

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL

TRANSFORMACIÓN DE LOS
ENTORNOS SALUDABLES Y DE
EMPRENDEDURISMO



ISBN: 979-13-7047-168-2

Edita: SEM-EE
Sociedad para la Educación Musical del Estado Español
Dirección y coordinación: Ana M. Vernia-Carrasco

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL. TRANSFORMACIÓN DE LOS
ENTORNOS SALUDABLES Y DE EMPRENDEDURISMO.

Edita: SEM-EE

Sociedad para la Educación Musical del Estado Español

Dirección y coordinación: Ana M. Vernia-Carrasco

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2026

ISBN: 979-13-7047-168-2

ÍNDICE

TRASTORNOS MUSCULOESQUELÉTICOS EN INSTRUMENTISTAS DE CUERDA FROTADA. INCIDENCIA EN EL ÁMBITO PROFESIONAL <i>Aitor López Gómez</i>	10
MAESTRO CHICANO MUÑOZ (1914-2003): UN MÚSICO DEL PUEBLO PARA EL PUEBLO <i>Álvaro Jurado García</i>	21
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) <i>Ana Herráiz Alijas</i>	30
PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RESEARCH LINES IN MUSIC TEACHING: A LOOK AT THE SCIENTIFIC OUTPUT OF THE MASTER'S IN MUSIC TEACHING AT THE UNIVERSITY OF MINHO <i>Hermano Carneiro and Vítor Matos</i>	52
EI PROBLEMA DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO INVESTIGACIÓN Y LA OBRA COMO RESULTADO. REFORMULACIÓN DE LAS POSICIONES DE BORGDORFF <i>Ismael Vaquero Baquero</i>	70
DE CHARLES RICHTER A CARL STUMPF: DOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN DEL TALENTO MUSICAL DE PEPITO ARRIOLA <i>Javier Ares Espiño</i>	82
RETOS METODOLÓGICOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA EN EL CSM CORUÑA <i>Adriana Cristina García García</i>	98
ESTUDIOS DE POSTGRADO Y MÚSICA EN VIGO. EL MÁSTER DEL CSM VIGO Y EL DE LA FFT DE LA UVIGO. EL PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LITERARIOS <i>Javier Jurado Luque</i>	114

«VE'JÁN VE'MATÁ LA CRUÑA»: LA MÚSICA EN LA BIBLIA CORUÑESA DE 1476	124
<i>José Crisanto Gándara Eiroa</i>	
LOCALIZACIÓN Y CATALOGACIÓN DEL PATRIMONIO MUSICAL REGIONAL. PROPUESTA METODOLÓGICA APLICADA A LA LITERATURA PARA PERCUSIÓN CREADA EN GALICIA	141
<i>Juan Antonio Vázquez Mouzo</i>	
SONARE: UN ENFOQUE MUSICAL INCLUSIVO PARA ATENDER RITMOS, NECESIDADES Y EMOCIONES EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	152
<i>Lara Hernández Rodríguez</i>	
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN POLONIA: DESAFÍOS, SOLUCIONES, EFECTOS	169
<i>Małgorzata Kubala</i>	
LA FORMACIÓN INVESTIGADORA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES	181
<i>Margarita Lorenzo de Reizábal</i>	
MARÍA LUISA RODRÍGUEZ NACHE: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA ENTRE EL AULA Y EL ESCENARIO	195
<i>María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
METODOLOGÍA DE DIGITALIZACIÓN Y RESTAURACIÓN SONORA DEL FONDO ENRIQUE X. MACÍAS: PROTOCOLO TÉCNICO Y RESULTADOS	210
<i>Roberto Oliveira-Ogando</i>	
IDENTIDADES Y COMUNIDAD EN TORNO AL FIDDLE A TRAVÉS DE LA AUTOETNOGRAFÍA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA MUSICAL	230
<i>María Rosa Pampillo Retana y Susana Blanco-Novoa</i>	
LA SISTEMATIZACIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA	241
<i>Sara Domínguez Lloria</i>	
PARTITURAS RARAS. UNA SOLUCIÓN PARA LA INCLUSIÓN	251
<i>Sonia Megías López</i>	
EVALUAR LA INTERPRETACIÓN MUSICAL: DE LA SUBJETIVIDAD AL REGISTRO SISTEMÁTICO EN LA DOCENCIA INSTRUMENTAL	271
<i>Susana Blanco-Novoa y María Rosa Pampillo Retana</i>	

LA MÚSICA COMO MEDIO DE APOYO FUNCIONAL PARA LA REHABILITACIÓN MOTRIZ A PERSONAS QUE HAYAN SUFRIDO UNA LESIÓN CEREBRAL ADQUIRIDA	282
<i>Camilo Carranza Ariza</i>	
RESEARCH PROJECT BASED ON MUSICALITY OF MOVEMENT APPROACH IN HIGHER MUSIC EDUCATION CONTEXT	290
<i>Marta Sancho-Andrés</i>	
MANIFESTACIÓN DEL FENÓMENO DEL IMPOSTOR EN LA ACTIVIDAD MUSICAL: PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA SALUD EN LOS MÚSICOS	305
<i>Laura Moral-Bofill y Basilio Fernández-Morante</i>	
VARIABLES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON LA DISTONÍA FOCAL EN MÚSICOS E INSTRUMENTISTAS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA.	324
<i>Ana Sala-Galindo y Laura Moral-Bofill</i>	
ACORD TEATRAL Y MUSICAL	338
<i>Andrés Colomer, Sergio; Vicent Balaguer, Araceli; Obrero Catalán, María; Casanova Vallés, Adoración; Macián Barceló, Elena</i>	
TALLER DE LUTERÍA Y PERFORMATIVO: LA TROMPETA-EN-U EN CONCIERTO. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	345
<i>Dr. Vicente Campos Campos y Miguel Ángel Navarro Gimeno</i> <i>Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón</i>	
EL PROYECTO ARA: ANSIEDAD ESCÉNICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS	354
<i>Paula Hernández-Dionis; Anthea Gara Santos-Álvarez y David Pérez-Jorge</i>	
TROMPETAS-EN-U. UN PROYECTO DE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA. EL PRECEDENTE MEDIEVAL DE LAS TROMPETAS NATURALES	365
<i>Manuel Lafarga Marqués</i>	
LA ANSIEDAD ESCÉNICA MUSICAL COMO DESAFÍO DIDÁCTICO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA	375
<i>Paula Hernández-Dionis; David Pérez-Jorge y Anthea Gara Santos-Álvarez</i>	
AVANCES DEL PROGRAMA MAP (MUSIC ACTIVE PROGRAM) EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA: RESULTADOS PRELIMINARES Y APLICACIÓN EN CENTROS DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO	386
<i>Ana M. Vernia-Carrasco; Javier Fernández-Cuervo; Ana M^a Sánchez e Inmaculada García Alcalá</i>	

METODOLOGÍAS RESPIRATORIAS APLICADAS EN LA ENSEÑANZA DEL TROMBÓN: ESTUDIO EMPÍRICO	395
<i>Dr. Enrique Cotoí Ballester</i>	
ESCUCHA MUSICAL Y MEDIACIÓN CULTURAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN MÚSICA DE CÁMARA CON PERSONAS ADULTAS	422
<i>Guillem Escorihuela Carbonell, Francisco González-Ferrandis y Ana M^a Botella Nicolás</i>	
DEFASE ENTRE LA NORMATIVA Y REALIDAD ACÚSTICA EN LAS AULAS DE MÚSICA: UN ESTUDIO EN IES DE ZARAGOZA	434
<i>Miguel Arcerredillo Alonso</i>	
¿CÓMO ESTUDIAN LOS ALUMNOS DE CONSERVATORIO? IDENTIFICACIÓN DE PERFILES MEDIANTE TRIANGULACIÓN DE DATOS	454
<i>Francisco Javier Martín Díaz</i>	
EIXE SENTIMENT... QUAN PLOU: HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO AUTOMÁTICO	465
<i>Miguel Angel Berbis</i>	
LA MÚSICA DE CÁMARA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA.	473
<i>Javier Barambio Canet - Ana Mercedes Vernia Carrasco</i>	
LAS LIMITACIONES DE LA NOTACIÓN MUSICAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ESCRITURA PIANISTA DE LAS REDUCCIONES ORQUESTALES	484
<i>Luis Arias Fernández</i>	
LA DOCENCIA MUSICAL EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO: ESTUDIO COMPARATIVO Y DESARROLLO DE LA APP MAGISTER MUSICAE	495
<i>Pablo Gil Trilles – Ana M. Vernia-Carrasco</i>	
APROXIMACIÓN A LA REGULACIÓN DE LA FIGURA DEL PROFESOR REPERTORISTA DE INSTRUMENTOS EN ESPAÑA	513
<i>Miguel Sánchez García</i>	
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	524
<i>Guillem Escorihuela Carbonell; Tíscar Marínez Bayona; Lluís Marzal Raga y Lourdes Chuliá-Peris</i>	
LA MÚSICA DE JOSÉ BÁGUENA SOLER	535
<i>Alejandro José Manzanera Martínez</i>	

LA MÚSICA TRADICIONAL VALENCIANA COMO PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA: EDUCACIÓN, PATRIMONIO Y SALUD COMUNITARIA <i>Francisco José de Domingo Muñoz y Ana M. Vernia-Carrasco</i>	543
PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA COLABORATIVA COMO HERRAMIENTA Y ESTRATEGIA PARA EL ESTUDIO, REINTERPRETACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LAS MÚSICAS FOLCLÓRICAS COLOMBIANAS . “ESTUDIO DE CASO” <i>Robinson Giraldo Villegas</i>	551
INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO MULTIDIMENSIONAL DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO Ana Álamo-Orellana, Marta Sancho-Andrés, Fernanda Viñas, Francisco Escalante Vargas, Lluís Marzal, Alexandre Fortuny, Bartolomé Pérez Botello y Margarita Lorenzo de Reizábal	573

TRASTORNOS MUSCULOESQUELÉTICOS EN INSTRUMENTISTAS DE CUERDA FROTADA. INCIDENCIA EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

Aitor López Gómez

Graduado en Medicina (Universidad de Santiago de Compostela)

Catedrático de Viola (Conservatorio Superior de Música de Vigo)

1. RESUMEN

Introducción. Los intérpretes de instrumentos de cuerda frotada tienen un alto riesgo de sufrir trastornos musculoesqueléticos relacionados con su desempeño (PRMD). Tocar un instrumento involucra movimientos repetitivos y posturas incómodas que pueden causar tensión muscular debido a la carga y frecuencia durante la ejecución.

Objetivo. Analizar la incidencia de los trastornos musculoesqueléticos que afectan con mayor frecuencia a los instrumentistas de cuerda frotada.

Material y Método. Se llevó a cabo un estudio epidemiológico observacional y transversal mediante una encuesta online de elaboración propia diseñada específicamente para los instrumentistas profesionales de cuerda frotada. El cuestionario se elaboró siguiendo las directrices de la lista *CHERRIES* (*Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys*). El análisis estadístico se realizó utilizando la versión más reciente de *IBM SPSS*.

Resultados. Se incluyeron instrumentistas de cuerda frotada de orquestas sinfónicas españolas. El 85,7% informaron de lesiones que han interferido en la ejecución de su instrumento con una mayor prevalencia entre 36 y 55 años (61,3%). A menudo, estos profesionales trabajan en posturas dolorosas (70,8%), siendo la prevalencia de lesiones musculares y/o tendinosas (53,9%), la tendinitis como la lesión más frecuente (44,5%). El 67,16% manifestaron afectación en tres o más zonas anatómicas diferentes siendo las localizaciones con mayor prevalencia el hombro y la zona alta de la espalda.

Conclusión. Este estudio confirma una alta prevalencia de trastornos musculoesqueléticos entre los instrumentistas profesionales de cuerda frotada, siendo las más frecuentes las lesiones musculares y/o tendinosas. Existe asociación estadísticamente significativa entre el desarrollo de PRMDs con el sexo y el instrumento tocado, principalmente el violín y la viola. No se encuentra relación causal significativa con la edad, años de experiencia, postura al tocar o tiempo de práctica semanal.

Palabras clave: instrumentista, cuerda, lesiones musculoesqueléticas, orquesta.

2. INTRODUCCIÓN

Los trastornos musculoesqueléticos relacionados con la práctica musical (Played-related musculoskeletal disorders [PRMD]) son comunes en los músicos instrumentistas y se pueden llegar a cronificar e interferir significativamente en la capacidad de desempeño ocupacional; llegando en algunos casos a tener que abandonar precozmente la práctica musical. El concepto de PRMD se define como cualquier “dolor, debilidad, falta de control, entumecimiento, hormigueo u otros síntomas que interfieren con su capacidad para tocar su instrumento al nivel al que está acostumbrado”(Almonacid-Canseco et al., 2013). Generalmente son lesiones por sobreuso, resultado de movimientos repetitivos que sobrecargan las estructuras musculoesqueléticas.

Al asistir a un concierto de una orquesta sinfónica, se puede observar la aparente sencillez en los movimientos de los músicos al tocar, lo cual contrasta con las intensas demandas físicas, mentales y organizativas necesarias para lograr un excelente resultado en el escenario. Son tres las familias de instrumentos que componen una orquesta sinfónica: cuerda, viento y percusión. Los instrumentos de cuerda generan un sonido cuando la cuerda es frotada, pulsada o percutida. La frecuencia de la onda generada depende de la longitud, la tensión y el punto en el cual la cuerda es presionada y frotada. Este trabajo se focaliza en los instrumentistas de cuerda frotada, los cuales obtienen el sonido frotando las cuerdas con un arco; siendo de más agudo a más grave el violín, la viola, el violonchelo y el contrabajo.

La mayor parte de los músicos sufre alguna enfermedad relacionada con su actividad profesional. En concreto, la prevalencia de PRMD se ha estimado entre el 64.1% y el 90% en los músicos de cuerda (Kochem & Silva, 2017). En un estudio de Steinmetz et al. el 90.3% de músicos de cuerda superior (violín y viola) y el 90.6% de músicos de cuerda inferior (violonchelo y contrabajo) evidenciaron más de 5 áreas corporales de dolor debido a la práctica artística (Steinmetz et al., 2015).

La ejecución musical implica una combinación de acciones, que incluyen movimientos rápidos y repetitivos de las manos y los dedos. Cada instrumento de cuerda frotada tiene características únicas en cuanto a la forma en que se toca. Es por ello por lo que su idiosincrasia puede afectar a la postura del intérprete, impactando directamente en su biomecánica. Los instrumentistas de violín y viola reportaron principalmente dolor en el cuello, seguido del hombro, codo y mano izquierda. Por otro lado, aquellos que tocan el contrabajo y violonchelo presentaron dolor en columna cervical y lumbar, seguido de hombro, codo izquierdo y mano derecha (Ranelli et al., 2011).

La postura asimétrica parece ser uno de los factores de riesgo con más relevancia (Odam & Rosset i Llobet, 2010). Se han descrito otros factores de riesgo como el método de soporte del instrumento, el tiempo de calentamiento, la técnica, la duración e intensidad de la práctica instrumental. La concienciación del movimiento y reeducación postural, así como las estrategias ergonómicas y biomecánicas durante la ejecución instrumental, constituyen factores potencialmente modificables y susceptibles de intervención preventiva.

2.1. Biomecánica y afecciones más comunes en músicos de cuerda frotada

El violinista/violista en el plano muscular emplea el lado derecho e izquierdo del cuerpo, cada uno con sus propias complicaciones anatómicas (Baillot & Zeitlin, 1991). En el lado izquierdo se suele producir un acortamiento del músculo esternocleidomastoideo y trapecio por rotación homolateral y flexión del raquis cervical; acortamiento y sobrecarga del pectoral menor y pectoral mayor por soporte y mantenimiento del instrumento; sobresolicitación del redondo menor e infraespinoso debido a la contracción isométrica en la escapula o sobrecarga de los flexores largos de los dedos por la presión de las cuerdas en la digitalización de pasajes y de la musculatura intrínseca de la mano por los cambios de posición y oposición del pulgar.

En el lado derecho, también se produce una sobrecarga en la musculatura interescapular, destacando aquí romboides, por la sobresolicitación del movimiento escapular debido a la técnica del arco; acortamiento del músculo pectoral debido a la rotación interna de la cabeza humeral, para poder llegar a la cuerda Sol, distensión en trapecio y angular por la rotación contralateral.

Con respecto a los violonchelistas/contrabajistas que tocan sentados o de pie en posiciones asimétricas (Bunting, 1999); uno de los hombros se inclina hacia abajo y el otro asciende, de modo que la columna toma la forma de “S” en el plano frontal. La inclinación de la columna se realiza hacia delante en una posición asimétrica, los problemas derivan principalmente de los hombros y de la columna cervical y dorsal. Existe una correlación entre la forma de posicionar el violonchelo o contrabajo y la localización del dolor o malestar en el cuerpo (Pettit, 2012). La estadística mostró que las lesiones por sobreuso tienden a ubicarse en la zona alta del torso como cuello u hombros cuando el instrumentista toca su instrumento sentado. En contraste, cuando el contrabajista toca de pie, los dolores tienden a ubicarse en la zona baja del torso o las piernas.

Los músicos de cuerda frotada constituyen un grupo profesional particularmente vulnerable al desarrollo de trastornos musculoesqueléticos relacionados con la práctica musical. La prevalencia de estas afecciones es alta en esta población, dado el carácter repetitivo, sostenido y asimétrico de los gestos técnicos requeridos (Allende Aguilera, 2007). Su identificación y diferenciación clínica tiene una gran relevancia, ya que cada tipo de lesión puede presentar mecanismos fisiopatológicos, necesidades terapéuticas y pronósticos diferentes, lo que condiciona directamente el enfoque diagnóstico y el plan de tratamiento más adecuado. Así, las patologías más frecuentes son:

Síndromes canaliculares: síndrome del tunel cubital (dolor y parestesias, contractura a la flexión de los dedos), síndrome del pronador redondo (compresión del nervio mediano del codo) o síndrome del canal carpiano (atrapamiento del nervio mediano u hormigueo o adormecimiento en dedos índice, pulgar y medio).

Síndrome de la articulación temporomandibular: compresión articular debido al contacto mentoniano con la barbada del violín que crea tensión en la musculatura de la cara, generándose a su vez sobrecarga en musculatura posterior del cuello

por antagonismo muscular. En los casos más avanzados se puede producir desgaste del cóndilo articular llegando incluso a verse afectado el nervio trigémino.

Distonía focal con pérdida de coordinación o espasmos musculares.

Lesiones musculotendinosas: síndrome cervical (dolor y rigidez, debilidad muscular en manos o visión borrosa e incluso mareos), tendinopatía del manguito rotador (irritación de estos tendones e inflamación de la bursa que recubre dichos tendones) o rotura tendón largo del bíceps (predominantemente degenerativa, facilitada por una erosión crónica del tendón en pacientes con inestabilidad del manguito de los rotadores. Genera dolor en la cara anterior del hombro).

Epicondilitis, lesión provocada por el uso excesivo.

Tenosinovitis estenosante de flexores, los dedos mayormente afectados son el medio, anular y pulgar.

Lumbalgia, principalmente en contrabajistas al estar de pie. En nuestra muestra son escasos, dado que la mayoría son violinistas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

Para llegar a obtener respuestas fiables y válidas al problema planteado, se ha constituido un proceso estructurado que nos ha permitido abordarlo de manera sistemática y alcanzar resultados consistentes e interpretables.

El diseño de la investigación parte de la delimitación del objeto del estudio, sustentado en una revisión bibliográfica. A partir de esta base, se diseñó un cuestionario *ad hoc* como principal instrumento de recogida de datos, centrado en la identificación de trastornos musculoesqueléticos derivados de la práctica instrumental de músicos profesionales de cuerda frotada, y la recogida de variables relacionadas. El primer paso del diseño del cuestionario consistió en una revisión bibliográfica sobre las lesiones musculoesqueléticas asociadas a la práctica en músicos de cuerda frotada. Para ello, se analizó la literatura disponible mediante la búsqueda en *PubMed*, *Scopus*, *Scielo* y *Medline*. Se han utilizado los descriptores con los términos “*PRMD*”, “*musculoskeletal injuries*” e “*instrumentalists bowed string*”. Las palabras clave se combinaron con los operadores booleanos (*AND/OR*). Además, se realizó una búsqueda manual en la revista de artes escénicas, *Medical Problems of Performing Artists (MPPA)*.

Se analizaron estudios de revisión y otros estudios originales, para llegar a un consenso de los aspectos más relevantes a ser incluidos en el cuestionario. Se toma como referencia la estructura del cuestionario *MPIIQM*¹. El cuestionario se elaboró de acuerdo con la lista “*CHERRIES*”. El instrumento online *Google Forms* permitió almacenar los datos recogidos.

¹ The musculoskeletal pain intensity and interference questionnaire for musicians.

Los datos obtenidos fueron organizados en una base de datos electrónica y tratados mediante análisis estadístico con la versión más reciente de *IBM SPSS*. Finalmente, los resultados fueron interpretados y discutidos permitiendo extraer conclusiones.

3.2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es determinar la incidencia de patología osteomuscular relacionada con la práctica musical (*playing-related musculoskeletal disorders* [PRMD]) que afecta a músicos profesionales de cuerda frotada.

Los objetivos secundarios por alcanzar son:

1. Describir los trastornos musculoesqueléticos relacionados con la práctica musical, su frecuencia y su interferencia con la práctica profesional en la muestra a estudio.
2. Analizar posibles factores de riesgo asociados: sexo, edad, tipo de instrumento (violín, viola, violoncello o contrabajo), puesto en la orquesta, dominancia, años de experiencia, tiempo de dedicación semanal en horas (conciertos/ensayos), postura habitual mientras toca (bipedestación, sedestación), estado de salud.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo con una muestra de músicos profesionales de las orquestas sinfónicas españolas. A continuación, se presentan los resultados organizados según los bloques categoriales definidos previamente en el cuestionario.

En cuanto a las características sociodemográficas, la distribución por sexos muestra que el 52,5% de los participantes fueron hombres y el 47,5% mujeres. Con los resultados obtenidos, observamos que el sexo tiene una influencia estadística significativa moderada en el tipo de patologías musculoesqueléticas.

Respecto a la edad, el 61,3% se encuentra en un rango de edad entre los 36 y 55 años. Aunque se observa una tendencia aparente hacia una mayor prevalencia de lesiones en este grupo, el análisis mediante la prueba chi cuadrado de Pearson indica que esta asociación no es estadísticamente significativa.

El hábito de práctica de ejercicio físico ha sido de un 78,7% de la muestra. Se observa que una alta proporción de los que realizan ejercicio físico habitual presentan algún tipo de patología musculoesquelética destacando las de tipo muscular y/o tendinosa (43,8%) seguidas por las articulares (13,5%). Por otro lado, entre quienes no practican ejercicio regularmente, las patologías musculares y/o tendinosas representan un porcentaje menor. Esta aparente diferencia no implica causalidad ya que las personas activas pueden estar más expuestas al sobreuso, pero también puede sugerir que aquellos con patología son más conscientes de la necesidad de implementar el ejercicio para mejorar su salud.

Se registró que la mayoría de los músicos de nuestra muestra toca el violín. Los resultados descriptivos indican que los músicos que tocan el violín y la viola tienen una mayor incidencia de lesiones musculares y/o tendinosas que los que tocan el violonchelo o el contrabajo. El puesto de tutti, es el que tiene mayor representación y también presenta

un mayor número de lesiones musculares y/o tendinosas, mientras que los otros puestos, con un número reducido de músicos, muestran un menor porcentaje de problemas musculoesqueléticos.

En relación con los años de experiencia tocando el instrumento, se observa que la mayoría se encuentra en el rango de entre 30 y 45 años de experiencia. Sin embargo, se observa que no existe evidencia estadísticamente significativa entre las variables analizadas.

En cuanto a la actividad profesional, se refleja que un 70,3 % afirmó adoptar posturas dolorosas. Además, el 75,3 % expresaron haber experimentado en alguna ocasión hormigueos, pérdida de sensibilidad o de fuerza en los miembros superiores.

En relación con las patologías musculoesqueléticas que interfieren en la capacidad para tocar el instrumento, se muestra que un 53,9 % han experimentado problemas musculares y/o tendinosos que afectan su desempeño mientras que un 15,7 % reflejó padecer problemas articulares.

En cuanto a las regiones más frecuentemente afectadas, destacamos el hombro y la zona alta de la espalda. Dentro de las patologías más frecuentes, destaca la tendinitis como la enfermedad más prevalente con un 44,5% de músicos afectados.

5. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha estudiado la incidencia de trastornos musculoesqueléticos en instrumentistas de cuerda frotada en las orquestas sinfónicas españolas. Los resultados de este estudio revelan una elevada incidencia de trastornos musculoesqueléticos relacionados con la práctica musical en este grupo profesional, con predominio de lesiones musculares y/o tendinosas (53,9%), siendo la tendinitis la más prevalente (44,5%). Con respecto a su interferencia con la práctica musical, los resultados muestran el impacto funcional y laboral de este tipo de lesiones. El 68,5% de los participantes indicaron haber experimentado dolor o problemas que interfirieron con su capacidad para tocar en el último año. En el ámbito laboral, los datos sobre tiempo de baja o convalecencia aportan también información respecto a la severidad de las lesiones. Vemos como un 28,6% requirió entre 1 y 3 meses de baja, y un 17,5% llegó a necesitar más de un año en situación de incapacidad laboral. Aunque un 20,6% no ha requerido baja alguna, este dato no contradice la elevada prevalencia de síntomas funcionales, ya que un alto porcentaje de músicos continúan trabajando a pesar del dolor.

Estos hallazgos son coherentes con lo reportado en la literatura previa, que identifica a los instrumentistas de cuerda como un grupo de alto riesgo dentro del ámbito musical profesional debido a las demandas físicas específicas del gesto instrumental repetitivo, la postura mantenida y la carga asimétrica prolongada. Un estudio de Zaza et al. halló que aproximadamente el 39% de los músicos reportaban PRMDs activos que interferían con su capacidad para tocar, y un 62% habían sufrido al menos uno en algún momento de su carrera (Zaza et al., 1998). Así mismo, estudios recientes en Europa han arrojado datos similares. Kok et al. identificaron una prevalencia de PRMDs del 67% en músicos

sinfónicos, destacando que los instrumentos de cuerda están entre los más afectados (Kok et al., 2013). Este dato coincide estrechamente con la cifra observada en nuestra muestra (68,5% reportaron dolor/disfunción en el último año), fortaleciendo la validez externa de los resultados.

En cuanto a los factores de riesgo, se identificó una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de instrumento y la presencia de patología musculoesquelética ($p=0,011$), siendo los violinistas y violistas los más afectados. Este hallazgo es congruente con múltiples estudios que han documentado que estos instrumentos requieren una posición sostenida y asimétrica del cuello y hombros, con altos niveles de tensión muscular. Una revisión sistemática de Rickert et al. destaca que los músicos de cuerda son particularmente vulnerables a tendinopatías, sobreuso del cuello y hombros, y síndromes compresivos como el túnel carpiano (Rickert et al., 2014). Según el Dr. Richard Norris, el violín y la viola reportan lesiones en distintas áreas del cuerpo que el violonchelo y el contrabajo (Norris, 2011). De manera similar, los resultados encontrados por Ranelli et al. corroboran que los violinistas y violistas reportaron dolor principalmente en el cuello, seguido del hombro izquierdo, codo y mano izquierda (Ranelli et al., 2014). En cambio, las regiones de dolor más frecuentes entre los violonchelistas y contrabajistas fueron la columna lumbar, hombro derecho, codo derecho, mano derecha y codo izquierdo por orden de frecuencia.

Respecto al sexo, nuestros datos muestran que las mujeres instrumentistas presentan una mayor prevalencia de lesiones musculares y/o tendinosas en comparación con los varones. Ello sugiere que el sexo constituye un factor asociado al tipo de lesión musculoesquelética, lo que puede estar relacionado con diferencias biomecánicas, de carga laboral, ergonomía instrumental o factores hormonales. Estos resultados coinciden con Zaza, quien en su estudio expone una mayor prevalencia de lesiones en el género femenino (Zaza, 1993). Esto se podría justificar porque los hombres tienen una mayor fuerza absoluta mientras que las mujeres se caracterizan por una menor resistencia de las articulaciones y ligamentos (Kubo et al., 2003). También el estudio de Nawrocka en músicos polacos reportó una mayor prevalencia de PRMDs en mujeres, atribuyéndolo a factores anatómicos, hormonales y a una mayor autopercepción de dolor (Nawrocka et al., 2014). En este sentido, nuestros resultados reafirman la necesidad de considerar la perspectiva de género en la prevención y abordaje clínico de estos trastornos.

Por otro lado, el análisis no reveló asociaciones estadísticamente significativas entre PRMDs y otras variables como edad, años de experiencia, postura al tocar, puesto en la orquesta, o carga horaria semanal. Este hallazgo es particularmente interesante porque cuestiona el supuesto de que la duración o la cantidad de horas de práctica por sí solas determinan el riesgo de lesión. Numerosos estudios han evidenciado una relación directamente proporcional entre el número de horas que dedican los músicos a la práctica de su instrumento y la aparición de PRMD. Sin embargo, en nuestro grupo de estudio, el tiempo total dedicado a conciertos, ensayo individual y/o colectivo no se asocia de forma significativa con la presencia ni con el tipo de patología musculoesquelética en músicos profesionales de cuerda frotada. Gómez Rodríguez et al. realizaron un estudio entre 213

músicos españoles y demostraron que pasar más de 14 horas a la semana tocando un instrumento era un factor de riesgo asociado con síntomas de trastornos musculoesqueléticos (Gómez-Rodríguez et al., 2020). En contraste, en nuestra muestra compuesta por instrumentistas profesionales, con una media de dedicación considerablemente elevada (40 horas) no se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tiempo de práctica, lo cual podría deberse a un efecto “techo” en la exposición; ya que, al estar todos los participantes sometidos a una carga de trabajo alta, el tiempo deja de ser una variable discriminativa en la aparición de lesiones. Por otro lado, este hallazgo, podría reflejar, como comentamos anteriormente, que la cantidad de tiempo, por sí sola, no sería un factor determinante en la aparición de PRMDs en un grupo profesional. En este sentido, estudios como el de Kaufman-Cohen & Ratzon, donde tampoco reportaron evidencia, sugieren que factores como ergonomía, técnica de ejecución y acondicionamiento físico podrían tener un peso mayor en la aparición de síntomas que la cantidad de horas de trabajo (Kaufman-Cohen & Ratzon, 2011). Por tanto, es posible que otros factores desempeñen un papel más relevante en la etiopatogenia de los trastornos musculoesqueléticos en esta población. Entre ellos, merecen especial mención factores como la calidad del movimiento o la técnica instrumental, las condiciones ergonómicas del entorno (silla, atril, iluminación), la distribución de pausas o descansos activos durante la jornada, o incluso factores individuales biomecánicos y predisposiciones anatómicas. Este enfoque invita a profundizar en estrategias preventivas priorizando la intervención sobre aspectos cualitativos del trabajo instrumental, y no solo sobre la reducción del tiempo de exposición. Según Ostwald, reducir el tiempo de práctica, calentar antes de tocar, incorporar períodos de descanso durante el entrenamiento, corregir técnicas incorrectas y comer e hidratarse adecuadamente ayuda a prevenir lesiones (Ostwald et al., 1994). Además, una información adecuada para el músico, las actitudes ergonómicas representadas por la postura adecuada en casa y en el trabajo, uso de mobiliario apropiado y la concienciación de los problemas posturales constituye una forma de prevenir enfermedades.

Con respecto a la situación demográfica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre cada Comunidad Autónoma u orquesta en la que ejercen.

En relación con la falta de asociación significativa entre la práctica de ejercicio físico y la prevalencia de PRMDs ($p = 0,425$) debe ser interpretada con cautela. Aunque el ejercicio físico suele tener un efecto protector, en nuestra muestra podría estar más presente en músicos que ya padecen molestias y que recurren al ejercicio como estrategia terapéutica. Este fenómeno de causalidad inversa ha sido también sugerido por Chan et al., quienes señalaron que los músicos lesionados tienden a buscar con mayor frecuencia intervenciones físicas como fisioterapia o entrenamiento funcional (Chan et al., 2014).

Para finalizar, reflejar que en nuestra muestra, el 100% de los encuestados cree necesario la existencia de profesionales sanitarios especializados en patologías derivadas de la interpretación musical.

A continuación, se muestran dos opiniones de la encuesta que nos sirven para concienciarnos de la necesidad de prevención y actuación especializada:

“... Absolutamente necesario. Es un campo muy delicado en el que hace falta también entender cómo se toca un instrumento. En mi caso personal, cambió mucho mi forma de tocar cuando empecé a hacer Alexander Technik y entendí cómo usar mi cuerpo de forma ergonómica y saludable. Esto es algo que no se suele enseñar, y creo que por eso hay tantas lesiones”.

“... Si, por supuesto. Habría que hacer un estudio como este y similares que ayuden a identificar los problemas derivados de los movimientos repetitivos de cada instrumento y poder considerar las enfermedades derivadas de nuestro trabajo para ayudar a reconocer las enfermedades, prevenirlas y para un futuro poder reconocer e incluir las enfermedades derivadas de nuestra actividad no como enfermedad común”.

Por otro lado, este estudio presenta varias limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la investigación estuvo condicionada por restricciones de tiempo lo que limitó la duración del periodo de recopilación de datos. En este sentido, el tamaño muestral reducido pudo haber influido en la capacidad de detectar asociaciones estadísticamente significativas.

Además, al tratarse de una encuesta voluntaria y no remunerada, pudo haberse introducido un sesgo de selección, por contar con aquellos músicos más interesados en la materia; o la posibilidad de un sesgo de deseabilidad social, ya que los participantes podrían haber respondido según lo que creen que es correcto, algo que se intentó mitigar con la garantía de anonimato y la difusión de la encuesta por medio de la plataforma digital Google Forms. Así mismo, existe el sesgo de memoria, ya que es posible que los participantes no recuerden con precisión los eventos pasados.

Hay que señalar que otra de las limitaciones del presente estudio es que no se ha realizado un muestreo aleatorizado, sino intencional, dado que no se dispone de una base de datos estructurada de músicos en activo. Tampoco se ha realizado un estudio estadístico multivariante para determinar la existencia de variables de confusión. Respecto a los aspectos cronológicos, cabe destacar que los resultados pueden variar según la época del año en relación con una mayor o menor actividad musical.

Por lo tanto, globalmente, ponderando las limitaciones y fortalezas descritas, consideramos que el presente estudio se puede comparar favorablemente con la mayoría de los estudios de su tipo realizados en nuestro medio hasta ahora.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante la evaluación de diferentes estrategias preventivas centradas en factores ergonómicos, y terapéuticos especialmente en el campo de la rehabilitación y medicina física, en relación con el impacto de protocolos preventivos de ejercicios asociados a técnicas de reeducación física y postural. También, puede ser interesante llegar a determinar el impacto de otros factores además de los ergonómicos, para reducir la gravedad y la frecuencia de PRMDs entre los instrumentistas de cuerda frotada. Consideramos que es clave promover la sensibilización y educación en salud musculoesquelética durante las etapas tempranas de la formación musical.

6. CONCLUSIONES

Este estudio confirma una alta prevalencia de trastornos musculoesqueléticos entre los instrumentistas profesionales de cuerda frotada, siendo las lesiones musculares y/o tendinosas las más frecuentes. Estos trastornos no solo son comunes, sino que impactan de manera significativa en el desempeño profesional, comprometiendo su continuidad laboral.

Nuestro estudio identifica asociaciones significativas entre el desarrollo de PRMDs con el sexo y el instrumento tocado, principalmente el violín y la viola. No se encuentra relación causal significativa con la edad, años de experiencia, postura al tocar (sedestación o bipedestación) o tiempo de práctica semanal, lo cual sugiere que la etiopatogenia podría estar más relacionada con factores biomecánicos específicos o individuales.

Los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de implementar estrategias específicas de prevención laboral, adaptadas a las exigencias físicas y técnicas de este colectivo. Es por ello por lo que creo que es necesario una medicina individualizada que atienda a las necesidades individuales de cada músico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende Aguilera, P. (2007). Consideraciones sobre la motricidad del violinista. *Resonancias*, 3, 52-59.
- Almonacid-Canseco, G., Gil-Beltrán, I., López-Jorge, I., & Bolancé-Ruiz, I. (2013). Trastornos músculo-esqueléticos en músicos profesionales: Revisión bibliográfica. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(230), 124-145. <https://doi.org/10.4321/S0465-546X2013000100009>
- Baillot, P. M. F. de S., & Zeitlin, Z. (1991). *The Art of the Violin* (L. Goldberg, Trad.). Northwestern University Press.
- Bunting, C. (1999). *El arte de tocar el violonchelo: Técnica interpretativa y ejercicios*. Pirámide.
- Chan, C., Driscoll, T. y Ackermann, B. J. (2014). Effect of a musicians' exercise intervention on performance-related musculoskeletal disorders. *Medical Problems of Performing Artists*, 29(4), 181-188. <https://doi.org/10.21091/mppa.2014.4038>
- Gómez-Rodríguez, R., Díaz-Pulido, B., Gutiérrez-Ortega, C., Sánchez-Sánchez, B. y Torres-Lacomba, M. (2020). Prevalence, Disability and Associated Factors of Playing-Related Musculoskeletal Pain among Musicians: A Population-Based Cross-Sectional Descriptive Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3991. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113991>
- Kaufman-Cohen, Y. y Ratzon, N. Z. (2011). Correlation between risk factors and musculoskeletal disorders among classical musicians. *Occupational Medicine*, 61(2), 90-95. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqq196>
- Kochem, F. B. y Silva, J. G. (2017). Prevalence and Associated Factors of Playing-Related Musculoskeletal Disorders in Brazilian Violin Players. *Medical Problems of Performing Artists*, 32(1), 27-32.

- Kok, L. M., Vlieland, T. P. M. V., Fiocco, M. y Nelissen, R. G. H. H. (2013). A comparative study on the prevalence of musculoskeletal complaints among musicians and non-musicians. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 14, 9. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-14-9>
- Kubo, K., Kanehisa, H. y Fukunaga, T. (2003). Gender differences in the viscoelastic properties of tendon structures. *European Journal of Applied Physiology*, 88(6), 520-526. <https://doi.org/10.1007/s00421-002-0744-8>
- Nawrocka, A., Mynarski, W., Powerska-Didkowska, A., Grabara, M. y Garbaciak, W. (2014). Musculoskeletal pain among Polish music school students. *Medical Problems of Performing Artists*, 29(2), 64-69. <https://doi.org/10.21091/mppa.2014.2015>
- Norris, R. (2011). *The musician's survival guide: A guide to preventing and treating injuries in instrumentalists* (5.a ed.). OPA Author Services.
- Odam, G. y Rosset i Llobet, J. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Paidotribo.
- Ostwald, P. F., Baron, B. C., Byl, N. M. y Wilson, F. R. (1994). Performing arts medicine. *Western Journal of Medicine*, 160(1), 48-52.
- Pettit, E. C. (2012). *The Double Bassist's Companion to Better Playing Health* [Tesis de Doctorado, University of Oklahoma]. <https://hdl.handle.net/11244/320298>
- Ranelli, S., Straker, L. y Smith, A. (2011). Playing-related musculoskeletal problems in children learning instrumental music: The association between problem location and gender, age, and music exposure factors. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(3), 123-139.
- Ranelli, S., Straker, L. y Smith, A. (2014). Soreness during non-music activities is associated with playing-related musculoskeletal problems: An observational study of 731 child and adolescent instrumentalists. *Journal of Physiotherapy*, 60(2), 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.jphys.2014.05.005>
- Rickert, D. L., Barrett, M. S. y Ackermann, B. J. (2014). Injury and the Orchestral Environment: Part II. Organisational Culture, Behavioural Norms, and Attitudes to Injury. *Medical Problems of Performing Artists*, 29(2), 94-101. <https://doi.org/10.21091/mppa.2014.2020>
- Steinmetz, A., Scheffer, I., Esmer, E., Delank, K. S. y Peroz, I. (2015). Frequency, severity and predictors of playing-related musculoskeletal pain in professional orchestral musicians in Germany. *Clinical Rheumatology*, 34(5), 965-973. <https://doi.org/10.1007/s10067-013-2470-5>
- Zaza, C. (1993). Prevention of Musicians' Playing-Related Health Problems: Rationale and Recommendations for Action. *Medical Problems of Performing Artists*, 8(4), 117-121.
- Zaza, C., Charles, C. y Muszynski, A. (1998). The meaning of playing-related musculoskeletal disorders to classical musicians. *Social Science & Medicine*, 47(12), 2013-2023. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(98\)00307-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00307-4)

MAESTRO CHICANO MUÑOZ (1914-2003): UN MÚSICO DEL PUEBLO PARA EL PUEBLO

Álvaro Jurado García

Conservatorio Profesional de Música da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto y justificación

A lo largo del siglo XX, en España, se encuentran numerosos casos como el de Fernando Chicano Muñoz: compositores, directores y docentes que sostuvieron la vida musical de sus pueblos y ciudades con enorme entrega y vocación. Su legado, a menudo poco visible, constituye una parte esencial de la historia cultural del país, aun cuando en muchas ocasiones no ha sido objeto de estudio sistemático ni ha alcanzado difusión fuera de su ámbito más inmediato (García Gallardo y Arredondo Pérez, 2014). En este contexto, el presente artículo se centra en la figura de un músico que, aunque no alcanzó notoriedad en los grandes circuitos nacionales, desempeñó un papel fundamental en el desarrollo cultural de su entorno más cercano: la ciudad de Lucena, en la provincia de Córdoba.

El maestro Fernando Chicano Muñoz pertenece precisamente a esa generación de músicos comprometidos con su comunidad. Su vida y su obra son el reflejo de una época, pero también de una forma de entender la música: como un servicio al pueblo, como una herramienta de cohesión social y como vehículo de identidad colectiva. Esta concepción, lejos de considerar la creación musical únicamente desde parámetros de originalidad o prestigio, sitúa el foco en la función que la música cumple en la vida cotidiana de una comunidad, en los rituales religiosos, en las festividades cívicas y en los espacios de sociabilidad.

Lucena es una ciudad en la que la música se encuentra profundamente arraigada. A lo largo del siglo xx, la localidad ha contado con bandas de música, sociedades filarmónicas, coros y agrupaciones de muy diversa índole que han configurado un paisaje sonoro propio y reconocible (Ayala Herrera, 2013). Esta intensa vida musical se ha visto reforzada en las últimas décadas, hasta el punto de que la ciudad aspiró a ser designada Ciudad Europea de la Música por la UNESCO en 2019 (“Lucena, candidata a Ciudad de la Música de la Red UNESCO”, 2019), lo cual pone de manifiesto la centralidad de la música, junto con el teatro, en su actividad cultural contemporánea. En la programación actual participan solistas de reconocido prestigio nacional e internacional y se desarrollan ciclos estables, festivales y proyectos formativos que evidencian un ecosistema musical consolidado.

Este desarrollo cultural no puede entenderse como un fenómeno espontáneo ni reciente, sino como resultado de un proceso histórico sostenido en el tiempo, en el que han intervenido numerosos agentes individuales e institucionales. En este sentido, el estudio de trayectorias como la de Fernando Chicano Muñoz permite observar cómo determinados músicos locales contribuyeron, desde su práctica cotidiana, a elevar el nivel cultural de la ciudad, a crear públicos, a generar repertorios propios y a establecer redes de colaboración entre asociaciones, parroquias, centros educativos y entidades municipales. Los principales activos culturales de Lucena tienen, en mayor o menor medida, relación con Chicano Muñoz, quien potenció, creó e impulsó proyectos artísticos que han derivado en parte de la realidad que hoy puede observarse.

La figura de Chicano Muñoz resulta especialmente significativa porque condensa varias facetas que, en contextos locales, suelen confluir en una misma persona: compositor, director, intérprete, docente y promotor cultural. Su biografía y su catálogo permiten comprender de qué manera un músico asentado en su ciudad, sin aspiraciones de carrera internacional, puede ejercer un impacto duradero en la memoria colectiva y en la configuración de una identidad sonora compartida. Al mismo tiempo, el análisis de su obra ofrece claves para revisar la noción de “periferia” aplicada a la música española del siglo xx, pues cuestiona la dicotomía simplista entre centros productores de canon y espacios considerados secundarios (González Lapuente, 2012).

1.2. Objetivos del estudio

El objetivo de este trabajo es, por tanto, doble. Por un lado, se propone reconstruir la trayectoria vital y profesional de Fernando Chicano Muñoz atendiendo tanto a su formación como a su inserción en el tejido cultural lucentino. Por otro, se pretende analizar los rasgos fundamentales de su producción musical y la función social que esta desempeñó en la comunidad. Con ello se busca poner de relieve el valor histórico, artístico y simbólico de un compositor prácticamente ausente de la bibliografía, pero cuya huella sigue presente en la vida cultural de Lucena.

1.3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se inscribe en el ámbito de la investigación histórico-documental y se sustenta de manera fundamental en el trabajo de archivo. Aunque una parte significativa de las obras de Fernando Chicano Muñoz ha sido editada por su hijo, Fernando Chicano Martínez, la inexistencia de estudios previos sobre el compositor ha hecho imprescindible el acceso al archivo familiar como fuente primaria principal. A partir de este fondo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de cartas, fotografías, documentos administrativos y personales, así como recortes de prensa y programas de concierto, que ha permitido reconstruir tanto la biografía del compositor como el contexto de creación y recepción de su música. Además, este corpus documental se ha contrastado con las ediciones actuales de sus obras y con la información disponible en archivos y fondos locales. Por tanto, se ha configurado un enfoque metodológico que

combina el análisis de fuentes primarias con una lectura crítica de los escasos testimonios indirectos sobre su figura. Asimismo, el estudio de sus partituras ha permitido delimitar algunos rasgos estilísticos recurrentes y valorar la adecuación de su escritura a los medios humanos e instrumentales disponibles en su entorno.

2. VIDA

2.1. Orígenes familiares y primeras experiencias musicales

Fernando Chicano Muñoz nació en Lucena en 1914 en el seno de una familia humilde. Fue el mayor de nueve hermanos, circunstancia que marcó profundamente su carácter y su trayectoria vital (Chicano Muñoz, 1914). Por un lado, esa responsabilidad lo obligó a incorporarse muy pronto al mundo laboral: con apenas doce años comenzó a trabajar en una tienda de ultramarinos, con lo que pudo aportar unos ingresos imprescindibles para la economía doméstica (Chicano Osuna, 1910). Por otro, contribuyó a forjar en él un acusado sentido del deber, de la disciplina y de la protección hacia los suyos, que más tarde trasladaría a su propia familia y que también se percibe en su manera de concebir el trabajo musical como servicio.

Precisamente en esta etapa de adolescencia se sitúa el primer gran hito que despertó su vocación musical. Acompañado por su padre, Gregorio Chicano Muñoz, que trabajaba como agente comercial, asistió a un concierto en el Círculo Mercantil de Lucena ofrecido por un sexteto. Durante aquella actuación quedó profundamente impresionado por el sonido del violín interpretado por Manuel Álvarez. A partir de ese momento surgió una fascinación por la música que ya no lo abandonaría y que orientó de manera decisiva sus intereses y esfuerzos.

Su formación musical inicial se desarrolló con profesores locales, entre ellos Dolores Aguado y Luis Eznar, en un contexto en el que la enseñanza reglada de la música todavía no estaba al alcance de todos. Sin embargo, resultó especialmente decisiva la figura de Manuel Gordillo, director de la Banda de Música Municipal de Lucena (Montero Ocaña y Díaz Blázquez, 2003). Gordillo desempeñó un papel doble como maestro y mentor: le proporcionó herramientas técnicas y teóricas, pero también le abrió la puerta a participar en proyectos musicales de mayor envergadura dentro de la ciudad. Gracias a su apoyo, Chicano Muñoz pudo afianzar una sólida base pianística y teórica, al tiempo que se integraba en el tejido musical lucentino.

2.2. Servicio militar y retorno a Lucena

Con el paso de los años, consiguió finalizar los estudios de piano y se encontraba inmerso en la carrera de violín cuando fue llamado a filas para realizar el servicio militar en Madrid. Esa estancia en la capital se vislumbraba como una oportunidad para ampliar su formación en un entorno con mayores recursos musicales y académicos. No obstante, el golpe de Estado de 1936 y el estallido de la Guerra Civil truncaron por completo estos

planes. Como tantos jóvenes de su generación, se vio inmerso en un conflicto que condicionó su biografía y limitó sus posibilidades de desarrollo profesional (Bedmar, 2000).

Durante la guerra, Chicano Muñoz vivió momentos especialmente duros. En el archivo familiar se conserva una carta de despedida, escrita desde el frente, en la que se encomienda a la Virgen de Araceli, patrona de Lucena. Se trata de un documento de enorme carga emocional que permite entrever el miedo, la fe y la sensibilidad de aquel joven músico ante la incertidumbre del momento. Este hecho resulta particularmente significativo porque, años más tarde, cuando inicie su etapa más prolífica como compositor, una parte sustancial de su producción estará precisamente dedicada a la Virgen de Araceli, lo que sugiere una continuidad entre vivencias personales, devoción y creación musical.

Finalizada la guerra, y pese a haber soñado con continuar su carrera en Madrid, el arraigo familiar y las difíciles circunstancias de la época lo empujaron a regresar a Lucena en 1938. En ese momento, la prioridad de Fernando Chicano Muñoz era encontrar un trabajo estable que le permitiera contribuir al sustento familiar. Vincular ese sustento exclusivamente al ejercicio profesional de la música resultaba de extremada complejidad. Por ello, decidió presentarse a unas oposiciones como auxiliar administrativo para la sucursal de Lucena del Banco Central, que finalmente aprobó. Este hecho reviste especial relevancia, en tanto que, con la carrera de piano finalizada e iniciados estudios de violín, renunció a una trayectoria centrada exclusivamente en la música para asegurar una estabilidad económica.

2.3. Vida familiar

Tres años después de su regreso a Lucena y de haber obtenido la plaza en el Banco Central, Fernando Chicano Muñoz contrajo matrimonio con Rosario Martínez Manjón-Cabeza el 16 de abril de 1941. Ambos se habían conocido en la asociación Amigos del Arte de Lucena, que el propio Chicano había contribuido a crear años antes. De esta unión nacieron sus hijos Fernando Santiago Chicano Martínez, el 3 de enero de 1946, y Rafael Chicano Martínez, dos años más tarde. La vida familiar ocupó un lugar central en su biografía y se reflejó también en algunas composiciones de carácter íntimo y pedagógico.

Rosario Martínez Manjón-Cabeza (1916-1989) había estudiado mecanografía, lo que le permitió trabajar varios años como administrativa en el Ayuntamiento de Lucena. Sin embargo, al casarse con Fernando Chicano Muñoz en 1941, cedió su puesto a su hermana Mercedes Martínez-Manjón-Cabezas, ya que socialmente estaba mal visto que las mujeres continuaran trabajando fuera de casa tras el matrimonio. Este dato ilustra no solo la mentalidad de la época y el contexto social en el que se desarrolló la vida del compositor, sino también la organización de su vida doméstica, la cual hizo posible su intensa dedicación a la música en paralelo a la actividad bancaria.

2.4. Proyección cultural en la Lucena del siglo XX

La vida de Fernando Chicano Muñoz transcurrió sin grandes sobresaltos visibles; compaginaba sus facetas de padre y auxiliar administrativo con un creciente protagonismo en la vida cultural lucentina. La ciudad, que experimentó un notable crecimiento demográfico y económico en la segunda mitad del siglo XX, demandaba cada vez más actividades artísticas y espacios de encuentro cultural. En este contexto, la figura de Chicano se fue consolidando como referente para varias generaciones tanto por su presencia en actos públicos como por su implicación continua en asociaciones y centros educativos.

Como muchos músicos de su tiempo, Fernando Chicano Muñoz desarrolló una labor profundamente polifacética. Fue director de varias agrupaciones locales, entre ellas la Coral Lucentina, a la que dirigió entre 1956 y 1972, período en el que consolidó un repertorio que combinaba música religiosa, popular y culta. Como compositor, cultivó un catálogo amplio que abarca lo religioso, lo profano y lo festivo, con obras como el *Himno a la Virgen de Araceli* o *Siempre alegría*, que se integraron en la memoria colectiva de la ciudad (Montero Ocaña y Díaz Blázquez, 2006). En su faceta como docente, dedicó parte de su vida a la formación de jóvenes intérpretes impartiendo clases en la extensión del Conservatorio Superior de Córdoba en Lucena (actual Conservatorio Profesional de Música “Maestro Chicano Muñoz”) entre 1982 y 1984. Finalmente, como promotor cultural, contribuyó de manera decisiva a la vida musical de la ciudad organizando conciertos, estrenos y diversas actividades a través de la Asociación Cultural Amigos del Arte, fundada en 1931.

Su biografía se entrelaza, por tanto, con la historia reciente de Lucena: vivió la posguerra, la reconstrucción social, los años del desarrollismo y la progresiva modernización de la ciudad. En cada una de estas etapas, la música que impulsó, dirigió o compuso actuó como un elemento de continuidad y de cohesión en la articulación de prácticas comunitarias que han llegado hasta la actualidad.

3. OBRA

3.1. Géneros y funciones de su producción

El catálogo de Fernando Chicano Muñoz es extenso y variado. Incluye marchas procesionales, obras para banda, música coral y algunas piezas de carácter lírico, así como composiciones de ámbito doméstico y pedagógico. Esta diversidad responde, en buena medida, a las necesidades concretas de la comunidad para la que escribía: procesiones de Semana Santa, celebraciones patronales, actos cívicos, conciertos corales, festivales locales y actividades educativas.

3.2. Escritura cercana al gusto popular

Lo primero que llama la atención al analizar su música es su escritura cercana al gusto popular. No se trata de un compositor que aspire a la experimentación formal o a la exploración de lenguajes de vanguardia, sino de alguien que escribe para ser comprendido y

sentido por su gente. Su objetivo prioritario parece ser la comunicación directa con el oyente, de modo que la música resulte reconocible, emotiva y funcional en los contextos en los que se interpreta. De hecho, la instrumentación de sus obras está estrechamente ligada a la disposición y a los recursos materiales y humanos de los que disponía en Lucena: bandas de aficionados, coros parroquiales, agrupaciones escolares o pequeños conjuntos instrumentales.

3.3. Música para banda

En sus marchas procesionales se encuentran melodías amplias, de carácter emotivo, articuladas sobre un lenguaje tonal claro y un tratamiento muy expresivo de la instrumentación. Estas marchas formaron parte del sonido habitual de la Semana Santa lucentina, pues acompañan imágenes y procesiones que constituyen auténticos ritos colectivos. La música de Chicano, en este contexto, no se limita a ilustrar visualmente la procesión, sino que contribuye a construir la experiencia emocional compartida y refuerza, así, la dimensión simbólica de las celebraciones.

En el terreno de la música para banda, Chicano mostró un gran conocimiento del medio. Compuso piezas destinadas a ser interpretadas por agrupaciones locales, con una escritura eficaz y siempre pensada para el lucimiento y la participación de los músicos aficionados. Obras como *Por las calles de Lucena* o pasodobles como *Campo de aras* evidencian su dominio de la forma y su capacidad para articular melodías memorables sobre acompañamientos sencillos pero efectivos. Estas piezas, concebidas para fiestas y actos cívicos, cumplen una función social clara: acompañar el espacio público, animar desfiles y reforzar la identidad colectiva en torno a lugares o símbolos compartidos.

3.4. Música lírica y pedagógica

También se acercó a la música lírica, con composiciones que combinan elementos populares, melodías de raíz andaluza y un marcado sentido narrativo. En estas obras se aprecia una sólida formación musical, aunque en buena medida adquirida de forma autodidacta y práctica, y un interés por integrar recursos de la tradición culta con giros melódicos y rítmicos propios del entorno andaluz. A ello se suman piezas de carácter familiar y pedagógico, como *A Belén vamos ya* o *Canción de cuna*, que revelan la faceta más cercana del compositor: la del padre y maestro que concibe la música como un acto cotidiano de amor y educación. En ellas se aprecia una sencillez deliberada, pensada para manos pequeñas o voces jóvenes, pero elaborada con el mismo cuidado que sus obras de mayor formato.

3.5. Rasgos estilísticos generales

El análisis de las partituras de Fernando Chicano Muñoz permite trazar un retrato muy claro de su estilo y de su manera de entender la creación musical. En primer lugar, su lenguaje se sitúa plenamente dentro de la tonalidad, con una sintaxis funcional y clara que rehúye la experimentación radical o el artificio técnico. Chicano escribe pensando en el oyente y en el intérprete, con una armonía sencilla, basada en cadencias auténticas o plagales,

que prioriza la comprensión y la emoción directa. Se trata, en consecuencia, de un compositor que busca comunicar antes que sorprender y que convierte la accesibilidad en una auténtica virtud estética.

Esa claridad se complementa con una presencia constante de la raíz popular andaluza. En muchas de sus obras aparece la llamada cadencia andaluza, el uso de modos como el frigio o el mixolidio, las alternancias entre compases de 3/4 y 6/8 o determinados giros melódicos que evocan el canto. Chicano Muñoz logra integrar el folclore sin recurrir a la cita literal, sino a través de un lenguaje natural, impregnado del entorno sonoro en el que vivió. Su música “respira” Andalucía no porque la imite de forma explícita, sino porque forma parte de su modo de percibir y de expresarse.

Otro rasgo esencial es la coherencia interna de su escritura. En obras como *Constancia* o *Torre del Moral* se percibe un tratamiento muy consciente del motivo: pequeñas células melódicas que se transforman, se desplazan y se combinan para dar unidad al discurso. Este trabajo motivico revela un dominio técnico que contrasta con la aparente sencillez de la superficie musical. Chicano no escribe al azar; detrás de cada melodía se aprecia un pensamiento estructural que sostiene el resultado sonoro y que refuerza la sensación de cohesión formal.

Buena parte de su catálogo está dedicada, además, a la Virgen de Araceli, patrona de Lucena, figura que, como se ha señalado, marcó profundamente su vida. En estas obras se percibe una fe íntima, más emocional que litúrgica en sentido estricto, en la que la música se convierte en oración, súplica y agradecimiento. Su estilo coral y su uso de armonías modales evocan la espiritualidad popular andaluza en un equilibrio entre la música sacra institucional y la devoción de raíz popular.

En conjunto, la obra de Fernando Chicano Muñoz se sitúa en un punto de encuentro entre lo académico y lo tradicional, entre el rigor formal y la emoción popular. Su música combina estructuras próximas a las formas clásicas con la frescura de los ritmos y melodías de su tierra. Es un estilo híbrido, profundamente personal, que no pretende innovar en términos de ruptura estética, sino mantener viva una herencia y ponerla al servicio de su comunidad. A través de todas sus partituras se perfila una convicción profunda: la música como identidad y como vínculo social.

4. CONCLUSIONES

La figura de Fernando Chicano Muñoz invita a reflexionar sobre la importancia de los músicos locales en la historia cultural española del siglo XX. Mientras los grandes nombres llenaban los teatros y conservatorios de las capitales, en ciudades como Lucena se encontraban maestros que sostenían la vida musical cotidiana: componían, dirigían, enseñaban, organizaban eventos y, sobre todo, transmitían el amor por la música a generaciones enteras. Su labor no siempre quedó registrada en los manuales ni en los repertorios de concierto, pero contribuyó de forma decisiva a la formación de públicos, al mantenimiento de tradiciones y a la creación de una memoria sonora compartida.

Chicano Muñoz fue uno de esos músicos. Su trayectoria muestra cómo la cultura no se construye únicamente desde los centros de poder, las grandes instituciones o los circuitos de prestigio, sino también —y en gran medida— desde la dedicación diaria de personas comprometidas con su entorno. La combinación de sus facetas como compositor, director, docente y promotor cultural permitió articular un tejido musical que, con el paso del tiempo, ha cristalizado en realidades tan concretas como la existencia de un conservatorio profesional que lleva su nombre o la permanencia de determinadas obras en el repertorio de las agrupaciones locales.

En definitiva, su trayectoria pone de relieve la dimensión humana y social de la música y su capacidad para trascender el pentagrama y convertirse en parte de la identidad de un pueblo. El estudio de su vida y de su catálogo contribuye, además, a enriquecer la comprensión de la música española del siglo xx desde una perspectiva descentralizada atendiendo no solo a los compositores consagrados, sino también a aquellos que ejercieron su labor en ámbitos considerados periféricos. Por ello, cuando se habla del maestro Chicano Muñoz, no se alude únicamente a un compositor, sino a un símbolo de la fuerza cohesionadora de la música: un músico del pueblo para el pueblo.

5. REFERENCIAS

- Ayala Herrera, I. M. (2013). *Marco normativo y administración de las bandas civiles en España (1931-1986). Estudio en la provincia de Jaén* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/XXX>
- Bedmar, A. (2000). *República, guerra y represión. Lucena 1931-1939*. Delegación de Publicaciones del Ayuntamiento de Lucena.
- Chicano Martínez, F. (Ed.). (2014). *Obras completas de Fernando Chicano Muñoz* (Vol. 1). Diputación de Córdoba.
- Chicano Martínez, F. (Ed.). (2017). *Obras completas de Fernando Chicano Muñoz* (Vol. 2). Diputación de Córdoba.
- Chicano Martínez, F. (Ed.). (2018). *Obras completas de Fernando Chicano Muñoz* (Vol. 3). Diputación de Córdoba.
- Chicano Martínez, F. (Ed.). (2021). *Obras completas de Fernando Chicano Muñoz* (Vol. 4). Diputación de Córdoba.
- Chicano Muñoz, F. G. de la S. F. (1914, 28 de marzo). *Acta de nacimiento, folio 96 del número 39* [Registro Civil de Lucena, Lucena, España]. Archivo Civil de Lucena.
- Chicano Osuna, G. (1910). *Cuaderno para uso del matrimonio compuesto por Gregorio Chicano y Francisca Muñoz y sus hijos desde el año 1910* [Apuntes manuscritos]. Archivo familiar Chicano Muñoz.

- García Gallardo, F. J. y Arredondo Pérez, H. (Coords.). (2014). *Andalucía en la música: Expresión de comunidad, construcción de identidad*. Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces.
- González Lapuente, A. (Ed.). (2012). *Historia de la música en España e Hispanoamérica (Vol. 7): La música en España en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Lucena, candidata a Ciudad de la Música de la Red UNESCO. (2019, 16 de septiembre). ABC. https://www.abc.es/espana/andalucia/cordoba/sevi-lucena-candidata-ciudad-musica-unesco-201909161348_noticia.html
- Montero Ocaña, M. y Díaz Blázquez, I. (2003). *Banda de música de Lucena: Del siglo XIX al XXI* (p. 63). Lucena: Edición Príncipe.
- Montero Ocaña, M. y Díaz Blázquez, I. (2006). *Bodas de oro de la Coral Lucentina: (1956-2006)*. Ayuntamiento de Lucena, Delegación de Cultura.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)

Ana Herráiz Alijas

*Profesora de clarinete especialista en psicopedagogía
Conservatorio Profesional de Música “Xoán Montes”*

1. RESUMEN

El presente trabajo aborda las medidas de atención a la diversidad en conservatorios de música, centrándose en la descripción de las características del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). El estudio adoptó un enfoque cualitativo exploratorio, de corte fenomenológico hermenéutico, con entrevistas a docentes y una psicóloga especializada. El objetivo de la misma fue identificar y describir las características específicas, necesidades y barreras de estos alumnos en dicho contexto.

La metodología consistió en la aplicación de 17 entrevistas semiestructuradas a profesorado de conservatorio y una psicóloga especialista en TEA. El análisis temático de Braun & Clarke (2006) reveló cinco categorías principales emergentes: características cognitivas y de aprendizaje, dimensiones sensoriomotrices, regulación emocional y conductual, interacción social y comunicación, e intereses y motivación.

Los resultados destacan la barrera metodológica del modelo tradicional de enseñanza instrumental y la necesidad de formación docente, apoyos especializados y desarrollo normativo específico para promover una educación musical inclusiva y de calidad que reconozca la neurodivergencia como una expresión de la diversidad humana.

Asimismo, amplía el alcance del marco conceptual de la Educación Musical Inclusiva (EMI), constituyendo la base empírica necesaria para el diseño de futuras propuestas de intervención psicopedagógica individualizada.

Palabras clave: educación musical inclusiva, atención a la diversidad, Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), intervenciones psicopedagógicas, orientación en conservatorios de música, instrumento musical.

2. INTRODUCCIÓN

La neurodiversidad es una condición humana presente en todos los ámbitos educativos, desde las aulas de Educación Infantil hasta las universidades, pasando por las Escuelas Oficiales de Idiomas y los conservatorios de música. Las medidas de atención a la diversidad, que comprenden las estrategias metodológicas destinadas a adecuar la enseñanza a las

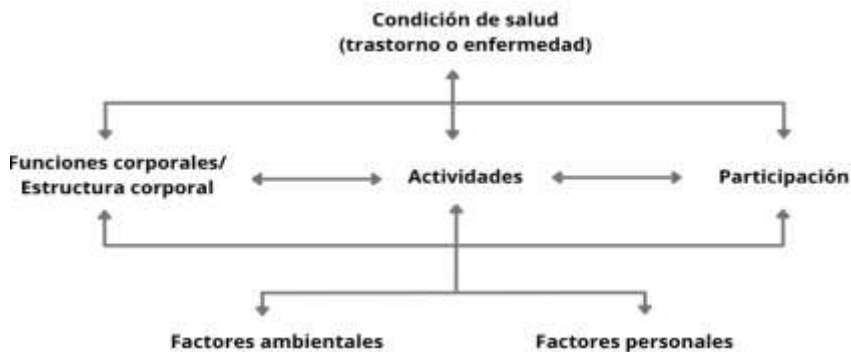
necesidades particulares de cada alumno, se incluyen en las programaciones de las enseñanzas regladas (como la ofrecida en los conservatorios estatales) desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. El problema radica en que estos apartados, en el mejor de los casos, recogen información relativa al ámbito de las enseñanzas generales o, en otros, se limitan a formular cuestiones imprecisas que aluden genéricamente a la adaptación de los docentes a las necesidades de cada alumno.

A diferencia del campo de la musicoterapia, ampliamente estudiado en su aplicación al TEA (Geretsegger et al., 2022; Romero-Arias et al., 2025), el ámbito de la atención educativa al alumnado que cursa enseñanzas oficiales de música no ha recibido la misma atención investigadora (Laes y Westerlund, 2018). La psicopedagogía aplicada al ámbito reglado de las enseñanzas musicales carece de un desarrollo formal, y los apartados de atención a la diversidad de las programaciones didácticas de los conservatorios suelen recoger manifestaciones del autismo propias del ámbito escolar general. Salvo iniciativas autonómicas como en la Comunidad de Madrid, donde se ha regulado la presencia de orientadores psicopedagógicos en los conservatorios profesionales (Comunidad de Madrid, 2022), no existen estructuras formales de orientación ni docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica con formación musical que adapten dichas especialidades al entorno musical reglado.

La cuestión no es menor, ya que, como describen Mahdi et al. (2018) en su estudio clínico internacional sobre la capacidad y la discapacidad en el trastorno del espectro autista utilizando el marco de la OMS-ICF, la expresión de la capacidad o la discapacidad de una persona no depende solo de su condición neurológica, sino de la interacción entre ésta, sus características corporales morfológicas y funcionales, las actividades que debe desarrollar, su capacidad de participación en las mismas y los factores ambientales (como la infraestructura del entorno o las actitudes de los demás). También influyen otras condiciones personales de cada individuo, tales como el género, la edad, la raza o etnia, el nivel socioeconómico y educativo o la capacidad de imitación, entre otros. Estos autores definen las necesidades asociadas al autismo desde un modelo biopsicosocial interactivo en el que todos los elementos se encuentran interrelacionados, determinando así las habilidades y necesidades en cada ámbito de desarrollo, como se observa en la Figura 1 (Mahdi et al., 2018).

Figura 1

Modelo biopsicosocial interactivo Mahdi et al. (2018)



Nota: Traducido y adaptado de "An International Clinical Study of Ability and Disability in Autism Spectrum Disorder Using the WHO-ICF Framework," por S. Mahdi et al., 2018, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), p. 2150. Copyright 2018 por Springer.

Desde este modelo biopsicosocial, resulta lógico deducir que las necesidades y fortalezas del alumnado en los conservatorios difieren de las que se manifiestan en su hogar, en el colegio o instituto, o en actividades extraescolares y recreativas. De igual forma, los requerimientos de la asignatura de Música en la enseñanza general difieren de los de las asignaturas de Canto o Instrumento, Lenguaje Musical, Orquesta o Banda en las enseñanzas formales de música.

Por esta razón, se ha considerado necesario realizar una investigación exploratoria que contribuya a esclarecer cuáles son las manifestaciones del autismo en estas enseñanzas regladas, con el fin de poder detectar esta forma de neurodivergencia y elaborar planes de intervención psicopedagógica individualizados adecuados a las necesidades particulares de cada alumno de conservatorio. Este artículo constituye una revisión de los resultados de la investigación llevada a cabo por Herráiz Alijas en 2025 y expuestos en su Trabajo Fin de Máster en la especialidad de Psicopedagogía de la Universidad Europea de Madrid.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Características generales del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es una condición neurobiológica del desarrollo que afecta de manera persistente a la comunicación y la interacción social, manifestándose a través de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2022; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). La conceptualización moderna del TEA, reflejada en el DSM-5, integra condiciones anteriormente denominadas por separado, centrándose en un espectro

dimensional de la sintomatología (*continuum*) clasificado en niveles de severidad desde el Nivel 1 (requiere apoyo indirecto) hasta el Nivel 3 (requiere apoyo muy notable) (APA, 2013). La prevalencia global se estima en 1 de cada 100 niños (OMS), con incrementos notables atribuidos, principalmente, a una mejor detección y mayor conciencia social sobre la neurodivergencia (Salari et al., 2022).

El diagnóstico del TEA se estructura en torno a dos dominios de sintomatología (APA, 2013; OMS, 2018). El primero abarca los déficits en la comunicación e interacción social, incluyendo dificultades en la reciprocidad socioemocional, problemas para comprender el lenguaje no verbal (Centelles et al., 2013 citados en Scott, 2017) y la característica comprensión literal del lenguaje, que provoca dificultades con el lenguaje figurado, las metáforas o los dobles sentidos, exigiendo la explicitación de conceptos que, en entornos educativos, a menudo se dan por supuestos (Hammel y Hourigan, 2020). También se asocia a mayor dificultad en la generalización y transferencia de los aprendizajes (Klinger et al., 2001), requiriendo proporcionar mayor número de situaciones que compartan detalles relevantes con experiencias pasadas, haciendo explícitas las relaciones entre ambas (Plaisted, 2001; Rincover y Koegel, 1975).

El segundo dominio se relaciona con la rigidez cognitiva, caracterizada por la insistencia en la monotonía y una fuerte adhesión a rutinas o rituales, incluyendo respuestas inusuales a estímulos sensoriales (APA, 2013). Las personas con autismo procesan la información mostrando preferencia por los detalles para llegar a la comprensión global en lugar de partir de la percepción global (Happé y Frith, 2006), lo que conlleva más tiempo y puede desembocar en conclusiones erróneas, constituyendo un obstáculo en su desarrollo social y emocional (Spiker et al., 2012, citados en Scott, 2017). Las estereotipias o comportamientos autoestimulantes cumplen una doble función: aliviar la tensión debida a sobrecarga sensorial y/o emocional y satisfacer la necesidad de estímulos, ya que las personas con autismo pueden presentar perfiles de hiper o hiporreactividad o una mezcla de ambas. Dado que las deficiencias en la coordinación motriz y la propiocepción son un rasgo característico del espectro autista (Fournier et al., 2010), han de ser tenidas en cuenta en unas enseñanzas eminentemente físicas y procedimentales de gran precisión como las musicales.

3.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en los conservatorios de música

Los alumnos que acceden a las enseñanzas oficiales de música se encuentran, habitualmente, con un modelo pedagógico llamado “modelo conservatorio”, descrito por Musumeci (2002) como una estructura de conocimiento rígida, centrada en un repertorio históricamente acotado (Nettl, 1995; Tafuri, 2001), con una primacía de la ejecución técnicamente precisa a partir de la partitura (Jankowski y Miklaszewski, 2001) y en una cultura profesional que venera la música como algo casi ajeno a la práctica humana cotidiana (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995). Este modelo se sostiene en una tradición maestro–discípulo de carácter jerárquico, cuyos métodos de instrucción se caracterizan por una marcada

severidad y un fuerte componente normativo, basados en interacciones rígidas y en la transmisión unidireccional del saber (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2001; Nettl, 1995).

La literatura reciente confirma la vigencia de este enfoque pues, pese a las reformas curriculares, muchos docentes continúan utilizando estrategias pedagógicas y repertorio prácticamente invariables (Pozo, Torrado y Baño, 2020; López-Íñiguez y Pozo, 2020), vinculado a creencias arraigadas sobre el talento musical y el papel del profesor como guardián del canon (Musumeci, 2002; Jorquera, 2010). Esta perspectiva genera barreras para el alumnado que se aleja del perfil "ideal" —incluido el alumnado con TEA— dificultando prácticas verdaderamente inclusivas (Laes y Westerlund, 2018).

López-Íñiguez y Pozo (2020) identifican tres grandes estilos metodológicos en la enseñanza instrumental: el estilo directo o tradicional (modelo conservatorio o academicista), el estilo interpretativo y el estilo constructivo. El primero se basa en una relación lineal entre exposición, docente y aprendizaje: el profesor explica y modela, el alumno imita, se corrige el error de manera inmediata y el foco se sitúa en el resultado observable, reforzando la dependencia del estudiante respecto al docente y un sentimiento de baja autoeficacia en el estudio autónomo (Torrado, Casas y Pozo, 2005; López-Íñiguez y Pozo, 2020). El estilo interpretativo desplaza el énfasis a la construcción del dominio técnico y conceptual del instrumento como vía hacia una “buena” interpretación, regulando externamente los procesos motores y cognitivos del alumno (López-Íñiguez y Pozo, 2020; Torrado et al., 2005). En contraste, el estilo constructivo parte de los intereses y conocimientos previos del estudiante, promueve la reflexión guiada sobre el propio estudio y prioriza el desarrollo de la autonomía y del “aprender a aprender” mediante estrategias como el modelado, la práctica guiada y el enriquecimiento mutuo (López-Íñiguez y Pozo, 2020; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Tripijana, 2017).

3.3. La atención a la diversidad en los conservatorios de música

La atención a la diversidad en los conservatorios de música se caracteriza, en primer lugar, por un notable desfase entre el marco legislativo general y la realidad organizativa de estos centros. Aunque la LOMLOE reconoce el derecho del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a contar con los recursos y apoyos necesarios para garantizar su acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020, art. 71–73), la normativa específica de las enseñanzas artísticas musicales apenas concreta cómo deben articularse dichos apoyos en los conservatorios. En la práctica, la responsabilidad de diseñar e implementar medidas de atención a la diversidad recae casi por completo en el profesorado y en los equipos directivos con proyectos como: “Tots músics, tots diferents”, surgido en el Conservatorio de Torrent y activo desde 2004, “Musintégrate” en Andalucía o el “Proyecto Inclusivo” en La Coruña. Esta situación contrasta con el énfasis de los marcos internacionales en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado (UNESCO, 2023; Naciones Unidas, 2015).

Un elemento especialmente relevante es la ausencia generalizada de Departamentos de Orientación o de la figura del orientador psicopedagogo en los conservatorios de música.

Solo algunas comunidades autónomas han comenzado a regular estos departamentos, como es el caso de la Comunidad de Madrid (Decreto 8/2022). Estos orientadores proceden del cuerpo de Profesores de Secundaria, por lo que no se requiere una formación musical. Los conservatorios de danza sí cuentan con orientadores e incluso contemplan asignaturas específicas de psicopedagogía y gestión educativa en sus estudios superiores (Real Decreto 427/2013). Tal vez sea pertinente desarrollar una disciplina análoga que aborde la psicopedagogía musical y que integre el conocimiento y las funciones del psicopedagogo con el conocimiento específico de la didáctica de los instrumentos y del Lenguaje Musical.

Ya que los psicopedagogos poseen competencias psicológicas y pedagógicas dirigidas a orientar y apoyar a las personas en sus procesos de aprendizaje por medio de la evaluación, el diagnóstico, el asesoramiento y el diseño de proyectos (Delgado Linares, 2011, citado en Díaz Santamaría, 2024), la psicopedagogía musical cumpliría estas funciones con acierto al conocer cómo se manifiestan las necesidades de estos alumnos en los conservatorios y las estrategias metodológicas más adecuada.

La intervención psicopedagógica dirigida al contexto didáctico de las enseñanzas musicales regladas encuentra su campo conceptual más idóneo en la Educación Musical Inclusiva (EMI), definida por Díaz Santamaría y Moliner García (2020) como el ámbito que integra la convergencia didáctico-terapéutica-musical. Esta concepción se aleja de una visión puramente terapéutica al establecer que el objetivo constitutivo de la EMI es garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en contextos educativos ordinarios (Díaz Santamaría y Moliner García, 2020; Díaz Santamaría, 2024).

El enfoque biopsicosocial del autismo propuesto por Mahdi et al. (2018) refuerza la necesidad de contar con profesionales que articulen la interacción entre factores personales, ambientales y de actividad, apoyando al claustro y asumiendo las tareas de análisis, decisión e intervención. Desde esta óptica, la creación de Departamentos de Orientación en los conservatorios no sería un añadido opcional, sino un requisito para alinear la práctica institucional con los principios de la LOMLOE, los Objetivos de Desarrollo Sostenible —especialmente el ODS 4 y el ODS 10— y las recomendaciones de la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo (Naciones Unidas, 2015; Ministerio de Derechos Sociales, 2024). La presente investigación responde a esta necesidad mediante un estudio exploratorio cualitativo cuya metodología se describe a continuación.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño y enfoque metodológico

La investigación realizada por Herráiz Alijas (2025) adoptó un enfoque exploratorio cualitativo, siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica (Fuster Guillén, 2019). El carácter exploratorio de la misma está orientado a generar conocimiento comprensivo sobre un fenómeno poco estudiado en el contexto específico de la educación musical formal en conservatorios (Batthyány et al., 2011). El marco fenomenológico-hermenéutico, descrito por Fuster Guillén (2019) y Mieles Barrera, Tonon

y Alvarado Salgado (2012), permitió comprender en profundidad las experiencias vividas por los docentes de música en su práctica educativa con alumnado con TEA, interpretando los significados que les otorgan, asumiendo que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado.

La finalidad de la misma fue describir y comprender las características, necesidades y barreras del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en los conservatorios para así determinar estrategias metodológicas adecuadas. Con ello se pretende proveer una base empírica que sustente la elaboración de propuestas de intervención psicopedagógica adaptadas al contexto específico de las enseñanzas instrumentales y al perfil singular de este alumnado. En el presente artículo se realiza una revisión de los resultados de dicho estudio, siguiendo el modelo de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006).

4.2. Participantes y muestra

La muestra intencional incluyó 17 participantes: 16 docentes de conservatorios con al menos dos años de experiencia en enseñanza a alumnado TEA, abarcando especialidades instrumentales (cuerda, viento, percusión), Lenguaje Musical y asignaturas complementarias, de diversos niveles educativos y comunidades autónomas; y una psicóloga especialista en TEA con formación musical profesional. Se aplicó un muestreo propositivo con técnica de bola de nieve, siguiendo las recomendaciones de Creswell y Poth (2018), para garantizar que la muestra incluyera participantes con perspectivas diversas, representando perfiles con experiencia directa, vínculos personales con neurodivergencia y experiencia clínica. Este enfoque asegura saturación temática y transferibilidad, priorizando el anonimato mediante códigos identificatorios.

4.3. Instrumentos y procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo entre el 16 de enero y el 25 de febrero de 2025. Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual fue seleccionada para fomentar el surgimiento de ideas espontáneas y, al mismo tiempo, permitir indagar sobre temas establecidos de antemano (Batthyány et al., 2011). El guion se diseñó a partir de una revisión bibliográfica previa, centrándose en las obras de Hammel y Hourigan (2020) y Scott (2017), así como las guías para el tratamiento educativo del TEA seleccionadas (Comunidad Autónoma de Valencia y Galicia). Los temas específicos a tratar se fueron completando con temas recurrentes y relevantes no contemplados de antemano a medida que se desarrollaron las entrevistas, añadiéndose a las sucesivas entrevistas.

La investigación alcanzó la saturación en las respuestas tras 12 entrevistas ya que, a partir de ese punto, el material nuevo descubierto se limitó a reforzar las ideas ya recogidas.

Las herramientas de recogida de información consistieron en grabaciones de audio y vídeo (en el caso de videoconferencias), grabaciones de audio (entrevistas presenciales) y

documentos de texto (entrevistas escritas). Las transcripciones literales se realizaron con la aplicación TurboScribe, siendo revisadas por los participantes para aportar un *member checking*, garantizando credibilidad y confidencialidad.

4.4. Análisis de datos

La revisión del análisis ha seguido el método temático de Braun y Clarke (2006) en seis fases: familiarización con datos mediante lectura exhaustiva y anotaciones; generación de códigos iniciales línea por línea, con libro de códigos descriptivos; búsqueda de temas agrupando códigos en patrones recurrentes y mapas preliminares; revisión de temas verificando coherencia y saturación; definición y denominación de categorías con subcategorías jerárquicas; y producción del informe integrando citas representativas e interpretaciones contextuales. Se utilizaron herramientas manuales y digitales (hojas de cálculo, mapas conceptuales) para matrices analíticas y comparación entre casos, revelando cinco categorías principales: características cognitivas y de aprendizaje, aspectos sensoriomotrices, regulación emocional y conductual, interacción social y comunicación, e intereses y motivaciones. Estas se relacionaron con literatura específica sobre enseñanza formal musical y autismo gracias a la búsqueda exhaustiva realizada con la herramienta de investigación Elicit AI.

4.5. Consideraciones éticas y de rigor

Se obtuvo el consentimiento informado explícito de los participantes, asegurando su anonimato, confidencialidad y derecho de retirada, con devolución de resultados para generar impacto social. El rigor se basó en la triangulación (múltiples perspectivas), codificación múltiple y reflexividad sobre sesgos del investigador, empleando la herramienta Perplexity AI como asistente en el análisis.

Las limitaciones incluyen el carácter exploratorio (no generalizable), la subjetividad interpretativa y la falta de confirmación inter-jueces al no haber más de un investigador. Éstas fueron mitigadas por el contraste con la literatura.

5. RESULTADOS

El análisis temático de las 17 entrevistas semiestructuradas, realizado según Braun y Clarke (2006), reveló cinco categorías principales emergentes que describen las características del alumnado con TEA en conservatorios de música: características cognitivas y de aprendizaje; aspectos sensoriomotrices; regulación emocional y conductual; interacción social y comunicación e intereses y motivación. Estas categorías, con sus subcategorías respectivas, saturaron temáticamente tras codificación línea por línea y triangulación de perspectivas (16 docentes y 1 psicóloga), representando patrones recurrentes en el 80-94% de los casos. A continuación se detallan estas categorías mediante descripciones narrativas densas, evidencia textual anonimizada de participantes (P1-P17) y patrones recurrentes, los

cuales representan la base empírica necesaria para sustentar futuras propuestas de intervención psicopedagógica.

5.1. Características cognitivas y de aprendizaje

Esta categoría, identificada en 15 de las 17 entrevistas (88%), abarca patrones atencionales específicos y procesamiento diferencial de información, capacidades imitativas variables y comprensión literal del lenguaje, manifestándose en dificultades para la generalización y transferencia de los aprendizajes y rigidez cognitiva:

- Atención y procesamiento: los docentes observaron dificultades para mantener la concentración sostenida y la atención dividida (como atender a varios parámetros de la interpretación o escuchar al profesor y tocar a la vez). Un docente (P1) manifestó que "no aguantan la atención mucho tiempo seguido", necesitando cambios de actividad. Esto choca con su velocidad de procesamiento cognitivo generalmente baja, lo que dificulta la transición entre tareas, por lo que se benefician de rutinas de trabajo variadas, estructuradas y predecibles. Varios docentes relatan que, cuando cometen un fallo, insisten en "empezar la secuencia desde el principio" debido a su procesamiento secuencial de la información.

- Rigidez cognitiva y transferencia: la rigidez cognitiva se manifiesta en la insistencia en la monotonía, la resistencia a corregir malos hábitos posturales y la negación a repetir fragmentos aislados ante un error. Esto se asocia directamente a la dificultad para transferir aprendizajes, requiriéndose la explicitación del concepto y la asociación de diversos ejemplos para generalizar conocimientos y destrezas motrices.

- Imitación: la capacidad de imitación es variable y depende en gran medida del contexto y la motivación personal. Aunque pueden ser hábiles imitadores, incluso de comportamientos sociales (masking), presentan dificultades para identificar qué imitar o pueden centrarse en detalles no relevantes. La imitación y el empleo de metáforas resultan ser barreras pedagógicas, pues el alumnado con TEA tiende a la comprensión literal del lenguaje.

Estos patrones emergieron consistentemente en descripciones de práctica instrumental, corroborándose con la literatura internacional. En concreto, Dotan Nitzberg y Michael B. Bakan (2019) enfatizan que, si no se mitiga mediante estrategias específicas, las dificultades en procesamiento, atención y rigidez cognitiva pueden desencadenar un "colapso físico y cognitivo".

5.2. Aspectos sensoriomotrices

Esta categoría, emergente en 16 de las 17 entrevistas (94%), resulta especialmente crítica en la enseñanza instrumental por su carácter físico y procedimental. Engloba regulaciones tónicas alteradas, perfiles sensoriales hiper/hiposensibles y dificultades propioceptivas y de motricidad fina que "afecta de un modo muy relevante a la práctica musical" (P17):

- Regulación tónica y coordinación: se identificó un predominio de rigidez muscular y tensión corporal. Los docentes reportaron que los alumnos son a menudo "rígidos" y les cuesta mucho adaptar sus movimientos al instrumento. Las dificultades se centran principalmente en la motricidad fina y la coordinación entre ambas manos, esencial para la ejecución instrumental. Un docente de cuerda (P14) señaló que, tras cinco años de práctica, aún debe intervenir directamente "colocarle la mano en el arco" al inicio de la clase.

- Propiocepción: se refiere al sentido de la posición y el movimiento corporal y es fundamental en la música instrumental. La psicóloga experta (P17) explicó que las dificultades motrices se deben a las limitaciones en la monitorización del propio cuerpo". El alumno puede tener problemas motrices porque "no detecta adecuadamente esas señales de su cuerpo" o porque su cerebro "no es capaz de organizar y secuenciar dicha información sensorial". Esta condición se evidencia en la dificultad para adquirir hábitos motrices diferentes a sus posiciones "cómodas" y para percibir sus errores de ejecución.

- Sensibilidad sensorial: las respuestas sensoriales atípicas (hiper o hiporreactividad) pueden llevar a una sobrecarga sensorial en el aula. Pueden ser hipersensibles a ciertos sonidos (generalmente agudos y fuertes) y disfrutar de sonoridades más graves y, en otros casos, mostrarse poco receptivos. Un docente (P10) describió: "cuando una frecuencia es demasiado aguda el alumno empieza a taparse los oídos y decir: ¡para!". La hipersensibilidad táctil también puede afectar el rechazo a texturas, como las cuerdas o las embocaduras. Los ambientes sobreestimulantes les generan ansiedad, por lo que se desenvuelven mejor en entornos controlados y tranquilos.

Erden y Reyhanoglu (2019), Gerrity et al. (2013), Hammel y Hourigan (2020) y Nell et al. (2023) reportan desafíos en la percepción, control motriz y rigidez muscular. Estudios de pedagogía de piano adaptada confirman que la falta de coordinación de ambas manos es un desafío común (Neil, de Villiers y Gressel, 2023).

5.3. Regulación emocional y conductual

Esta categoría, presente en 15 de las 17 entrevistas (88%), comprende manifestaciones de frustración variable, ansiedad por imprevisibilidad ambiental, necesidad imperiosa de control y predictibilidad junto con estrategias de autorregulación efectivas en contextos musicales estructurados. Su relevancia es crucial, ya que los desafíos emocionales y conductuales actúan como el mayor condicionante del rendimiento en el aula de instrumento. El análisis exploratorio corroboró que la práctica totalidad del alumnado con TEA presenta ansiedad, ya sea como diagnóstico o como sintomatología subyacente (P17):

- Ansiedad y control: la ansiedad es una característica central de la condición autista, derivada del esfuerzo por comprender un entorno percibido como caótico o por sobrecarga sensorial. La práctica musical agrava esta situación al requerir el control de funciones corporales (respiración, postura, tonicidad) estrechamente ligadas a la ansiedad, impulsando una intensa necesidad de control. Un docente (P13) notó que esta necesidad se manifestaba ante la novedad: "genera incomodidad y ansiedad hasta que lo memorizan".

- Frustración e impulsividad: la frustración es una consecuencia directa de la ansiedad y la rigidez cognitiva, manifestándose ante la incomprensión de las instrucciones o la demanda de repetir ejercicios. Las respuestas a la frustración son diversas: reacciones externas (*meltdown*): expresadas con rigidez, encaprichamiento, pataletas, o, en casos extremos, agresividad o gritos: “se frustra muy, muy fácilmente y entra en una hecatombe con cualquier obstáculo pequeño, incluso con agresividad” (P11); reacciones internas (*shutdown*): aislamiento, bloqueo mental o retraimiento. La impulsividad se observa en las interrupciones frecuentes de la clase para hacer comentarios o preguntas, o en el manejo rudo del instrumento.

- Autorregulación: los alumnos emplean mecanismos de autorregulación para gestionar el estrés y la irregularidad emocional. El uso de estereotipias (*stimming*) (movimientos repetitivos, como balanceo de piernas) cumple una función reguladora y proporciona sensaciones agradables. La psicóloga experta (P17) explica que interrumpir una estereotipia puede causar mucha angustia. Sin embargo, esta necesidad de movimiento rítmico interno a veces interfiere con la ejecución o el sentido del ritmo en la música. De manera positiva, la música misma puede ser un recurso para liberar tensiones y mantener el autocontrol.

Los patrones se corroboran con literatura especializada: Nell et al. (2023) documentan sensibilidad y comorbilidades emocionales; Scott (2017) describe intervenciones conductuales para la ansiedad musical; Hammel y Hourigan (2020) enfatizan los beneficios de los entornos predecibles para la regulación emocional y Gerrity et al. (2013) identifican facilitadores de la conducta en el aprendizaje especial.

5.4. Interacción social y comunicación

El análisis exploratorio en el contexto del conservatorio reveló que las dificultades en la interacción social no se limitan a la relación con los compañeros, sino que también redefinen la comunicación y el concepto de autoridad en el aula en la clase individual. Esta categoría, identificada en 14 de las 17 entrevistas (82%), abarca patrones relacionales asimétricos con fortalezas en vínculos uno-a-uno, comunicación directa frente a dificultades metafóricas, percepciones específicas de autoridad y dinámicas grupales selectivas, moldeando interacciones en el aula de instrumento:

- Relaciones: los docentes observaron patrones diversos, desde el retraimiento hasta la desinhibición, con tendencia a mantener trato distante con los compañeros. La alteración principal radica en la calidad de la interacción social y la reciprocidad, pudiendo en ocasiones parecer antipáticos. Los docentes reportan la importancia del vínculo docente-alumno, con necesidad de apego afectivo seguro y retroalimentación constante.

- Comunicación: en el ámbito comunicativo, los alumnos con TEA tienden a la transparencia emocional, lo que contrasta con una reserva selectiva. Presentan dificultades para interpretar la comunicación no verbal (gestos, tono de voz o expresiones emocionales).

- Autoridad: la aceptación de la jerarquía docente se basa en la legitimidad y coherencia del profesor, y no en la autoridad social sobreentendida (P17). Para conseguir la obediencia, los docentes deben demostrar que la instrucción tendrá un resultado práctico, siendo más efectiva si es inmediato.

- Dinámicas grupales: las interacciones suelen ser poco adecuadas y requieren la mediación del docente o de alumnos de apoyo. Un docente (P2) relató una experiencia exitosa en una audición, donde un compañero, sin presión adulta, preguntó al alumno TEA si quería unirse, y este aceptó y disfrutó, lo que ilustra el valor del apoyo natural y la mediación de iguales.

Los patrones descritos concuerdan con la literatura: Scott (2017) describe intervenciones para atención conjunta en el entorno musical; Hammel y Hourigan (2020) enfatizan la necesidad de comunicación explícita y Gerrity et al. (2013) identifican facilitadores sociales.

5.5. Intereses y motivación

Esta categoría, emergente en todas las 17 entrevistas (100%), comprende intereses especiales intensos con potencial creativo, selectividad extrema en repertorios compensada por profundización técnica, y conexión emocional profunda con la música que impulsa una motivación intrínseca superior, catalizando avances instrumentales notables. La psicóloga P17 confirmó estos rasgos como fortalezas neurodivergentes del TEA, enfatizando la motivación endógena por medio de afinidades sonoras. Los docentes destacaron el rechazo a repertorios impuestos pero una gran implicación y aprendizaje en piezas autoelegidas.

Este quinto tema es ambivalente, ya que la intensidad de los intereses del alumnado con TEA puede representar tanto la principal barrera para la práctica musical como el motor intrínseco que asegura su perseverancia y su desarrollo en el conservatorio.

- Intereses especiales y restringidos: estos intereses copan la atención del alumnado, lo que dificulta mantener la concentración en tareas no relacionadas o cambiar el foco de atención. Un docente (P10) describió a un alumno obsesionado con los relojes, campanarios y sonidos de noticiarios de todo el mundo, cuyo profesor utilizó dicho tema como punto de partida para las clases. La psicóloga experta (P17) explicó que los intereses especiales o restringidos son, ante todo, un mecanismo personal de regulación. Por ello, intentar "poner normas" a la expresión de dicho interés puede generar conflicto.

- Selectividad: la selectividad, manifestación directa de la rigidez cognitiva y los intereses especiales, lleva a una extrema criba en contenidos preferidos. Los docentes señalaron que "pueden negarse a tocar lo que no les interesa", aunque relacionar la programación con sus intereses se convierte en poderosa herramienta de motivación.

- Conexión musical: las personas con autismo muestran un especial interés por la música y poseen cualidades que las convierten en excelentes candidatas para la formación musical reglada, como un desarrollo auditivo excepcional. Los docentes (P13, P16) observaron consistentemente una sensibilidad especial hacia la música y las vibraciones,

manifestando una conexión emocional profunda y auténtica con un gran disfrute del hecho sonoro.

Los patrones alcanzaron la saturación total en los relatos motivacionales, priorizando las fortalezas sobre resistencias; corroborándose por la literatura: Erden y Reyhanoglu (2019) describen el caso de un alumno de conservatorio *savant* con intereses obsesivos; Scott (2017) describe la motivación por medio de las narrativas musicales y Hammel y Hourigan (2020) enfatizan las conexiones afectivas en la pedagogía. En todos los casos se destaca el interés por la música y su disfrute.

Estas cinco categorías emergentes, saturadas temáticamente y validadas mediante triangulación de perspectivas, constituyen la base empírica para analizar las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos, así como para fundamentar futuras propuestas de intervención psicopedagógica en el contexto específico de la enseñanza instrumental a alumnado con TEA.

6. DISCUSIÓN

6.1. Manifestaciones contextuales del TEA en la enseñanza instrumental

La investigación exploratoria cualitativa (Herráiz Alijas, 2025), basada en el análisis temático de las experiencias de 17 profesionales, ha cumplido el objetivo de esclarecer las manifestaciones del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en las enseñanzas musicales regladas. Los resultados han permitido identificar cinco categorías principales que describen las características, necesidades y barreras que enfrenta este alumnado en las enseñanzas instrumentales: aspectos cognitivos y de aprendizaje, dimensiones sensoriomotrices, regulación emocional y conductual, interacción social y comunicación, e intereses y motivación. Estos hallazgos no solo confirman la presencia de los criterios diagnósticos del TEA establecidos por el DSM-5 y la CIE-11, sino que revelan manifestaciones contextuales específicas que emergen de la interacción entre las características neurobiológicas del alumnado y las demandas particulares de la práctica instrumental, de acuerdo con el modelo biopsicosocial de Mahdi et al. (2018).

6.2. Análisis por categorías emergentes

Los hallazgos exploratorios revelan que las manifestaciones del TEA en la enseñanza instrumental no constituyen meras réplicas de los criterios diagnósticos generales, sino expresiones contextualizadas que emergen de la interacción entre las características neurobiológicas del alumnado y las demandas específicas de la práctica musical. Las cinco categorías identificadas convergen en demostrar que las metodologías tradicionales del conservatorio generan barreras significativas para este perfil neurodivergente, evidenciando la insuficiencia de trasladar directamente las medidas de abordaje educativo del TEA procedentes de otras enseñanzas sin adaptarlas al contexto musical.

Las características cognitivas identificadas (dificultades atencionales, rigidez cognitiva, comprensión literal del lenguaje) adquieren particular complejidad ante las demandas simultáneas de la ejecución instrumental, que requiere atender múltiples parámetros (lectura, postura, coordinación, producción sonora, expresión) de manera concurrente.

Los aspectos sensoriomotrices emergen como especialmente críticos dado el carácter físico y procedimental de la enseñanza instrumental, donde la rigidez muscular, las dificultades propioceptivas y los problemas de coordinación motriz fina (Fournier et al., 2010) se manifiestan directamente en la adquisición de la técnica instrumental, requiriendo tiempos de aprendizaje más prolongados y estrategias pedagógicas específicas que trabajen explícitamente la conciencia corporal.

La regulación emocional y conductual constituye el condicionante más crítico del rendimiento, ya que la ansiedad (prácticamente universal en el alumnado participante) adquiere una dimensión paradójica en la práctica musical: la interpretación instrumental exige precisamente el control de funciones corporales (respiración, postura, tonicidad) estrechamente vinculadas a los mecanismos fisiológicos de la ansiedad misma. Las manifestaciones de frustración observadas deben interpretarse no como problemas conductuales aislados, sino como respuestas comprensibles ante la sobrecarga cognitiva, sensorial y emocional del contexto de aprendizaje instrumental.

La interacción social y comunicación revela una redefinición del concepto de autoridad docente, donde el pragmatismo característico del alumnado TEA desafía el modelo tradicional maestro-discípulo (Musumeci, 2002) al cuestionar la legitimidad de las instrucciones y requerir explicaciones sobre la utilidad práctica de cada tarea. Este hallazgo converge con la crítica de Laes y Westerlund (2018) a las estructuras jerárquicas en la formación musical, sugiriendo que la inclusión efectiva del alumnado con TEA podría catalizar una transformación pedagógica más amplia en los conservatorios.

Finalmente, los intereses y motivación presentan un carácter ambivalente: constituyen tanto la principal barrera (cuando generan resistencia a repertorios impuestos) como el motor motivacional más poderoso (cuando se vinculan con contenidos musicales específicos), siendo la conexión emocional profunda con la música y el desarrollo auditivo excepcional fortalezas que confirman que las personas con TEA pueden ser candidatas idóneas para la formación musical reglada cuando se implementan estrategias pedagógicas adecuadas.

6.3. Incompatibilidades metodológicas y enfoques alternativos

Los resultados obtenidos cuestionan la adecuación de las metodologías tradicionales predominantes en los conservatorios para atender las necesidades del alumnado con TEA. El estilo directo o tradicional (López-Íñiguez & Pozo, 2020; Torrado et al., 2005), caracterizado por la exposición docente, la imitación inmediata y la corrección constante de errores, presenta incompatibilidades significativas: la dependencia de la imitación resulta problemática cuando el alumnado presenta dificultades para identificar qué imitar; la interrupción constante para corregir errores genera frustración y ansiedad; y la ausencia de

explicaciones sobre la finalidad de las tareas choca con el pragmatismo característico del alumnado TEA.

En contraste, el estilo constructivo emerge como el enfoque más compatible, al partir de los intereses previos del estudiante, promover la reflexión guiada y priorizar el desarrollo de la autonomía (López-Iñiguez & Pozo, 2020; Tripiana, 2017). La explicitación de conceptos, la segmentación de tareas y la construcción de entornos predecibles responden directamente a las necesidades identificadas en las cinco categorías emergentes. No obstante, incluso este enfoque requiere adaptaciones específicas: trabajo explícito de propiocepción y conciencia corporal, gestión de la carga sensorial del entorno, vinculación del repertorio con intereses especiales y provisión de múltiples ejemplos para facilitar la generalización de aprendizajes.

6.4. Convergencia con marcos teóricos internacionales y barreras institucionales

Los hallazgos convergen con estudios internacionales recientes sobre enseñanza musical a alumnado con TEA (Erden & Reyhanoglu, 2019; Gerrity et al., 2013; Nell et al., 2023; Nitzberg & Bakan, 2019; Parker, 2025) y con la propuesta de Laes y Westerlund (2018) sobre la necesidad de superar los modelos jerárquicos y la visión capacitista del modelo prevalente, incentivando una transformación pedagógica más amplia.

El estudio exploratorio también pone de manifiesto una barrera institucional central: la carencia de estructuras de apoyo psicopedagógico formal en los conservatorios. Los docentes entrevistados reconocen su falta de formación específica y la dependencia de la experiencia personal, lo que genera inseguridad. Reclaman urgentemente la presencia de orientadores psicopedagogos con conocimientos musicales que puedan complementar su trabajo.

Asimismo, las sospechas de TEA no diagnosticado y el hallazgo de la comorbilidad frecuente entre TEA y Altas Capacidades manifiesta la complejidad del perfil de los alumnos en conservatorios, requiriendo un análisis más detallado y un apoyo especializado que la figura del orientador podría ofrecer.

6.5. Limitaciones del estudio y prospectiva investigadora

Las limitaciones del estudio se deben, principalmente a su naturaleza exploratoria cualitativa, por lo que sus resultados no son generalizables. La subjetividad interpretativa fue mitigada mediante el member check (verificación con los participantes de las transcripciones) y la triangulación de perspectivas (docentes y psicóloga experta). La falta de confirmación inter-jueces se presenta como una limitación, aunque es un riesgo común en estudios cualitativos con muestras complejas y es compensada por la triangulación.

En cuanto a la prospectiva investigadora, se estima necesaria una profundización sobre la incidencia real y la comorbilidad de TEA con Altas Capacidades en el ámbito musical para desarrollar estrategias específicas por perfiles. Asimismo, resultaría útil evaluar la eficacia

y el alcance de las adaptaciones metodológicas propuestas mediante diseños longitudinales que permitan evaluar los avances a lo largo de un periodo de tiempo más amplio. Finalmente, parece necesario investigar sobre la formación del docente musical inclusivo, con el fin de garantizar que la interdisciplinariedad inherente a la EMI se traduzca en una realidad práctica en el aula.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación exploratoria ha proporcionado una caracterización sistemática de las manifestaciones del Trastorno del Espectro del Autismo en el contexto específico de los conservatorios de música en España. Se ha logrado identificar y describir las características, necesidades y barreras de estos alumnos a través del análisis temático que estableció cinco categorías emergentes: características cognitivas y de aprendizaje; aspectos sensoriomotrices; regulación emocional y conductual; interacción social y comunicación e intereses y motivación. Los testimonios evidencian claramente las particularidades del aprendizaje en este colectivo, incluyendo las dificultades de atención, la torpeza motriz, y las respuestas sensoriales atípicas, que son específicas de la enseñanza instrumental.

La ausencia generalizada de estructuras formales de orientación psicopedagógica en los conservatorios españoles contrasta dramáticamente con las necesidades identificadas y con las recomendaciones de organismos internacionales sobre educación inclusiva. La responsabilidad de diseñar e implementar adaptaciones metodológicas recae casi exclusivamente en el profesorado, que a menudo carece de la formación específica necesaria y expresa inseguridad ante esta tarea. Esta situación evidencia la necesidad urgente de desarrollar políticas educativas que regulen la presencia de orientadores psicopedagogos en estos centros, preferiblemente con formación musical que les permita comprender las particularidades de la enseñanza instrumental.

Los hallazgos sugieren que el concepto de Psicopedagogía Musical, entendido como la integración del conocimiento psicopedagógico con el dominio específico de la didáctica instrumental, constituye un campo disciplinar emergente que merece desarrollo formal. Esta especialización permitiría abordar las necesidades del alumnado con TEA y otras formas de neurodivergencia desde una comprensión profunda tanto de los procesos de aprendizaje como de las demandas técnicas y expresivas de la práctica musical, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 sobre educación inclusiva de calidad y el ODS 10 sobre reducción de desigualdades, así como con la Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo.

Esta investigación posee implicaciones prácticas directas para múltiples agentes educativos. Para el profesorado de conservatorio, los hallazgos proporcionan un marco comprensivo sobre las características del alumnado con TEA y orientaciones sobre adaptaciones metodológicas pertinentes. Para los equipos directivos y responsables de políticas educativas, los resultados evidencian la necesidad de desarrollar estructuras estables de orientación, implementar programas de formación docente específica y revisar las programaciones didácticas desde una perspectiva verdaderamente inclusiva. Para las

administraciones educativas autonómicas, el estudio fundamenta la urgencia de actualizar el marco normativo sobre atención a la diversidad en enseñanzas artísticas musicales, incorporando las especificidades de estos contextos y garantizando recursos adecuados.

En definitiva, la educación musical inclusiva en conservatorios se concibe no como un añadido opcional, sino como un imperativo ético y pedagógico que reconoce la diversidad neurológica como expresión legítima de la variabilidad humana. El alumnado con TEA tiene derecho a acceder, permanecer y progresar en las enseñanzas musicales profesionales con los apoyos necesarios para desarrollar plenamente su potencial. La creación de estructuras estables de psicopedagogía musical y la incorporación de equipos de orientación especializados se revelan como necesidades ineludibles que requieren formación docente especializada, acompañamiento psicopedagógico sistemático, recursos adecuados y desarrollos legislativos acordes. Solo mediante este compromiso institucional y formativo se podrá atender efectivamente la diversidad del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, facilitando su desarrollo integral y su plena participación en la enseñanza formal de música, enriqueciendo así nuestras concepciones sobre el talento musical, la enseñanza y el aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890426807>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Barrios, J. L., Blau, A., & Froment, C. (2021). TEA. *Trastorno del espectro del autismo: Una guía para la comunidad educativa*. Generalitat Valenciana. <https://equipoautismomurcia.com/wp-content/uploads/2021/09/guia-tea-valenciana.pdf>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial* [en línea]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26551>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centelles, L., Assaiante, C., Etchegoyhen, K., Bouvard, M., & Schmitz, C. (2013). From action to interaction: Exploring the contribution of body motion cues to social understanding in typical development and in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1140–1150. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1655-0>

- Buzzi, M. C., Paolini, G., Buzzi, M., & Paratore, M. T. (2019). Designing an accessible web app to teach piano to students with autism. En T. J. Cooley (Ed.), *Cultural sustainabilities: Music, media, language, advocacy*. University of Illinois Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/univunirsp/detail.action?docID=5779190>.
- Consellería de educación da Xunta de Galicia. (2016). *Protocolo-Tratamento educativo dealumnado con trastorno do espectro do autismo (TEA)*. https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/45534/mod_resouce/content/7/5b7a09f7.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Decreto 8/2022, de 16 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los conservatorios profesionales y de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 67, 9–38. https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12567
- Delgado Linares, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Ediciones Paraninfo, S.A. https://books.google.es/books?id=sjidLgWM9_8C
- Díaz Santamaría S. y Moliner García O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 17, 21–31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>.
- Díaz Santamaría, S. (2024). *La intervención psicopedagógica inclusiva como campo integrador de la convergencia didáctico-terapéutica musical para la mejora de la calidad de vida de personas con DCA* [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. <https://hdl.handle.net/10803/693477>
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26–46. ISSN 1988-8430. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Erden, S., & Reyhanoglu, G. (2019). Conservatory education of a musical savant with autism: A case study in Turkey. *Advances in Autism*, 5(4), 282–292. <https://doi.org/10.1108/AIA-11-2018-0046>
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1227–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Geretsegger M, Fusar-Poli L, Elefant C, Mössler KA, Vitale G, Gold C. (2022). Music therapy for autistic people. *Cochrane Database Syst Rev.* May 9;5(5):CD004381. doi: 10.1002/14651858.CD004381.pub4. PMID: 35532041; PMCID: PMC9082683.
- Gerrity, K. W., Hourigan, R. M., & Horton, P. W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 144–159. <https://www.jstor.org/stable/41999574>
- Hammel, A. M., & Hourigan, R. M. (2020). *Teaching music to students with autism (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Herráiz Alijas, A. (2024). El estudio eficiente en las enseñanzas de instrumento en los conservatorios: necesidades de los alumnos, perfil profesional docente, metacognición y motivación. En A. M. Vernia Carrasco (Coord). *Educación y formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 165–187). Editorial Dykinson. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14502290>.
- Herráiz Alijas, A. (2025). *Educación musical inclusiva en los conservatorios de música: medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Europea de Madrid]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15295387>
- Jaap, A., & Patrick, F. (2015). Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: Music learning as exclusive or as opportunity for all? *Music Education Research*, 17(3), 262–277.
- Jankowski, W. y Miklaszewski, K. (2001). En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective*. Londres: Continuum, pp.134-150.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, 64(214), 52-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Temple University Press. <https://archive.org/details/musictalentperfo0000king>
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (2001). Prototype formation in autism. *Development and Psychopathology*, 13, 113–124.
- Laes, T., & Westerlund, H. (2018). Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education*, 36(1), 34–46. <https://doi.org/10.1177/0255761417703782>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 28927–28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2020) Influencia de las concepciones y prácticas docentes en el aprendizaje inicial de instrumentos musicales. En J. I. Pozo, M. P. Pérez-Echeverría, J. A. Torrado, y G. López-Íñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 237–244). Ediciones Morata.
- Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J. C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M. B., da Cunha, G. R., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L., & Bölte, S. (2018). An International Clinical Study of Ability and Disability in Autism Spectrum Disorder Using the WHO-ICF Framework. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2148–2163. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3482-4>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195–225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2024). *I Plan Autismo: Estrategia española en trastorno del espectro del autismo 2024–2030*. https://www.rpdiscapacidad.gob.es/documentos/I_Plan_Autismo.pdf
- Musumeci, O. (2001). Diferentes niveles de logro en hermanos que tocan el mismo instrumento: un estudio de casos en un conservatorio. *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Musumeci, O. (2002). “Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible”. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Ed. por Isabel C. Martínez y Orlando Musumeci. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. https://saccom.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/2do_SACCoM.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Nell, N., de Villiers, F., & Griessel, D. J. (2023). Reflections on teaching piano to young children diagnosed with autism spectrum disorders. *Muziki*. <https://doi.org/10.1080/18125980.2023.2199458>
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Illinois: University of Illinois Press.
- Nitzberg, D., Bakan, M. B., & Titon, J. T. (2019). Resilience and Adaptive Management in Piano Pedagogy for Individuals with Autism Spectrum Conditions. In T. J. Cooley (Ed.), *Cultural Sustainabilities: Music, Media, Language, Advocacy* (pp. 249–261). University of Illinois Press. <https://doi.org/10.5406/j.ctvh9w1f9.24>

- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.^a revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Parker, J. (2025). *Teaching students who have been identified with autism in the private piano teaching studio: An application of general music resources and interviews with specialists in the field* [Tesis doctoral]. University of Southern Mississippi. <https://aquila.usm.edu/dissertations/2394>
- Plaisted, K. C. (2001). Reduced generalization in autism: An alternative to weak central coherence. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research* (pp. 149–169). Lawrence Erlbaum.
- Pozo, J. I., Torrado, J. A. y Baño, L. (2020) La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques. En J. I. Pozo, M. P. Pérez-Echeverría, J. A. Torrado, y G. López-Iñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 43–67). Ediciones Morata.
- Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 148, 44089–44093. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/06/14/427>
- Rincover, A., & Koegel, R. L. (1975). Setting generality and stimulus control in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(3), 235–246. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-235>
- Romero-Arias, T., Lucas-Rodríguez, R., Gálvez-García, G., & Pérez del Olmo, A. (2025). Efectividad de la musicoterapia en personas con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática paraguas. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 117–128. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.12>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01286-0>
- Scott, S. J. (2017). *Music education for children with autism spectrum disorder. A resource for teachers*. Oxford University Press.
- Spiker, M. A., Lin, C. E., Van Dyke, M., & Wood, J. J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. *Autism*, 16(3), 306–320. <https://doi.org/10.1177/1362361311401763>
- Tafari, J. (2001). En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective*. Londres: Continuum, pp. 73-86.
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la interpretación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259–269. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/97628>

- Tripiana Muñoz, S. (2017). Conocimiento acerca de las estrategias de práctica instrumental al inicio del Grado Superior de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, pp.103-137. doi: 10.7203/leeme.39.9949 <http://musica.rediris.es/leeme>
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Hacia la inclusión y la equidad*. UNESCO. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/legalcode>
- Williams, K. E., et al. (2024). Music-assisted programs to improve social responsiveness and language in young autistic children: A randomized feasibility trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(3), 1120–1134. <https://doi.org/10.1177/13623613241233804>
- Zdzinski, S. F. (2001). Instrumental music for special learners. *Music Educators Journal*, 87(4), 27–29, 63. <https://www.jstor.org/stable/3399721>

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RESEARCH LINES IN MUSIC TEACHING: A LOOK AT THE SCIENTIFIC OUTPUT OF THE MASTER'S IN MUSIC TEACHING AT THE UNIVERSITY OF MINHO

Hermano Carneiro

Professor Convidado Equiparado a Prof Auxiliar
Universidade do Minho | ELACH, CEHUM – GiArtes

Vítor Matos

Prof Auxiliar.
Universidade do Minho | ELACH, CEHUM – GiArtes

1. INTRODUCTION

According to current Portuguese legislation, the master's degree in music teaching constitutes a legal requirement for obtaining professional certification to teach in the field of music. In this context, completing the Master's in Music Teaching at the University of Minho requires the submission and defense, in public examinations, of a supervised teaching practice report (internship report), in which the prospective teacher must demonstrate their knowledge in the domains of music and music pedagogy. Specifically regarding the reports produced in the 2024–2025 academic year, there is a notable diversity of themes and teaching methodologies, reflecting the students' commitment to refining pedagogical approaches, promoting meaningful musical knowledge, valuing performative practices, and fostering the holistic development of the student within the context of artistic and specialized music education.

The present study focuses on the Master's in Music Teaching at the University of Minho, examining its developmental trajectory, areas of specialization, scientific domains in which it operates, curriculum structure, learning outcomes, and, with particular emphasis, the supervised teaching practice reports from the 2024–2025 academic year.

To this end, the pedagogical interventions and research lines present in these reports are analyzed, with the aim of identifying the main knowledge and contributions that emerge from them. It is assumed that, as recent scientific production, these works constitute a fundamental instrument for understanding the current challenges faced by artistic and specialized music teaching in Portugal, while also providing insight into the multiplicity of perspectives and strategies employed by future teachers in their pedagogical practices.

The following text is organized into three sections. First, a general analysis of the Master's in Music Teaching at the University of Minho is presented, considering its origins and evolution over the 15 years of its existence, its legal framework, and its purpose as a professionalizing cycle of studies. Access requirements to the course, the profile of students enrolled in this program, and, finally, the knowledge and competencies it aims to develop in future music teachers are outlined. Next, the master's curriculum is described, highlighting the curricular organization and the respective scientific domains that structure the course. This initial analysis primarily aims to provide a better understanding of the training model adopted by the University of Minho in the preparation of teachers for artistic and specialized music education in Portugal.

The subsequent analysis focuses on the supervised teaching practice reports submitted and defended in the 2024–2025 academic year. A total of 35 internship reports are examined, distributed across the three areas of specialization: Music Sciences (n=3), Choral and Instrumental Conducting (n=3), and Instrument (n=29). This is a categorical analysis considering the following categories: the themes of the pedagogical interventions; the objectives and guiding questions; the theoretical frameworks supporting the interventions and research conducted; the pedagogical practices implemented; the methodological procedures adopted; and, finally, the results obtained from the experiences carried out in real teaching contexts. This second analysis focuses on the perspectives of future teachers regarding the music teaching processes in which they were involved and on the contributions of their reports.

Finally, the study concludes with the formulation of conclusions and final considerations, summarizing the main contributions of this research for understanding the formative dynamics of the master's program and reflecting on the diversity of pedagogical approaches identified, as well as potential lines of development for pedagogical practices to be adopted.

2. GENERAL CONSIDERATIONS ABOUT THE COURSE

The Master's in Music Teaching at the University of Minho is a professional postgraduate program that awards the degree of Master and qualifies graduates to teach in artistic and specialized music education in Portugal. It has a duration of four semesters, corresponding to 120 ECTS, and falls within the scientific field of music teaching, with specializations in Music Sciences, Choral and Instrumental Conducting, and Instrumental Performance.

Established in 2010, as stated in Despacho RT/C-172/2010, of December 7, this master's program began operating in the 2011–2012 academic year (Despacho RT/C-71/2011). Its creation resulted from the joint action of the Institute of Education and the School of Letters, Arts, and Human Sciences, through its Department of Music, and was structured according to the principles and guidelines of the Bologna Process. By complying with the legal requirements for professional teaching certification, as established by Decreto-Lei nº 220/2009, of September 8, and Portaria nº 1189/2010, of November 17, this second-

cycle program simultaneously provided a pathway for continued education for students with a bachelor's degree in music (first cycle), who envisioned a professional future in music teaching. Since its inception, the master's program has aimed to provide its students with advanced training of a scientific, artistic, and pedagogical nature, aligned with the contemporary demands of artistic and specialized music education in the aforementioned areas of specialization

To access this cycle of studies, candidates must hold a bachelor's degree or an equivalent qualification. They are required to demonstrate prior academic achievement in the areas of Vocal and Instrumental Practice, Music Theory, and Music Sciences, corresponding to 120 ECTS, with none of these areas counting for less than 25 ECTS. Additionally, candidates must pass a written and oral proficiency test in the Portuguese language, as well as a music-specific examination tailored to each area of specialization. For the Instrument specialization, the music-specific examination consists of performing two contrasting works chosen by the candidate, which may include movements from sonatas, suites, studies, or repertoire pieces from any period of music history. The Music Sciences examination involves an oral presentation, followed by defense and discussion, on a topic selected by the candidate within the scope of Music Sciences. Candidates are also asked to perform and accompany a musical excerpt on the piano. For the Choral and Instrumental Conducting specialization, the music-specific examination consists of conducting a work for a chamber choir, with the support of the Chamber Choir of the Bachelor's in Music at the University of Minho. If deemed appropriate, the candidate may also be asked to vocally perform certain excerpts from the presented work and answer questions related to the musical analysis of the interpreted piece.

The expected learning outcomes of this cycle of studies are reflected in the development of an integrated set of artistic, pedagogical, and scientific competencies, essential for a properly qualified teaching professional. Future music teachers are expected to demonstrate technical and expressive mastery across the various areas of musical practice, supported by critical reflection on the teaching, learning, and assessment processes. Similarly, they should show the ability to conduct informed pedagogical analysis and decision-making, enabling them to plan, implement, and evaluate educational practices that are coherent with the contexts in which they operate. Master's students are also expected to acquire theoretical and methodological knowledge that supports the creation and implementation of innovative artistic and pedagogical projects, as well as the use of differentiated teaching strategies. Curriculum management and formative assessment constitute central dimensions of this process, fostering reflective and context-sensitive teaching practice. Finally, graduates of the Master's in Music Teaching at the University of Minho are expected to demonstrate a critical and participatory vision of their professional role, actively contributing to the educational, cultural, and social development of the communities in which they work, while possessing the scientific knowledge and competencies necessary to pursue further studies and deepen research in doctoral programs in the field of music (third cycle).

Starting in the 2025–2026 academic year, the master’s program will undergo a new phase of updating, resulting from the implementation of the legal adjustments established in Decreto-Lei n.º 9-A/2025, of February 14. These changes redefine the structure of the course and its areas of specialization, which will be renamed as Music History and Aural Training, Instrument and Ensemble Music, and Ensemble Music and Aural Training, ensuring alignment of the program’s specializations with the recruitment groups established in Portaria n.º 693/98, of September 3. This update to the Master’s program, formalized in Despacho RT/C-419/2025, marks a significant milestone in the evolution of this cycle of studies, reinforcing its capacity to respond to new legal, scientific, and pedagogical requirements. It also confirms the dynamic nature of the program, characterized by a continuous process of review and updating, always aimed at training professionals capable of meeting the current challenges of artistic and specialized music teaching in Portugal.

2.1. The Master’s Curriculum and Recent Scientific Output

According to Despacho RT/C-126/2021, the curriculum to which students in this cycle of studies have access has been in effect since the 2021–2022 academic year and is part of a curricular structure comprising the following components: Teaching Area, General Educational Area, Specific Didactics, and Introduction to Professional Practice. The scientific domains included in this curricular structure are Professional Practice (PP) with 45 ECTS; Education (EDU) with 20 ECTS and 5 ECTS of elective courses; Music Didactics (DMUS) with 30 ECTS; and Music (MUS) with 20 ECTS. The following tables present the distribution of the curriculum units for each specialization of the master’s program, also identifying the scientific domain to which each unit belongs.

Table 1

Music Teaching Master: Specialization Area in Musical Sciences

Curricular Unit – Year 1	Scientific Area	ECTS
Curriculum and Assessment	EDU	5
Developmental Psychology	EDU	5
Fundamentals of Music Didactics	DMUS	5
Music Sciences I	MUS	5
Musical Training I	MUS	5
Methodology of Specialized Teaching of Musical Sciences	DMUS	5
School as Educational Organization	EDU	5
Educational Technology	EDU	5
Music Sciences II	MUS	5
Musical Training II	MUS	5
Principles and Practices of Music Education Teaching	DMUS	10

Table 2

Music Teaching Master: Specialization Area in Musical Sciences

Curricular Unit – Year 2	Scientific Area	ECTS
Evaluation and Conception of Pedagogical Materials for Music Sciences and Music Education	DMUS	10
Option	EDU	5
Professional Practice	PP	45

Table 3

Music Teaching Master: Specialization Area in Choral and Instrumental Conducting

Curricular Unit – Year 1	Scientific Area	ECTS
Curriculum and Assessment	EDU	5
Developmental Psychology	EDU	5
Fundamentals of Music Didactics	DMUS	5
Musical Training I	MUS	5
Specialized Methodology of Choral and Instrumental Conducting	DMUS	5
School as Educational Organization	EDU	5
Educational Technology	EDU	5
Musical Training II	MUS	5
Principles and Practices of Music Education Teaching	DMUS	10
Choral and Instrumental Conducting	MUS	10

Table 4

Music Teaching Master: Specialization Area in Choral and Instrumental Conducting

Curricular Unit – Year 2	Scientific Area	ECTS
Evaluation and Conception of Pedagogical Materials for Instrumental and Choral Music	DMUS	10
Option	EDU	5
Professional Practice	PP	45

Table 5

Music Teaching Master: Specialization Area in Instrument

Curricular Unit – Year 1	Scientific Area	ECTS
Curriculum and Assessment	EDU	5
Developmental Psychology	EDU	5
Fundamentals of Music Didactics	DMUS	5
Methodologies of Specialized Instrumental Teaching	DMUS	5
School as Educational Organization	EDU	5
Educational Technology	EDU	5
Principles and Practices of Instrumental Group Teaching	DMUS	10
Instrument	MUS	10
Ensemble Music	MUS	10

Table 6

Music Teaching Master: Specialization Area in Instrument

Curricular Unit – Year 2	Scientific Area	ECTS
Evaluation and Conception of Instrument and Chamber Music Didactic Materials	DMUS	10
Option	EDU	5
Professional Practice	PP	45

Considering the curriculum presented above, it is important to highlight the Professional Practice, a core unit of the training provided by this master's program. It should be noted that, in its implementation, the introduction to professional practice is based on observation, reflection, and the pedagogical participation of interns in the real teaching contexts in which they are placed. This requires the preparation of lesson plans, the development and supervision of musical learning activities, as well as participation in the assessment processes of the learning objectives previously established. These guiding principles aim to promote integrated training for future music teachers, valuing, on the one hand, direct experience across different levels and cycles of education, and on the other hand, the development of adaptability, critical reflection, and the connection between theoretical knowledge and its practical application in the educational contexts of artistic and specialized music teaching.

From this perspective, the completion of the Professional Practice, through the preparation of a practice report accompanied by its presentation and defense in public examinations, constitutes a synthesis space in which the learning outcomes of this cycle of studies are realized. It should also be noted that the recent scientific output associated with this course, as evidenced in the reports presented below, reflects the formative dynamics of

the program and demonstrates the implementation of its guiding principles in applied research, innovative educational practices, educational change, and contributions to the development of the field of arts education in the area of music. The following tables present the practice reports submitted and defended in the 2024–2025 academic year, organized according to the program’s area of specialization.

Table 7

Practice Reports in the Specialization Area of Music Sciences

Title	Author	Supervisor
Harmony in Theory and Practice: The Contribution of Harmonic Analysis to the Didactics of the History of Culture and Arts and of Music Theory in Specialized Artistic Music Education	Dora Capela	Ângelo Martingo; Hermano Carneiro
Correspondence Between Musicians from the Late 19th to the Mid-20th Century and Its Application in the Teaching of Music Sciences	Inês Filipe	Elisa Lessa
Historically Informed Performance in the Training of Young Musicians: The Contribution of Music Sciences	Jardel Souza	Elisa Lessa

Table 8

Practice Reports in the Specialization Area of Choral and Instrumental Conducting

Title	Author	Supervisor
The Selection of Musical Repertoire in the Choir Subject in Specialized Artistic Music Education: Implications for Motivation and the Learning Process	Martim Peres	Janete Ruiz; Hermano Carneiro
Vocal and Instrumental Practice as a Means of Musical Signification in Music Teaching in Music Theory and Ensemble Classes – Choir	Rodrigo Oliveira	Hermano Carneiro; Janete Ruiz
The Joint Practice of Choir and Orchestra in Specialized Artistic Music Education: Enhancing Musical Learning through Interdisciplinarity	Tiago Horta	Janete Ruiz

Table 9

Practice Reports in the Specialization Area of Instrument

Title	Author	Supervisor
Learning through the Body: Toward a Kinesthetic Approach in Individual and Group Piano Teaching	Ana Isabel Fernandes	Luís Pipa
Group Instrumental Teaching of Oboes as a Tool for Technical Development	Ana Luísa Pereira	Vasco Faria
Score Editing as a Study Method for High School Piano Students in Specialized Music Education	Anastácia Poustovgar	Ângelo Martingo
Neurolinguistic Programming and Mindfulness as Support Tools for Teaching and Learning the Clarinet	Ângela Barradas	Vítor Matos
Consolidation of Technical Resources to Enhance Physical Endurance in Various Aspects of Clarinet Learning	Carla Ferra	Vítor Matos
Approach to Musical Pulse: Using the Metronome in Daily Practice and Oboe Lessons	Carla Ferreira	Ricardo Barceló
Inclusion and Adaptation of Extended Techniques for Different Levels in Classical Guitar Teaching	Carlos Ramos	Ricardo Barceló
Inclusion of Different Saxophones in Specialized Music Education	Catarina Santos	Helena Vieira
Planting or Preparation: A Tool for Developing Right-Hand Technique	Eliseu Matos	Ricardo Barceló
The Importance of Breathing in Solving Technical and Performance Problems of Trombone Students	Emanuel Rocha	Vasco Faria
Learning to Make and Adjust Bassoon Reeds: An Educational and Virtual Approach	Gabriela Matsas	Vera Fonte
Audio Recordings in Daily Practice: A Pedagogical Model for Double Bass Study and Learning	Jaime Alvarez	Luís Pipa
The Impact of Extended Techniques on the Trumpet Teaching-Learning Process	João Salgado	Vasco Faria
Curricular Differentiation in Cello Teaching: An Exploratory Study	José Tedim	Helena Vieira
Description, Understanding, and Exploration of Staccato, Non-Legato, and Legato for	Júlio Reis	Ricardo Barceló

Musical Phrasing in Guitar		
The 40 Melodic and Progressive Studies by Sebastian Lee in Cello Didactics	Leonor Novo	Mateusz Stasto
Guided Listening as a Strategy for Approaching Contemporary Musical Aesthetics in Saxophone Students	Luís Salomé	Helena Vieira
Development of Musical Understanding and Polyphonic Ear in J. S. Bach Two-Part Inventions in Piano Teaching	Maria Inês Costa	Luís Pipa
Bow Practice Methodologies in Developing Expressiveness in Violin Learning	Maria Inês Silva	Eliot Walton
Learning to Listen: Awareness of Sound Production in Violin Learning	Maria Matilde Araújo	Eliot Walton
Imagery as a Tool for Mental Preparation in Violin Performance	Maria Teresa Tenrinho	Eliot Walton
Freedom and Autonomy as Fundamental Ideals in Violin Music Education	Mariana Fernandes	Eliot Walton; Miguel Simões
Autonomous and Effective Cello Study: Fundamental Principles and Techniques	Mariana Alte da Veiga	Mateusz Stasto
School Dropout in Specialized Music Education and the Role of the Instrument Teacher in Student Retention	Matilde Gonçalves	Eliot Walton
Application of Pedal Techniques in Piano Learning in Specialized Artistic Music Education	Patrícia Páscoa	Ângelo Martingo
The Importance of Lip Flexibility in Trumpet Teaching According to Bai Lin's Method	Rafael Pereira	Vasco Faria
Divergent Thinking in Developing the Individuality of Bassoon Students	Ricardo Louzada	Helena Vieira
The Influence of Sports Psychology on Violin Practice	Sara Alves	Eliot Walton; Miguel Simões
Development of Physical Endurance at Different Intensities in Percussion Teaching: Analogies with High-Performance Sports	Vitória Relvas	Vera Fonte

As described in the tables above, in the 2024–2025 academic year, a total of 35 practice reports were submitted, defended, and approved in public examinations before a panel of PhD professors, distributed across the areas of specialization in Music Sciences (n=3), Choral and Instrumental Conducting (n=3), and Instrument (n=29). Considering the scientific value of these reports, the following chapter proceeds with their analysis,

highlighting their contribution to understanding the pedagogical perspectives and research lines developed in the Master's in Music Teaching at the University of Minho.

3. PERSPECTIVES ON MUSIC TEACHING

Based on a systematic review of the 35 reports mentioned, a categorical analysis was carried out, supported by a structured and categorized coding of the contents of these documents. This methodological procedure considered the following categories of analysis: the themes of the pedagogical interventions; the objectives and guiding questions; the theoretical frameworks adopted; the pedagogical practices implemented; the methods applied; and the results obtained in the educational context.

3.1. Specialization Area in Music Sciences

The development of supervised teaching practice in Music Sciences involved the implementation of pedagogical intervention projects designed to deepen the understanding of musical language and the curricular content of History of Culture and Arts and Music Theory, integrating musical theory and practice. The interventions focused on topics such as tonal harmony, correspondence between musicians, and Historically Informed Performance, aiming to consolidate contextual and historical knowledge, stimulate aural analysis, develop critical thinking, and bring interpretative practice closer to theoretical foundations.

Regarding the theoretical framework of the pedagogical interventions, tonal harmony was addressed as a central element of musical analysis and interpretation, allowing students to understand the structural and stylistic evolution of music between the 17th and 19th centuries, while promoting interdisciplinarity among the various subjects where the pedagogical interventions were implemented. In another domain, the use of correspondence between musicians proved to be a valuable pedagogical resource, stimulating critical thinking and reflection on sociocultural contexts and musical creation processes. Meanwhile, Historically Informed Performance guided the learning of early music, connecting musicological knowledge with performative practice through the study of styles, ornamentation, tuning, articulation, and period instruments, reinforcing historical authenticity and the development of students' critical awareness.

Through active learning methodologies in music, the pedagogical practices were designed to articulate musical theory and practice. Activities included active listening sessions, musical work analysis, rhythmic and melodic reading exercises, as well as the use of musical instruments, thereby developing auditory perception, structural understanding of music, and practical engagement with curricular content. Historical and contextual resources, such as letters and correspondence of musicians, were explored to stimulate critical thinking, foster debates on cultural, social, and political issues, and consolidate understanding of musical creation in its historical context. Simultaneously, Historically Informed Performance was incorporated into activities that included the performance of early music, score analysis, application of ornamentation, and comparison of historical

interpretations with modern versions, promoting a close connection between musicological theory and performative practice.

Methodologically, the development of the pedagogical interventions followed procedures typical of action-research methodology, in cycles of planning, action, observation, and reflection. Data collection included systematic observations, surveys, assessments, and interviews, allowing for the evaluation of the impact of pedagogical strategies, adjustment of activities to students' needs, and promotion of reflective, context-sensitive, and participatory learning.

The results obtained confirmed the effectiveness of the tested pedagogical approaches, revealing a significant improvement on the part of the students regarding comprehension of the curricular content addressed. In the pedagogical intervention focused on tonal harmony, there was an improvement in the ability to identify and characterize musical works based on harmonic criteria. In the intervention involving composers' correspondence, surveys showed that reading and discussing the letters were highly motivating activities, humanizing the composers and bringing students closer to the creative and cultural contexts of the works. In the Historically Informed Performance intervention, results evidenced substantial progress in students' knowledge of historical instruments, interpretative practices, and technical terminology, reinforcing the importance of historical contextualization in musical training.

In summary, these interventions promoted reflective, interdisciplinary, and historically informed musical learning, consolidating a pedagogical model that combines theoretical rigor, performative practice, and critical awareness, essential elements for the holistic training of the young musician.

3.2. Specialization Area in Choral and Instrumental Conducting

The pedagogical interventions developed in the Choral and Instrumental Conducting specialization focused on themes such as student motivation and the influence of repertoire in this domain, the role of vocal and instrumental practice in building musical knowledge, and the educational potential of integrating Choir, Orchestra, and Music Theory. In terms of objectives, the aim was to understand how repertoires adapted to students' profiles stimulate their engagement in musical learning; to demonstrate that prior musical experience, through activities such as active listening, rhythmic imitation, and melodic intonation, constitutes a decisive foundation for meaningful learning of musical language and for consolidating diverse musical skills; and to assess how interdisciplinarity between Choir, Orchestra, and Music Theory reinforces transversal skills such as tuning, phrasing, reading, and musical awareness.

The theoretical framework of the pedagogical interventions drew on significant contributions from educational psychology, music pedagogy, and studies on musical conducting, integrating motivation, performative experience, and curricular integration in music teaching. Motivation was addressed through contemporary cognitive models, and the relationship between theory and practice was understood according to constructivist

principles, asserting that musical knowledge is consolidated more effectively when students experience the musical sound phenomenon prior to its conceptual formalization—a notion reinforced by authors such as Pestalozzi, Lowell Mason, and Paul Harris. Furthermore, interdisciplinarity proved to be a fundamental pillar, enabling the integration of knowledge from the curricular domains of Choir, Orchestra, and Music Theory, thereby promoting the transfer of auditory, interpretative, and analytical skills and fostering more meaningful and integrated learning. This interdisciplinary approach strengthens curricular coherence and holistic musical thinking, particularly within the Choral and Instrumental Conducting discipline.

In practice, the interventions prioritized active and participatory methodologies, focused on the integrated development of musical skills. Careful repertoire selection, guided by students' preferences, emerged as an effective strategy to enhance motivation and engagement in choir classes. Rehearsals included vocal and physical warm-up routines, tuning exercises, vocal technique exploration, phrasing studies, and promotion of interpretative autonomy—essential elements for the technical and expressive preparation of the ensembles. Simultaneously, prior musical experience was fostered through exercises in melodic and rhythmic imitation, body percussion, active listening, and intonation of scales and arpeggios, consolidating auditory skills and facilitating theoretical understanding. The interdisciplinary integration of Choir, Orchestra, and Music Theory translated into joint practices, such as the use of choral themes in instrumental exercises, the incorporation of vocal warm-ups in Orchestra classes, and the integration of rhythmic-melodic readings in Music Theory derived from ensemble repertoire, highlighting the potential of Choral and Instrumental Conducting as a structuring element of the curriculum.

Methodologically, the interventions followed the principles of action-research, organized in cycles of planning, implementation, observation, and critical reflection, with data collection ensured through instruments such as surveys, teacher interviews, focus groups, participant observation, and analysis of assessment tasks. A particular case study focused on analyzing the results of 89 students to evaluate the impact of attending one or more ensemble classes on performance in Music Theory. Despite the inherent limitations of the institutional context and the diversity of students' trajectories, the data indicated a positive correlation between participation in Choir and Orchestra and the improvement of essential skills such as tuning, reading, phrasing, and collective awareness.

In summary, it can be observed that the convergence of motivation, performative experience, and interdisciplinary practices was a decisive factor in deepening the relationship between theory and practice, consolidating technical and expressive skills, and promoting an integrated understanding of the musical phenomenon. This pedagogical approach, theoretically grounded and methodologically validated, contributed significantly to the critical, reflective, and holistic training of the young musician, reinforcing the role of Music Theory and Choral and Instrumental Conducting as a central axis in artistic and educational development.

3.3. Specialization Area in Instrument

The pedagogical interventions analyzed within the Instrument specialization reveal a strong convergence around the need to develop more integrated, reflective teaching practices oriented toward the holistic development of the student. The topics addressed in the various studies encompass technical, cognitive, expressive, and emotional dimensions of instrumental learning, reflecting an approach that is understood as more comprehensive in the teaching and learning process. Among the highlighted topics are the optimization of study methodologies, the promotion of autonomy and self-assessment, the deepening of the relationship between body, mind, and sound, and the implementation of strategies that bring students closer to an aesthetic, historical, and expressive understanding of the repertoire. This thematic breadth reinforces the idea that music teaching is not limited to technical transmission but requires the integration of bodily knowledge, critical thinking, imagination, study organization, and meaningful musical experience.

One of the most prominent themes in the research concerns the centrality of the kinesthetic dimension in instrumental learning. In several pedagogical interventions, it is argued that bodily awareness—including perception of movement, breathing, physical endurance, and tactile sensations—constitutes not only a mechanical support but also an essential cognitive mediator for musical internalization. For the piano, for example, studies centered on active learning based on bodily sensations show that exploring the weight, direction, and energy of movement promotes more efficient technique and fluid expressivity. In wind and percussion instruments, work on physical endurance, aligned with sports science methods, allows the body to be understood as an instrument of performance, expanding postural and respiratory awareness. This body/mind perspective, deeply anchored in phenomenological approaches to the teaching process, is supported by pedagogical currents that value sensory experience and argue that the physical dimension of musical practice is an essential foundation for cognitive and artistic development.

Another recurring theme in the pedagogical interventions is the improvement of technical skills through specific and differentiated approaches. Studies on right-hand technique (planting) in classical guitar, for instance, show that breaking down the actions of the right hand and preparing them consciously increases precision, control, and timbral clarity. In trumpet and guitar, the exploration of unconventional techniques demonstrates how these can function as an extension of traditional foundations while simultaneously promoting innovation and timbral enrichment. In bowed string instruments such as violin and cello, emphasis is placed on articulation, phrasing, and the study of counterpoint as tools for understanding the structural and stylistic aspects of music. Although these approaches are instrument-specific, they reveal a transversal concern aimed at clarifying technical and stylistic concepts to promote more conscious, autonomous, and artistic performance.

On the cognitive level, the research emphasizes the importance of developing a critical ear, self-assessment, and divergent thinking as fundamental components of musical learning. The use of audio recordings, applied as a didactic resource and objective analytical tool,

allows students to identify errors, assess progress, and set realistic goals, bringing instrumental practice closer to the metacognitive processes described in contemporary educational literature. Mental imagery, often associated with the creation of narratives or stories related to the works studied, proves effective as a bridge between abstract thinking and expressive performance, facilitating aural anticipation and interpretative construction. The integration of Neuro-Linguistic Programming (NLP) and Mindfulness adds additional dimensions to musical practice, including emotional regulation, focus, intrinsic motivation, and anxiety management—factors widely studied in performance psychology and successfully applied in these musical practice contexts.

In terms of objectives, these pedagogical interventions present goals that are simultaneously investigative and educational, reflecting the applied nature of the Action-Research methodology. Among the research objectives is the need to understand and document practices, assess the impact of pedagogical interventions, systematize teaching strategies, and contribute to specialized literature. Pedagogical objectives focus on developing student autonomy, improving technique and interpretation, and enhancing student motivation. Promoting autonomy involves providing students with tools to study effectively, critically analyze their own performance, and manage time and effort. Improving technique and interpretation requires conceptual clarification, structured practice, clearly defined goals, and diversified strategies. Finally, enhancing motivation entails specific repertoire, contextual musical experiences, creative exploration of music, and emotional awareness.

The theoretical framework supporting these pedagogical interventions is markedly interdisciplinary. Ericsson's Deliberate Practice, Gardner's Theory of Multiple Intelligences, and models of critical and divergent thinking contribute to understanding the cognitive processes of musical learning. Active pedagogy and an emphasis on sensory experience have roots in John Dewey and Herbert Read, while NLP and Mindfulness introduce elements of personal development and emotional regulation in musical practice. Sports psychology provides strategies for goal-setting, focus management, physical endurance, and visualization, which are highly transferable to the musical domain. The TPACK model underpins the use of technology and the pedagogical integration of recordings, while curricular differentiation theory supports the adaptation of practices to individual student needs. The plurality of these frameworks reflects the understanding of music as a complex phenomenon that requires complementary and articulated approaches.

The practices implemented in the various pedagogical interventions show strong alignment with active and reflective, student-centered methodologies. The use of bodily exercises, breathing techniques, movement sequences, and physical warm-ups demonstrates concern for body-mind integration. Imagery, narrative creation, and active score editing promote deep understanding of the work and stimulate creativity and interpretative autonomy. The use of recordings and self-assessment questionnaires reinforces the metacognitive dimension, while curricular differentiation and group teaching reflect concerns with inclusion, diversity, and effective management of the educational process.

The multidisciplinary approach, evident in the integration of music with painting or literature, broadens students' aesthetic horizons and enhances contextual understanding of the repertoire.

Methodologically, the studies follow the Action-Research paradigm, allowing the teacher-researcher to intervene in real contexts, reflect on practice, collect data, and adjust strategies in successive cycles. Data collection instruments, including questionnaires, interviews, participant observation, audiovisual records, and document analysis, ensure a comprehensive perspective of the educational reality. Qualitative analysis through thematic and content analysis, complemented by quantitative treatment, ensures the consistency of results and allows identification of patterns of progress, difficulties, and development.

In summary, the analyzed pedagogical interventions converged on valuing methodologies that integrate body, cognition, and expression as essential pillars of instrumental learning. Bodily awareness and movement proved decisive for technical effectiveness, while strategies such as imagery, critical listening, and self-assessment served to structure more autonomous and conscious study methods. Emotional regulation practices, including NLP and Mindfulness, significantly contributed to anxiety management and to enhancing focus and motivation. The implementation of instrument-specific techniques resulted in consistent technical improvements, and curricular differentiation confirmed the need to adapt teaching to the individual characteristics of students.

4. CONCLUSIONS

The analysis of the internship reports from the Master's in Music Teaching at the University of Minho allowed for the identification of a substantial set of contributions to the understanding of artistic and specialized music teaching in Portugal, as well as to the reflection on the current challenges in teacher education in this field. The thematic diversity observed across the three specialization areas of the study cycle confirmed not only the epistemological breadth of the field of music and music pedagogy but also the growing maturity of the research conducted by future teachers, who sought to intervene in their educational settings in a relevant, contextualized, and innovative manner.

Across the specializations, there was a consolidation of a tendency toward pedagogical approaches that integrate music theory and practice, framed by contemporary references in active learning, interdisciplinarity, and action-research. The analysis indicates that the trainees were particularly sensitive to the need for methodological renewal, seeking to meet the current demands of school contexts, namely through diversified teaching strategies, the enhancement of performative practices, and the centrality given to the holistic development of the student.

In the specialization in Musical Sciences, the interventions demonstrated a clear investment in the relationship between musicological knowledge and pedagogical practices, showing that the teaching of harmony, historical contextualization, and Historically Informed Musical Interpretation can play a significant role in the development of students'

critical thinking, analytical listening, and aesthetic awareness. The results presented, although limited by the short duration of the pedagogical interventions, revealed methodological consistency, relevance of the theoretical frameworks employed, and a positive impact on learning outcomes, confirming the formative potential of methodologies centered on the integration of analysis, listening, and interpretative practice.

In the specialization of Choral and Instrumental Conducting, the relevance of student motivation, repertoire, and the articulation between different curricular components stood out. The interdisciplinarity between Choir, Orchestra, and Musical Training proved to be a structural element in promoting the transfer of skills and in building a global musical awareness, demonstrating that curricular coherence and shared musical experience greatly contribute to more meaningful learning and the consolidation of essential competencies. The interventions also showed that vocal and instrumental practice is a privileged space for musical meaning, reinforcing that sound experience should precede and support theoretical conceptualization.

In the Instrument specialization, the breadth of topics confirmed the diversity of issues traversing contemporary instrumental teaching, from technique to expressivity, from performance psychology to pedagogical differentiation, from physical preparation to divergent thinking, including less traditional approaches such as Neuro-Linguistic Programming and Mindfulness. The recurring use of action-research in this area highlights a constant concern with the effectiveness of teaching practices, the adaptation of strategies to students' individual needs, and the creation of learning environments that promote autonomy, technical awareness, critical reflection, and creativity. Although the methodological limitations noted—particularly regarding the duration of interventions and sample sizes—preclude robust generalizations, the results show concrete improvements in technical performance, musical understanding, and student motivation, as well as a progressive pedagogical maturity among future teachers.

In summary, the set of analyzed works demonstrates that the Master's in Music Teaching at the University of Minho plays a decisive formative role, providing students with genuine opportunities for research, intervention, and critical reflection essential for the development of professional teaching skills. This recent scientific output constitutes not only an updated account of the needs and challenges of specialized music teaching in Portugal but also a significant contribution to the advancement of music pedagogy, highlighting potential paths for innovation, curriculum renewal, and scientific deepening.

Therefore, the results presented here reinforce the importance of teacher education that fosters a solid integration between technical knowledge, artistic practice, theoretical grounding, and applied research. In this sense, it is recommended that future editions of this study cycle maintain and deepen investment in action-research, interdisciplinarity, and the development of evidence-based pedagogical practices, contributing to a more conscious, critical, and transformative music teaching capable of addressing the emerging challenges of artistic and specialized music schools, the students, and the evolution of musical art itself.

5. FINAL CONSIDERATIONS

The analysis of the internship reports from the Master's in Music Teaching at the University of Minho highlights a solid training program, characterized by the diversity of topics investigated and the students' ability to relate pedagogical practice, theoretical foundations, and the real needs of educational contexts. The work carried out across the three specialization areas demonstrates a consistent commitment to developing informed, critical, and learning-oriented pedagogical approaches.

Overall, the pedagogical interventions analyzed reveal the growing importance of active methodologies, the integration of different domains of musical knowledge, and the emphasis on processes that foster autonomy, technical awareness, emotional regulation, and interdisciplinary articulation. Despite the significant contributions observed, challenges remain regarding the continuity of research, the need for greater curricular convergence between areas, and the consolidation of pedagogical practices supported by more robust evidence.

In this context, it is essential to reinforce a culture of solid pedagogical research that supports informed and coherent teaching practices. The articulation between research, supervision, and classroom practice, combined with continuous innovation, remains crucial for consolidating the identity of the program. As a distinctive training offering within the Portuguese educational landscape, the master's program reaffirms its commitment to preparing qualified teachers capable of responding with rigor and critical vision to the present and future challenges of artistic and specialized music education in Portugal.

6. REFERENCES

- Decreto-Lei n.º 220/2009, of September 8 – Approves the legal framework for professional qualification for teaching in areas not covered by Decreto-Lei n.º 43/2007 of February 22. Applies to secondary education, including vocational, professional, and artistic areas, as well as the 3rd cycle of Basic Education.
- Decreto-Lei n.º 9-A/2025, of February 14 – Amends Decreto-Lei n.º 79/2014, of May 14, which establishes the legal framework for professional qualification for teaching in pre-school, basic, and secondary education, and Decreto-Lei n.º 22/2014, of February 11, which establishes the legal framework for continuous teacher training.
- Despacho RT/C-172/2010, of December 7 – Creates the Master's program in Music Teaching at the University of Minho.
- Despacho RT/C-71/2011 – Approves the organizational map of the curriculum plan of the Master's in Music Teaching, effective from the 2011–2012 academic year.
- Despacho RT/C-126/2021 – Approves the curricular structure and study plan of the Master's in Music Teaching at the University of Minho.
- Despacho RT/C-419/2025 – Considers the fourth amendment of the Master's in Music Teaching and approves its curricular structure and study plan.

Portaria nº 693/98, of September 3 – Defines the qualifications for teaching and the recruitment groups for specialized music education.

Portaria nº 1189/2010, of November 17 – Regulates Decreto-Lei nº 220/2009 with regard to secondary education (including professional, vocational, and artistic areas) and the 3rd cycle of Basic Education.

EL PROBLEMA DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO INVESTIGACIÓN Y LA OBRA COMO RESULTADO. REFORMULACIÓN DE LAS POSICIONES DE BORGDORFF

Ismael Vaquero Baquero

Conservatorio Superior de Música de A Coruña

1. PLANTEAMIENTO INICIAL: EL TÉRMINO INVESTIGACIÓN

Las investigaciones artísticas, de manera genérica, refieren a aquellas investigaciones cuyos desarrollos se dan con relación al arte. Sin embargo, esta relación puede darse de diferentes maneras, generando distintos tipos de investigación.

Frayling (1993) distinguió tres modalidades. «In arts», investigación en estética o percepción; investigación en temas de perspectiva teórica sobre arte-social, económico; investigación *a través (through) del arte y el diseño*, referido a la investigación en materiales o desarrollo de trabajos de taller, como personalizar piezas para emprender un trabajo nuevo, etc.; investigación *para (for) el arte y el diseño*, en el que el resultado final de la investigación no es un conocimiento comunicable, sino que el propio objeto (artístico) subsume el pensamiento del artista. Borgdorff asume esta tríada, aunque renombra la clasificación.

Los dos primeros modos no presentan ningún problema. Este tipo de investigaciones se venían haciendo desde antes de que la problemática de las investigaciones artísticas surgiera, ya que se desarrollan desde otras disciplinas: historia del arte, musicología, sociología, etc. Por lo tanto, la controversia sobre las investigaciones artísticas surge con respecto a aquellas en las que la práctica artística está presente o su resultado se presenta como resultado de una investigación, es decir, en la tercera modalidad de investigación artística.

Se observará que, al sugerirse que la obra de arte se podría considerar como el resultado de la investigación, se está originando cierta controversia, pues toda obra de arte debe ser el resultado de una práctica artística, pero al considerarse como resultado de una práctica de investigación, se estaría disolviendo una práctica en la otra. Y en tal caso, tendrá que ser un tipo de investigación; sin embargo, lo que se espera de una investigación es que genere conocimientos que den explicaciones a fenómenos y no que produzca obras de arte. Esta situación nos lleva a uno de los puntos de partida del debate sobre estas investigaciones, la definición de lo que es investigación.

La tendencia ha sido tratar el término investigación como si fuese un género del tipo linneano, cuyas especies vendrían dadas por los campos en los cuales se desarrollaría cada

investigación. De esta manera se llegan a clasificar diferentes tipos de investigaciones, entre las cuales estarían la científica, la artística, la tecnológica y la humanística.

Si consideramos que un objetivo esencial de cualquier investigación es alcanzar conocimientos verdaderos, convendremos que el tipo de verdad que se puede alcanzar en cada clase de investigación es diferente. En este sentido, la investigación científica, relativa a las ciencias estrictas, llega a alcanzar las verdades más sólidas, por su rotundidad. Siendo así, si partimos de que la verdad es central en la investigación, podríamos considerar que la investigación por antonomasia sería la de las ciencias estrictas, presentándose como si fuese un primer analogado con respecto a las restantes, ya que el término investigación, como búsqueda de conocimientos verdaderos, alcanzaría su plenitud en el ámbito científico, mientras que en los ámbitos humanísticos, tecnológicos y artísticos, participaría de esa noción de investigación en distintos modos (esto no quiere decir, en absoluto, que consideremos que las investigaciones que no sean científicas son de menos valor). Este tipo de análisis nos llevaría a determinar los tramos comunes y las diferencias que hay entre los distintos tipos de investigaciones, lo que nos obliga a tratar el tipo de verdad al que se aspira en cada una de ellas.

1.1. Definiciones surgidas durante el debate metodológico

Llama la atención las definiciones formuladas para estas investigaciones, por su laxitud. Hernández (2006) toma como referencia dos definiciones. La primera de ellas procede de la Agencia Británica para la investigación en artes y humanidades, que define la investigación como indagación disciplinada que deberá ser accesible, transparente y transferible. En esta definición se sustituye el término investigación por indagación. Sin embargo, lejos de delimitar y cumplir con las expectativas de una definición, acotar la esencia, amplía el campo, pues una investigación puede considerarse como una indagación o una búsqueda, pero no al contrario.

La segunda definición la toma del *Libre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts* de Barcelona, en la que se adopta la definición de Lawrence Stenhouse. Define la investigación como un proceso de indagación que se hace público. Esta definición está contenida en la que hemos visto anteriormente, y destacamos en ambas la necesidad de que sea accesible, haciéndose pública.

Al aplicar este requisito a la propia práctica, se estaría acercando esta actividad a la de la investigación: la práctica artística genera una obra de arte, la cual es expuesta al público, de manera que si se hace, además, accesible el proceso, quizá la actividad tenga otro encuadre diferente al de la práctica artística. Esta consideración va a ser tomada por Borgdorff, como veremos más adelante. Por otra parte, esta formulación ha permitido que se consideren a las *performances* artísticas como procesos y resultados de una investigación, ya que en estas actividades tanto los procesos como los resultados se hacen públicos.

En 2015, la AEC publica su «Libro Blanco», *White Paper on Artistic Research (2015)*, en el que se define la investigación artística como una forma de investigación que genera

nuevos conocimientos o percepciones y perspectivas dentro de las artes, contribuyendo tanto al arte como a la innovación.

A esta definición hacemos dos consideraciones. Parte de una idea genérica (y previa) de investigación, sin llegar a definirse, y distingue nuevos conocimientos de nuevas percepciones y perspectivas. No obstante, si se generan nuevas percepciones, correlativamente se generarán nuevos conocimientos, por lo que entendemos que se está haciendo una distinción entre diferentes tipos de conocimientos. En este caso, podríamos relacionar las percepciones con los conocimientos sensoriales.

Estas definiciones resultan del todo imprecisas, siendo necesario añadir alguna circunstancia que determine la legitimidad del uso del término de investigación. Y en este sentido, habrá que señalar que las investigaciones, además de sistemáticas, deberán aportar un conocimiento novedoso para los miembros de la comunidad que participan en el campo artístico en el que se desarrollan las investigaciones, que permita dar explicación a fenómenos del arte y que se sostengan bajo algún criterio de verdad.

Marín Viadel (1998, pp. 94-96) opta por una definición por descripción, lo que le permite concretar más este tipo de investigaciones:

- Se basa en la experiencia de la «creación» artística.
- El foco de la investigación es el arte. Es decir, el dintorno del arte, en contraposición con su entorno (sociológico, histórico...).
- La dinámica de los estudios se basa en trabajo-pensamiento-transmisión en imágenes, conjugando textos y la propia obra para exponer los resultados.
- Autoconciencia del proceso, respondiendo al cómo, por qué o de qué manera surgen y se desarrollan las propuestas artísticas.
- Contribución al desarrollo de la disciplina artística.

En su tratamiento destacamos que su interés se centra en la experiencia del artista, actividad que se relaciona con el proceso artístico, y no tanto en la obra, aunque la obra es considerada como parte de la exposición de los resultados, cuestión que, como hemos visto, ya formulaba Frayling y que, como veremos, comparte Borgdorff.

Borgdorff (2006, p. 9) señala dos formulaciones. Por una parte, la definición del RAE (The Research Assessment Exercise and the Arts) del Reino Unido, que se mantiene en la laxitud que hemos visto en las definiciones mencionadas anteriormente: «investigación original realizada para obtener conocimiento y comprensión». Por otra, recoge el planteamiento académico del Consejo de Investigación en Artes y Humanidades que, como de observará, es genérico: (1) La investigación debe abordar preguntas o problemas de investigación claramente articulados; (2) Debe explicarse la importancia de estas preguntas y problemas para un contexto de investigación específico, incluyendo la contribución del proyecto y cómo se relacionará el estudio con otras investigaciones en el área; (3) Debe especificarse uno o más métodos de investigación que se aplicarán para abordar, y

posiblemente responder, las preguntas y problemas; (4) Los resultados de la investigación y el proceso de investigación deben documentarse y difundirse adecuadamente.

En este panorama, Borgdorff se plantea la existencia de estas investigaciones: «El quid de la cuestión radica en si existe un fenómeno como la investigación en las artes: una actividad en la que la producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación y en la que el arte es, en parte, resultado de la investigación» (2012b, p. 31).

2. LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA SEGÚN BORGdorFF

Borgdorff analiza este tipo de investigación atendiendo al plano ontológico (con relación a la naturaleza de su objeto de investigación), al plano epistemológico (la naturaleza del conocimiento que pretenden) y al plano metodológico.

Atendiendo al plano ontológico, la naturaleza del foco de investigación reside tanto en los productos como en los procesos artísticos. Desde el plano epistemológico, señala que «el conocimiento plasmado en el arte, que ha sido analizado de diferentes formas, tales como conocimiento tácito, práctico, como “saber cómo” (“*knowing-how*”) y como conocimiento sensorial, es cognitivo, aunque no conceptual; y es racional, aunque no discursivo». (Borgdorff, 2012b, p. 49).

En cuanto al plano metodológico, indica los métodos experimentales y hermenéuticos.

Ahora bien, si anteriormente hemos visto que Borgdorff planteaba que la práctica artística sería una parte fundamental de la investigación, ahora formula una situación más controvertida, si la misma práctica artística, en alguna situación, puede ser considerada investigación:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio (Borgdorff, 2012b, p. 53).

Si para Borgdorff la práctica artística puede ser definida como investigación, será una investigación artística en los parámetros ontológicos y epistemológicos que ha señalado anteriormente. Por lo tanto, el foco de la investigación podrá ser tanto los procesos como las obras, y el conocimiento que se obtendrá será un conocimiento que se relaciona con un «saber hacer», un conocimiento práctico (conocimiento tácito). Pero si queremos obtener un conocimiento práctico, que se da durante la práctica, habrá que someter a la práctica artística a observación para recoger datos, categorizarlos y finalmente analizarlos. Pero esta actividad señalada no es propia (ni esencial) a la práctica artística, sino que es externa. Y se observará que si es externa, pertenece a otra actividad, que definimos como investigación. Es decir, la investigación es la actividad a partir de la cual se propone el estudio de un

fenómeno (objeto de estudio), que en este caso sería la práctica artística. Por lo tanto, la investigación es externa a la práctica, aunque la envuelve, y la práctica es interna con respecto a la investigación.

Si el foco de estudio es la obra, en ese caso ya no podríamos hablar de la práctica como investigación, puesto que la obra de arte debería estar ya dada desde el comienzo. Más bien se trataría de recomponer la práctica (las operaciones) a partir del resultado, la obra.

3. INVESTIGACIONES Y CONOCIMIENTO VERDADERO: CIENCIA, TECNOLOGÍA, HUMANIDADES Y ARTE

Hemos visto que Borgdorff se plantea si existe un fenómeno como la investigación en artes en la que el arte es, en parte, resultado de la investigación. Encontramos esta formulación implícita cuando recoge la controversia sobre si los resultados artísticos de estas investigaciones tienen que ir acompañados de un documento que contextualice o si se valen por sí mismos. Es decir, parte de que la obra es resultado de la investigación, cuestionando si es necesario o no acompañarla de un texto:

En el debate sobre la investigación en las artes, existe desacuerdo sobre si, y en qué medida, los resultados artísticos de la investigación (las obras de arte y las prácticas artísticas concretas generadas por la investigación) deben enmarcarse discursivamente, es decir, ir acompañados de una contextualización, un marco teórico, una interpretación o una reconstrucción o documentación del proceso de investigación. Esta es una de las cuestiones de demarcación en el debate fundacional. Mi postura es que este enmarcamiento discursivo es necesario (Borgdorff, 2012a, pp. 21, 22).

Si consideramos que el resultado de toda investigación es alcanzar un conocimiento y se plantea que la obra artística puede ser el resultado de una investigación, la obra debe considerarse como un conocimiento nuevo. Y, en efecto, lo es desde la acepción de la Real Academia Española que considera que un conocimiento «son cosas que se conocen o se saben». Pero esta acepción es genérica y no particular del conocimiento como resultado de una investigación. El alcance de dar a conocer una obra nueva es, en principio, ampliar el campo extensional artístico. Incluso una nueva obra puede abrir nuevas expectativas por las técnicas utilizadas, aunque desde las obras no siempre se advierten los procesos o las técnicas, en un sentido literal, sino la «huella» de estas. Por este motivo, una obra ya dada puede ser objeto de estudio de investigación, para tratar de remontar, desde las «huellas», la práctica, la técnica o los procesos utilizados.

En cuanto a las prácticas, si quedan recogidas y son el resultado de la investigación, esta podría alcanzar cierta legitimidad según el Manual Frascati (OECD, 2015), que señala que las investigaciones artísticas que generan métodos de trabajo se consideran en el marco de I+D, y, por lo tanto, reconocidas por la institución.

En cuanto a la obra como resultado, si una investigación pretende alcanzar un conocimiento original, este deberá ser verdadero conforme a algún criterio de verdad. Y la verdad se articula de diferente manera según el tipo de conocimiento que se trate, los cuales se pueden clasificar desde diferentes planos.

Bunge (2012) propone varias clasificaciones. Si nos referimos a las fuentes de conocimiento, señala la experiencia sensible, la intuición, la acción o la razón. Desde el plano epistemológico, distingue el conocimiento objetivo del subjetivo. En función de la científicidad, el conocimiento será ordinario o protocientífico y científico. Y según el campo al que pertenecen, tendremos conocimientos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológicos, etc.

Estos campos pueden estar entrelazados, dependiendo unos de otros. La alquimia medieval, aun considerándose como una protociencia que dará paso al campo científico de la química, es una técnica. Sin embargo, la química (campo científico) da lugar a la ingeniería química (tecnología).

En el arte también encontramos entrecruzamientos con las ciencias, pues estas son necesarias para su desarrollo: para generar nuevos pigmentos, nuevos materiales, estudios acústicos para perfeccionar o incluso construir nuevos instrumentos musicales. Quizá por esta razón, en ocasiones se afirma que la música es ciencia. Pero debemos distinguir el papel de la ciencia con respecto al arte, nutriéndolo con nuevos materiales para su uso, de la propia práctica y procesos artísticos.

Los conocimientos son de diferente naturaleza, incluso en la propia ciencia. Bunge clasifica a las ciencias en fácticas y formales o ideales. Las primeras trabajan a partir de hechos de la naturaleza o de la sociedad, generando conocimientos fácticos que nos enseñan cómo funciona el mundo. Las formales constituyen su propio campo, trabajando con entes ideales. Esta distinción conlleva diferentes maneras de verificar, ya que las formales son deductivas y se verifican desde la lógica, mientras que las fácticas necesitan de la observación y la experiencia (verificación empírica), es decir, no es suficiente la coherencia (Bunge, 2001a, p. 57). Además, «en la ciencia fáctica, la verdad y el error no son del todo ajenos entre sí: hay verdades parciales y errores parciales» (Bunge, 2001a, p. 41).

En efecto, podemos encontrar situaciones en la historia de la ciencia en las que las verdades han cambiado según se han ido incorporando nuevos conocimientos. Por ejemplo, Hands (2017, p. 54) nos relata la rectificación que tuvo que hacer Einstein en sus ecuaciones de la teoría general de la relatividad: en 1915 Einstein presenta su teoría; por entonces se consideraba que el universo era estático y, aunque sus ecuaciones arrojaban otra realidad, un universo en expansión, añadió la constante cosmológica que compensaba la acción de la gravedad, pudiendo así mantener un equilibrio que proporcionaba un universo estático. Sin embargo, entre 1929 y 1931, Edwin Hubble demuestra que, además de la Vía Láctea, hay otras galaxias que se desplazan (su luz se desplazaba hacia el extremo rojo del espectro). Einstein reconoció su error, corrigiéndolo posteriormente.

Otras veces, desde las ciencias se hacen afirmaciones por coherencia interna, como ocurre con la teoría del Big Bang: Hands (2017, p. 68) señala que «la mayoría de cosmólogos deduce, a partir de bases teóricas, más que de la observación, que el universo se ha estado expandiendo desde que tenía 10-43 segundos de vida (por ninguna otra razón que la teoría cuántica se desmorona con un tiempo inferior)».

Bueno clasifica a las ciencias en dos grupos: naturales y formales; y humanas y etológicas. Sin embargo, Alvargonzález (2023) las desglosa en 4: ciencias formales (matemáticas y lógica), ciencias naturales, ciencias humanas y la historia.

Para el materialismo filosófico de Bueno, la verdad científica se configura por identidad sintética, en la que la verdad se hace evidente, como identidad, en la inmanencia de las operaciones y relaciones que se dan en una demostración, debiéndose, además, demostrar que se alcanza el mismo resultado al menos por dos cursos o vías diferentes. Sin embargo, en el ámbito de las ciencias humanas, se aspira a la verdad por adecuación (verdad tarskiana).

Convendremos que la verdad no solo se alcanza por medio de la ciencia y, como hay diferentes maneras de que se presente, la controversia ya parte desde su definición. La postura tradicional la definía como la adecuación entre el pensamiento y la realidad, formulada por Aristóteles y posteriormente por Tomás Aquino («La verdad consiste en la adecuación (*adaequatio*) del intelecto (*intellectus*) y la cosa»). Pero el rechazo por parte de los filósofos a esta definición propició que se reformulase como «una afirmación que satisface criterios finales e irrevocables» (Ajdukiewicz, 1986, pp. 26-30). A partir de esta definición y las diferentes consideraciones que surgen del criterio final, se formulan distintos criterios de verdad: la verdad como coherencia (la afirmación verdadera debe estar en sintonía con las afirmaciones aceptadas previamente, sin contradecir alguna de ellas); como acuerdo universal (como ocurre con la propuesta kuhniana del paradigma científico que se impone por acuerdo de la sociedad científica); por autoevidencia (que no necesitan justificación — el todo es mayor que cualquiera de sus partes—); y pragmatismo (una afirmación es verdadera si le corresponde una utilidad práctica —aquello por lo que se considera verdadero será extrínseco).

Keller (1988, pp. 117-124) mantiene la teoría de la verdad por adecuación o correspondencia de Tomás de Aquino. Aunque esta teoría tiene debilidades, Keller señala que en algunos aspectos o situaciones todavía estaría en uso. Añade la teoría de la semántica de la verdad (verdad tarskiana), que modula la fórmula tradicional, tratando la verdad como correspondencia. Cierra su clasificación añadiendo dos teorías más ya mencionadas por Ajdukiewicz, la teoría de la verdad por coherencia y la teoría pragmática y de consenso.

Los diferentes criterios de verdad se suceden por contraposición. Es decir, cada criterio sucede a otro desde la crítica a situaciones en las cuales el primero no resulta eficaz.

Gustavo Bueno hace un planteamiento diferente. Parte de que la verdad no es un término unívoco y su clasificación depende de la perspectiva tratada. En cuanto a la verdad científica y, por lo tanto, en el ámbito de la teoría de la ciencia, ya hemos visto que toma como referencia la identidad, considerando la verdad como identidad sintética. Sin embargo, al tratar las ciencias humanas, explica que en estas ciencias no se pueden alcanzar verdades por identidad sintética, ya que en este tipo de verdad, esta es inseparable del procedimiento de verificación, cuestión que no se puede cumplir en la verdad por adecuación o isomorfismo (verdad tarskiana) (Bueno, 1976, p. 647).

Con respecto a la distinción principal entre las ciencias y la tecnología o el arte, con respecto a la verdad, la encontramos en la constitución de los contextos determinados,

configuraciones de partida sobre las que se constituye, cuando es posible, la verdad por identidad sintética (momento en el cual el contexto determinado se convierte en determinante):

Tanto los campos gnoseológicos como los campos tecnológicos o artísticos comienzan por ser organizados ("preparados" en su formación, elementos, etc.) por las operaciones (determinadas histórico-culturalmente) subjetivas. Pero los campos gnoseológicos serían aquellos en los cuales (aun partiendo de configuraciones artificiosas dadas operatoriamente: triángulos, aparatos) resultan relaciones internas al propio campo operatorio, mientras que en los campos tecnológicos y artísticos, las relaciones dadas en el campo de referencia no subsisten al margen de las operaciones que las generan (Bueno, 1976, p. 658).

Esta distinción engrana con su formulación de metodologías α y β -operatorios (que utiliza para formular la demarcación de las ciencias humanas y la praxis con respecto a las ciencias naturales). Las primeras son propias de las ciencias naturales: se caracterizan porque en el campo de estudio no hay operaciones de sujetos (al menos de sujetos pensantes, puesto que si se estudia el comportamiento del cuerpo ante una enfermedad, las operaciones que se estudian no provienen del deseo consciente del sujeto). En las metodologías β , propias de las ciencias humanas y del arte, las operaciones están más o menos presentes, según el caso (por ejemplo, los estudios etnográficos estudian comportamientos, es decir, operaciones más o menos conscientes de sujetos).

Siguiendo su doctrina de metodologías α y β -operatorias, propone dos situaciones de la verdad vinculada a la identidad, dependientes de si hay un sujeto operatorio involucrado en la constitución de la verdad y, en tal caso, según el grado (Bueno, 2000, pp. 273-289). En la primera situación, incluye las verdades impersonales, que podrán ser parciales o totales (en relación a la segregación del sujeto operatorio que establece la verdad). Dentro de las parciales, destacamos las verdades de producción. En esta situación, la verdad se da en el propio objeto producido por el sujeto, aunque este queda involucrado en el momento de dar explicación a ciertos aspectos del objeto.

En la segregación total destacamos la verdad lógico-material, en la que se encuadra la identidad sintética, de la que ya hemos hablado. Es la verdad que se da en la demostración de un teorema, en la que la verdad se constituye en la inmanencia de las operaciones con los contenidos (materia) a partir de reglas lógicas (forma).

En la segunda situación se engloban las verdades personales:

— Verdades autológicas. Se refieren a las verdades que se dan en el ámbito de un sujeto: la interpretación de un músico difiere de la de otro en sus autologismos, fenómenos sonoros particulares. Serán verdades autológicas las que relacionen esos fenómenos sonoros particulares con la interpretación de un músico en concreto.

— Verdades dialógicas. Serán aquellas que refieren a posiciones acordadas por consenso por una comunidad científica, por una sociedad, etc.: si decimos que la vivienda es un derecho, esta afirmación será verdad en función del acuerdo constitucional español.

— El criterio de autoridad. Es la verdad que se toma aplicando el criterio de un sujeto relevante en la materia o de una norma.

En cuanto a la investigación tecnológica, Espinoza (2010, p. 76) la define como la aplicación de conocimientos científicos con el objetivo de generar un beneficio social. Bunge (2001b, p. 46) añade que la tecnología es la aplicación del conocimiento científico a problemas prácticos, desde un enfoque y con la metodología científica. En este sentido, si tomamos como ejemplo el telescopio de Galileo, advertiremos que fue el resultado de la aplicación de estudios de óptica y tuvo una importancia crucial en el desarrollo de la astronomía. Y analizando la verdad del telescopio, como objeto tecnológico, diremos que esa estructura interna en la que se disponen lentes a determinadas distancias hace que funcione. El conocimiento adquirido es derivado del funcionamiento adecuado: tales lentes, con la curvatura adecuada y dispuestas a las distancias propuestas, nos permiten hacer observaciones de objetos lejanos. Por una parte, diremos que la verdad se ajusta a la teoría pragmática, por su utilidad. Desde la teoría de Bueno, la verdad será de producción, *verum factum*.

En el ámbito de la práctica artística, Borgdorff señalaba que el conocimiento propio de las investigaciones en este campo es el conocimiento fáctico.

Fue formulado por diferentes autores, entre los que destacamos a Michael Polanyi. Polanyi señalaba la naturaleza escurridiza de este conocimiento: «Voy a reconsiderar el conocimiento humano partiendo del hecho de que podemos saber más de lo que podemos contar» (2023, p. 21). Este conocimiento se presenta como un «saber hacer», el cual «se da como mediación para lograr el objetivo final... En el ejercicio de una habilidad, somos conscientes de los diversos movimientos musculares en función de la ejecución a la que se dirige nuestra atención» (Polanyi, 2023, p. 27). El elemento distal de este conocimiento se relaciona con la mediación, por ser el elemento lejano con respecto a la focalización, mientras que el objetivo final es el elemento proximal. No obstante, en la corriente procesual, el primer elemento es el distal: «Aquí el conocimiento tácito opera sobre una acción interna que somos incapaces de controlar o incluso de sentir. Solo nos damos cuenta de su funcionamiento cuando se silencia el ruido» (Polanyi, 2023, p. 30).

4. RESOLUCIÓN: EL RESULTADO DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA Y SU RELACIÓN CON LA VERDAD EN LA INVESTIGACIÓN

La pregunta obligada es: ¿con qué tipo de verdad podemos relacionar el conocimiento obtenido en las investigaciones artísticas? En primer lugar, si consideramos la obra como resultado de la investigación, ¿qué nos hace pensar que esa estructura interna de la obra es la necesaria, y no otra, para conseguir el resultado artístico? En el caso del telescopio, si cambiamos las distancias de las lentes o sus curvas, el resultado ya no sería positivo. En el caso de una obra de arte, por ejemplo de música, ¿podría ser más o menos extensa, con más o menos movimiento y ya no sería eficaz musicalmente?

En el ámbito de la interpretación, tenemos ejemplos de músicos que graban una misma obra al menos en dos ocasiones durante su carrera musical, como ocurre con Daniel Barenboim y las sonatas de Beethoven para piano. ¿Cuál de las interpretaciones es verdadera y, correlativamente, cuál es errónea o falsa? Parece que tratar a la obra de arte como verdadera o falsa no corresponde. En esta circunstancia, y coincidiendo con Bueno (1976, p. 656), podremos hablar de si nos gusta o no nos gusta, o si nos parece que la obra está bien o mal hecha, pero no de si es o no verdadera.

Ahora bien, si a partir de una investigación obtenemos un conocimiento tácito, práctico, y demostramos, haciendo accesible el proceso, su implicación en el resultado artístico final, podremos justificar la verdad del conocimiento como una verdad de producción, como ocurría con el telescopio. Es decir, una verdad impersonal parcial.

También cabría la posibilidad de encuadrarla como verdad pragmática, pero este tipo de verdad es parcial, porque viene determinada por un contexto. Un ejemplo de verdad pragmática sería afirmar que la mejor carrera universitaria para estudiar sería informática, siempre y cuando se parta de que lo mejor viene dado porque los graduados en esa carrera son los que antes consiguen trabajo. Pero también cabría decir que la mejor carrera para cursar será aquella que se desarrolle en los campos en los que a uno le gustaría trabajar, con independencia de que sea más o menos rápido encontrar trabajo al finalizar los estudios. En el primer caso, los estudios a elegir se valoran en función de un objetivo extrínseco, como un medio, porque en la elección no intervienen principalmente rasgos del contenido de los estudios, sino de los logros que aporta, mientras que en el segundo ejemplo, los contenidos de los estudios son lo central en la elección, un fin en sí mismo. En nuestro caso, el recurso es intrínseco, porque estamos hablando del hacer artístico, el cual es inseparable del resultado.

Se observará que la verdad se formula en cuanto a la eficacia que tiene un conocimiento tácito (un saber cómo) y no sobre su utilización, pues la utilización del recurso ya se analizaría como autologismo.

Para finalizar, nos preguntamos: ¿cuál es el papel de la obra que resulta durante la práctica artística en el marco de la investigación que pretende acceder a conocimientos tácitos? Se advertirá que cuando se formulan este tipo de conocimientos a partir de una investigación artística, el resultado de la práctica, la obra, es esencial en la investigación. No tanto como resultado, que hacemos recaer en los conocimientos tácitos alcanzados, sino como verificación, pues la obra conformada se nos presenta como el contexto en el cual podemos verificar el componente de verdad de los conocimientos formulados, en tanto eficaces, por lo que, en estos casos, diremos que la obra es el *contexto de verificación* de la investigación.

Desde estas posiciones podemos reconstruir la formulación de Borgdorff en la que señala que la obra, como resultado, debe estar acompañada de un texto. Diremos que la obra, que es el resultado de la práctica objeto de la investigación, es necesaria en la exposición de resultados por ser necesario el contexto de verificación que acredite la veracidad del conocimiento alcanzado.

5. REFERENCIAS

- Ajdukiewicz, K. (1986). *Introducción a la filosofía. Epistemología y metafísica* (A. Długobaska, Trad.; Cátedra).
- Alvargonzález, D. (2023). *David Alvargonzález. Comentario 13: La clasificación de las ciencias*. <https://www.youtube.com/watch?v=2-wCp-U1M6E>
- Borgdorff, H. (2006). The debate on the research in the arts. *Sensuous knowledge* 02. KHiB, 1-22.
- Borgdorff, H. (2012a). The Conflict of the Faculties On theory, practice and research in professional arts academies. En *The Conflict of the Faculties. Perspectives ib Artistic Researc and Academia* (pp. 14-26). Leiden University Press. <https://www.esmuc.cat/wp-content/uploads/2022/02/The-conflict-of-the-faculties.pdf>
- Borgdorff, H. (2012b). The Debate on Research in the Arts. En *The Conflict of the Faculties. Perspectives ib Artistic Researc and Academia* (pp. 28-55). Leiden University Press. <https://www.esmuc.cat/wp-content/uploads/2022/02/The-conflict-of-the-faculties.pdf>
- Bueno, G. (1976). *Estatuto Gnoseológico de las Ciencias Humanas*. Fundación Juan March. <https://www.fgbueno.es/gbm/egch.htm>
- Bueno, G. (2000). *Televisión, apariencia y verdad*. Gedisa.
- Bunge, M. (2001a). *La Ciencia. Su Método y su Filosofía* (4a ed.). Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (2001b). *La Ciencia. Su Método y su Filosofía*. Laetoli SL. <https://es.everand.com/read/395944444/La-ciencia-Su-metodo-y-su-filosofia#>
- Bunge, M. (2012). *Filosofía para médicos*. Gedisa.
- Espinoza Montes, C. (2010). *Metodología de investigación tecnológica*. Pensando en sistemas. Ciro Espinoza Montes. <https://ciroespinoza.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/metodologc3ada-de-investigacic3b3n-tecnolc3b3gica.pdf>
- Hands, J. (2017). *Cosmosapiens: La evolución humana desde los orígenes del universo*. La Esfera de los Libros.
- Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-33). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Keller, A. (1988). *Curso Fundamental de Filosofía 2. Teoría general del conocimiento*. Helder.
- Marín Viadel, R. (1998). El espacio de la «IENA»: ¿Qué es la investigación en Arte y cuál es su función entre las investigaciones de Bellas Artes? En *La investigación en Bellas Artes: Tres aproximaciones a un debate* (pp. 87-98). Grupo Editorial Universitario1.
- OECD. (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. OECD Publishing. <http://www.keepeek.com/Digital-Asset->

Management/oecd/science-and-technology/frascati-manual-2015_9789264239012-
en

Polanyi, M. (2023). *La dimensión tácita* (Á. Vergara, Trad.; Kindle). Deusto.

DE CHARLES RICHET A CARL STUMPF: DOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN DEL TALENTO MUSICAL DE PEPITO ARRIOLA

Javier Ares Espiño

Catedrático de piano / Conservatorio Superior de Música da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

José Rodríguez Carballeira (Betanzos, 1895 – Barcelona, 1954), conocido artísticamente como “Pepito Arriola”¹, fue un pianista cuya deslumbrante precocidad maravilló a sus coetáneos en una estratosférica carrera infantil internacional. Sin embargo, todo ese brillo que rodeó sus intensas giras –que fueron relatadas a través de múltiples periódicos– contrasta con la escasa información contrastada que, por diversos motivos, conservamos actualmente. Es por ello que los artículos de Charles Richet (1900) y Carl Stumpf (1903) suponen documentos de alto valor en el estudio biográfico de Pepito Arriola, pero también son enfoques de gran relevancia para afrontar la investigación de casos de precocidad musical.

El punto de partida de este trabajo es la presentación de Pepito Arriola en el Congreso Internacional de Psicología celebrado en París en 1900. Charles Richet llevó allí al pequeño pianista y, en una escena casi cinematográfica, lo sentó en una mesa ante una sala abarrotada de profesionales del ámbito psicológico y comenzó a relatar la historia del talento innato del niño (Graus 2021, 263). Charles Richet (1850 – 1935) fue un médico, psicólogo y fisiólogo francés que obtuvo en 1913 el Premio Nobel de Medicina por sus trabajos sobre anafilaxia. Las investigaciones que previamente realizó a este niño de apenas 4 años lo condujeron a una fascinación por el caso. El artículo que publicó en 1901, titulado “Nota sobre un caso notable de precocidad musical”², convirtió a Pepito Arriola en el primer niño prodigio musical como sujeto de psicología. Todo ello favoreció la creación del mito del “Mozart español”, que su familia utilizó en la posterior promoción del artista y que contribuyó a la notoriedad del caso³.

¹ El nombre completo real de Pepito Arriola era José Manuel Carmen Francisco Eloy Rodríguez Carballeira. Asume el apellido “Arriola” del segundo apellido de su abuelo: Francisco Rodríguez Arriola. Partida de bautismo, Archivo parroquial de Santiago de Betanzos, Bautizados Libro 16, fol. 153 (Año 1895), Consello da Cultura Galega. ASG. Fondo Fernando López Martínez.

² “Note sur un cas remarquable de précocité musicale” en el original.

³ Tanto el estudio de Richet como el de Stumpf parten de un dato erróneo: Pepito Arriola no nació en 1896, sino en 1895. Ambos citan ese año 1896 y los dos realizan el cálculo de su edad en función de esa fecha, lo que genera un punto de partida incorrecto en la valoración de este caso de precocidad musical. El



Pepito Arriola, Berlín, 29 de junio de 1905. Fotografía publicada en la revista Vida gallega en febrero de 1909.

En 1903 Carl Stumpf afrontó un nuevo estudio donde se basa en el artículo de Richet, pero que estructuró con un enfoque muy distinto. Carl Stumpf (1848 – 1936) fue un filósofo y psicólogo alemán vinculado a la escuela austríaca de la psicología del acto, discípulo de Lotze y Brentano, y uno de los pioneros de la psicología experimental en Europa. La investigación se planteó como un proyecto con varias intervenciones, las cuales no se llegaron a producir y motivaron un notable retraso en la publicación de los resultados, que salió a la luz en 1909 con el título “Experimentos acústicos con Pepito Arriola” . El propio Stumpf lo explicaba en una nota al pie del artículo:

Lo que sigue es una transcripción textual de un informe escrito en el verano de 1903. Por lo tanto, todo lo dicho en presente sobre su residencia, lecciones, etc., debe relacionarse con esa época. Pospuse su publicación porque esperaba volver a examinar a Pepito en los años siguientes y así poder seguir el desarrollo de un excelente oído en un individuo. Desafortunadamente, el chico se ha

dato proviene de la madre del niño prodigio, que probablemente lo falseó con intención de aumentar la relevancia del precoz artista. Sin embargo, la fecha del nacimiento del 14 de diciembre de 1895 nos sitúa con una diferencia en meses no tan significativa, ya que “casi” nació en 1896. Certificado de nacimiento de José Rodríguez Carballeira “Pepito Arriola”, Consello da Cultura Galega. ASG. Fondo Fernando López Martínez.

distanciado de mí desde entonces y parece estar formándose más como virtuoso que como músico (Stumpf 1909, 105).⁴

2. APUNTES BIOGRÁFICOS DE JOSÉ ARRIOLA “PEPITO ARRIOLA”

Pepito Arriola nació en Betanzos el 14 de diciembre de 1895. Su familia residía en la cercana ciudad de Ferrol, pero podemos suponer que se trasladaron para alejarse del escándalo que supuso el embarazo de su joven hija soltera, Josefa. El niño quedó al cuidado de sus abuelos y de su tía Aurora, y precisamente parece que fue ella la que descubrió el gran talento musical de Pepito.

—Mi hermana Pepita tuvo un hijo antes de casarse. El acontecimiento produjo un escándalo en el círculo familiar. Aunque yo tenía muy pocos años recuerdo la consternación de mis padres. Después, no sé bien cómo, la madre, ya casada, se fue a Madrid, más lejos quizá, y el niño vino a casa de los abuelos, yo estaba loca de contenta. Había realizado en cierto modo mi ideal de un muñeco de carne y hueso. Durante el tiempo que Pepito estuvo a nuestro lado fui feliz. Jugaba con él, trataba de enseñarle lo que sabía. Yo, como todas las muchachas de la época, tocaba el piano. Creo que no lo hacía del todo mal. En cualquier caso, llegué a tener una afición desmedida a la música. Cuando tocaba, sentaba a Pepito a mi lado. A veces, en broma, cogiéndole las manos le hacía aporrear las teclas. Así transcurrieron muchos meses. Cada día, el niño seguía con mayor interés y atención lo que yo hacía; se le veía extraordinariamente conmovido por la música. Hasta que una tarde, inesperadamente, ocurrió lo extraordinario...

Calla un instante Aurora, concentrándose para mejor rememorar aquella escena trascendental en la vida de ambos. Luego, continúa:

—Acababa yo de tocar una jota. De repente, Pepito apoyó sus manecitas en el teclado y empezó a tocar. Yo escuchaba asombrada, abstraída, sin acabar de comprender lo que estaba sucediendo ante mis ojos. El niño repetía, superándolo, cuanto yo había hecho. Eran los mismos compases, idénticos acordes, pero arrancando al piano tonalidades nuevas, dando a la música una sonoridad tan extraordinaria y sorprendente que no parecía arrancada del viejo piano familiar. Yo no sabía qué hacer; reía y lloraba a un tiempo, mientras Pepito iba creciéndose, seguro de sí mismo. Grité llamando al resto de la familia. Y todos juntos escuchamos con asombro sin límites, sin atrevernos a interrumpirle, confusos y emocionados... Fue un momento inolvidable. Han pasado muchos años y el cuadro está vivo ante mis ojos, como si hubiese sucedido ayer mismo.

Cuentan a todo el mundo el caso extraordinario del niño. En un principio nadie quiere creerles. Después, cuando le oyen, han de rendirse a la evidencia, aunque nadie acierta a explicarse lo que muchos califican de milagroso.

—Yo gozaba con la admiración de las gentes, con el entusiasmo que el pequeño despertaba. Veía en él más una obra mía, personal, que de su propia madre, porque era yo quien le había aficionado a la música, quien le enseñó a tocar, la que había despertado en él aquellas maravillosas aptitudes que permanecían ignoradas y dormidas en el fondo de su alma. Pero por desgracia esas mismas maravillosas condiciones, esa precocidad que todavía no ha podido explicar nadie

⁴ Traducción desde el original en alemán realizada por el autor del capítulo.

*satisfactoriamente, habían de tener como consecuencia para mí una de las grandes contrariedades de mi vida: la de alejar de mi lado de una manera definitiva al niño a quien tanto quería.*⁵



Segunda composición de Pepito Arriola, creada antes de cumplir cuatro años y publicada en la revista Nuevo mundo, 3 de abril de 1901, p. 13.

Tal y como describe Aurora, la madre regresó a cuidar de su hijo y comenzó a organizar la que fue una de las carreras musicales infantiles más destacadas del siglo XX. El primer concierto público de Pepito Arriola tuvo lugar el 4 de diciembre de 1899 en el Salón Montano y un par de semanas después, el 26 de diciembre, actuó ante la reina regente María Cristina de Habsburgo-Lorena, quien en 1901 decidió financiar sus estudios en Alemania.

⁵ Existen varias versiones sobre el descubrimiento del genio musical de Pepito Arriola, pero quizá la más plausible sea la que relata Aurora Rodríguez Carballeira. Todo ello a pesar de que estamos hablando de una personalidad complicada que desembocó en una enfermedad mental y que, tras el asesinato de su propia hija, pasó la última etapa de su vida recluida en el psiquiátrico de Ciempozuelos en Madrid. Eduardo Guzmán Espinosa (1977). Mi hija Hildegart. Barcelona: Plaza y Janés Editores, 65-68.

En Alemania Pepito Arriola recibió formación de Arthur Nikisch, director de la Orquesta Filarmónica de Berlín, de Alberto Jonás, discípulo de Arthur Rubinstein (Téllez 2015, 17-19), y su formación se completó con las enseñanzas de Richard Strauss en el Conservatorio de Leipzig (Mera 2010, 12). Otro hito importante en su trayectoria fue que en 1902 interpretó un recital para el emperador Guillermo II y fue designado pianista de la corte (Dopico-Mera 2003c, 16).

La carrera musical que su madre diseñó durante esta primera etapa artística de Pepito Arriola fue desbordante: hasta 1919 pueden documentarse 551 conciertos, todo ello sin contar las giras, en las que no se detallaba el número concreto de actuaciones. Son especialmente intensos los años comprendidos entre 1910 y 1913, donde realizó giras por Rusia, Inglaterra, Estados Unidos, Cuba, México, Argentina, Chile e Italia, y con períodos en los que superó los 160 conciertos anuales (Téllez 2015, 65-66).

La trayectoria vital de Arriola se desarrolló principalmente en Alemania. Allí fue donde afrontó el reto habitual de cualquier niño prodigio: consolidar una carrera adulta desligada de la imagen infantil que lo había impulsado a la fama. Sus giras no volvieron a alcanzar los números de esa primera etapa, pero podemos afirmar que, como intérprete, y luego también en su faceta como compositor, Arriola desarrolló una trayectoria profesional sólida. Prueba de ello es la obtención en 1923 de la cátedra de perfeccionamiento de piano del Conservatorio Nacional de Música de Berlín, uno de los puestos de mayor prestigio en una institución de referencia internacional (Téllez 2015, 22).

Coincidiendo con la Primera Guerra Mundial Arriola regresó brevemente a España. Existe constancia de un concierto realizado en 1917 en el Colegio Alemán de la calle Fortuny con fines benéficos para la infancia pobre y enferma de Berlín y Viena. Posteriormente, en los años treinta, Arriola aparece colaborando con su hermana Carmen en grabaciones para el cine mudo y, durante la Segunda Guerra Mundial, ambos realizaron registros para Radio Berlín y ofrecieron conciertos destinados a tropas alemanas, a la División Azul e incluso a altos cargos del régimen nazi, como Adolf Hitler, Joseph Goebbels y Hermann Göring. Tras la entrada del Ejército Rojo en Berlín, la familia Arriola fue internada durante varias semanas en un campo de concentración, periodo en el que falleció su madre, Josefa .

En 1945 Arriola regresó a España y se instaló en Barcelona, que era una ciudad devastada por la reciente guerra civil. Su trayectoria artística entró en una etapa de menor relevancia y tanto él como una parte de su familia, que también se había trasladado a la capital catalana, vivieron en un contexto de precariedad económica. Arriola murió en esa ciudad el 24 de octubre de 1954 (Mera 2010, 15-17).



Pepito Arriola pintado por Julio Vila y Prades. En *La Esfera*, nº 63, 13 de marzo de 1915, Madrid, p. 26. Fuente: BNE / Hemeroteca Dixital. <https://hemerotecadigital.bne.es/>

Además de como pianista, Arriola destacó en su faceta como compositor, aunque, desgraciadamente, gran parte de sus obras fueron destruidas durante los bombardeos aliados sobre Berlín al final de la Segunda Guerra Mundial, tal y como le explicaba al compositor Xavier Montsalvatge en una entrevista que le realizó al poco tiempo de instalarse en Barcelona (Montsalvatge 1946, 12). La prensa de la época y los testimonios del compositor constituyen, por lo tanto, fuentes fundamentales para reconstruir su catálogo, que él mismo cifraba en 46 obras ya en 1914. Las estimaciones actuales sitúan su producción total en torno a las 67 piezas (Téllez 2015, 63). Pero de todo este catálogo sólo se conservan actualmente un total de 22 partituras:

- 15 obras editadas en Arriola: *Obra musical* (2010), transcripción de Joàim Trillo y edición de Consello da Cultura Galega. Partituras procedentes del archivo personal de Jaime López.

- 4 obras editadas en Arriola: *Obra musical II* (2020), transcripción de Joàim Trillo y edición de Consello da Cultura Galega. Partituras procedentes del archivo personal de Jaime López.

- Marcha militar*, que se encuentra en la Biblioteca Nacional de España.

- Pasodoble Arriola*, que se encuentra en la Biblioteca Nacional de España.

- Obra sin título*, recogida por la revista *Nuevo mundo* en abril de 1901.

Con un corpus tan fragmentario, cualquier valoración estilística resulta necesariamente limitada, si bien en un análisis de carácter general se aprecian rasgos tardo-románticos combinados con influencias moderadas de música del siglo XX.

Por último, y como dato contextualizador de la historia de Pepito Arriola, debemos citar algunos de los personajes que componen esa familia de la burguesía ferrolana que fue una verdadera fábrica de talentos en diversos ámbitos. Su madre Josefa se casó en 1906 con Amado Eugenio Osorio y Zabala, un explorador africanista y reputado médico, con el que se instaló en Alemania y con el que tuvo dos hijas, Carmen y Pilar, que también fueron niñas prodigio en el piano, al igual que su hermanastro Pepito. Pero el caso más famoso de precocidad en esta familia fue el protagonizado por su prima Hildegart Rodríguez Carballeira, hija de Aurora y que asumió los apellidos de su madre, ya que no se conocía a su padre. Hildegart nació en Madrid el 9 de diciembre de 1914 y ya fue concebida como un proyecto eugenésico donde su madre volcó la experiencia vivida con su sobrino Pepito, pero enfocada ahora al ámbito de la literatura y el periodismo. Según el relato de Aurora, a los 10 meses Hildegart ya aprendía sus primeras letras, a los 11 meses hablaba bastante bien, a los 22 meses ya leía y con 3 años tocaba el piano a cuatro manos con su madre. En 1924 comenzó sus estudios de bachillerato y finalizó los estudios secundarios en cuatro años. En ese momento ya hablaba con fluidez francés, inglés, alemán, portugués e italiano. Durante los siguientes años publicó varios libros y múltiples artículos que incidían en temáticas como la libertad sexual, la eugenesia o el feminismo, lo que la llevó a establecer contacto con algunas de las personalidades más relevantes de esa etapa a nivel cultural y político. Pero el 9 de junio de 1933 Hildegart fue asesinada por su madre, ya que, según explicó tras su detención, su hija ya no le obedecía y, por lo tanto, su proyecto eugenésico había fracasado. Durante el proceso judicial Aurora fue declarada enferma mental y su tutor legal hasta su muerte en el psiquiátrico de Ciempozuelos en Madrid fue Pepito Arriola (Cal 2007a).

3. LA INVESTIGACIÓN DE CHARLES RICHEL

El artículo de Charles Richet sobre Pepito Arriola utiliza como punto de partida una historia biográfica elaborada por la madre del niño y que también había sido difundida por la prensa, la cual presenta algunas incongruencias y abundantes datos poco fiables (Richet 1901, 93–99). Pero todo ello no pasó desapercibido por el Dr. Richet, que señalaba que Pepito no sabía leer ni escribir música, por lo tanto, sus composiciones eran anotadas por alguien, probablemente su madre. Lo que Pepito dibujaba en papel pautado no pasaba de simples garabatos que luego interpretaba en forma de improvisación. También es destacable el dato de que, según Richet, el niño no presenta una inteligencia general extraordinaria, a pesar del aura de genialidad construida a su alrededor.

El análisis realizado en esta investigación se centra en tres aspectos: ejecución, memoria e invención. En cuanto a la ejecución pianística, el autor describe gestos escénicos que considera innatos y digitaciones peculiares que utilizaba Pepito para suplir la imposibilidad de tocar octavas debido a sus pequeñas manos. Llama la atención que el niño solo muestre sus habilidades en su propio piano, un instrumento deteriorado y desafinado. Pero lo que más sorprende a Richet es la expresividad musical del niño.

Sobre la memoria, Richet realiza tres experimentos: dos basados en la audición de melodías cantadas y otro en la audición al piano. En todos ellos los resultados son notables,

especialmente en el caso de la melodía ejecutada en el instrumento. Concluye que Pepito posee una gran memoria musical y que aprende piezas únicamente escuchándolas.



Charles Richet, ca. 1913. Fuente: Nobel Foundation archive.

Por último, en cuanto a la invención, Richet plantea dudas sobre la dificultad de distinguir entre creación espontánea y repetición de elementos previos, pero en las improvisaciones del niño observa coherencia estructural y variedad, que son cualidades excepcionales para su edad.

A modo de conclusión, Richet afirma que la genialidad musical de Pepito es evidente y que la psicología de la época no puede ofrecer explicación para tales capacidades. Incluye una recomendación para la madre: no forzar su talento ni someterlo a un estudio excesivo, permitiendo así un desarrollo natural. El artículo tuvo un significativo impacto en la trayectoria de Pepito Arriola y constituyó un hito temprano en el estudio psicológico de talentos musicales excepcionales.

4. EL ARTÍCULO DE CARL STUMPF

El estudio que el Dr. Carl Stumpf llevó a cabo en 1903 sobre las capacidades del niño prodigio Pepito Arriola constituye una de las primeras aproximaciones sistemáticas desde la psicología experimental al fenómeno del virtuosismo musical precoz (Stumpf 1909, 105-116). El autor toma como base las observaciones realizadas previamente por Charles Richet en 1900 y las contrasta señalando que, en el intervalo de dos años y medio, el niño había experimentado un significativo avance en su desarrollo cognitivo y en su formación musical.

Stumpf describe a Pepito como un niño con un desarrollo cognitivo general extraordinariamente avanzado para su edad, ya que habla y lee alemán y latín con fluidez y

realiza operaciones aritméticas con agilidad. También entiende con rapidez el funcionamiento de instrumentos científicos y dispositivos acústicos complejos. En paralelo a estas capacidades observa un temperamento impulsivo, inquieto y que dificulta la realización de algunos experimentos.

Sobre sus cualidades musicales, Stumpf confirma que Pepito posee un oído altamente desarrollado, capaz de identificar con precisión notas aisladas en una amplia variedad de timbres e incluso en sonidos de origen mecánico. Curiosamente, el autor también documenta que cuando Pepito escucha sonidos provenientes de instrumentos que no son el piano, tiende a identificarlos un semitono por debajo. Stumpf interpreta esta desviación como el resultado de una referencia interna adquirida por la afinación particular de los pianos a los que estaba acostumbrado, ya que el “la” se encontraba afinado notablemente más alto que el estándar en estos instrumentos. Y relaciona este hallazgo con otros casos documentados de músicos que presentan un “la interno” desplazado.



Carl Stumpf, 1900. Foto realizada por Julius Cornelius Schaarwächter.

Según sus apreciaciones, Pepito evidencia una extraordinaria memoria auditiva, ya que tras una única audición es capaz de reproducir acordes complejos, secuencias melódicas no habituales y realizar transposiciones a diferentes tonalidades. Valora que su comprensión estructural musical es excepcional, incluso comparada con intérpretes profesionales adultos. Sin embargo, su sensibilidad para discriminar diferencias mínimas de altura en los sonidos no alcanza todavía la precisión de un adulto, aunque es superior a la media esperable para un niño de su edad.

En los experimentos sobre los intervalos, el autor también observa un patrón documentado en músicos profesionales: tiende a ampliar ligeramente los intervalos en lugar de estrecharlos. Esto lo interpreta como un fenómeno interno del sistema auditivo y, en parte, como una preferencia estética arraigada en la percepción musical, descartando que sea una deformación causada por el temperamento igual del piano.

Concluye el estudio constatando que Pepito es un caso excepcional de desarrollo musical precoz y, como tal, el estudio de sus cualidades se convierte en una buena oportunidad para examinar la formación temprana de la percepción musical, el oído absoluto y la creatividad improvisatoria. Además, Stumpf pone en valor el hecho de haber podido observar de cerca el crecimiento de un talento extraordinario en su fase inicial, antes de la posible transformación de su sensibilidad auditiva a través de la educación formal y la práctica profesional.



Partitura autógrafa de Pepito Arriola.

Finalmente, el texto incorpora un apéndice redactado por el Dr. Erich von Hornbostel que resume las observaciones de Richet de 1900 y donde aparecen abundantes datos biográficos sobre los primeros años del niño. También se detallan los tres rasgos que considera más llamativos en este caso de niño prodigio musical: el aprendizaje puramente auditivo, la sorprendente expresividad en la ejecución y la dependencia inicial de un único piano específico.

5. ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE RICHET Y STUMPF

El caso del niño prodigio Pepito Arriola ofreció una oportunidad única para estudio a comienzos del siglo XX de un caso de precocidad musical. Además, permitió observar distintos modelos de investigación científica que coexistían en esta etapa, como ocurre con los estudios de Richet en 1900 y Stumpf en 1903. En el caso de Richet hablamos de un paradigma descriptivo y fuertemente influido por narrativas culturales de genialidad, y, por otro lado, Stumpf organiza un programa de psicología experimental orientado a la verificación empírica y a la delimitación precisa de las capacidades musicales. Mediante un análisis crítico conjunto de ambos enfoques se revelan los límites y riesgos inherentes a cada aproximación y, en un sentido amplio, la evolución metodológica de la investigación musical.

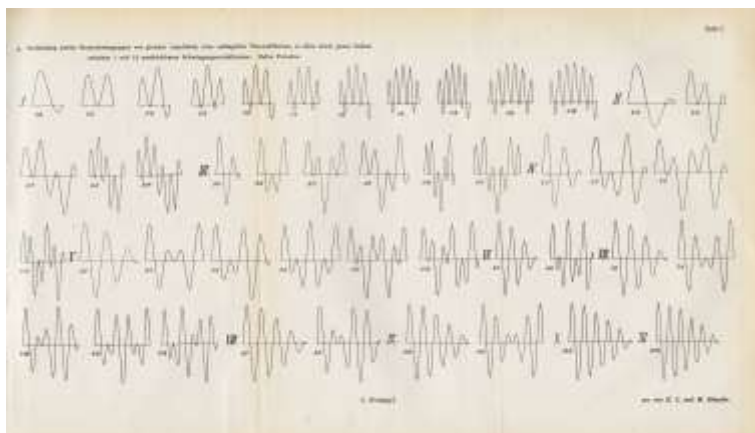


Tabla I de Stumpf, C. 1909. “Akustische Versuche mit Pepito Arriola”. *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*, editado por J. A. Barth, 4, 105-116.

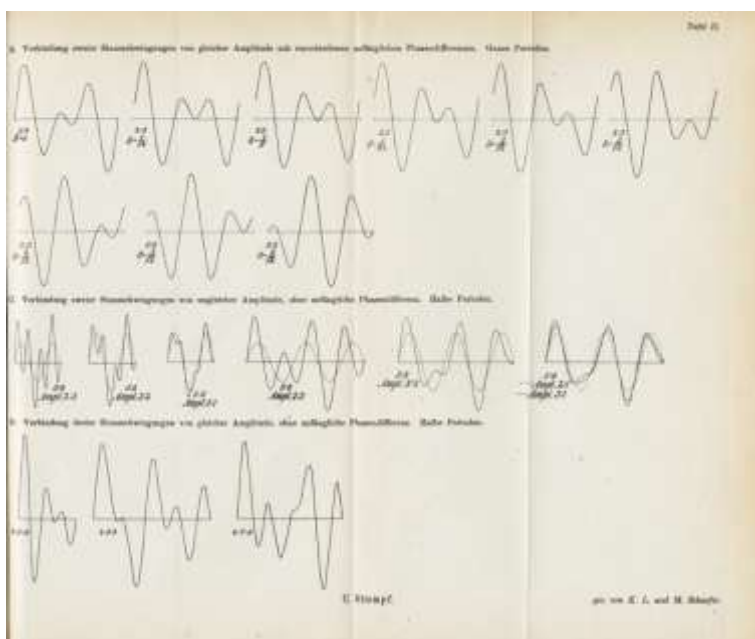


Tabla II de Stumpf, C. 1909. “Akustische Versuche mit Pepito Arriola”. *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*, editado por J. A. Barth, 4, 105-116.

5.1. Dependencia de fuentes y construcción del prodigio

La fuente principal del texto de Richet es el discurso materno y la prensa, y no podemos desligar este testimonio de los intereses promocionales orientados a mitificar el talento infantil del niño. En algunos momentos del artículo Richet se plantea dudas sobre la veracidad de algunos episodios, pero este proceso no sigue un desarrollo sistemático y sus

actuaciones lo ubican en una postura de debilidad científica, donde la descripción es una mezcla de observación, pero también de rumores aderezados con tintes de espectáculo. Estamos por lo tanto ante un documento de gran valor histórico, pero con relativo valor experimental.

Stumpf no es inmune a estos relatos, que se traslucen en una cierta fascinación por el caso. Pero, sin embargo, su trabajo introduce una corrección metodológica decisiva: la sustitución del relato anecdótico por pruebas sistemáticas, controladas y comparables. La solidez empírica del análisis mejora gracias a este proceso y así demuestra cómo la noción de “niño prodigio” sufre una transformación cuando es sometida a un riguroso escrutinio científico.

5.2. Metodología y alcance explicativo

Existe un contraste fundamental en la comparación metodológica de ambos estudios, ya que Richet realiza un acercamiento más cualitativo que experimental. Utiliza para ello unas categorías de amplio espectro como ejecución, memoria e invención, lo que imposibilita una medición que permita una generalización mediante la comparación de resultados con otros niños de características similares. Por su parte, Stumpf diseña experimentos específicos relacionados con la percepción auditiva, el oído absoluto, la discriminación de intervalos y la memoria melódica. Y esto le permite formular algunas hipótesis sobre sus causas cognitivas y fisiológicas, dentro de un contexto descriptivo del comportamiento del niño.

Podemos por lo tanto inferir que Richet transita por la superficie fenomenológica, mientras Stumpf ofrece un marco interpretativo capaz de dialogar con la psicofísica acústica.

5.3. El papel de la temporalidad y el desarrollo

Otra diferencia crítica proviene del momento de observación de cada investigador. Richet estudia a Pepito con cinco años y medio y Stumpf lo hace tres años después. Esto puede llevarnos a considerar que la información del primero es muy sensible a la mediación adulta, mientras en el segundo caso existe una mayor madurez intelectual, lo que posibilita un examen más riguroso y fiable de sus capacidades reales.

Sin embargo, un análisis crítico debe evitar una lectura lineal o evolutiva en un sentido estricto, ya que trazar una continuidad entre ambos estudios puede llevarnos a introducir un sesgo que nos conduciría a un error de interpretación: las conclusiones de Stumpf no pueden utilizarse para validar de forma retroactiva los relatos de Richet, ya que el desarrollo cognitivo del niño pudo haber transformado sustancialmente su rendimiento.

5.4. Genialidad innata vs. mecanismos cognitivos

La concepción de Richet está enmarcada en un paradigma proveniente de la tradición postromántica: el talento musical innato. Esto es apreciable por algunos rasgos de su texto donde las cualidades del niño poseen un carácter casi milagroso rodeado de un relato biográfico lleno de misterio.

Stumpf no rompe totalmente con esa visión, pero la ubica dentro de un entorno con procesos identificables y medibles: percepción auditiva, memoria musical, patrones de identificación tonal y estrategias de reproducción. Y así, desde esta perspectiva, el prodigio pasa a convertirse en un objeto científico susceptible de análisis y deja de ser un fenómeno enigmático.

Estaríamos, por lo tanto, en un contraste entre dos visiones del talento: la visión mítica y la visión cognitiva. Pero es una integración crítica de ambas la que nos permite comprender cómo las concepciones culturales del niño prodigio condicionan la investigación y cómo la ciencia contribuye a desmitificar y redefinir adecuadamente estos fenómenos.



Portada del disco José Arriola 1895-1954. *Orchestral Music*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega-Real Filharmonía-Brilliant Classics, 2018.

5.5. Contribución conjunta al estudio del talento musical

Ambos autores aportan elementos esenciales en este campo del estudio del talento musical. Richet documenta el surgimiento social del prodigio y señala áreas de interés como la memoria, la improvisación y la expresividad, que servirán para base para posteriores investigaciones. Por su parte Stumpf realiza el primer análisis sistemático del talento musical infantil desde la psicología experimental y establece un marco de estudio científico del

desarrollo musical, que ya anticipa ámbitos de investigación posteriores como el origen del “oído absoluto” o la interacción entre talento y aprendizaje.

Combinando ambos textos llegamos a una visión más amplia, donde el talento musical supera las concepciones de rendimiento observable o percepción social y se integran en el contexto sociocultural las capacidades musicales y el desarrollo cognitivo.

6. CONCLUSIONES

Una visión conjunta de los estudios sobre Pepito Arriola de Charles Richet (1900) y Carl Stumpf (1903) permite situar este caso en la confluencia entre dos modelos epistemológicos que coexistían en los inicios de la psicología de la música a principios del siglo XX: uno todavía impregnado de las narrativas culturales del genio infantil y otro ya orientado hacia la validación empírica y la delimitación experimental de las capacidades musicales.

La divergencia metodológica de las investigaciones transforma el fenómeno estudiado desde una genialidad innata y misteriosa hasta un conjunto de habilidades cognitivas susceptibles de análisis cuantitativo. Sin embargo, ambos estudios contribuyeron de forma complementaria al desarrollo de la psicología de la música: Richet al identificar áreas de interés emergentes y Stumpf al establecer los fundamentos metodológicos para investigaciones posteriores. Estas investigaciones establecieron un marco analítico más amplio y metodológicamente robusto para la comprensión del talento musical precoz excepcional, donde se integren las dimensiones biográficas, culturales y experimentales.

Todo ello permite concluir que el caso de niño prodigio Pepito Arriola fue más allá de un simple episodio singular de la historia de la música y se convirtió en un punto de inflexión en la consolidación de los estudios sobre el desarrollo musical y la cognición en edades tempranas.

7. REFERENCIAS

- Cal Martínez, M. R. (2003). “Hildegart: escritora y periodista” en *Ferrol Análisis, revista de pensamiento y cultura*, nº 18, 125-132.
- Cal Martínez, M. R. (2007a). *Aurora Rodríguez Carballeira*. Publicado el 01/01/2007 en Álbum de Galicia (Consello da Cultura Galega) [consultado el 09/05/2025] <https://consellodacultura.gal/album-de-galicia/detalle.php?persoa=3440>
- Cal Martínez, M. R. (2007b). *Hildegart Rodríguez Carballeira*. Publicado el 01/01/2007 en Álbum de Galicia (Consello da Cultura Galega) [consultado el 09/05/2025] <https://consellodacultura.gal/album-de-galicia/detalle.php?persoa=3399>
- Cal Martínez, M. R. (2009). *A mí no me doblega nadie: Aurora Rodríguez. Su vida y su obra (Hildegart)*. Sada, A Coruña: Edición do Castro.
- Carreira, X. M. (1989). “Noticias de profesores músicos de Betanzos” en *Anuario Brigantino*, nº 12, 221-226.

- Cooke, J. F. (1917). *Great pianists on piano playing: Study talks with foremost virtuosos*. Philadelphia: Presser.
- Cora, J. de (2019). “Pepito Arriola nace en Lugo como músico. O descubrimento das súas facultades ten lugar un día de xuño de 1899, hai 120 anos”, *El Progreso* 10-06-2019.
- Dopico Vale, J. - Mera Castro, J. L. (2003a). “La familia Arriola - Hildegart, árbol genealógico” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 50-51.
- (2003b). “Entre la música y la intimidad de la familia Arriola” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 53-58.
- (2003c). “Pepito Arriola, un músico de una generación” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 59-68.
- (2003d). “Las cuestiones de familia y los dineros de los niños músicos” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 69-76.
- (2003e). “La obra compositiva de Pepito Arriola” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 77-86.
- (2003f). “Sobre los hermanos Arriola” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 87-92.
- Dopico Vale, J. (2018). “José Arriola: La Revelación”. En *José Arriola 1895-1954. Orchestral Music*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega-Real Filharmonía-Brilliant Classics, 2-11.
- Garballo Montabes, J. (2010). “Ramón de Arana, «Pizzicato»: Corresponsal de Felipe Pedrell, crítico y ensayista musical” en *Os soños da memoria: Documentación musical en Galicia: Metodoloxías para o estudio*, editado por Montserrat Capelán, Luis Costa Vázquez, Javier Garbayo Montabes, Carlos Villanueva Abelairas. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, 183-228.
- García Noriega, J. I. (2003). “Entrevista en la Historia: Amado Osorio y Zabala, explorador” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 119-124.
- Graus, A. (2021). “Child prodigies in Paris in the belle époque: Between child stars and psychological subjects” en *History of psychology*, Vol. 24, nº 3, American Psychological Association, 255–274.
- Greco, M. (1903). “El genio y la infancia. Pepito Arriola”, Hojas selectas, publicado dentro del artículo homónimo en *Anuario brigantino*, nº 3, 1951, 11-18.
- Guzmán Espinosa, E. (1977). *Mi hija Hildegart*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, 65-68.
- Martínez López, F. (2003). “De Pepito Arriola a Hildegart” en *Ferrol Análisis, revista de pensamento y cultura*, nº 18, 107-118.
- Martínez López, F. - Ferrer Delso, V. (2006). *De Pepito Arriola a Hildegart*. Ferrol: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Medel Iglesias, L. (2012). “Aproximación ao ambiente cultural e musical nos albores do século XX en Ferrol: o xornal El Correo Gallego como testemuña” en *Os soños da*

- memoria: Documentación musical en Galicia: Metodoloxías para o estudo*, editado por Montserrat Capelán, Luis Costa Vázquez, Javier Garbayo Montabes, Carlos Villanueva Abelairas. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, 315-340.
- Méndez Fonte, R. (2009). “Pepito Arriola, un apunte para a súa biografía” en *Papeis ártabros*, nº 5, 95-102.
- Montsalvatge, X. (2003). “La alegría que pasa” en *Destino*, nº 448 (1946), 12.
- Ocampo Vigo, M. E. (2003). “Pepito Arriola: entre el mito y la realidad” en *Ferrol Análisis, revista de pensamiento y cultura*, nº 18, 93-106.
- Quintanilla, B. (2003). “Hildegart Rodríguez, políticamente hablando” en *Ferrol Análisis, revista de pensamiento y cultura*, nº 18, 133-139.
- Richet, C. (1901). “Note sur un cas remarquable de précocité musical” en *IVe Congrès International de Psychologie. Compte rendudes séances et texte des mémoires*, editado por P. Janet. Félix Alcan, 93-99.
- Richet, C. (1908). “Les limites de l’incrédulité” en *Annales des Sciences Psychiques*, 18 (7-8), 97-103.
- Richet, C. (1920). *Autobiographie. Mémoires sur moi et sur les autres. Chapitre V. Mes années de professeur (1887-?) en Fonds Charles Richet* (RICHEL I, 1, A, n. 6). Bibliothèque de l’Académie nationale de médecine.
- Richet, C. (1922). *Traité de métapsychique*, Vol I. Félix Alcan.
- Sinclair, A. (2012). “La forja del prodigio: Pepito Arriola” en *The Noughties in the Hispanic and Lusophone World*, editado por Kathy Bacon y Niamh Thornton. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 142-161.
- Stumpf, C. (1909). “Akustische Versuche mit Pepito Arriola”. *Beiträge zur Akustik und Musikwissenschaft*, editado por J. A. Barth, 4, 105-116.
- Tellería Bartolomé, A. (2014). *Informe sobre el Salón Montano*. Madrid Ciudadanía y Patrimonio [consultado el 22/04/2025] <http://madridciudadaniaypatrimonio.org/sites/default/files/Informe%20Sal%C3%B3n%20Montano.pdf>
- Téllez Cámara, P. (2015). *Vida, obra, actividad musical y recepción de Pepito Arriola a través de la prensa (1899-1919)*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Úbeda, R. - Mera, L. - Trillo, J. (2010). *Arriola: Obra musical*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega [consultado el 09/05/2025] <https://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=554>
- VVAA (1951). “El genio y la infancia. Pepito Arriola”, *Anuario brigantino*, nº 3, Betanzos: Concello de Betanzos, 11-18.

RETOS METODOLÓGICOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA EN EL CSM CORUÑA

Adriana Cristina García García

Catedrática de Pedagogía/Conservatorio Superior de Música de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La oferta académica del Conservatorio Superior de Música de A Coruña abarca las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía. Todas ellas culminan con la realización de un Trabajo Fin de Estudios (TFE), cuyas características y exigencias varían según la especialidad. En el caso específico de Pedagogía, el TFE se configura como un trabajo académico híbrido que integra dos componentes fundamentales: una investigación y una aportación didáctica orientada a la asignatura de Lenguaje Musical, debiendo existir una vinculación directa y coherente entre los resultados de la primera y el diseño de la segunda.

La aportación didáctica representa un mayor peso en la calificación final (60 %), dada su relación más directa con las competencias prácticas desarrolladas a lo largo de las enseñanzas musicales. Por su parte, la investigación (40 %) se sustenta en herramientas metodológicas adquiridas en las asignaturas de Introducción a la Investigación (tercer curso, segundo cuatrimestre, dos horas semanales) e Investigación Educativa (cuarto curso, primer cuatrimestre, una hora semanal). El estudio de estas materias discurre de manera casi simultánea al planteamiento del tema y diseño del TFE, coincidiendo con las fases exploratorias de documentación. Dado que la mayor parte del alumnado no concluye el diseño y recopilación de datos de su investigación hasta finalizar la asignatura de Investigación Educativa, los plazos para elaborar la propuesta pedagógica —cuyo diseño se subordina a los resultados obtenidos— se reducen notablemente, superponiéndose además a las exigencias académicas del último curso. Esta cronología, no obstante, guarda coherencia con la adquisición de competencias didácticas, ya que las asignaturas de Didáctica de la Música y del Lenguaje Musical se imparten en tercer curso (centrado en las Enseñanzas Elementales) y en el primer cuatrimestre de cuarto curso (Enseñanzas Profesionales). En este contexto, es frecuente que el alumnado retrase la presentación del proyecto final, renunciando para ello a convocatorias de otras materias.

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer un análisis de los retos a los que se enfrenta el alumnado de TFE, atendiendo a cuatro dimensiones:

1. El marco normativo e institucional regulador.
2. Las características, líneas temáticas y metodológicas de los TFE presentados desde septiembre de 2018, momento en el que la actual jefa de departamento asume la tutorización de estos trabajos.
3. El análisis de las dificultades percibidas por el alumnado egresado desde esa fecha hasta julio de 2025.
4. La formulación de propuestas de mejora viables dentro de la legislación vigente.

2. MARCO NORMATIVO

El propósito del TFE de Pedagogía es permitir al alumnado la demostración no solo de conocimientos teórico-prácticos, sino también de competencias investigadoras y capacidad para diseñar propuestas didácticas coherentes con la especialidad y con el contexto en el que pretenden implementarse. La relevancia de este trabajo se inserta en un debate más amplio sobre la formación docente en música y sobre el papel que la investigación juega en los procesos de profesionalización. Autores como Elliott y Silverman (2015) han defendido la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica y de generar conocimiento aplicable a contextos reales. En una línea complementaria, la investigación basada en las artes ha reivindicado la importancia de producir conocimiento sensible, situado y respetuoso con la complejidad de los fenómenos educativos y artísticos (Barone y Eisner, 2012). Estas corrientes han ampliado el horizonte epistemológico de la investigación educativa musical, abriendo camino a metodologías que combinan análisis, experiencia performativa, reflexión docente y creación artística.

En los TFE de Pedagogía del CSM A Coruña todavía no se han explorado algunas metodologías de investigación emergentes o basadas en las artes, aunque la necesaria conexión de la investigación con la aportación pedagógica podría favorecer su introducción futura. La normativa vigente establece una serie de límites y oportunidades a considerar.

2.1. Legislación autonómica

El Decreto 163/2015, que establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en Galicia, señala las competencias y criterios de evaluación para estas enseñanzas, así como la distribución de créditos y descriptores de las materias, señalando que corresponden 10 créditos al TFE y que este debe evaluarse y calificarse una vez superadas la totalidad del resto de asignaturas. El descriptor de la materia en la especialidad de Pedagogía indica lo siguiente:

Elaboración y defensa de un trabajo de investigación relacionado con la Especialidad y su aplicación, incidiendo directamente en el desarrollo profesional de la pedagogía del lenguaje musical. Elaboración de una propuesta didáctica que trate de desarrollar ámbitos de la enseñanza del lenguaje musical en las enseñanzas elementales y/o profesionales de música, desarrollando materiales didácticos específicos para alcanzar objetivos definidos.

En Pedagogía, el TFE adquiere un carácter marcadamente profesionalizante. Se espera que el estudiante integre saberes transversales —pedagogía, didáctica, psicología, sociología y teoría musical— para dar respuesta a las particularidades de la enseñanza en conservatorios, caracterizada por tiempos lectivos acotados y un perfil de alumnado heterogéneo.

La Circular 10/2014 de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación educativa por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los conservatorios superiores de música, aporta otras indicaciones como la extensión mínima (100 páginas sin contar las referencias bibliográficas y los títulos), cuestiones de formato, matrícula, tutorización (por un profesor de la especialidad), tribunal evaluador y forma de calificación.

Algunos de estos aspectos, como el número mínimo de miembros del tribunal, son modificados o detallados con mayor profundidad por la Orden de 21 de noviembre de 2016 por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en desarrollo del Decreto 163/2015. Sin embargo, no hay cambios sustanciales respecto a lo ya referido sobre el TFE de Pedagogía.

Los beneficios derivados de la realización de este trabajo son tangibles. A través de la investigación, el alumnado ejercita la crítica sustentada en datos sobre la labor propia y ajena, perfecciona sus habilidades de comunicación académica y consolida su capacidad para la innovación educativa, desarrollando varias competencias transversales, generales y específicas establecidas en el Decreto 163/2015, como las siguientes:

- T1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- T2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- T3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- T6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- T8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- T14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- G10. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.
- G25. Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que lo capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.
- EP6. Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados que la práctica de la educación musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.
- EP10. Diseñar, realizar y evaluar una investigación en educación musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.

2.2. Normativa interna del centro educativo

En un segundo nivel jerárquico, el CSM A Coruña publica anualmente su Protocolo para el desarrollo del Trabajo Fin de Estudios y la programación de la asignatura de Trabajo Fin de Estudios, donde constan los plazos de entrega, los criterios de evaluación, la ponderación de las partes en la calificación y otros detalles. Existen ligeras diferencias en los plazos de entrega en los protocolos de TFE de los Conservatorios Superiores de A Coruña y Vigo, con distintas interpretaciones de la normativa en cuanto al traspaso de convocatorias al primer cuatrimestre del curso siguiente.

El trabajo escrito se entrega en formato físico y digital en una fecha establecida en el protocolo, junto con el aval de la tutora y la documentación necesaria para anunciar la exposición y realizar los programas de mano. El centro proporciona modelos normalizados para garantizar la coherencia formal y estética de estos documentos. A continuación, el alumnado ha de preparar la exposición oral ante el tribunal, que tiene lugar entre 3 y 6 semanas más tarde. La exposición se realiza en un espacio de 45 minutos, tras los cuales el tribunal podrá plantear preguntas al estudiante. Este turno de preguntas y respuestas ha de tener una duración máxima de 15 minutos.

Los trabajos más destacados pueden optar a matrícula de honor o, desde el curso 2021-2022, al premio a mejor TFE en lengua gallega.

3. TFES DE PEDAGOGÍA: CURSOS 18/19 A 24/25

3.1. Características

Entre septiembre de 2018 (momento en el que la responsable de este estudio accede a la cátedra de Pedagogía) y julio de 2025, se han defendido 23 trabajos fin de estudios en esta especialidad, todos ellos asignados a la misma tutora y contando 22 de ellos con su aval o con el de la profesora que la sustituyó una pequeña temporada. Existen otros 7 trabajos en desarrollo durante el curso 2025-2026, cuestión que ha propiciado que, por primera vez, se distribuya la tutorización entre las dos profesoras del departamento.

Aunque la normativa exige un mínimo de 100 páginas de cuerpo de texto, la media sin portadas, índices ni anexos se sitúa en 214 páginas.

El trabajo puede entregarse en castellano o en gallego. En el período estudiado solo se presentaron 4 trabajos en este idioma, a pesar de que se anima al alumnado a ello, especialmente desde la creación del premio a mejor TFE en lengua gallega, que se otorga desde el curso 2020-2021 y que en su segunda edición recayó en un alumno de Pedagogía. Conviene considerar que el departamento cuenta con alumnado procedente de distintas comunidades españolas y del extranjero, cuyo contacto con la lengua gallega puede ser relativamente reciente. Sin embargo, resulta llamativo que algunos alumnos gallegohablantes manifiesten mayor seguridad al redactar textos académicos en castellano. En el presente curso 2025-2026 se aprecia mayor interés de las alumnas por presentar el

trabajo en gallego y se esperan cuatro en ese idioma, lo que supondría el total de alumnado nacido en Galicia que se encuentra actualmente en último curso.

3.2. Líneas temáticas

Anteriormente al desarrollo normativo de 2015 se habían presentado algunos trabajos cuya temática trascendía ligeramente la enseñanza de Lenguaje Musical en conservatorios, explorando otros ámbitos y facetas de educación musical como escuelas de música, coros de aficionados, divulgación a través de conciertos didácticos, relación con la enseñanza instrumental o iniciación musical en adultos. Por este motivo, el nuevo marco normativo fue percibido como más restrictivo, especialmente en lo referido a objetivos y ámbito de aplicación de la aportación didáctica. Asimismo, esta situación ha incrementado la dificultad para identificar líneas temáticas novedosas.

Las temáticas abordadas en los trabajos presentados durante el período de estudio pueden clasificarse en seis grandes bloques:

1. Medios de aprendizaje y recursos didácticos
2. Repertorios didácticos
3. Identidad, bienestar y contextos socioculturales
4. Procesos cognitivos y habilidades musicales
5. Contenidos específicos de la materia de Lenguaje Musical
6. Gestión docente y organización pedagógica

3.2.1. *Medios de aprendizaje y recursos didácticos*

Este primer bloque resulta el más numeroso, junto con el de repertorios didácticos. En él se abordan medios para el aprendizaje musical tan variados como los siguientes: movimiento, percusión corporal, conjunto instrumental, entrenamiento auditivo, composición y arreglos, teatro musical, improvisación coral, canto, juego manipulativo y videojuegos.

3.2.2. *Repertorios didácticos*

Este segundo bloque es también uno de los más numerosos y variados, hasta el punto de poder considerarse una de las principales líneas de investigación del departamento. Durante el período analizado, se han presentado trabajos sobre música de compositoras, música tradicional gallega, músicas populares urbanas, repertorio orquestal, estilos históricos occidentales, músicas del mundo, música modal y jazz.

Aunque actualmente existe otro trabajo en desarrollo sobre repertorios didácticos (concretamente, sobre música antigua), esta línea de investigación parece próxima a agotarse si se busca evitar la redundancia temática.

3.2.3. Identidad, bienestar y contextos socioculturales

Este bloque se centra en la dimensión socioafectiva del alumnado de Lenguaje Musical: sus percepciones, sentimientos, creencias, hábitos y motivaciones, así como aspectos de salud, bienestar e integración en el entorno. Aquí se incluyen trabajos sobre autoconcepto, higiene vocal, sexismo, motivación, relajación y ecosistema musical.

3.2.4. Procesos cognitivos y habilidades musicales

Aquí se aborda la dimensión cognitiva del alumnado y su relación con la música, con estudios sobre memoria musical, percepción auditiva en distintos contextos (instrumentistas transpositores, miembros de agrupaciones musicales, estudiantes de Lenguaje Musical...) y el impacto de trastornos como la dislexia en el aprendizaje musical.

3.2.5. Contenidos específicos de la materia de Lenguaje Musical

Aunque todos los trabajos incluyen aportaciones didácticas para el desarrollo de competencias y práctica de contenidos específicos de Lenguaje Musical, se agrupan en este bloque los pocos proyectos cuyo eje central es el propio contenido musical y las múltiples estrategias para su aprendizaje, sin centrarse en un medio o recurso específico. Este bloque incluye estudios sobre modalidad, transporte, timbre y textura, así como métrica y rítmica.

3.2.6. Gestión docente y organización pedagógica

Los trabajos de este bloque, el menos numeroso durante el período estudiado, abordan cuestiones relacionadas con la evaluación, la gestión del aula y la planificación docente. Uno de los trabajos principales se centra en la evaluación en la materia de Lenguaje Musical.

Actualmente hay otros proyectos en desarrollo que abordan cuestiones de organización curricular, como la secuenciación y temporalización de contenidos y actividades, y adaptación metodológica. Se aprecia un interés creciente en el diseño de propuestas que promuevan una mayor implicación del alumnado y una organización del aprendizaje más adaptada a las realidades específicas del aula. No obstante, es una temática que pocos alumnos se atreven a plantear como eje central de su trabajo. Esto se debe, en gran medida, a que la mayoría de estas cuestiones se estudian en profundidad en la asignatura Planificación Educativa, que se imparte en el segundo cuatrimestre de último curso, momento en el que el TFE ya está muy avanzado.

3.3. Metodologías de investigación

Durante el período estudiado, se aprecia cierta variedad metodológica, con gran tendencia a los estudios cuantitativos durante los primeros años y una progresiva apertura a estudios cualitativos y mixtos, que se vuelven mayoritarios en los últimos cuatro años.

Los estudios cuantitativos presentes entre 2018 y 2020 suelen adoptar diseños descriptivos o comparativos, con uso frecuente de cuestionarios y pruebas de rendimiento

musical. En cambio, los trabajos cualitativos o mixtos posteriores presentan diseños más flexibles: estudios de caso, análisis documentales, observación participante y entrevistas semiestructuradas a docentes o alumnado, combinando algunas de estas técnicas para la triangulación de datos y para lograr una comprensión más profunda de los fenómenos educativos musicales, que requieren analizar tanto aspectos cognitivos, organizativos y pedagógicos como experiencias subjetivas, percepciones identitarias y dinámicas comunitarias presentes en el aula de Lenguaje Musical.

En los últimos años se aprecia un interés incipiente por explorar metodologías más contemporáneas, como la investigación-acción, la investigación basada en las artes y la a/r/tografía. Estas metodologías —descritas por autores como Elliot Eisner, Rita Irwin y Tom Barone— ofrecen marcos interpretativos especialmente adecuados para contextos donde la práctica artística y la reflexión pedagógica se encuentran íntimamente vinculadas. Aunque ninguno de los TFE finalizados llega a adoptar estas metodologías, sí se observa en el alumnado un interés creciente en incorporarlas e integrar así la parte de la aportación didáctica con una nueva perspectiva y un papel más central en el proceso de investigación. No obstante, factores como las limitaciones temporales, la formación previa del alumnado y la incertidumbre respecto a la valoración por parte de los tribunales condicionan en parte su adopción.

3.4. Tipologías de aportación didáctica

En los 22 trabajos de este período se encuentran distintos tipos de aportaciones didácticas, combinando en muchos de ellos varias aportaciones complementarias (por ejemplo, una colección de ejercicios puede acompañarse de una guía docente o de una web con videotutoriales). Las tipologías por orden de recurrencia son:

- Colecciones de dinámicas o actividades (9)
- Colecciones de ejercicios (7) (lecciones de entonación, dictados, juegos...)
- Recursos de apoyo (6) (materiales de consulta, bases rítmicas, videotutoriales...)
- Selección de materiales (6) (catálogos de recursos, enlaces de interés...)
- Programaciones y unidades didácticas (5)
- Guías para docentes (5)
- Adaptaciones y arreglos (5) (obras para tocar, cantar, escuchar y reconocer...)
- Proyectos (3) (cuentos musicados, obras teatrales, programas interdisciplinares...)

Todas ellas se vinculan directamente con los resultados de la investigación. Algunas de las propuestas se prueban con alumnado de las escuelas y academias en las que los autores suelen trabajar antes de titular, o con alumnado de las clases de Lenguaje Musical a las que asisten como profesorado de prácticas. Sin embargo, el tiempo disponible suele resultar insuficiente para realizar pruebas sistemáticas o análisis de resultados. En ocasiones, otras comprobaciones con alumnado se llevan a cabo de manera informal durante el tiempo que transcurre entre la entrega del trabajo escrito y la exposición oral.

4. ANÁLISIS DE DIFICULTADES PERCIBIDAS POR EL ALUMNADO

4.1. Presentación del estudio

Se ha realizado una investigación sobre las dificultades percibidas por el alumnado de TFE, para lo cual se ha diseñado un cuestionario para el grupo de alumnos egresados entre septiembre de 2018 y julio de 2025 y para el grupo de alumnos que se encuentra realizando el TFE durante el curso 2025-2026, con ligeras variaciones para ambos grupos. El principal grupo de estudio es el de los alumnos egresados (con una participación del 86,4%), cuyos resultados se analizarán a continuación. Aunque no formen parte de este análisis, los datos obtenidos del grupo de alumnado actual resultan de interés a nivel interno, para comparar y ajustar procedimientos didácticos desde la tutoría.

El cuestionario fue distribuido en septiembre de 2025. Constaba de un primer bloque de cinco preguntas sobre el momento de presentación del TFE y los resultados obtenidos, indagando especialmente sobre el grado de satisfacción con la temática elegida, el resultado del trabajo y la calificación.

A continuación, se presentaba una serie de 30 posibles obstáculos para que se calificase con una escala de Likert del 1 al 5 el grado de dificultad que habían supuesto para la realización del trabajo, con las siguientes equivalencias: 1-nada, 2-poco, 3-bastante, 4-mucho, 5-muchísimo, hasta el punto de agobiarme. También se dejaba un espacio para que pudieran anotar otras dificultades no contempladas entre las 30 opciones.

Por último, el cuestionario concluye con preguntas sobre qué cambiarían a nivel organizativo o a nivel de tutoría y qué valoran más del aprendizaje que ha supuesto la realización del TFE.

4.2. Dificultades que enfrenta el alumnado de TFE

En cuanto a las 30 dificultades valoradas mediante escala de Likert, se ha calculado la media de las respuestas para cada ítem y estos se han clasificado en los siguientes grupos:

- Gestión del tiempo. 3,7
- Formación previa en investigación (3,22) y en pedagogía (2,55)
- Acceso a fuentes. 2,89
- Proceso investigador. 2,85
- Exposición y calificación. 2,13
- Tema estudiado. 2
- Tutoría. 1,52

4.2.1. Gestión del tiempo

La dificultad mencionada con mayor frecuencia es la falta de tiempo para desarrollar un trabajo de tanta envergadura. El valor medio de 4,37 sobre 5 en este ítem indica que la

gran mayoría del estudiantado experimenta presión temporal durante el proceso. Se suman a esta dificultad la incompatibilidad con otros estudios (3,89), con obligaciones laborales (3,73) y la rigidez de los plazos (3,26). La situación se agrava por la simultaneidad con asignaturas de cuarto curso que requieren una elevada dedicación, la falta de desarrollo de ciertas competencias hasta finalizar dichas asignaturas y por la ausencia de un calendario con entregas intermedias. Todo ello contribuye a concentrar la mayor parte del esfuerzo en los últimos meses.

Estos datos coinciden con estudios más generales sobre la elaboración de trabajos finales, donde la gestión del tiempo figura como una de las principales fuentes de estrés y abandono (Cohen et al., 2018). En el caso del TFE de Pedagogía, la presencia simultánea de investigación y aportación didáctica amplifica esta dificultad, ya que las tareas se duplican.

Solo el 26,3% de los encuestados señalan que pudieron arreglarse para compaginar bien la entrega en el primer plazo con el resto de obligaciones del curso, si bien conviene señalar que todas estas respuestas son anteriores al cambio de protocolo TFE del CSM A Coruña que modifica sustancialmente los plazos en 2023. Casi la mitad de los encuestados (un 47,4 % han tenido que perder o anular alguna convocatoria de TFE o de otras asignaturas para ampliar los plazos). En junio de 2025, el 75 % de los matriculados de TFE optó por no presentarse a alguna asignatura para ganar plazo para el TFE, si bien ninguno está incluido en el análisis anterior, al no haber entregado todavía.

4.2.2. Formación previa metodológica y pedagógica

La segunda familia de dificultades tiene que ver con la formación previa del alumnado, especialmente en metodologías de investigación. Muchos estudiantes señalan escasa preparación para la investigación (3,74), dificultades en el manejo de programas informáticos especializados en análisis de datos (3,47), falta de experiencia previa en redacción académica (3,00) y en manejo avanzado de procesadores de texto (2,68). Todo ello transmite la sensación de ir aprendiendo sobre la marcha y genera muchas inseguridades.

Sin embargo, en el campo de la pedagogía, el grado de dificultad atribuido a la preparación previa baja notablemente, de un 3,22 de media a un 2,55, estando el principal ítem de este grupo directamente relacionado con el primer grupo de dificultades: “dificultad para abordar el trabajo cuando aún no se han terminado de adquirir todas las competencias de la carrera”, con un 2,74. La preocupación por la “escasa preparación previa en realización de recursos para la aportación” baja a un 2,37.

4.2.3. Acceso a fuentes

Entre los ítems que superan la puntuación media de 3 se encuentran el acceso a fuentes documentales (3,16) y la dificultad para encontrar o acceder a modelos de trabajos similares a los propuestos (3,11).

También se encuadran en este grupo la necesidad de recurrir a fuentes documentales en idiomas extranjeros (2,79) y la dificultad para seleccionar y acceder a suficientes informantes que colaborasen en entrevistas o cuestionarios (2,53). Esta última cuestión afectaba sobre todo a trabajos que centraban su estudio en una población de docentes bastante pequeña, por lo que cualquier negativa a participar podía afectar significativamente a la representatividad de la muestra.

4.2.4. Proceso de elaboración

Además de las dificultades inherentes a la escasa formación previa en algunas tareas, a lo largo del proceso van surgiendo nuevos obstáculos que generan gran preocupación e incertidumbre entre el alumnado. Por ejemplo, el bloqueo derivado de la propia sensación de incertidumbre a la hora de plantear un diseño de investigación (3,21) o de idear una aportación creativa y de interés (3), así como la complejidad de manejar y analizar los datos obtenidos en la investigación (2,89). Otras dificultades derivan del modelo que combina una investigación con una aportación didáctica, si bien estas problemáticas no parecen estresar tanto a los alumnos: tener que defender la aportación sin haber dispuesto de tiempo o recursos para implementarla con alumnado real (2,79), dificultad para avanzar en la aportación hasta no tener cerrada la fase de investigación y análisis de resultados (2,63) y dificultad para conectar la investigación con la aportación (2,58).

4.2.5. Exposición y calificación

El miedo al suspenso, al existir solo dos convocatorias, tuvo una media de 2,32, mientras que las dificultades propias del día de la exposición (dificultad para la preparación, nervios...) solo un 1,95.

4.2.6. Tema estudiado

Las problemáticas directamente vinculadas a la elección del tema de estudio no han tenido demasiado peso para el alumnado, salvo quizás la dificultad para elegir y acotar el tema, que se eleva al 2,89 de media. La falta de dominio del tema escogido se queda en el 2. Apenas hay desmotivación por el tema elegido, situándose este ítem en último lugar con un 1,11.

Estos resultados concuerdan bien con la pregunta inicial sobre la temática del TFE, donde la respuesta mayoritaria es que su tema preferido encajaba bien con la exigencia normativa de limitar la aportación a lenguaje musical de conservatorios. Solo un 15,8% prefirió dejar de lado su opción favorita, al no encontrarle encaje en los requerimientos normativos, pero todos ellos creen que “fue para bien”. Otro 21,1% tuvo muchas dificultades para encajar su tema preferido en la normativa, pero lo consiguió. Por tanto, a pesar de que no siempre se quedaron con su tema preferido, parece que todos se encontraron bastante cómodos con la temática y así se percibe en el análisis de dificultades. El estudiantado suele trabajar sobre temas que percibe como significativos y relevantes. La

motivación personal opera así como un factor protector que atenúa el impacto de otras dificultades.

4.2.7. Tutoría

Por último, encontramos los ítems referidos a la labor tutorial. Con la mayor puntuación (2,11) está la desmotivación al enfrentarse a un elevado volumen de correcciones por parte de la tutora, mientras que entre los últimos puestos de la tabla están la imposibilidad de elegir un tutor de fuera del departamento (1,42), la dificultad para entender las explicaciones y correcciones de la tutora (1,37) o para encontrar horarios de tutoría u otros momentos de comunicación (1,21).

Estos resultados indican que la comunicación entre tutoría y alumnado es fluida, que la orientación es clara y que existe un clima de acompañamiento consistente a lo largo del proceso, lo cual se refuerza en las respuestas a la pregunta posterior sobre si cambiarían algo del proceso de tutoría, que incluyen numerosos comentarios de reconocimiento y agradecimiento.

4.2.8. Otras dificultades

Los encuestados tenían la posibilidad de rellenar una pregunta abierta sobre otras dificultades no mencionadas en el cuestionario. Aunque se registraron cuatro respuestas, la mayoría hace hincapié en aspectos ya tratados anteriormente. Por ejemplo, el agotamiento que supone compaginar el TFE con otros estudios y trabajos o la desventaja comparativa respecto al alumnado universitario por la falta de acceso desde el conservatorio a ciertos recursos bibliográficos y repositorios digitales. Una persona menciona también la dificultad de gestionar las preguntas del tribunal en la exposición, lo cual sí puede considerarse un ítem no tratado previamente.

4.3. Valor del TFE para el alumnado

Respecto al resultado final, un 42,1% se siente orgulloso/a sin reservas. Un 31,6% también siente orgullo del resultado, pero considera que fue “demasiado trabajo invertido para lo que realmente le aportó”. El 26,3% restante está orgulloso del resultado a grandes rasgos, pero señala que le habría gustado tener más tiempo y medios para mejorarlo. Nadie eligió las siguientes opciones: “no mucho; cambiaría muchas cosas” o “en absoluto: no me gusta cómo quedó”.

Sí hay más decepción con las calificaciones. Un 31,6 no quedó satisfecho con ella y considera que merecía más. El 42,1% cree que fue una calificación justa, mientras que un 26,3% considera que fue una calificación generosa. Conviene señalar que este grado de satisfacción con las calificaciones es bastante similar al de la tutora. De los 22 trabajos, solo uno obtuvo un 10, la mayoría se sitúa por encima del 8,5 y un grupo bastante numeroso oscila entre el 5,5 y el 7,5. Las calificaciones de TFE no suelen diferir mucho de las que alcanza el alumnado en el resto de asignaturas de la carrera. De ahí que sí pueda haber una

presión excesiva desde tutoría por mejorar el rendimiento en esta fase final, cuestión que será revisada a tenor de los resultados del estudio.

Consultados en pregunta abierta por los aprendizajes que más valoraban al haber realizado el TFE, la mayoría señalan el desarrollo de competencias investigadoras que les serán de utilidad en un futuro académico y profesional. También indican con una alta recurrencia la adquisición de habilidades comunicativas y de manejo de lenguaje académico, así como la capacidad de estructurar y llevar a cabo un proyecto complejo dentro de su área de interés. En algunos casos se ha señalado que este aprendizaje facilitó la realización de proyectos universitarios posteriores.

También se han valorado especialmente los aprendizajes de nuevas estrategias pedagógicas, la creación de propuestas aplicables al aula y la posibilidad de recabar opiniones y datos de personas expertas.

Varias personas indican los beneficios a nivel de motivación y autoconfianza, siendo una experiencia intensiva pero altamente formativa, que permite conectar teoría, investigación y aula. En algún caso se señala que adquirieron un ritmo de trabajo que les sirvió muy bien para la posterior preparación de oposiciones. También encontramos respuestas más personales, de actitud ante la vida y las dificultades, por ejemplo la importancia de aspirar a resultados óptimos y no conformarse con los meramente aceptables, o la capacidad para defender las propias ideas.

5. PROPUESTAS DE MEJORA

5.1. Sugerencias de cambios según el alumnado

Las últimas preguntas del cuestionario recababan información sobre aspectos que los alumnos cambiarían, tanto a nivel organizativo como tutorial. Una de las respuestas más recurrentes (9 de 15 respuestas) es que la extensión y exigencia les parecen excesivas para un trabajo de fin de estudios y para el número de créditos asignado. 5 de las respuestas señalan que es más exigente que muchos trabajos universitarios de fin de grado y fin de máster, si bien su percepción sobre la exigencia en esos niveles parece condicionada por experiencias personales, difícilmente generalizables. Algunas personas indican que podría resultar suficiente con elegir realizar una investigación o una aportación didáctica, pero la superación de ambas cuestiones va en la línea de lo que se pide en otras especialidades. Por ejemplo, en interpretación hay trabajo de investigación y recital.

Otra de las cuestiones más señaladas es la propuesta de plazos para entregas parciales, para evitar acumulación de trabajo. Sin embargo, ya se hace una entrega del plan de trabajo en octubre/noviembre y una entrega del marco teórico a principios de enero como requisito para aprobar la asignatura de Investigación Educativa. En muchas ocasiones, a pesar de las reiteradas indicaciones para mantener un progreso constante, en Investigación Educativa se entrega un borrador de marco teórico en un estado bastante inicial o directamente se deja la asignatura para la convocatoria extraordinaria por este requisito. Muchas veces es la tutora quien solicita que determinados alumnos acudan a tutorías. A pesar de que les cuesta

compaginar el TFE con otras asignaturas, se ha observado que cuando consiguen terminar todas las materias en el mes de enero o cuando retrasan la convocatoria de TFE, otras ocupaciones y compromisos laborales provocan que releguen el TFE y le dediquen aún menos tiempo semanal, especialmente al perder el hábito de estudio o de trabajo académico. Una de las respuestas reconoce que la dosificación del trabajo depende principalmente del alumnado, pero que muchas veces al ser estudiante y tener carga de trabajo proveniente de diversas fuentes es difícil organizarse y comprender la verdadera exigencia temporal que requerirá el TFE. Una persona destaca que el TFE requiere un tiempo de dedicación exclusiva que muchas veces no es posible conseguir.

Por otro lado, la petición de establecer mini-plazos o entregas parciales contrasta con otra petición recurrente sobre flexibilizar la obligatoriedad de entregar el tema y el índice en octubre o noviembre, lo cual algunos consideran prematuro (una persona manifiesta que le parece “una locura” establecer tan pronto el tema y el índice). Sin embargo, sin este requisito, costaría mucho más cumplir los plazos y no se podría aprovechar la asignatura de Investigación Educativa para ir aplicando lo aprendido al tema de TFE. Por otro lado, siempre es posible cambiar de tema presentando una nueva propuesta al departamento y a jefatura de estudios antes de fin de curso. En algún caso, se realizó un cambio drástico de temática y se consiguió terminarlo y defenderlo en pocos meses.

También se habla de comunicar los plazos con mayor antelación, aunque el protocolo anual de TFE con todas las fechas se publica hacia mediados de octubre.

Otra de las propuestas consiste en revisar la concentración de carga docente de la especialidad en cuarto curso, cuestión con la que el profesorado del departamento sí está muy de acuerdo, pues el plan de estudios no introduce asignaturas de Pedagogía, Didáctica, Planificación Educativa o Investigación hasta tercer y cuarto curso. El lado positivo es que en tercer año pueden elegirse asignaturas de cuarto (no así en años anteriores salvo que se cursen todas las materias de formación básica del curso correspondiente). Así, hay muchos alumnos que adelantan a tercero asignaturas de último curso, aunque no suponga una gran diferencia en carga horaria por otras cuestiones organizativas, pues hay materias que no es recomendable adelantar desde el punto de vista pedagógico. El desarrollo curricular de la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores podría suponer una oportunidad en este sentido, con una distribución más equilibrada de las materias específicas de Pedagogía entre los cuatro cursos.

Hay alumnado que también señala que permitir la entrega exclusivamente digital reduciría los costes de impresión. No obstante, conviene señalar que solo se pide un ejemplar en papel para la biblioteca del centro y no uno para cada miembro del tribunal como ocurre en la mayoría de universidades.

Otra de las propuestas indicadas, con una frecuencia moderada, es dar mayor libertad en la orientación de la aportación, permitiendo centrarla en educación musical en otras materias o etapas. Esta cuestión también parece pertinente para no restringir las posibilidades de aquellos estudiantes con intereses docentes diversos y para no agotar las líneas temáticas de los trabajos.

En resumen, el alumnado demanda ajustar el nivel de exigencia y carga de trabajo a los créditos reales asignados al TFE, reorganizar la gestión temporal con el establecimiento de plazos parciales, reducir la carga académica de cuarto curso, permitir la entrega solo digital y diversificar los contextos de aplicación de la aportación didáctica.

Respecto a la tutoría, la mayoría de las respuestas registradas expresan valoraciones muy positivas, destacando la disponibilidad, velocidad y calidad de las revisiones, así como el compromiso personal de la tutora, su atención constante y su acompañamiento emocional. Se reconoce explícitamente el esfuerzo, la aportación de nuevas ideas, la atención al detalle y su impacto en la calidad final del trabajo. También se señala en alguna ocasión que sería deseable un mayor acompañamiento en las fases iniciales del proyecto, para evitar la acumulación posterior de trabajo.

Como punto negativo, se menciona que algunas correcciones eran demasiado “puntillosas” o podían transmitir la impresión de que únicamente era aceptable presentar un trabajo de calidad sobresaliente. También se manifestó en algún caso el deseo de que hubiera un mayor número de tutorías. Ciertamente el número de tutorías oficiales por alumno es bajo en comparación con otras especialidades, pero la tutora ha compensado esta limitación ofreciendo tutorías adicionales en otras horas de tutoría general, guardia o reducción por jefatura de departamento (además de corregir y enviar *feedback* de todas las entregas escritas fuera del horario presencial).

En resumen, las respuestas reflejan un acompañamiento docente altamente valorado, sugiriendo ajustes menores orientados a optimizar el proceso temporal y organizativo.

5.2. Sugerencias de cambios según el departamento

Consultado el departamento, que consta de dos profesoras, por esta cuestión, hay coincidencia con el alumnado en la problemática de compaginar la realización del TFE con la de asignaturas de cuarto curso necesarias para dicha labor. Ya que no podemos cambiar por el momento el plan de estudios, la solución pasaría por permitir la opción de retrasar unos meses la entrega del TFE, con una interpretación diferente de la normativa relativa al traslado de convocatorias al primer cuatrimestre del curso siguiente si el TFE no se presenta (sin que ello implique necesariamente la pérdida de una convocatoria). Aunque esta cuestión se ha planteado a la Comisión de Coordinación Pedagógica se continúa trabajando para alcanzar un consenso que garantice una aplicación de la norma ajustada para las especificidades de las distintas especialidades que se imparten en el conservatorio.

Otra cuestión planteada sin éxito hasta ahora ha sido la de recuperar las fechas de entrega escalonadas que se realizaban hasta 2023 (tres semanas antes de cada defensa) en lugar de una única fecha para todos, pues esto último resulta muy complejo para los tutores que supervisan simultáneamente entre tres y cinco trabajos y que siempre tienen que atender problemas y consultas de última hora.

Respecto a la realización de investigación y aportación didáctica, en el departamento se considera importante que se elaboren ambas y se conecten, en la medida en que resulta

fundamental que los futuros docentes fundamenten su práctica en la investigación. Sí podría valorarse una moderación en los requisitos y nivel de exigencia de la parte de investigación, entendiendo que la madurez y las habilidades prácticas en investigación se perfeccionarían en estudios de posgrado.

Se intensificará el trabajo orientado a fortalecer habilidades de redacción académica y manejo avanzado de procesador de textos en cursos más bajos.

También se implantará un plazo intermedio de entregas, si bien tendría carácter no obligatorio y su cumplimiento dependerá del compromiso del alumnado.

Desde el centro se sigue trabajando en la mejora del acceso a fuentes documentales. Aunque las posibilidades actuales distan mucho de las de la universidad, se prevé que esta situación mejore a medida que avance la implantación de la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores, que también fomenta la actividad de investigación en los docentes. Por el momento, se han activado nuevas suscripciones a repositorios y revistas de impacto.

También se propondrá al alumnado la exploración de nuevas líneas temáticas y metodológicas.

6. CONCLUSIONES

La gestión del tiempo es el principal obstáculo para el estudiantado, seguido de la escasa formación previa en metodologías de investigación, análisis de datos y redacción académica, lo que genera una notable incertidumbre durante el proceso y requiere de gran apoyo tutorial.

La estructura híbrida del TFE (investigación y aportación didáctica) también genera tensiones, pues el alumnado indica que, con frecuencia, resulta difícil avanzar en la aportación sin tener cerrada la investigación y sin haber analizado los resultados, lo cual genera un retraso estructural. Asimismo, muchos consideran complicado conectar ambos productos, pues la investigación exige un ritmo académico y metodológico diferente del de la creación de materiales didácticos. Esta tensión interna constituye una característica inherente al modelo y explica parte de las dificultades percibidas. Un giro metodológico hacia la investigación-acción podría solventar este problema, pero sería necesario contar con grupos de alumnado en los que probar los nuevos materiales y eso, por el momento, resulta difícil de garantizar.

No obstante, hay elementos del proceso que resultan poco problemáticos. Las puntuaciones bajas en ítems como la dificultad para elegir tema (2,00), para comunicarse con la tutora (1,21) o para entender sus explicaciones (1,37) indican que la tutoría es valorada muy positivamente y que el estudiantado encuentra apoyo y claridad durante el proceso. También se aprecia que la gran mayoría trabaja sobre temas que les resultan motivadores, lo cual favorece la implicación y la persistencia. Además, se ha visto un alto grado de satisfacción con los resultados del trabajo (aunque no siempre con la calificación) y una valoración muy positiva de los aprendizajes adquiridos gracias a la realización del TFE.

El análisis de estas dificultades refleja un patrón estructural: los mayores obstáculos están asociados a factores institucionales (plazos, formación previa, compatibilidad con otras asignaturas...), presentan valoraciones claramente favorables.

En consecuencia, el estudio revela que el TFE apenas genera dificultades por falta de compromiso, formación pedagógica o relación tutorial, sino por cuestiones estructurales y metodológicas que pueden abordarse mediante ajustes organizativos, una formación previa más sólida y una planificación temporal más eficiente.

7. REFERENCIAS

- Barone, Tom, & Eisner, Elliot W. (2012). *Arts based research*. SAGE publications, Inc.
- Circular 10/2014 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se ditan instrucións para a organización e funcionamento dos conservatorios superiores de música e se poñen en marcha novas especialidades para o curso 2014-2015. https://csmcoruna.com/ova_doc/circular-10-2014/
- Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG núm. 218, de 16 de noviembre de 2015).
- Orden de 21 de noviembre de 2016 por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en desarrollo del Decreto 163/2015 (DOG, núm. 230, de 1 de diciembre de 2016).
- Silverman, Marissa & Elliott, David. (2015). A response to commentaries on *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, Second Edition (2015). *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 14 (3).

ESTUDIOS DE POSTGRADO Y MÚSICA EN VIGO. EL MÁSTER DEL CSM VIGO Y EL DE LA FFT DE LA UVIGO. EL PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LITERARIOS

Javier Jurado Luque

Catedrático de Historia de la Música/Conservatorio Superior de Música de Vigo

1. EL MÁSTER EN CREACIÓN, INTERPRETACIÓN E INVESTIGACIÓN DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE VIGO

El desarrollo de un máster que diera continuidad a los estudios de grado después de la implantación definitiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el año 2010, fue una demanda histórica de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Galicia. La oferta de un Máster en Enseñanzas Artísticas constituye, por lo tanto, una oportunidad irrenunciable para nuestra comunidad autónoma, ya que permite al alumnado egresado de los centros superiores de Galicia, bien completar su formación de cara a una mejor inserción en el mercado laboral actual, bien facilitar el acceso a los estudios de doctorado.

Los primeros intentos de poner en marcha una maestría en el Conservatorio Superior de Música de Vigo se remontan al año 2014, cuando un pequeño grupo de docentes doctores sentaron las bases de lo que debía ser el máster en una comisión en la que el Dr. Javier Jurado actuó como secretario. Sin embargo, el proyecto no siguió adelante al producirse el cese de la directiva del centro.

Años después, bien entrado el curso 2020-2021, el actual director, el Dr. Esteban Valverde, retomó la iniciativa y encomendó la dirección del futuro máster al Dr. Jurado; bajo su orientación se nombró una comisión de profesorado doctor que aportó ideas con vistas a diseñar el plan de estudios. Los avances fueron presentados al Claustro de Profesorado en abril de 2021 y aprobados por el Consejo Escolar el día 1 de junio; durante el verano de ese año y los inicios del curso 2021-2022 se elaboraron las guías docentes (bajo la supervisión directa y la unificación de formatos del Dr. Jurado). Finalmente, el máster fue aprobado en el BOE del 23 de junio de 2023, y así, comenzó su andadura en el curso 2023-2024. Actualmente, se encuentra en su tercera promoción y tanto los resultados obtenidos como la matrícula demuestran que está plenamente consolidado.

La propuesta de plan de estudios se diseñó según la normativa vigente (Real Decreto 1614/2009, Real Decreto 303/2010, Decreto 163/2015 y Decreto 171/2016), y este fue aprobado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). La denominación del título es Máster Oficial en Enseñanzas Artísticas de Creación, Interpretación e Investigación Musical. El máster se presenta a través de la Secretaría General

de Educación y Formación Profesional, dependiente de la Consellería de Cultura, Educación y Universidad de la Xunta de Galicia, a propuesta del Conservatorio Superior de Música de Vigo.

A continuación, se muestran los créditos asignados a cada categoría de disciplinas dentro del plan de estudios del máster (Tabla 1):

Tabla 1

Créditos por categoría de disciplina

Tipo	ECTS
Formación básica	12 ECTS
Prácticas externas	2 ECTS
Optativas	12 ECTS
Obligatorias itinerario	24 ECTS
Obligatorias TFM	10 ECTS
ECTS totales	60 ECTS

Como se puede observar, el título consta de 60 ECTS (un ECTS en este nivel de enseñanzas y comunidad autónoma corresponde a 30 horas de trabajo del alumnado), de los cuales 12 son de formación básica, 2 de prácticas externas, 12 de asignaturas optativas, 24 de obligatorias (por itinerarios) y 10 correspondientes al bloque del TFM (dentro del que se incluye la asignatura de Métodos y Técnicas de la Investigación Artística Musical y el TFM propiamente dicho).

La Comisión Académica del Máster, integrada por las coordinaciones de cada itinerario (Creación, Interpretación e Investigación) y de las prácticas externas, así como por la Dirección y la Jefatura de Estudios del centro, consideró primordial ofrecer un amplio catálogo de optativas para que cada estudiante pudiera diseñar su plan de estudios personalizado. Aunque con ello la organización académica y la elaboración de horarios se dificulta, aumenta la atención a la diversidad y a los diferentes intereses de cada persona.

En cuanto a la formación básica, las disciplinas concretas que todo el alumnado tendrá que cursar son las siguientes (Tabla 2):

Tabla 2

Disciplinas de formación básica

Disciplina	ECTS (Cuatrimestre)
Tecnologías aplicadas a la didáctica en la Educación Profesional y Superior	3 (I)
Teoría y análisis para la interpretación musical	3 (I)
Gestión y promoción de la carrera artística	3 (II)
Inglés aplicado	3 (II)

Se apuesta por la formación en idiomas, ya que se exige un B1 de inglés para poder acceder al postgrado y, además, existe una disciplina específica (Inglés Aplicado) en el segundo cuatrimestre; cabe destacar que el término “aplicado” no es casual, ya que no se trata de hablar o leer en inglés, sino de conocer la terminología adecuada que permita al alumnado afrontar diversas ramas del conocimiento artístico musical. En cuanto al alumnado extranjero, si obtuvieron el título de grado en España, se convalida el castellano, pero no en el caso de las personas tituladas en el extranjero, que deben demostrar un B1 de español al acabar el curso (además del B1 de inglés exigido en la matrícula).

En este mismo bloque de formación básica se evidencia el interés por las tecnologías (presentes ampliamente tanto dentro de las asignaturas obligatorias de itinerario como en las optativas), la interpretación musical y la propia gestión de la carrera artística, elementos clave para la futura profesionalización de los egresados. En lo que se refiere a esta gestión, el máster cuenta con el perfil de profesorado idóneo, proveniente de la especialidad de Producción y Gestión del grado, ya que el Conservatorio Superior de Vigo es uno de los pocos centros del Estado español que imparte dicha titulación.

Al bloque de prácticas externas del segundo cuatrimestre se le asignan 2 ECTS. La oferta actual incluye diferentes líneas, como, por ejemplo, la participación en agrupaciones orquestales, bandísticas o camerísticas, la colaboración en proyectos inclusivos (como la orquesta Sons das Flores) o la prestación de servicios en empresas, archivos musicales, ofreciendo recitales en la UCI de los hospitales, etc. Aparte de las ofertadas por el máster, se contempla la posibilidad de que cada estudiante presente una propuesta de prácticas propia, que, en todos los casos, deberá ser aprobada por la Comisión Académica del Máster.

En lo que respecta a las disciplinas obligatorias del bloque de TFM, se plantea la siguiente división (Tabla 3):

Tabla 3

Disciplinas del bloque TFM

Disciplina	ECTS (Cuatrimestre)
Métodos y técnicas de la investigación artística musical	4 (I)
TFM	6 (II)

Como se puede ver, además del TFM propiamente dicho, de 6 ECTS, se incluye en este bloque la disciplina de Métodos y Técnicas de la Investigación Artística Musical, de 4 ECTS. En el primer cuatrimestre se instruye al alumnado en lo relativo a la metodología de la investigación y en el segundo proceden a la preparación de su TFM. Sobre este, en los tres itinerarios deben realizar un trabajo de investigación, más profundo en el caso del itinerario homónimo. El alumnado de la especialidad de Creación deberá comportar, además, diversas obras, que serán interpretadas por el alumnado de Proyecto Artístico Interdisciplinar I y II (del bloque de obligatorias de Interpretación y de Composición y optativa de primer cuatrimestre en el de Investigación).

Para el alumnado de Interpretación se diseñó, además del trabajo de investigación, un recital final de estudios, que preparan con cada docente específico de instrumento en la asignatura Instrumento: Especialización I y II (6 ECTS por cuatrimestre) y con el profesorado de Repertorio con Instrumento de Teclado Acompañante. Este trabaja simultáneamente con el profesorado de instrumento, pero también con el estudiante de forma individual, es decir, asumiendo su papel de repertorista, más allá del tradicional de pianista acompañante: al ser gran conocedor del repertorio del instrumento al que acompaña, participa y califica incidiendo más en cuestiones relacionadas con la interpretación conjunta dentro de unos ámbitos que exceden el terreno técnico. Conviene aclarar que el nombre de la disciplina, Repertorio para Instrumento con Teclado Acompañante, y no Piano Acompañante, incluye al profesorado de Clave, ya que el alumnado de Música Antigua del máster (hasta el momento dos viola da gamba y un instrumento de cuerda pulsada, más musette) cursó RITA con clavicémbalo.

Una vez explicada la estructura docente del máster, se aborda la continuidad desde las enseñanzas anteriores con vistas a demostrar la idoneidad del título para el alumnado graduado. En el Conservatorio Superior de Música de Vigo se imparten cinco especialidades: Composición, Musicología, Pedagogía, Producción y Gestión e Interpretación (incluyendo en esta todas las especialidades sinfónicas —excepto Arpa—, más Canto, Guitarra, Piano, Instrumentos de la Música Tradicional y Popular Galega y Música Antigua), lo que se relaciona, más o menos directamente, con las enseñanzas del postgrado en los itinerarios de Creación, Interpretación e Investigación (Tabla 4):

Tabla 4

Relación entre especialidades del grado y los itinerarios del máster

Especialidades del grado	Itinerarios del máster
Creación	Composición
Interpretación	Interpretación
Musicología	Investigación
Pedagogía	(Disciplinas concretas)
Producción y Gestión	(Disciplinas concretas)

A continuación se recoge la relación de las disciplinas con su carácter y distribución temporal por itinerarios (Tablas 5, 6 y 7):

Tabla 5

Asignaturas por itinerario, cuatrimestre y ECTS. Creación

Carácter	Asignatura
FB	Inglés aplicado (II, 3)
FB	Tecnologías aplicadas a la didáctica en la educación profesional y superior (I, 3)
FB	Teoría y análisis para la interpretación musical (I, 3)
FB	Gestión y promoción de la carrera artística (II, 3)
OB	Composición contemporánea I (6)
OB	Composición contemporánea II (6)
OB	Composición electroacústica (I, 3)
OB	Instrumentación y orquestación con técnicas instrumentales extendidas (II, 3)
OB	Proyecto artístico interdisciplinar I (2)
OB	Proyecto artístico interdisciplinar II (2)
OB	Teoría y análisis de la creación sonora actual (I, 2)
OP	Composición y arreglos aplicados a la didáctica musical (I, 2)
OP	Estudios y perspectiva de género en la Música (II, 2)
OP	Historia de la interpretación musical I (2)
OP	Historia de la interpretación musical II (2)
OP	Patrimonio musical de Galicia (I, 2)
OP	Psicología de la Interpretación musical (I, 2)
OP	Metodología de la investigación en educación musical (I, 2)
OP	Técnicas de composición audiovisual (II, 2)

OP	Tecnologías aplicadas a la producción musical I (2)
OP	Tecnologías aplicadas a la producción musical II (2)
Prácticas	Prácticas externas (II, 2)
OB	Métodos y técnicas de la investigación artística musical (I, 4)
OB	Trabajo de fin de máster (II, 6)

Tabla 6

Asignaturas por itinerario, cuatrimestre y ECTS. Interpretación

Carácter	Asignatura
FB	Inglés aplicado (II, 3)
FB	Tecnologías aplicadas a la didáctica en la educación profesional y superior (I, 3)
FB	Teoría y análisis para la interpretación musical (I, 3)
FB	Gestión y promoción de la carrera artística (II, 3)
OB	Historia de la interpretación musical I (2)
OB	Historia de la interpretación musical II (2)
OB	Instrumento o voz: especialización I (6)
OB	Instrumento o voz: especialización II (6)
OB	Proyecto artístico interdisciplinar I (2)
OB	Proyecto artístico interdisciplinar II (2)
OB	Repertorio con instrumento acompañante: especialización I (2)
OB	Repertorio con instrumento acompañante: especialización II (2)
OP	Composición y arreglos aplicados a la didáctica musical (I, 2)
OP	Estudios y perspectiva de género en la Música (II, 2)
OP	Fundamentos del acompañamiento vocal I (2)
OP	Fundamentos del acompañamiento vocal II (2)
OP	Patrimonio musical de Galicia (I, 2)
OP	Psicología de la Interpretación musical (I, 2)
OP	Recursos pedagógicos y didácticos en la enseñanza aprendizaje del instrumento musical (I, 2)
OP	Técnica del acompañamiento instrumental I (2)
OP	Técnica del acompañamiento instrumental II (2)
OP	Técnicas de composición audiovisual (II, 2)
OP	Tecnologías aplicadas a la producción musical I (2)
OP	Tecnologías aplicadas a la producción musical II (2)
Prácticas	Prácticas externas (II, 2)
OB	Métodos y técnicas de la investigación artística musical (I, 4)
OB	Trabajo de fin de máster (II, 6)

Tabla 7

Asignaturas por itinerario, cuatrimestre y ECTS. Investigación

Carácter	Asignatura
FB	Inglés aplicado (II, 3)
FB	Tecnologías aplicadas a la didáctica en la educación profesional y superior (I, 3)
FB	Teoría y análisis para la interpretación musical (I, 3)
FB	Gestión y promoción de la carrera artística (II, 3)
OB	Estética y recepción musical en los siglos XX-XXI I (6)
OB	Estética y recepción musical en los siglos XX-XXI II (6)
OB	Estudios y perspectiva de género en la Música (I, 2)
OB	Historia de la interpretación musical I (2)
OB	Historia de la interpretación musical II (2)
OB	Teoría y análisis de la creación sonora actual (I, 2)
OB	Tecnologías aplicadas a la producción musical I (2)
OB	Tecnologías aplicadas a la producción musical II (2)
OP	Composición y arreglos aplicados a la didáctica musical (I, 2)
OP	Metodología de la investigación en educación musical (I, 2)
OP	Patrimonio musical de Galicia (I, 2)
OP	Técnica del acompañamiento instrumental I (2)
OP	Técnica del acompañamiento instrumental II (2)
OP	Proyecto artístico interdisciplinar (I, 2)
OP	Psicología de la Interpretación musical (I, 2)
OP	Recursos pedagógicos y didácticos en la enseñanza aprendizaje del instrumento musical (I, 2)
OP	Técnicas de composición audiovisual (II, 2)
Prácticas	Prácticas externas
OB	Métodos y técnicas de la investigación artística musical (I, 4)
OB	Trabajo de fin de máster (II, 6)

2. EL MÁSTER EN LITERATURA DRAMÁTICA, MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS, DE LA FACULTAD DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Se trata de un máster de la Universidad de Vigo, en colaboración con la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia y el Conservatorio Superior de Música de Vigo,

impartido en la Facultad de Filología y Traducción de la UVigo. Este postgrado, que inicia su andadura en el curso 2025-2026, es una nueva edición del primitivo Máster en Artes Escénicas que se impartió hasta el curso 2016-2017 y que contaba con la colaboración de la ESAD y la participación del Dr. Javier Jurado como único docente del ámbito musical (a pesar de la amplia matrícula de músicos con lo que siempre contó).

El máster de la FFT cuenta con 60 ECTS, considera un único itinerario formativo y no plantea optatividad alguna. La distribución parte de un módulo inicial sobre metodología y posibles líneas de investigación, al que siguen cuatro módulos organizados por los ámbitos que lo componen: *Ars Dramatica*, *Ars Didactica*, *Ars Poetica* y *Ars Musicae*. A ello hay que añadir las prácticas externas y el TFM.

La relación de estos módulos con las asignaturas concretas es la siguiente (Tabla 5):

Tabla 8

Relación módulos y asignaturas

Módulo	Asignatura
Métodos	Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales
<i>Ars Dramatica</i>	Paradigmas en la actuación y corrientes de la escenificación contemporáneas Gestión y dirección artística. Nuevos lenguajes escénicos y dramaturgias híbridas. Historia de la escena en Galicia
<i>Ars Didactica</i>	El arte como recurso educativo y terapéutico Diseño y evaluación de proyectos educativos
<i>Ars Poetica</i>	Relaciones interartísticas: cine, teatro y poesía Literatura dramática contemporánea: espacios, público y análisis crítico
<i>Ars Musicae</i>	Patrimonio y músicas de tradición oral Teatro musical en los siglos XX y XXI
Prácticas Externas	Prácticas externas
TFM	Trabajo de fin de máster

El conservatorio se hace presente a través de la impartición de las asignaturas Patrimonio y Músicas de Tradición Oral y de Teatro Musical en los Siglos XX y XXI.

3. EL PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LITERARIOS

La Universidad de Vigo ofrece, junto a la Universidad de La Coruña, un programa de doctorado interuniversitario en Estudios Literarios. Este programa ha admitido tesis de música desde el año 2016, es decir, tres años después de su inicio en el 2013. Sin embargo, gracias a la coordinación con los responsables del máster de la FFT y del Conservatorio Superior de Música de Vigo, ha experimentado una importante revitalización desde el curso 2024-2025.

La conversación inicial mantenida entre uno de los responsables del programa, el Dr. Manuel Ángel Candelas, y el director del máster del citado conservatorio, el Dr. Javier Jurado (que ya había dirigido tesis en dicho programa), cristalizó en la ampliación de las líneas de investigación sobre literatura a aquellas tesis de música (con atención al alumnado del conservatorio, fuera o no egresado del máster) que tuvieran relación con ella, en mayor o menor medida.

La idea inicial era que el alumnado del máster tuviera cabida en dicho programa. Sin embargo, al abrir la matrícula, se hizo patente el interés tanto del profesorado como del alumnado egresado en promociones anteriores. En cualquier caso, se tendieron canales de comunicación para la admisión del alumnado del máster del conservatorio considerando la orientación de que los conservatorios superiores establezcan colaboraciones con las universidades para desarrollar programas de doctorado conjuntos; así se recoge en la Ley 1/2024. Aunque esta ley no se ha desarrollado aún y, en cualquier caso, el convenio de colaboración debería firmarse entre el rector y los responsables de la Consellería de Educación, la Facultad de Filología y Traducción y el Conservatorio Superior de Música han dado los primeros pasos para sentar las bases de dicha colaboración, presente y futura.

A pesar de la expectativa generada, que se considera de gran interés por ambas partes, un sector del alumnado fue redirigido por los propios responsables de la universidad a programas de la especialidad de Traducción tanto en la misma facultad como en otras facultades; no obstante, en este programa las tesis cuentan siempre con la codirección de profesorado doctor del conservatorio. En este momento hay al menos seis alumnos de la primera promoción del postgrado del conservatorio, y uno de la segunda, matriculados en estudios de doctorado, sea en la FFT o en otras facultades (incluso en universidades distintas a la UVigo). A estos cabe sumar siete más: algunos provenientes del claustro de profesorado, otros, antiguos alumnos del grado que cursaron otro máster de investigación diferente al del conservatorio, y el resto, trasladados de otra universidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 218, de 16 de noviembre de 2015.

- Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, por el que se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Dirección y Producción y Gestión, y se amplían los anexos del plan de estudios correspondiente a la especialidad de Interpretación, establecidos en el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, mediante la incorporación de nuevos itinerarios. *Diario Oficial de Galicia*, 235, 12 de diciembre de 2016.
- Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 139, de 8 de junio de 2024. <https://www.boe.es/eli/es/l/2024/06/07/1/con>
- Orden EFP/668/2023, de 14 de junio, por la que se homologa el plan de estudios del Título de Máster en Enseñanzas Artísticas en Creación, Interpretación e Investigación Musical del Conservatorio Superior de Música de Vigo. *Boletín Oficial del Estado*, 149, de 23 de junio de 2023
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 27 de octubre de 2009. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/26/1614/con>
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 86, de 9 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/03/15/303>

«VE'JÁN VE'MATÁ LA CRUÑA»: LA MÚSICA EN LA BIBLIA CORUÑESA DE 1476

José Crisanto Gándara Eiroa

Departamento de Musicología del Conservatorio Superior de Música da Coruña

A mi madre en el otoño de 2025

1. ENFOQUES, RETOS Y OPORTUNIDADES

La conocida como «Biblia Kennicott», con colofón fechado en A Coruña el 24 de julio de 1476, está considerada por la crítica especializada como la biblia sefardí más lujosa, suntuosa, imponente y artísticamente más desarrollada de las ciento treinta y cinco elaboradas en Sefarad entre 1260 y el decreto de expulsión del 31 de marzo de 1492, que se conservan en diversas colecciones públicas y privadas (Kogman-Appel, 2004, 2023). Desde su recuperación en abril de 1771, varios investigadores de distintas procedencias han estudiado con mayor o menor fortuna este fascinante códice: como parte de la colación para establecer el textus receptus bíblico en unos casos, ciñéndose a los aspectos codicológicos en otros, o analizando la impresionante decoración que ocupa gran parte de sus 922 folios. Con la pretensión de servir como uno de los modelos posibles para el abordaje de investigaciones futuras en enseñanzas artísticas (Añón Lijó, 2024), este artículo describe la metodología empleada para su contextualización coruñesa —aspecto que no ha sido tratado hasta ahora—, explica unas coordenadas sociales y económicas muy concretas de un momento crucial en la historia de la ciudad, y configura las circunstancias que produjeron la notación musical coruñesa más antigua.

Apelando al ternario subtítulo de las jornadas en las que se presentó la comunicación que dio lugar a este trabajo, describimos tres aspectos de la investigación en marcha:

1. Un enfoque con la descripción del estado de la cuestión, a través de las fases desde que se recupera la Biblia hasta la actualidad, la recepción coruñesa y la recepción académica en Galicia.

2. El reto que supone su contextualización, basada en documentación de archivo, cotejo de repertorios e interpretación iconográfica.

3. Las oportunidades para poner en valor el significado de las concordancias coruñesas, de la música, de los aspectos sociolingüísticos y de la difusión académica.

2. STATUS QUÆSTIONIS

2.1. 1770-2023

En 1770 se publica en Oxford un libro con los informes financieros y de investigación de Benjamin Kennicott (1718-1783), bibliotecario de la Fundación Radcliffe desde 1767 (Kennicott, 1770). Estos informes eran el resultado del trabajo que venía desarrollando desde años atrás, con el objeto de recopilar y examinar la mayor cantidad posible de biblias hebreas para establecer el texto correcto. Es en este volumen donde aparece por primera vez registrada nuestra Biblia, que llegará a Oxford en abril del año siguiente, y que pasará a ser conocida con el apellido del erudito hebraísta a partir de su depósito en 1872 en la Biblioteca Bodleiana.

En 1921, Rachel Bernstein Wischnitzer (1885-1989), arquitecta, historiadora, docente y crítica de arte, natural de Minsk, publica un artículo en la *Revue des Études Juives* que constituye la primera aproximación al estudio de los elementos artísticos de la Biblia Kennicott (Wischnitzer, 1921).

En tres artículos publicados en 1952, 1957 y 1961, el historiador y académico británico Cecil Roth (1899-1970) ofrece una descripción del código, donde se aborda por primera vez su contexto de producción y se sientan las bases del relato que guiará los trabajos de las décadas siguientes (Roth, 1952, 1957, 1961).

En 1985, el estudio que acompaña la edición facsímil, a cargo de los historiadores del arte Bezalel Narkiss (1926–2008) y Aliza Cohen-Mushlin (1937), se convierte en el estudio de referencia de la Biblia Kennicott, situándola en el contexto del arte librario judío de finales del siglo XV en Castilla y Portugal (Narkiss & Cohen-Mushlin, 1985).

El libro de 2004 de Katrin Kogman-Appel (1958), dra. en Hª del arte y profesora de Estudios judíos en la universidad de Münster, describe la Kennicott como una singularidad aislada dentro de la producción bíblica sefardí de la segunda mitad del s. XV (Kogman-Appel, 2004).

Por último, la publicación en el otoño de 2023 de la monografía de la Bodleian coordinada por Kogman-Appel, comprende cuatro capítulos a cargo de tres especialistas, que describen y analizan el libro desde varias perspectivas: contenido, estructura y organización; características materiales y diseño; masorá; y decoración (Kogman-Appel, 2023).

2.2. La recepción coruñesa: 1967-2024

El inicio de la recepción coruñesa de la Biblia Kennicott se produce en junio de 1967 con el artículo que el profesor coruñés Emilio González López (1903-1991), docente en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, publica en la revista *Grial*, y que se reproduce en *La Voz de Galicia* del 9 del mes siguiente (González López, 1967). Este artículo, glosa del de Cecil Roth de 1957, constituirá el punto de partida de la narrativa que a partir de ese momento planeará sobre la divulgación del libro en nuestra ciudad.

La siguiente fase se da en noviembre de 1986 con la presentación del facsímil en la librería Arenas, y la traducción al castellano del vol. de Narkiss y Cohen-Mushlin (1985) expresamente encargada por la librería.

En 2008 se celebra el 800 aniversario de la fundación de la ciudad, efemérides para la que se organizaron diversas actividades. Aprovechando la coyuntura, la Asociación Gallega de la Amistad con Israel solicitó que la Xunta iniciase negociaciones con la Bodleian para que la Biblia fuese devuelta a A Coruña, reivindicación que se repite en 2015.

Entre el 15 de octubre de 2019 y el 11 de abril de 2020 el original estuvo expuesto en el Museo Centro Gaiás con motivo de la exposición *Galicia, un relato no mundo*, siendo la primera vez que el códice volvía a Galicia tras su salida en 1492, y que se truncó a partir de mediados de marzo a causa de la pandemia. Con este motivo, la Biblioteca Municipal de Estudios Locales organizó a finales de 2019 una muestra donde se expuso el ejemplar del facsímil que custodian, y para la que se elaboró una guía de lectura.

Finalmente, cinco artículos divulgativos publicados en *El Ideal Gallego* de la primera semana de junio de 2024 ofrecen un pequeño avance de diversas concordancias y rescate de documentación localizadas en el transcurso de la investigación que describimos hoy (Gándara Eiroa, 2024).

2.3. La recepción académica en Galicia: 1981-2025

En cuanto a la atención recibida desde el ámbito académico gallego, el libro de José Ramón Ónega (1981) recopila el material publicado hasta ese momento sobre los judíos en Galicia, aunque en referencia a la Kennicott se limita a mencionar su existencia.

Las alusiones en los libros de M^a Dolores Barral Rivadulla (1998), de José Manuel Sánchez Chouza (2005), y de M^a Gloria de Antonio Rubio (2006), procedentes de sus respectivas tesis doctorales, siguen los trabajos de González López y de Narkiss y Cohen-Mushlin, sin nuevas aportaciones.

El artículo de Susana Guitar Novo (2020) se apoyado nuevo en Narkiss y Cohen-Mushlin. Como novedad enumera los facsímiles que se custodian en diversas bibliotecas públicas de Galicia, cuatro en A Coruña y tres en Santiago (Guitar Novo, 2020).

Por último, dentro de la cuarta edición de las *Xornadas Músicas na Historia Galega*, organizadas el 6 de mayo de 2025 por el Equipo de Normalización e Dinamización Lingüística del Conservatorio Superior de Música da Coruña, nuestra intervención sobre cuatro facsímiles con notación musical medieval gallega, aportó diversos datos sobre el códice, incluyendo algunos que se desarrollan hoy aquí.

3. AQUÍ EN LA CIUDAD DE LA CRUÑA

3.1. Un objeto de lujo

Esta cata de materiales nos llevó a plantearnos varias cuestiones. Dos de ellas son:

1ª ¿Por qué la Biblia más suntuosa, y además única por sus muy singulares características, se elaboró en A Coruña?

2ª ¿Dónde estuvo el códice entre 1476 y su llegada a Oxford en 1771?

Dejando a un lado otros aspectos materiales y codicológicos del códice, el primer testimonio a tener en cuenta es el colofón del escriba, en el fol. 438r:

Yo, Mošé, hijo del escriba R. Ya'aqob ibn Zabarâ, que su fin sea bueno [סופי ל'ט'], escribí y puntué, comenté y corregí estos veinticuatro libros en un único volumen, y lo rematé el cuarto día [de la semana], tercero [א"ב=1+2] del mes de Av del año "Y los llevaré a mi montaña sagrada" [והביאותים 56:7] [Isaías 56:7] del sexto milenio de la Creación [miércoles 24 de julio de 1476] בכאן במתא לה קרוניא [ve'ján ve'matá la Cruña/ aquí en la ciudad de la Cruña], y lo compuse en 37 [ל"ז] cuadernos, y una de las señales para ello es: "Si [א'1+6+30] ל'י' tū hicieras caso de mis mandamientos, tu paz sea como un río" [Isaías 48:18]. Para el querido joven Yiṣḥaq, hijo del honrado y estimado Don Šelomó de Braaga, que su alma descansa en el Edén [י"נ]. El Señor, sea exaltado, haga que [Yiṣḥaq] lo estudie y sus hijos y los hijos de sus hijos hasta el fin de todas las generaciones, como está escrito: "No permitas que este Libro de la Ley abandone tus labios y medita sobre él, día y noche, para que hagas fielmente todo lo que en él está escrito" [Josué, 1:8]. Y que puedan producir muchos libros, para cumplir "Pero ahora, hijo mío, déjame darte un consejo: ten cuidado porque adquirir libros es algo que nunca acaba" [Eclesiastés 12:12]. Amén, así sea Señor..

Junto a los asuntos que atañen a intereses puramente profesionales (Yakerson, 2020), gracias a este colofón conocemos al escriba y también conocemos a su comitente, dos nombres que proporcionan un arranque extraordinario para entender el contexto de producción. Además nos da el nombre de la localidad donde se elaboró: בכאן במתא לה קרוניא [ve'ján ve'matá la Cruña/ «aquí en la ciudad de la Cruña»], un dato de gran interés para la sociolingüística en tanto que recoge el topónimo bisílabo patrimonial. Asimismo, un diacrítico especial situado sobre la sílaba tónica del otro topónimo mencionado en el colofón, Braga, demuestra la pronunciación abierta de la vocal, lo que apunta a la fonética habitual en la provincia del Alto-Minho.

Uno de los aspectos más llamativos de esta Biblia es que incluye el colofón del artista [fol. 447r], circunstancia que sólo se da en dos de las 135 biblias sefardíes conservadas. Igualmente, este colofón es singular por otra razón, pues se elabora con las letras del alefato en caracteres zoo- y antropomórficos.

Dos concordancias con la Biblia Kennicott figuran en sendos textos del ms 1959 de la Biblioteca Palatina de Parma. Uno de ellos, en hebreo, es un fragmento del tratado gramatical *Sefer Mikhlol* de David Kimhi (1160-1235), precisamente el tratado que enmarca con ocho folios al inicio y siete al final los 24 libros de nuestra Biblia. El otro, en portugués, es el *Livro de como se fazem as cores*, es decir, recetas de elaboración de colores para la iluminación de manuscritos, cuyo colofón indica que se acabó de copiar en 1462 en Loulé por un tal Abraham ben Judá Ibn Hayyim (de Matos, 2011).

Aunque las coincidencias de apellidos hebreos no implican necesariamente una relación familiar, la datación, el lugar de elaboración, y sobre todo estas dos concordancias,

ofrecen un panorama que conviene tener muy en cuenta de cara a la contextualización del artista que realizó el magnífico trabajo en la Biblia Kennicott.

3.2. Ysaque judío platero

Con los nombres del escriba, comitente y artista que nos proporcionan los colofones, la cuestión radica en el porqué de A Coruña para la elaboración de un producto tan magnífico y suntuoso.

En 1441 el arzobispo Lope de Mendoza eleva a Colegiata la parroquia de Santa María «*considerando la honra et nobleza de la dicha villa de la Cruña, a la cual concurren et vienen muy muchos extranjeros de diversas partes del mundo...*» (Archivo de la Colegiata da Coruña, Pergaminos, 41). La privilegiada situación geográfica de A Coruña la convertía en escala obligatoria entre las aguas nórdicas y las mediterráneas, por lo que en su bahía coincidían continuamente naves inglesas, flamencas, bretonas, genovesas, catalanas o venecianas. (Ferreira Priegue, 1988). Los navíos de peregrinos que se reunían en el puerto llegaban a veces a cerca del centenar y los viajeros que se agolpaban en ella dormían a veces en las calles en espera de pasaje para los puertos del Canal. Era en el s. XV el puerto más cosmopolita de toda la costa norte de la Península Ibérica, una ciudad muy dinámica, que además disponía de una de las seis Casas de Moneda de la Corona de Castilla.

En virtud del tratado firmado en 1473 entre Enrique IV y Eduardo IV, el comercio con Inglaterra experimenta un auge considerable en estos años. Los Reyes Católicos lo ratificarán en 1475 y el comercio bilateral en Galicia se canalizará a través del puerto coruñés, protagonizado por la exportación de vino frente a la importación de paños, que se acentuará a medida que avanza el último cuarto del siglo.

Junto a la platería y las ocupaciones vedadas a los cristianos, como la recaudación de impuestos y los préstamos, la actividad de la reducida aunque dinámica comunidad judía coruñesa incluye la importación de paños (Sequeira, 2022) procedentes de Inglaterra, con el puerto como nodo de un cosmopolitismo que se ve reflejado en el programa artístico de la Biblia Kennicott.

Tres fuentes, una procedente del Archivo Distrital de Braga, otra del Archivo Municipal da Coruña, y la tercera del Archivo General de Simancas, permiten poner en valor este escenario.

La primera es el contrato de foro de una casa que dos judíos, Salomón e Isaac de Almeida, realizan con el cabildo catedralicio de Braga el 8 de mayo 1466 (Cfr. Apéndice I). Creemos poder demostrar que se trata precisamente del Isaac de Braga comitente de la Biblia y cuyo padre, Salomón, ya había fallecido el 24 de julio 1476, como nos revela el colofón del escriba.

La segunda son dos cédulas que los Reyes Católicos expiden el 29 de marzo de 1476 (Cfr. Apéndice II). En ellas, los reyes conminan a los regidores coruñeses a que pongan fin al cerco que le habían impuesto a la fortaleza con la intención de echar al alcaide y corregidor Pedro del Castillo. La situación venía dada porque corrían rumores de que los reyes le habían

prometido al conde de Benavente el señorío sobre la ciudad como recompensa por su ayuda a la causa isabelina en la reciente guerra de sucesión castellana. A Coruña, ciudad realenga desde su fundación en 1208, no quería verse privada de este privilegio, de modo que procedió a cercar la fortaleza para que no pudiese llevarse a cabo la donación. Independientemente de que logró su propósito y el realengo fue confirmado por los propios Reyes Católicos unos meses más tarde, la Biblia Kennicott recoge de forma gráfica este conflicto en los fols. 442v-443r, otra interpretación que se comunica hoy aquí por primera vez.

La tercera es la orden que los Reyes Católicos emiten el 13 de mayo 1493 con el objeto de que uno de sus consejeros se traslade a esta ciudad para averiguar las circunstancias relacionadas con cierta evasión de capitales tras la entrada en vigor del Edicto de Expulsión (Cfr. Apéndice III). La denuncia parte de un tal Marcos Alonso —sin duda converso—, y dice que «Ysaque judio platero» evadió dos millones y medio de maravedíes en moneda, oro, plata y perlas sobornando a las autoridades locales y al corregidor de la Corona, y fletando la nao de un tal Juan de San Juan para que los trasladase a África —es decir, al reino de Fez— junto a otros correligionarios coruñeses y de Villafranca.

La enorme cantidad evadida indica que Isaac era lo suficientemente pudiente e influyente como para sobornar a las autoridades concejiles. Muy alejada de su señor natural, la ciudad funcionaba como una república relativamente independiente del poder monárquico. Con una comunidad judía de aproximadamente 100 individuos, su ubicación en un puerto realengo dinámico y cosmopolita, explica la producción de la suntuosa Biblia de Isaac.

4. EL PAISAJE SONORO

4.1. Repertorios

Con la finalidad de aproximarnos al paisaje sonoro de la Biblia Kennicott, consideramos tres tipos de fuentes con notación musical:

1ª) En primer lugar los testimonios más antiguos conocidos que contengan música judía.

De 1121 son tres cantos litúrgicos con texto hebreo de Abdías el prosélito, conservados en Cambridge y Nueva York (Biblioteca de la Universidad de Cambridge, T-S K5.41r-v: piyyuṭ 2 y 3; Archivo del Seminario Teológico Judío de Nueva York, T.S. ENA 4096br-v: piyyuṭ 1). La notación, de tipo beneventano, confirma que el autor aplicó las tradiciones musicales aprendidas en su juventud como cristiano a los cantos de su nueva fe, un ejemplo excelente de sincretismo musical en una época muy temprana.

El conocido como «cancionero de Sevilla», que en su día formó parte de la biblioteca privada de Fernando Colón, contiene en los folios 8v-9r una pieza a tres voces con el título “Cados cados”, con texto en hebreo transcrito en alfabeto latino (Biblioteca Nacional de Francia, Nouv. acq. fr. 4379, fols. 8v-9r). Se trata de un canto para el culto de la sinagoga

cuya música se configura como una serie de imitaciones sobre los toques del shofar. La notación es la mensural blanca habitual en el sur de Europa durante la segunda mitad del s. XV, y constituye la composición polifónica judía más antigua conocida.

2ª) En 2do lugar las recopilaciones obtenidas a partir de trabajos de campo.

La investigación que se ha venido desarrollando desde hace más de un siglo sobre el repertorio de *canticas*, *cantigas*, *cantares* o *cantes*, así como de las melodías litúrgicas de las comunidades sefardíes de la diáspora tras la expulsión, ha producido una copiosa cantidad de volúmenes con la transcripción de las melodías (Attias, 1972; Levy, 1965-1980; Armistead et al., 1978). Su análisis permite relacionarlos con elementos de la época objeto de este estudio, fundamentalmente melismas y adornos.

También la práctica diaria del canto en la sinagoga constituye una fuente relevante para la comprensión de las melodías bíblicas y su tradición, lo que anima al uso de esta metodología y que ya hemos comenzado a realizar en algunos lugares con comunidades sefardíes.

4.2. Melodías locales

3ª) En tercer lugar, los repertorios mencionados se complementan con fuentes locales.

Dos libros de coro conservados en el archivo de la Colegiata, datados en 1759 y 1760 (ACC, s. c.), testimonian que la fase en la historia de la notación iniciada por las órdenes mendicantes en el s. XIII (Haines, 2008), se mantenía quinientos años más tarde en trabajos para el cabildo colegial coruñés. La documentación conservada en el archivo de esta institución demuestra que las relaciones entre ambas comunidades, cabildo y judíos, fueron bastante más habituales de lo que a priori cabría esperar, y conviene recordar que las melodías entonadas por el coro de los canónigos sonaban a menos de setenta metros de donde se ubicaba la sinagoga coruñesa.

¿Y cuál sería el paisaje sonoro coruñés del momento? De las ocho instituciones religiosas que funcionaban en A Coruña de 1476 la más relevante en todos los aspectos es la Colegiata, que en ese año había incrementado su cabildo a doce canónigos además del prior.

En la bula de erección se contemplaba la celebración de misas cantadas, por lo que se autorizó el uso de un órgano y la acogida de mozos de coro, cuyas tareas incluían la participación en la liturgia aportando sus voces al canto colegiado de los canónigos.

Tenemos un testimonio muy valioso de sus prácticas gracias a la crónica del peregrino inglés William Wey (c.1407 - 1476), académico del Exeter College de Oxford, donde relata su estancia en A Coruña en los primeros días de junio de 1456 (Biblioteca Bodleiana, MS Bodl. 565). Además de manifestar que a lo largo de esos días mantuvo conversaciones con un judío de la localidad, de su asistencia a una misa «per notam» —o sea, cantada— en la Colegiata, o a la procesión y sermón en la iglesia del convento franciscano, interesa resaltar el canto que escuchó a unos niños coruñeses en el puerto pidiendo limosna a los peregrinos que embarcaban o desembarcaban, y que registró en su crónica (Gándara Eiroa, 2025). La melodía, anotada en un tetragrama con clave de Do en segunda línea, se desarrolla en breves

y semibreves con un ritmo ternario de tipo trocaico dentro de un ámbito de tercera mayor. Consideramos esta melodía como relacionada precisamente con el grupo de mozos de coro de la Colegiata, otra exclusiva que se cita aquí hoy por primera vez.

4.3. Notación y organología

En la tradición judía, el texto bíblico, más que escritura sagrada como ocurre en la Biblia cristiana, se considera palabra de Dios, de modo que su lectura viene determinada por la dicción del hebreo bíblico mediante la cantilación salmodiada de los versículos, con el canto de Miriam, en el cap. XV del Éxodo, como testimonio más antiguo (Flender, 1992).

Los signos de la notación de la Biblia hebrea se denominan *te'amim*. A diferencia de la notación diastemática que se desarrolló en ámbito cristiano, la tradición judía considera a los *te'amim* como símbolos de motivos melódicos y no como indicaciones de alturas individuales (Jacobson, 2017). Los *te'amim* articulan sintácticamente la estructura del versículo, y sus motivos melódicos proceden tanto de la tradición como del entorno musical circundante en el que se asienta la comunidad, en nuestro caso el paisaje sonoro coruñés. Es aquí donde radica la importancia de los repertorios previamente señalados.

En el fol. 318v de la Biblia Kennicott comienza el Libro de Crónicas. Junto a la inicial dorada Alef, aparece una filigrana que incluye el perfil de una cabeza que se une a un tetragrama con diez figuras en forma de breves. Una de las festividades principales del año judío es el ראש השנה, /Rō's haššānā/, lit. 'cabeza del año', es decir, el año nuevo, cuyo nombre bíblico es יום תרועה, /Yōm Tərū'ā/, lit. 'día de los toques', donde el protagonista principal es el shofar. Nuestra interpretación de la decoración señalada apunta hacia la abstracción de los toques del shofar anotados en una pauta musical, lo que constituiría un caso único en una fuente medieval hebrea, y que damos a conocer por primera vez en este artículo.

Pero no es el único caso de vinculaciones organológicas con artefactos cristianos que encontramos en la Biblia Kennicott.

5. LA DEFENSA DEL REALENGO

5.1. Trompetas ceremoniales

El más relevante que nos ofrece la Biblia en este sentido son dos imágenes que se contextualizan partiendo de sendas fuentes del período alfonsí.

En la miniatura de la Cantiga 320 del conocido como «Códice de los músicos», aparece una pareja de trompetas que se adornan con las banderas del reino de Alfonso X. Las inscripciones en las campanas son sendas palabras en hebreo: en una de ellas la palabra [מִלְחָמָה] [/miljamá/ = guerra], y en la otra la palabra [מִשְׁתֶּה] [/mishté/ = banquete, celebración]; es decir, las funciones de estos instrumentos en el reinado de Alfonso X y sucesores: batalla y ceremonial (Shaked, 2022).

Esta miniatura evidencia que el rey conectaba sus trompetas con las del Templo de Jerusalén: las banderas aluden a su corte, y las inscripciones hebreas en la campana lo hacen con las antiguas funciones bíblicas de estos instrumentos, que también se registran en los manuscritos del Mar Muerto (Piamenta, 2022, 2024).

En el cap. XIV de la primera parte de la General Estoria se glosa el pasaje del libro del Éxodo en el monte Sinaí donde suena el shofar:

[A] semeiança daquella bozina de Dios, que los reyes delas tierras... tienen en las cosas terrenales las uezes de nuestro sennor Dios, que traen ante si las trompas e los annaphiles... e fue esto leuantado por estas razones; la una por semeiar en los bienes al Sennor, cuya uez tienen, la otra por mostrar que [el] rey uiene... e juez, e castigador et uengador delos males...

Al igual que en la miniatura de la cantiga 320, la identificación de la función ceremonial de sus trompetas con la del shofar en el Libro del Éxodo, confirma el interés de Alfonso X por remontar su linaje hasta los tiempos bíblicos a través de estos instrumentos: si el shofar suena ante Dios, las trompetas lo hacen ante el rey.

5.2. *Shofarot y hatsotserot*

En el fol. 121r de la Biblia Kennicott que muestra los utensilios del Templo (fig. 1), aparece una pareja de shofarot [plural de shofar] junto a otra de hatsotserot [trompetas]. El Levítico estipula que las hatsotserot usadas en el Templo tienen que ser de plata, pero los instrumentos en la imagen de la Biblia Kennicott son de oro, como las trompetas de la miniatura del códice alfonsí. La imagen alude al interés de la comunidad judía en asociar su música con la de la corte sugiriendo que ellos y el rey habían compartido raíces musicales, en una ciudad realenga que se opone al señorío.

Las trompetas doradas también aparecen en otras dos viñetas de la Biblia Kennicott (figs. 2 y 3). Sobre las arcadas, dos monos con capirote y jubón, tocan para sendas parejas de pavos reales que miran hacia atrás, pues sobre sus espaldas se ha posado una tórtola. En la iconografía medieval el mono siempre se asoció con imágenes caricaturescas por imitar las actividades propias del hombre, y no es extraño que se represente tocando instrumentos musicales o en otras actitudes típicamente humanas, en este caso como un juglar.

Pero la presencia de un juglar implica un señor, y ese señor aparece simbolizado por el pavo real, asociado en el imaginario medieval con la vanidad (Canillas del Rey, 2021). En el código de sacrificios que se describe en el Levítico, la paloma y la tórtola son las únicas aves admitidas como ofrenda en el Tabernáculo para quien no puede permitirse ofrecer una oveja. Estamos ante una crítica de la vanidad, pero una vanidad que no se sostiene ya que estos pavos reales sólo pueden ofrecer tórtolas para el sacrificio. En consecuencia, los instrumentos ceremoniales son tocados por los juglares pertinentes al caso, los monos, una interpretación que una vez más se da hoy aquí por primera vez.

Figura 1

MS Kennicott 1, fol. 121r.

©The Bodleian Libraries.



Figura 3

MS Kennicott 1, fol.

©The Bodleian Libraries.



Figura 3

MS Kennicott 1, fol.

©The Bodleian Libraries.



Sin duda la crítica está orientada hacia el estamento nobiliario, muy conflictivo en Galicia por aquellos tiempos, y no deja de apuntar una vez más a la defensa del realengo coruñés frente al señorío. Tal vez esta crítica sea una alusión directa a Rodrigo Alonso Pimentel (1441 - 1499), IV conde y I duque de Benavente, por sus apetencias señoriales sobre nuestra ciudad.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, algunos aspectos de la investigación a corto y medio plazo:

- La ruta Fez, Tetuán, Gibraltar, Londres, Escocia, Oxford para explicar los 300 años oscuros.
- El cosmopolitismo coruñés: a diferencia del grupo de biblias datadas entre 1468 y 1482 con características artísticas de la escuela andaluza de origen toledano (Afonso et al., 2015), la Biblia Kennicott constituye una summa en el sentido de que presenta rasgos artísticos portugueses, catalanes, góticos, figuras tomadas de naipes, la abstracción mudéjar con gran profusión de colores, etc. Esto apunta a un puerto muy activo al que llegaban materiales de todas estas procedencias.
- La cuestión sociolingüística: los dos topónimos que figuran en el colofón del escriba, *בראגא ו לה קרוניא*, /La Cruña y Braaga/, resultan de gran interés para conocer los estratos lingüísticos de la ciudad en estos años finales del s. XV. La pervivencia del topónimo patrimonial frente a formas castellanizantes foráneas y la fonética de las vocales abiertas inciden en un aspecto novedoso y fértil que había pasado desapercibido hasta la fecha (Navaza, 2016).
- El papel de franciscanos y dominicos coruñeses para la notación e interpretación.
- Los trabajos arqueológicos que se están desarrollando en la sinagoga coruñesa.
- La propuesta de un congreso internacional para la efemérides de los 550 años.
- Y por último, pero no lo último, la consolidación de la notación musical coruñesa más antigua.

7. EPÍLOGO: PUNTOS Y GUINEAS EN LONDRES

Tras veinte años en Gibraltar, un comerciante escocés regresa a Aberdeen en agosto de 1747 por motivos de salud. Deja sus negocios en el Peñón en manos de su hermano, quien el 29 de octubre de 1748 envía a una sociedad comercial con sede en Londres una Biblia hebrea para hacérsela llegar. Enterado de su recepción, el comerciante les explica que la había obtenido como pago de una deuda de 40 guineas y les pide ayuda para venderla. Así comenzó un proceso que se alargó durante un año, que fracasó y que culminó con el envío de la Biblia a Aberdeen el 7 de septiembre de 1749.

Los esfuerzos realizados para vender la Biblia Kennicott en Londres vincularán directamente a la comunidad sefardí local, y el debate vigente en la época acerca de la antigüedad de los *נקודות* /nikudot/ [=puntos vocálicos hebreos] enmarcará el argumento utilizado para aumentar o disminuir su precio. Pero esta es otra historia.¹

¹ Gándara Eiroa, J. C. (2026). «I had it for a debt of 40 guineas»: The Kennicott Bible in London (1748-1749). Conferencia en el Instituto Salti para Estudios del Ladino. Universidad Bar-Ilán. Tel-Aviv, 14-21 de febrero de 2026.

8. FUENTES Y REFERENCIAS

Archivo de la Colegiata da Coruña.
Archivo de El Ideal Gallego.
Archivo General de Simancas.
Archivo Histórico de Sarajevo.
Archivo de La Voz de Galicia.
Archivo Municipal da Coruña.
Archivo del Reino de Galicia.
Archivo del Seminario Teológico Judío de Nueva York.
Arquivo Distrital de Braga.
Biblioteca Bodleiana.
Biblioteca Británica.
Biblioteca del Monasterio de El Escorial.
Biblioteca Nacional de Escocia.
Biblioteca Nacional de España.
Biblioteca Nacional de Francia.
Biblioteca de la Universidad de Cambridge.

A Biblia Kennicott. Guía de lectura. (2019). Biblioteca Municipal de Estudos Locais.

Afonso, L. U., Matos, D. & Moita, T. (2015). La Biblia de Coimbra y la “Escuela Andaluza” de iluminación hebrea. *Archivo Español de Arte*, (88:349), 53-68.

de Antonio Rubio, M. G. (2006). *Los judíos en Galicia (1044-1492)*. Fundación Barrié.

Añón Lijó, S. (2024). Introducción a la Investigación: nodo de relaciones curriculares y articulación de sinergias educativas en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña. En A. M. Vernia-Carrasco (Coord.). *Educación y formación musical. Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 121-131). Dykinson.

Armistead, S. G., Katz, I. J., Margaretten, S., Montero, P. & Valenciano, A. (1978). *El romancero judeo-español en el Archivo Menéndez Pidal* (3 vols.). Cátedra-Seminario Menéndez Pidal.

Attias, M. (1972). *Cancionero judeo-español*. Centro de Estudios sobre el judaísmo de Salónica.

Barral Rivadulla, M. D. (1998). *La Coruña en los siglos XIII al XV. Historia y configuración urbana de una villa de realengo en la Galicia medieval*. Fundación Barrié.

Bentolila, Y. (2015). *Diccionario del elemento hebreo en la haketía*. Córdoba: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Canillas del Rey, F. (2021). La iconografía del pavo real en la Edad Media. *Revista digital de iconografía medieval*, (13:23), 143-168.
- Castrillo Lamas, M. C. (1997). *La tenencia de fortalezas en la Corona de Castilla durante la Baja Edad Media (relaciones de poder entre monarquía, nobleza y ciudades)*, ss. XIII-XV [Tesis de Doctorado no publicada]. Departamento de Historia medieval de la Universidad Complutense de Madrid.
- Cohen, F. L. & Davis, D. M. (1899). *The Voice of Prayer and Praise. A Handbook of Synagogue Music for Congregational Singing*. The United Synagogue.
- Cohen, A. S. & Safran, L. (2020). Abstraction in the Kennicott Bible. En E. Gertsman (Ed.). *Abstraction in Medieval Art: Beyond the Ornament* (pp. 89-114). Amsterdam University Press.
- Ferreira Priegue, E. (1988). *Galicia en el comercio marítimo medieval*. Fundación Barrié.
- Flender, R. (1992). *Hebrew Psalmody - a structural Investigation*. Yuval Monograph Series, IX. The Magnes Press.
- Frojmovic, E. (2010). Jewish Mudejarismo and the Invention of Tradition. En C. Caballero-Navas & E. Alfonso (Eds.). *Late Medieval Jewish Identities - Iberia and Beyond* (pp. 233-258). Palgrave Mcmillan.
- Gándara Eiroa, J. C. (2025). «רוקול שופר חזק מאד»: el oratorio *The Apostles* (1903) de Edward Elgar y sus concordancias sefardíes [Historia de la Música II, Conservatorio Superior de Música da Coruña].
- González López, E. (abril-mayo-junio 1967). Un tesouro de arte galego: A Biblia en hebreo da Universidade de Oxford. *Grial*, (16), 197-201.
- Guitar Novo, S. (2020). A Biblia Kennicott: o percorrido vital dun tesouro bibliográfico. *Murguía. Revista galega de historia*, (41-42), 43-54.
- Haines, J. (2008). The Origins of the Musical Staff. *The Musical Quarterly*, (91:3-4), 327-378.
- Harrán, D. (2011). Another Look at the Curious Fifteenth-Century Hebrew-Worded Motet "Cados cados". *The Musical Quarterly*, (94:4), 481-517.
- Hassán, I. M., Romero E. & Rubiato, M. T. (Eds.) (1970). *Actas del primer Simposio de Estudios Sefardíes*. Madrid: CSIC.
- Jacobson, J. R. (2017). *Chanting the Hebrew Bible. The Art of Cantillation*. The Jewish Publication Society.
- Kennicott, B. (1770). *The Ten Annual Accounts of the Collation of Hebrew Mss. of the Old Testament Begun in 1760, and Completed in 1769*. Fletcher & Prince.
- Kogman-Appel, K. (2004). *Jewish book art between Islam and Christianity: The decoration of Hebrew bibles in medieval Spain*. Brill.
- Kogman-Appel, K. (Coord.). (2023). *The Kennicott Bible: A Masterpiece of Jewish Book Art*. The Bodleian Library.

- Kogman-Appel, K. (2025). Animals at War in the Kennicott Bible. En R. Ben-Shalom & Y. Yisraeli. (Eds.). *The Hermeneutical Jew. Essays on Inter-Religious Encounters in Honour of Jeremy Cohen* (pp. 175-195). Brill.
- Lambdin, T. O. (2023). *Introducción al hebreo bíblico*. (Trad. M. L. Melero Gracia & N. Reyes Bravo). Editorial Verbo Divino. (Trabajo original publicado en 1971).
- Levy, I. (1965–1980). *Antología de liturgia judeo-española* (10 vols.). Ministerio de Educación y Cultura de Israel.
- de Matos, D. M. (2011). *The Ms. Parma 1959 in the context of portuguese hebrew illumination* [Tesis de Doctorado no publicada]. Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa.
- Montagu, J. (2015). *The Shofar: Its History and Use*. Londres: Rowman & Littlefield.
- Monteira, I. (2025). Eagles and peacocks in tenth to twelfth-century Iberian art. En I. Monteiro. (Ed.). *The Visual Culture of al-Andalus in the Christian Kingdoms of Iberia: Ninth to Thirteenth Centuries*. (pp. 47-79). Routledge.
- Narkiss, B. & Cohen-Mushlin, A. (1985). *The Kennicott Bible* [A Coruña, 1476] (2 vols.). Facsimile Editions.
- Navaza, G. (2016). A orixe literaria do nome da Coruña. *Revista Galega de Filoloxía*, (18), 119-164.
- Ónega, J. R. (1981). *Los judíos en el Reino de Galicia*. Editora Nacional.
- Piamenta, M. (2022). Trumpets and Shofarot in the War Scroll (1QM): Musical and Terminological Insights. *Hebrew Union College Annual*, (92), 15-46.
- Piamenta, M. (2024). The Sources of Descriptions of the Use of Trumpets in the War Rule (1QM). *Meghillot: Studies in the Dead Sea Scrolls*, (17), 89-116.
- Richler, B. (1992). The Scribe Moses ben Jacob Ibn Zabara of Spain: A Moroccan Saint?. *Jewish Art*, (18), 141-147.
- Roth, C. (1952). A Masterpiece of Medieval Spanish-Jewish Art: The Kennicott Bible. *Sefarad*, (12), 351-368.
- Roth, C. (1957). *The Kennicott Bible* (Bodleian Picture Books 11). The Bodleian Library.
- Roth, C. (1961). An Additional Note on the Kennicott Bible. *The Bodleian Library Record*, (6:6), 659-662.
- Sánchez Chouza, J. M. (2005). *A Coruña en la baja Edad Media*. Edición do Castro.
- Sequeira, J. (2022). The textile and garment crafts in Guimarães in the Middle Ages. *Revista Afonsina*, (3), 37-49.
- Seroussi, E. (2002). In Search of Jewish Musical Antiquity in the 18th-Century Venetian Ghetto: Reconsidering the Hebrew Melodies in Benedetto Marcello's "Estro Poetico-Armonico". *The Jewish Quarterly Review*, (93/1-2), 149-199.
- Shaked, G. (2022). Musical Instruments in the Iberian Hebrew Illuminated Bibles. *Espacio, Tiempo y Forma*, (10), 225–246.

- Sienna, N. (2025). *Jewish Books in North Africa: Between the Early Modern and Modern Worlds*. Indiana University Press.
- Silvestri, S. (2013). *Le Bibbie ebraiche della penisola iberica. Committenza, produzione e diffusione tra i secoli XIII e XVI* [Tesis de Doctorado no publicada]. Escuela de Doctorado de la Universidad Ca'Foscari de Venecia.
- Stern, D. (2012). The Hebrew Bible in Europe in the Middle Ages: A Preliminary Typology. *Jewish Studies Internet Journal*, (11), 235-322.
- Suárez Fernández, Luis (1964). *Documentos acerca de la expulsión de los judíos*. CSIC.
- Wischnitzer, R. (1921). Une Bible enluminée par Joseph ibn Hayyim. *Revue des études juives*, (73), 161-172.
- Yakerson, S. M. (2020). «Izgotovit mnozestvo knig...». Remarka k jarakteristike raboty yevreiskij pistsov i pervopechatnikov. [«Producir muchos libros...». Observaciones sobre las características del trabajo de los escribas y primeros impresores judíos]. *Pismennye pamyatniki Vostoka* [Monumentos escritos del Este], (17:1), 83-91

9. APÉNDICE

I

ADB, Livro de Prazos do Cabido, Tomo I, fol. 5v - 6r, Braga, 8 de mayo de 1466:

«Aos biiij dias do mes de mayo de iiijc Lxbj sendo em cabido na cassa do cabido nouo os honrrados Senhores Luis affons chant e Johã fmz bacharel e d°de ujana e alu° fmz e johã a° abbade de couas e Im° a° chancarell e g° pito e Ruj vâaz e mestre R° e afons correa e d° mjz e alu° affons e lopo a° todos coongos pbendados em a dita see de bragaa sendo em cabido e fazêdo cabido como he de seu costume p lançamento de fauas q sayrom xiiij brancas e hua preta Emprazarom em tres ujdas e mais nom a ssálamõ dallmeida e a Isaq dalmeyda Judeus as casas em q ujueo nuno de farja com saas perteéças q o dito cabido p[er]teecê assy como as trazia o dito nuno de farja do dito cabido com o exido q trazia Johã Riz de lixboa des o poço e entrada dos Judeus pa contra santiago. Os quaaes nas ditas cassas ham de fazer duas moradas de nouo e corregerã de todo ponto aas suas despesas em gissa q sejam muy bem feitas da feitura desta scritura ataa tres anos q[ue] p[asa]dos e acabados e os ditos emprazadores e suas molheres e terceiras pessoas depos elles pagarõ de penssom dellas em cada hũ ano quatorze mrs da moeda antiga assy e pella gissa q pagaré os outros q prazo trazê do dito cabido e mais hũ par de bõoas gallinhas Recebondas / as quaaes cobrará e auerã o melhor q poderem assy como o dito cabido pode auer e cobrar quall quer telha madeyra pedra e assy outras quaaes quer coussas que levadas sejam das ditas cassas p quaaes quer pessoas q aas ditas casas p[er]tecerrê as quaaes auerã pa ajuda do dito Reparamento com todallas outras clausolas qtheudas (...) nota deste liuro ts q a este forom psentes Johã sobrinho terçenario e alu° de medeiros clergo de choro em a dita see e outros.»

II

AMC, C-2618, cédulas 326 y 327, Tordesillas, 29 de marzo de 1476:

«Cédula de los Reyes Católicos para que Diego de Zepeda venga a quitar el cerco puesto por esta Ciudad a la fortaleza para hechar fuera de ella a Pedro de Castillo su Alcaide»

«Cédula de los Reyes Católicos a esta Ciudad para que alce el cerco puesto a la fortaleza»

III

AGS, R.G.S., V-1493, Barcelona, 13 de mayo de 1493:

«Don Fernando e doña Ysabel etc., a vos don Luis Niño maestre escuela de Jahen del nuestro Consejo, salud e gracia. Sepades que Marcos Alonso vezino de la çibdad de la Coruña nos hizo relaçion que al tiempo que nos mandamos salir los judios que en ellos estavan e vivian un Ysaque judio platero, vezino de la dicha cibdad, dis que contra nuestras cartas e defendimientos e leys de nuestros reynos saco dellos lo que tenia en moneda e oro e plata e perlas e otras cosas de valor en quantia de dos quentos e medio de mrs con sabiduria de los arrendadores de las rentas de las alcavalas de la dicha çibdad de la Coruña de que dis que les quedaron a los dichos arrendadores dos pastas de plata grandes las quales el dicho Marcos Alonso dis que vido en su poder e ellos le dixieron quel dicho judio ge las avia dado. E que este dicho judio con otros judios de la dicha çibdad de la Coruña e Villafranca pasaron en una nao que le fletó un Juan de San Juan mercader vezino de la dicha çibdad e que los llevo a Africa, e que asi este como otros capitanes de naos que llevaron otros judios de la dicha Villafranca e de Ferrol e de la Ponte d Eume e Lisbona, e quel nuestro corregidor que fue a la sazón de la dicha cibdad e otras personas del reyno de Galicia dis que fueron sabidores que llevavan la dicha moneda e oro e plata e otras cosas de las defendidas e vedadas por las dichas leyes e dieron a ello favor e ayuda, segund mas largamente se contiene en un memorial quel dicho Marcos Alonso ante nos presentó que va señalado del liçençiado Gonçalo Gallego, alcalde en la nuestra Casa e Corte e del comendador Juan de la Parra nuestro secretario. E por que esto es tanto de serviçio nuestro e contra las dichas nuestras cartas e defendimientos e leys de nuestros reynos e querriamos ser ynformados de las personas que an sido en ello culpantes e confiando de vos el dicho maestrescuela que soys tal persona que bien e fiel e diligentemente faires lo que por nos vos fuere mandado e encomendado, mandamos que veays el dicho memorial e ayades verdadera ynformaçion de todo lo en el contenido por quantas vias e maneras mejor e mas cunplidamente la pudierdes aver. La qual avida firmada de vuestro nombre e sinada de escrivano publico cerrada e sellada en manera que faga fee nos la enbiad con el dicho Marcos Alonso para que la trayga ante nos e la nos mandemos ver e hazer e proveer cerca dello lo que fuere justiçia. E las personas que por la dicha ynformaçion fallardes culpantes en lo suso dicho secrestedes todos sus bienes muebles e rayzes e semovientes en poder de buenas personas llanas e abonadas, vesinos e moradores de los lugares donde fueren vezinos para que los tengan en la dicha secrestaçion a buen recabdo e non acudan con ellos a persona alguna sin nuestra liçençia e espeçial mandado. E mandamos a todas e qualesquier personas etc.

Dada en la cibdad de Barçelona a treze dias del mes de mayo año del naŝimiento de nuestro ŝeñor Ihesuchristo de mill e quatrocientos e noventa e tres años. Yo el rey, yo la reyna, yo Juan de la Parra secretario del rey e de la reyna nuestros ŝeñores la fis escribir por su mandado.

[asdo.] Licençiatuŝ Gallego.»

LOCALIZACIÓN Y CATALOGACIÓN DEL PATRIMONIO MUSICAL REGIONAL. PROPUESTA METODOLÓGICA APLICADA A LA LITERATURA PARA PERCUSIÓN CREADA EN GALICIA

Juan Antonio Vázquez Mouzo

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Cuando el objetivo de una investigación está centrado en preservar la memoria cultural de una región desde una perspectiva musical —con todos los procesos de documentación, estudio y difusión que ello requiere— la identificación y localización del patrimonio musical constituye el punto de partida indispensable en dicho proceso (Díaz et al., 2006)

Las metodologías aplicadas en los procesos de localización de un patrimonio musical concreto tienden, en la mayoría de los casos, a tener como objetivo figuras o entidades determinadas, como compositores, bibliotecas, agrupaciones, así como diversos tipos de instituciones. Esta particularidad presenta la ventaja de contar con marcos geográficos y temporales delimitados. Sin embargo, cuando la investigación está orientada hacia el patrimonio musical asociado a un instrumento específico dentro de una región determinada —tal y como se abordará a continuación—, el punto de partida suele presentar cierto grado de incertidumbre.

Para ejemplificar el proceso metodológico llevado a cabo se procederá a la localización de la literatura creada para percusión en Galicia. Una investigación que nace de las evidencias empíricas que he podido constatar tras mi experiencia como percusionista y docente, las cuales me han permitido observar la infrarrepresentación de este repertorio. Esta carencia se puede apreciar mediante la escasa presencia de esta literatura en los diversos festivales de música contemporánea que se desarrollan en Galicia, así como en una incorporación prácticamente inexistente en las programaciones docentes de los conservatorios de música gallegos.

Con el fin de localizar este patrimonio musical facilitando su posterior catalogación y difusión, a continuación, se presentará la propuesta metodológica desarrollada, concebida como un recurso para quienes deseen realizar investigaciones de índole similar.

2. ANTECEDENTES

En los últimos años pueden observarse una serie de investigaciones que ponen de manifiesto el creciente interés acerca de la visibilización del patrimonio musical propio de cada región. Entre ellos, deben mencionarse —dado el paralelismo con la propuesta

metodológica empleada— a nivel nacional, las tesis de Fernández (2020), García (2005), Gil (2015), Querol (2024), y a nivel autonómico, la tesis realizada por Leiva (2015). Todas ellas presentan elementos comunes en cuanto al proceso metodológico empleado, sin embargo, sus diferencias residen en las adaptaciones necesarias para poder aproximarse a los diferentes marcos temporales y geográficos elegidos por sus autores. Con respecto a la percusión en Galicia, existen diversas investigaciones que abordan esta familia instrumental desde diferentes enfoques. Sin embargo, ninguna de ellas ha contemplado el prisma literario. Entre estas investigaciones debe citarse la tesis realizada por Rodríguez (2021), Catedrático de percusión en el Conservatorio Superior de Música de Vigo, quien desarrolla su investigación desde una perspectiva pedagógica y legislativa.

Teniendo en cuenta que no se han encontrado estudios previos que se aproximen a dicha temática desde la óptica literaria-patrimonial —lo cual puede estar originado por una falta de interés o por el establecimiento como hipótesis de la existencia de un número reducido de repertorio que encaje con este contexto—, se ha procedido a llevar a cabo el proceso que se presenta a continuación.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

La presente propuesta metodológica tiene como objetivo describir el proceso realizado para la localización y catalogación del repertorio para percusión creado en Galicia. Su enfoque metodológico fue mayoritariamente de carácter cualitativo, el cual se desarrolló mediante un amplio análisis documental, así como entrevistas, lo que no resta la implicación de aspectos cuantitativos —hechos ineludibles en cualquier tipo de trabajo basado en la recopilación de datos¹—.

Con el fin de presentar este proceso de forma sistematizada, a continuación, se abordarán tres apartados clave; la definición del marco temporal compositivo, los compositores implicados, y por último, las fases en las que se estructura este proceso.

3.1. Marco temporal

El conocimiento del marco temporal en el cual se ha desarrollado el objeto de estudio es un elemento fundamental dentro del proceso de investigación. Si bien, tal y como se mencionó con anterioridad, el origen del repertorio de un instrumento concreto compuesto en una región específica puede parecer incierto, en el caso de la percusión existen numerosas investigaciones que establecen el origen de la literatura de este instrumento a nivel internacional.

Las primeras obras creadas para percusión como sección o artista independiente nacen en formato de ensemble. Se trata de las obras *Ionisation* (1929-1931) de Edgar Varèse y las *Rítmicas*, Serie II: No. 5-6 (1930) de Amadeo Roldán, las cuales nacen prácticamente de

¹ La exposición de estos datos y las conclusiones extraídas de los mismos pueden examinarse en el apartado número cuatro dedicado a la presentación de los resultados de esta investigación.

forma síncrona (Beck, 2007; Blades, 1984; Facchin, 2000; Siwe, 2020). Estas investigaciones, por lo tanto, permiten marcar el primer punto de partida, el año 1930.

A nivel nacional, se logró acotar todavía más el marco temporal gracias a la recopilación del repertorio de percusión creado por compositores españoles llevado a cabo por la Fundación Juan March. En este catálogo, queda claramente reflejada la primera obra creada para percusión por un compositor español. Se trata de la obra *Música per a tres percussionistes* (1967) de Xavier Benguerel, publicada en 1969 en la editorial alemana Moeck Verlag (Fundación Juan March, 2017). Por lo tanto, el marco temporal sobre el cual se desarrollaría el trabajo de campo fue el comprendido entre 1967 y 2025.

Como puede observarse, para poder realizar la búsqueda y localización del repertorio gallego se optó por una metodología de carácter deductivo partiendo de las investigaciones a nivel internacional y nacional, lo que facilitó un marco temporal concreto sobre el cual continuar con los pasos que se exponen a continuación.

3.2. Criterios en la selección de los compositores

Una vez acotado el marco temporal, y por lo tanto, haber dado respuesta a una de las preguntas clave de cualquier investigación —¿Cuándo?—, es el turno de ofrecer una respuesta sólida a la pregunta ¿Quién? En este caso, quién o quiénes han desarrollado su faceta compositiva durante el periodo establecido. Teniendo en cuenta que esta investigación se acotó al patrimonio musical creado en Galicia, es necesario abarcar un espectro más amplio de figuras que las meramente nacidas en la región, comprendiendo que el tejido musical gallego también se nutre, desarrolla y evoluciona mediante las contribuciones que haya realizado cada individuo a la vida musical de Galicia. Por esta razón, la selección de los compositores estuvo basada en el cumplimiento de, al menos, uno de los criterios que se presentan a continuación:

- Lugar de nacimiento: compositores nacidos en Galicia.
- Actividad docente: carrera profesional vinculada a la docencia en instituciones gallegas.
- Participación regular como intérprete o compositor en encargos, estrenos o colaboraciones con festivales, ensembles, orquestas u otro tipo de formaciones que realicen su actividad artística en Galicia.

De este modo, un enfoque basado en aspectos de origen, así como de las contribuciones profesionales o artísticas que cada individuo haya realizado en la región, permitió comprender la amplia realidad de la que está conformada esta manifestación cultural, valorando las aportaciones externas que participan en su evolución.

3.3. Fases de investigación y fuentes

Una vez comprendido el marco temporal, así como delimitadas las figuras compositivas que pueden ser contempladas en este proceso, fue necesario plantear un enfoque sistemático

que permitiese abordar la localización y catalogación del repertorio de forma ordenada y rigurosa. Para ello, el trabajo fue organizado en las fases que se presentan a continuación.

3.3.1. Primera fase - Observación y localización

Comprendiendo los factores descritos anteriormente, se procedió a la localización del repertorio que pudiese encajar con la línea de investigación marcada. Para este fin, esta primera fase requirió del manejo de numerosa documentación, la cual pudo ser obtenida mediante un barrido documental aplicado a diversas fuentes. Este amplio abanico de fuentes representa la variedad documental en la que puede quedar plasmada o citada una obra de la que hay conocimiento, haya sido o no representada.

Como ejemplo, a continuación, se presentan los diferentes tipos de fuentes empleadas en el proceso de localización del repertorio creado para percusión.

3.3.1.1. Bibliotecas

Se examinaron aquellas bibliotecas en las que hay constancia de que entre sus recursos existen partituras de música contemporánea. Se trata de una fuente que permite localizar obras en sus diferentes formatos, ya sea en su forma original como manuscrito, así como en su versión editada cuando corresponda. Entre las bibliotecas empleadas destacan a nivel nacional la Biblioteca Nacional de España, el Centro de Documentación y Archivo de la SGAE (CEDOA) y la Biblioteca de la Fundación Juan March, mientras que a nivel autonómico se encuentran la Biblioteca del Centro Galego de Arte Contemporáneo (CGAC), la Biblioteca del Archivo Sonoro de Galicia, la Biblioteca de Galicia y las bibliotecas de los diferentes conservatorios superiores y profesionales de música que existen en Galicia.

3.3.1.2. Programas de mano

Se trata de una fuente de gran importancia, la cual, tal y como señala Ramos-Villalobos (2012), ofrece múltiples posibilidades informativas de primera mano, dado que generalmente son elaborados por el intérprete o grupo a cargo de la representación. De este modo, los programas de mano ofrecen datos esenciales acerca de la manifestación musical o escénica que se pretende realizar. Con respecto a este tipo de fuente, se analizaron los programas de mano desde dos vertientes. Por una parte, los programas de mano de los principales festivales de música contemporánea desarrollados en el marco temporal que se ha contemplado, los cuales pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Principales festivales de música contemporánea desarrollados en Galicia

Festival de Música «Are More» (Vigo) Ciclo de Intérpretes «Xeración 2000+» (Vigo) Festival Internacional de Música Contemporánea Fundación Laxeiro (Vigo) Festival Musical de Vran (Vigo, organiza Xuventudes Musicales de Vigo) Xornadas de Música Electroacústica (Vigo, organiza Xuventudes Musicales de Vigo) «Galegos Hoxe!» (Vilagarcía de Arousa)
Ciclos «Asociación Galega de Compositores» (A Coruña) Ciclo de «Jóvenes Intérpretes Coruñeses» (A Coruña) Festival «RESIS» (A Coruña) Ciclo «Actual» (Ferrol) Festival «Via Stellae» (Santiago de Compostela) Xornadas de Música Contemporánea (Santiago de Compostela)
Festival «MIHLSons-XXI» (Lugo) Festival «SONS Creativos» (Lugo)

Nota. Esta tabla muestra los principales festivales de música contemporánea desarrollados en Galicia ordenados por provincias. Elaboración propia.

Por otra parte, también se analizaron los programas de mano de los conciertos realizados por los principales ensembles que contaban o cuentan en la actualidad como mínimo con un percusionista en su plantilla. Entre ellos se encuentran Drummedarios, Vertixe Sonora, Arxis Ensemble, Pulso Ensemble, Container Galicia, Mbira Dúo, Odaiko Percussion Group, Taller Atlántico Contemporáneo (TAC), Grupo TALEA, Multiplensemble, Atticus 16, Grupo Instrumental s.XXI, Fonos 21, Ensemble s21 y Música práctica ensemble.

El análisis de este tipo de fuente no solo posibilitó la localización de gran parte del repertorio, si no que a su vez, también facilitó el conocimiento de nuevas figuras compositivas que están irrumpiendo en el panorama musical gallego.

3.3.1.3. Hemeroteca

Las diversas fuentes hemerográficas, ya sea en formato de prensa o revista, fueron imprescindibles como medio de verificación de los datos previamente localizados. Dado que se trata de un tipo de fuente que abarca una amplia multitud de medios, se decidió focalizar el análisis sobre los principales periódicos y revistas publicados a nivel nacional y autonómico. Con respecto a los periódicos, se emplearon *El Correo Gallego*, *El Progreso*, *El*

Pueblo Gallego, Faro de Vigo, La Voz de Galicia, Nós Diario, La Opinión de A Coruña y El Ideal Gallego. Por otra parte, las revistas empleadas fueron *Mundo Clásico, Ritmo, Scherzo, Grial y Teima*. El acceso a estas fuentes fue posible mediante las hemerotecas propias de cada entidad, así como de Galiciana, la Biblioteca Digital de Galicia.

3.3.1.4. Contacto directo

Por último, pero quizás pueda ser considerada como la fuente con mayor valor dado el flujo directo de información que representa, se contactó con todos los compositores y compositoras localizados a través de las fuentes anteriores. Debe tenerse en cuenta que el marco temporal que abarca esta investigación —1967-2025— permite que un gran porcentaje de las figuras implicadas todavía se encuentren en activo. Gracias a este contacto se localizaron ciertas obras que no estaban presentes en las fuentes anteriores, puesto que se trata de obras que no han sido ni editadas ni estrenadas, siendo el único conocedor de las mismas el propio autor.

En el caso de los compositores que ya han fallecido, como pueden ser Rogelio Groba, Enrique X. Macías, Xan Viaño, o Manuel Balboa entre otros, el proceso ha estado basado en el análisis de sus catálogos. Para ello se consultaron aquellos catálogos publicados en formato de libro, así como contactado con las fundaciones de ciertos autores que cuentan con una institución que preserva y difunde su obra.

A través del empleo de estas cuatro fuentes, con todas las vertientes presentes en cada una de ellas, se ha logrado localizar un número considerable de literatura para percusión creada en Galicia, superando hasta la actualidad las 120 obras. Aun así, es posible que pueda existir alguna obra que no haya sido localizada hasta el momento debido a las circunstancias anteriormente expuestas. Asimismo, es necesario señalar que este número irá en aumento próximamente, dado que algunos de los compositores contactados han señalado que se encuentran en proceso de creación de este tipo de repertorio.

3.3.2. Segunda fase - Registro y catalogación

Tras dar por concluida la primera fase, es necesario proceder al registro del repertorio a través de su catalogación. Se trata de una fase de vital importancia teniendo en cuenta que un porcentaje considerable de las obras no se encuentran editadas, pudiendo de este modo organizar, describir y preservar el repertorio documentado, a la par que favorecer su difusión. Con este fin, se optó por la creación de un catálogo con un carácter más práctico, omitiendo ciertos ítems cuya naturaleza tiene un mayor vínculo con fichas de carácter bibliotecario.

Para su elaboración, se consideraron una serie de directrices como punto de partida, las cuales estuvieron inspiradas en las normas de catalogación expuestas en la traducción realizada por González et al. (1996) del *Répertoire International des Sources Musicales* (RISM), dado su reconocimiento internacional.

La ficha catalográfica está estructurada en diferentes ítems, los cuales fueron seleccionados rigurosamente con el fin de atender los intereses e inquietudes de los

principales destinatarios de este trabajo —intérpretes de percusión y docentes vinculados a esta familia instrumental—. Los ítems empleados fueron los siguientes:

- Código de ficha: con el fin de ofrecer una estructura clara del amplio catálogo que se podría crear tras la localización de las obras, se decidió dividir el catálogo en dos grandes apartados. Por una parte, obras en las que la percusión sea interpretada a solo —referenciado a través de una “S”— con sus respectivos subapartados divididos por instrumentos. Por otra parte, obras de ensemble de percusión —señaladas en este caso con una “E”—, las cuales fueron divididas en subapartados según el número de integrantes. Ejemplo: la primera obra para marimba solista, la cual corresponde al primer subapartado del apartado de solista, se cifraría con la siguiente clave alfanumérica, “S.1:1”.
- Autor: nombre y apellidos completos, ordenando las fichas de cada subapartado alfabéticamente teniendo en cuenta el primer apellido.
- Título: se presenta el título, así como el subtítulo cuando corresponda, en formato de escritura cursiva.
- Género: categoría estilística o musical con la que puede ser identificada o clasificada la obra.
- Orgánico: se especifica mediante abreviaturas los instrumentos empleados en cada obra.
- Tonalidad: representada mediante el sistema anglosajón, a través de letras mayúsculas y minúsculas según se trate de tonalidades mayores o menores.
- Tempo: se concretan los diferentes tempi empleados en la obra.
- Compás: al igual que en el ítem anterior, se especifican todos los compases presentes a lo largo de la obra.
- Íncipit musical: se presentan los primeros compases de cada obra en formato imagen.
- Íncipit literario: en el caso de que la pieza emplee el texto de una obra literaria o que este sirviese de inspiración para la misma, se señala el verso empleado.
- Lugar y fecha de composición: ciudad y año de composición.
- Editorial: en el caso de que la obra se encuentre editada se señala el nombre de la editorial. Si la edición la realizó el propio autor se cita como “Autoeditada”.
- Lugar y fecha de edición: dirección de la editorial y año de edición de la composición.
- Localización: se señala dónde se puede acceder a cada obra. Cuando la obra solo se encuentre en el archivo personal del compositor/a, se emplean las siglas APC.
- Nivel de dificultad: con el objetivo de que el lector comprenda aproximadamente la dificultad técnica e interpretativa de cada obra se emplearon las siglas GE (Grado

Elemental), GP (Grado Profesional) o GS (Grado Superior) junto a la letra A (Avanzado) o B (Básico), según el nivel en el que pueda encajar la obra. Esta división entre “avanzado” y “básico” permite dividir cada nivel en el que están establecidas las enseñanzas regladas de música en dos etapas.

- Observaciones: se trata de un campo flexible en el que se permite aportar información de especial interés para el lector, la cual no fue posible encajar en ningún ítem anterior. Entre esta información pueden citarse aspectos como, por ejemplo, si la obra fue estrenada o no, quién la estrenó, dónde y cuándo, si existen grabaciones de la misma proporcionando el enlace correspondiente, o la duración aproximada de la obra, entre otros.

4. RESULTADOS

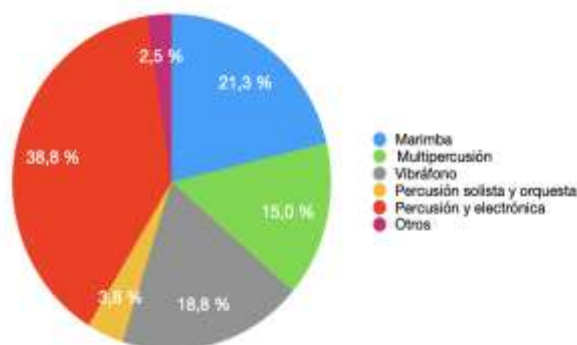
Esta investigación permitió precisar cuándo se inició el desarrollo de la literatura para percusión creada en Galicia. Este hecho pionero en la comunidad gallega está vinculado con el compositor vigués Enrique X. Macías, cuyas obras *Espacios sonoros* y *Esquemas I* —creadas para percusión solista y dúo de percusión respectivamente— permitirían situar el año 1974 como el punto de partida de este tipo de literatura. Ambas composiciones fueron estrenadas por el propio compositor junto al percusionista Katsunori Nishimura en el «Primer Encuentro de Artistas Jóvenes» —festival organizado por las Juventudes Musicales de Vigo—, celebrado en julio de 1976 en Vigo.

Una vez finalizadas las diferentes fases de investigación que se llevaron a cabo, se puede apreciar que la literatura localizada y catalogada representa un corpus musical considerablemente amplio. Fueron localizadas un total de 129 obras, de las cuales 81 corresponden a composiciones destinadas para instrumentos de percusión solista, siendo las 48 obras restantes creadas para ensemble de percusión. Con el fin de analizar los datos numéricos que aporta esta investigación, a continuación, se presentan tres gráficos que permiten obtener una serie de conclusiones sobre el repertorio localizado.

Como puede observarse en la Figura 1, de las 81 obras localizadas para percusión solista, un 38,8% corresponden al repertorio creado para percusión y electrónica, lo que pone de relieve la importancia de la práctica electroacústica en el desarrollo del repertorio para percusión en Galicia. Con respecto al resto de porcentajes, el gráfico señala claramente —con un total de 3 obras y un 3,8% de la representación total— la escasa creación que se ha desarrollado con respecto a los instrumentos de percusión solista junto a una orquesta o agrupaciones instrumentales de características similares. Por último, los porcentajes indicativos de instrumentos como la marimba, la multipercusión y el vibráfono, presentan una distribución homogénea, lo que no permite identificar una tendencia representativa hacia ningún instrumento en concreto.

Figura 1

Gráfico del repertorio creado para percusión como instrumento solista

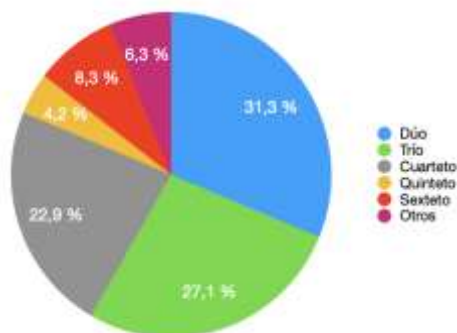


Nota. El gráfico presenta el porcentaje representativo de cada subapartado en los que está dividido el apartado solista del catálogo. Elaboración propia.

Con respecto a la literatura creada para ensemble de percusión, el gráfico presente en la Figura 2 permite detectar una clara predominancia del repertorio creado para ensembles conformados por dos, tres y hasta cuatro integrantes, los cuales conforman el 81,3% del total de obras. Del mismo modo, y a pesar de existir una diferencia considerable entre estos tres subapartados y el resto, puede observarse una evidente tendencia; a medida que asciende el número de integrantes, el porcentaje de obras creadas es menor.

Figura 2

Gráfico del repertorio creado para ensemble de percusión



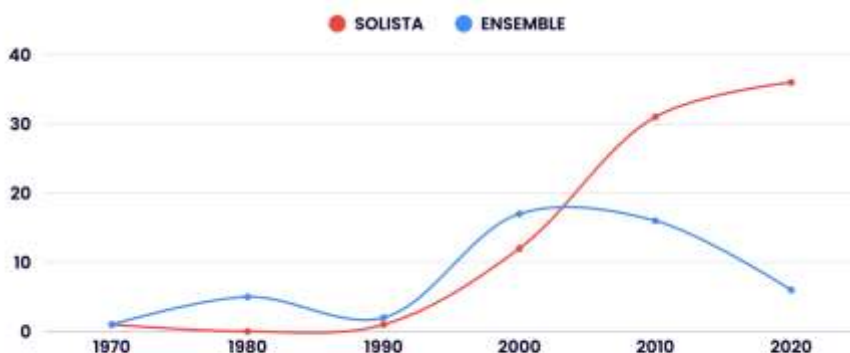
Nota. El gráfico presenta el porcentaje representativo de cada subapartado en los que está dividido el apartado del catálogo dedicado a la literatura de ensemble de percusión. Elaboración propia.

Por último, relacionado con el marco temporal, y tal como puede apreciarse en la Figura 3, la literatura para percusión solista y ensemble de percusión en Galicia nace de forma paralela mediante las obras mencionadas de Enrique X. Macías. Sin embargo, el desarrollo y progresión de cada tipo de literatura ha presentado trayectorias

significativamente distintas. Mientras que en las primeras décadas existe un predominio claro de las obras para ensemble, a partir de 1990 puede observarse un desarrollo prácticamente en paralelo, el cual se mantiene hasta la década de los años 2000. Es en esta década donde se produce un cambio de tendencia en ambos tipos de literatura; mientras las composiciones para ensemble experimentan un descenso considerable hasta la actualidad, el repertorio solista aumenta sustancialmente, consolidándose como el eje principal de creación.

Figura 3

Cronología compositiva de la literatura de percusión creada en Galicia



Nota. El gráfico representa el número de obras creadas tanto para solista como para ensemble de percusión dividido por décadas. Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la propuesta metodológica propuesta, así como analizados los resultados obtenidos, pueden extraerse una serie de conclusiones que permiten redefinir la visión sobre la literatura para percusión creada en Galicia.

1. Puede afirmarse que la metodología empleada permitió alcanzar el propósito marcado, localizando y catalogando un corpus musical significativo comprendido por 129 obras provisionalmente.

2. El análisis del catálogo evidencia una cierta predisposición hacia la práctica electroacústica en las piezas a solo, así como una clara inclinación por la composición para ensembles integrados por dos, tres y hasta cuatro percusionistas.

3. El proceso llevado a cabo posibilita la apertura de nuevos frentes, tanto en el ámbito académico como en el artístico. Con respecto al ámbito académico, la catalogación sistemática de esta literatura permite aportar numerosos recursos sobre los cuales llevar a cabo diferentes líneas de investigación, como puede ser el análisis musicológico, organológico, o sociocultural de este patrimonio musical. En el ámbito artístico, —teniendo

en cuenta que una gran parte del repertorio no se encuentra editado ni estrenado—, el catálogo permite una mayor difusión del mismo, lo que favorece su conocimiento y posibilita su interpretación. Del mismo modo, esta difusión permite la posible integración de ciertas obras en las programaciones docentes de los conservatorios, lo que potencia el fortalecimiento de la relación del intérprete con su propio patrimonio musical desde su etapa formativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Beck, J. (2007). *Encyclopedia of Percussion*. John Beck Editions.
- Blades, J. (1984). *Percussion instruments and their history*. Faber & Faber.
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Enclave Creativa.
- Facchin, G. (2000). *Le percussioni*. EDT.
- Fernández, L. (2020). *Un recorrido y estudio estético de la música para clarinete de compositores valencianos (1950-2020)* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- Fundación Juan March (2017). *Repertorio de partituras para percusión de compositores españoles en la Biblioteca de la Fundación Juan March*. <https://recursos.march.es/web/musica/enews/contemporanea/octubre17/partituras-percusion-compositores-esp-FJM.pdf>
- García, P. (2005). *Catalogación, estudio, análisis y criterios de interpretación de las sonatas para viola y piano de compositores españoles del siglo XX* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Gil, S. (2015). *El repertorio para trompeta y órgano de compositores españoles. Catalogación, estudio y propuesta didáctica de interpretación* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- González, J., Ezquerro, A., Iglesias, N., Gosálvez, C. y Crespi, J. (1996). *Normas internacionales para la catalogación de fuentes musicales históricas (Serie A-II, Manuscritos musicales, 1600-1850)*. Arco Libros.
- Leiva, A. (2015). *O repertorio para clarinete e piano de compositores galegos (1947-2010)* [Tesis doctoral]. Universidade de Vigo.
- Querol, A. (2024). *Catalogación, estudio y propuesta didáctica de interpretación del repertorio para oboe de compositores valencianos entre el año 1950 y 2020* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Ramos-Villalobos, R. (2012). Los programas de mano. Fuente documental de gran significación para el estudio de la formación dancística mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 58-68. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a4.pdf>
- Rodríguez, D. (2021). *La enseñanza de percusión en Galicia. Diseño y desarrollo curricular* [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.

SONARE: UN ENFOQUE MUSICAL INCLUSIVO PARA ATENDER RITMOS, NECESIDADES Y EMOCIONES EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lara Hernández Rodríguez

Docente y pedagoga musical en el Cuerpo de Maestros de la Comunidad de Madrid

Siempre pienso en música y la música llena mis sueños de día. Puedo ver mi vida en términos de música y de ella saco gran parte de mi alegría.

Albert Einstein

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

La educación actual se enfrenta al reto ineludible de atender las diferencias individuales del alumnado, lo que hace imprescindible revisar la práctica docente y valorar posibles mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras observar en el aula de música la presencia de contaminación acústica derivada del comportamiento del alumnado y, en ocasiones, de la falta de autoridad percibida del profesorado, surge la necesidad de diseñar un método que reduzca la sobrecarga sensorial tanto del docente como del alumnado. En esta búsqueda, los rincones y los ambientes de aprendizaje se revelan como una metodología activa e inclusiva, sustentada en las pedagogías del siglo XX, que favorece la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje significativo (Montessori, 1967; Malaguzzi, 1993).

Esta propuesta se enmarca como una innovación educativa del siglo XXI, en consonancia con la creciente diversidad en las aulas y con el compromiso docente de ofrecer una educación de calidad y equitativa. Su enfoque interdisciplinar responde a los elementos transversales recogidos en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, que enfatiza la inclusión educativa, la equidad y el desarrollo competencial del alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

La implementación de estas metodologías, habituales en educación infantil, encuentra un espacio de especial relevancia en la etapa de educación primaria, donde promueven la motivación, la cooperación y la atención a la diversidad. Su aplicación contribuye además al cumplimiento del *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad*, establecido por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), que aboga por garantizar una educación

inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

El presente capítulo tiene como finalidad sensibilizar y divulgar las líneas de investigación centradas en la innovación pedagógica aplicada al aula de música, con el propósito de destacar la importancia del desarrollo integral del alumnado y de una educación de calidad para todos. Se abordan fundamentos teóricos y orientaciones prácticas que faciliten al profesorado la implementación de metodologías activas, inclusivas y sostenibles en su práctica docente.

2. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DEL MÉTODO SONARE

El método persigue una serie de objetivos alineados con los retos de la sociedad actual y con el propósito de atender a las diferencias individuales del alumnado, tal y como establece el *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*. Por ello, los objetivos primordiales en la implantación del método, son los siguientes:

a) Desarrollar la sensibilidad artística y auditiva del alumnado, favoreciendo una escucha atenta, matizada y capaz de identificar y comprender el mundo sonoro.

b) Potenciar el desarrollo de las funciones ejecutivas, tales como la autorregulación, la inhibición de impulsos y el control atencional mediante la capacidad de observación consciente y crítica, entendida como habilidad para detenerse, comparar, discriminar y reflexionar antes de actuar.

c) Atender a la diversidad del aula y los diferentes ritmos de aprendizaje respetando la naturaleza individual de cada estudiante, adaptando todos los recursos necesarios a fin de permitir un progreso en el aprendizaje y desarrollo integral.

d) Fomentar la autonomía en los procesos de aprendizaje musical, promoviendo decisiones propias, la autoexploración sonora y la construcción de estrategias personales para resolver retos musicales.

e) Vincular la experiencia musical con la realidad del entorno, de forma que el aprendizaje sea significativo, funcional y conectado con situaciones cotidianas, culturales y sociales del alumnado.

f) Favorecer el desarrollo emocional a través de la música, utilizando el sonido y la actividad artística como herramientas para la expresión, la regulación y la comprensión emocional.

g) Estimular la creación de nuevas conexiones neuronales mediante experiencias musicales ricas, variadas y vivenciales, que involucren cuerpo, percepción, emoción y pensamiento.

h) Promover un aprendizaje competencial, donde el alumnado aplique conocimientos, habilidades y actitudes musicales en contextos reales o simulados, integrando teoría, práctica y creatividad.

3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

3.1. El aula de música como ecosistema

3.1.1. *Principios, aportaciones e influencias pedagógicas en el método*

Concibo la enseñanza de la música desde el dualismo antropológico de Platón, en el que el cuerpo actúa como motor de ritmo y movimiento, y el alma como medio de expresión y enriquecimiento emocional a través de la voz y la audición, con una atención plena, ya presente en la educación física tal y como explica Johnson (2019).

Partiendo de esta base filosófica, cabe mencionar la importancia de la revolución pedagógica del siglo XX a la hora de enmarcar los rincones y ambientes como método. Este movimiento pedagógico es el precursor de numerosos modelos y enfoques metodológicos innovadores. Sin embargo, las demandas actuales de la sociedad revierten en una nueva pedagogía acorde al siglo XXI. Probablemente estemos ante el inicio de un modelo pedagógico adaptado a los estándares de la globalización y la digitalización. Además, el incremento en la detección de necesidades educativas diversas da lugar a aulas cada vez más heterogéneas.

Esta necesidad de renovación que impulsó el cambio pedagógico del siglo XX mediante las metodologías activas surge a partir del movimiento de la Escuela Nueva, nacido a finales del siglo XIX. Este movimiento aparece en un contexto de transformación política, social y económica como resultado de un proceso de reforma europea iniciado en el siglo XVI, no como un fenómeno enteramente novedoso (Blanchard y Procopio, 2023). La Escuela Nueva comparte rasgos con la pedagogía moderna, principalmente la educación en valores, el pensamiento crítico y el protagonismo del niño en su propio proceso de aprendizaje.

Tras esta novedad, expertos tales como pedagogos, pensadores, psicólogos y músicos comienzan a abordar la educación desde una perspectiva constructivista, donde el aprendizaje se concibe como la construcción sobre el conocimiento previo y la adquisición del nuevo. Entre ellos destaca Pestalozzi, quien entiende la educación como un proceso integral que incluye la emoción y la sensibilidad, sentando las bases éticas de los rincones y ambientes de aprendizaje.

Más adelante, Fröebel utiliza el juego como herramienta educativa, especialmente el juego simbólico y manipulativo. Esta idea es retomada por Dewey, quien concibe la escuela como una comunidad democrática y participativa en la que se aprende mediante la acción —el conocido *learning by doing*—, entendiendo la experiencia como fuente de conocimiento dentro de una escuela viva y cooperativa.

La inspiración directa de los rincones se encuentra en el método Montessori, propuesto por María Montessori, que promueve la autonomía del alumnado mediante la manipulación, la exploración y el uso de materiales preparados que favorecen un aprendizaje significativo. Montessori fue precursora de los rincones de aprendizaje, con puntos de

contacto con los centros de interés de Decroly, que propone partir de los intereses del niño como eje metodológico.

Estas aportaciones son la base sobre la que se apoyan los principales psicólogos del aprendizaje: Vygotsky, con el constructivismo social y la importancia de la interacción; Piaget, con la teoría del desarrollo cognitivo y el aprendizaje activo; Bruner, con el aprendizaje por descubrimiento vinculado a la exploración que propone Montessori; Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo basada en la conexión entre conocimientos previos y nuevos; y Gardner, con la teoría de las inteligencias múltiples, que subraya la diversidad de formas de aprender.

A esta tradición se suman las grandes aportaciones de la pedagogía musical del siglo XX, que integran cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje sonoro. Entre ellas destacan las propuestas de Émile Jaques-Dalcroze, quien introduce la rítmica corporal como base del desarrollo musical; Kodály, que promueve la musicalidad a través del canto, la lengua materna y la educación auditiva; y Carl Orff, que articula el aprendizaje musical desde el juego, el ritmo y la improvisación instrumental (Swanwick, 1988). Estas metodologías comparten con Montessori y Malaguzzi una visión holística, sensorial y vivencial del aprendizaje.

Finalmente, Loris Malaguzzi propone el ambiente como “tercer maestro”, en línea con las ideas de Montessori, mediante su enfoque Reggio Emilia, que concibe el espacio educativo como generador de experiencias estéticas, sensoriales y de relación. Aplicadas tradicionalmente a la educación infantil, este enfoque promueve nuevas perspectivas didácticas que pueden resultar motivadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.2. Un cerebro activo es un cerebro colorido

La evolución de las metodologías activas en la enseñanza de la música se basa en los avances de la neuroeducación, campo que combina las contribuciones de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para entender el aprendizaje del cerebro. En este contexto, la música se establece como un recurso privilegiado para activar diversas áreas cerebrales conectadas con la atención, la memoria, la emoción y la motricidad (Juslin y Sakka, 2019). La música estimula de manera simultánea los dos hemisferios del cerebro, promoviendo la plasticidad neuronal y la formación de redes interconectadas que refuerzan las funciones ejecutivas—planificación, autorregulación y toma de decisiones—, fundamentales para un aprendizaje significativo (Jensen, 2008). Asimismo, su aspecto emocional promueve la liberación de dopamina y oxitocina, neurotransmisores relacionados con el placer y la interacción social, que afectan de manera directa la motivación intrínseca de los estudiantes (Sacks, 2007).

Desde esta óptica, los espacios y contextos musicales posibilitan la creación de entornos multisensoriales donde los estudiantes experimentan, descubren y generan de forma autónoma, siguiendo los fundamentos de la neuroeducación: emoción, atención y significado. El movimiento físico, el canto, la improvisación con instrumentos y la atención activa son medios que fortalecen el aprendizaje musical y promueven el bienestar emocional,

además de mejorar la memoria auditiva y kinestésica. Jauset (2024) en *Neuromúsica: cerebro, ciencia y arte* detalla cómo las diferentes habilidades musicales generan transformaciones en el cerebro y en los procesos cognitivos, beneficiando diversos aspectos de la vida: un cerebro activo es un cerebro vibrante. Con esta frase aludo a la manifestación brillante que se observa en las evaluaciones neurológicas cuando se activa el cerebro en diversas regiones. Es fundamental que desde la infancia se aborden diversos procesos que favorecen su desarrollo, como las funciones ejecutivas; en este sentido, el método SONARE juega un papel crucial, fomentando la organización, la toma de decisiones y la colaboración.

4. EL MÉTODO SONARE

4.1. Desarrollo competencial y educativo

Gracias a las aportaciones de dichos expertos, estas constituyen una base para la innovación educativa en la actualidad, a fin de atender la diversidad de las aulas y las necesidades del profesorado. Englobando estas perspectivas, en actual proceso de investigación e implementación, decido formar el método SONARE, siendo una combinación personalizada de diversos métodos activos resultando en un “acróstico musical”: *Sensibilidad, Observación, Naturaleza, Autonomía, Realidad y Emoción*. El título evoca de manera poética el término en latín *sonitus* (sonido) y *audire* (oír), centrando la atención en la enseñanza de la música desde la perspectiva educativa de las aulas, resaltando la importancia de desarrollar la sensibilidad artística y emocional, así como la observación como factor clave en el aprendizaje que ayuda a inhibir impulsos y a regular la atención. La naturaleza alude a la variedad de ritmos de aprendizaje según las particularidades de cada estudiante, promoviendo la independencia en el proceso con la intención de ofrecer un aprendizaje significativo y competencial, fundamentado en el contexto real del alumnado, impulsando la formación de nuevas conexiones neuronales y la regulación emocional mediante la comprensión real.

4.2. Aspectos clave en el análisis del método SONARE

Los elementos clave para poder comprender la organización, forma y modo de aplicación de este método que hereda ciertos aspectos de otras metodologías y que fusiona aplicándolo al ámbito musical, son esenciales para un correcto enfoque del mismo. La enseñanza de la música debe ser práctica y vivencial, pero también debe tener un carácter transversal de educación en valores, educación competencial y poder afrontar los desafíos de la sociedad actual. Los elementos más destacados en el análisis del método como modelo pedagógico son la disposición y el espacio, así como los recursos adecuados; la participación del alumnado y el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la base teórico-pedagógica de la que procede y los objetivos que persigue. El objetivo principal es atender a las necesidades que pueda presentar el alumnado y potenciar aquellos aspectos que sean de especial relevancia en la vida cotidiana mediante la música y su poder.

4.2.1. Importancia de los recursos materiales y espaciales y su diseño

El aula de música, concebida como ecosistema de aprendizaje, debe configurarse como un espacio flexible, estimulante y sensorialmente equilibrado que favorezca la autonomía, la exploración y la creación musical. La organización espacial se convierte, por tanto, en un elemento pedagógico esencial, capaz de influir directamente en la atención, la motivación y el bienestar emocional del alumnado (Malaguzzi, 1993; Jensen, 2008).

Siguiendo los principios de los ambientes Reggio Emilia mencionados, el espacio – considerado como *tercer maestro* – hace de este un entorno vivo un que comunica, provoca curiosidad y facilita la relación entre las personas y los materiales (Gandini, 2012). En este sentido, el aula musical se estructura en rincones o zonas diferenciadas, cada una con una función pedagógica específica que responde a los distintos modos de aprender y expresarse a través de la música. Es decir, aplicando en cada lugar los objetivos relacionados con las destrezas musicales empleando a su vez contenidos transversales referidos a la propia actividad humana en sociedad.

Los contenidos transversales aparecen definidos en el *Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria*, en el artículo 4. Elementos curriculares como “conocimientos, destrezas y actitudes que, de manera transversal, se deben incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas”. Se concretan a partir de los objetivos generales de etapa, recogidos en el artículo 5. *Objetivos de la etapa* del mismo Decreto.

Son espacios vivos, por lo que permite modificaciones del espacio acorde a los recursos disponibles del centro educativo. Las competencias mediante las cuales se diseñan los rincones, deben estar actualizados al currículo vigente en el sistema educativo español mencionado al inicio del capítulo. Algunos ejemplos posibles, que abarcan multitud de facetas artístico-musicales, son:

- Rincón de radio y podcast
- Rincón de creación y edición musical
- Rincón de movimiento
- Rincón de pausa
- Rincón instrumental
- Rincón de lectura sonora

La disposición del mobiliario y los materiales debe invitar a la experimentación autónoma, priorizando la accesibilidad y la estética. Los materiales naturales, las texturas, los colores suaves y la iluminación cálida contribuyen a generar un ambiente armónico, coherente con los principios de la educación emocional y la neuroplasticidad (Koelsch, 2015). La música en el aula, por tanto, no se enseña únicamente como disciplina artística, sino como experiencia sensorial integral donde el espacio educa, comunica y transforma.

La selección y uso de materiales en el aula de música no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los materiales actúan como

mediadores entre la experiencia sonora y la construcción del conocimiento musical, configurando un entorno de aprendizaje multisensorial, inclusivo y motivador (Hargreaves & Lamont, 2017).

Desde una perspectiva global, los materiales deben responder a tres dimensiones complementarias: sensorial y manipulativa, artística y emocional, y digital e interactiva. Cada una de ellas permite desarrollar distintos modos de inteligencia y expresión, integrando los principios de la neuroeducación y la educación musical activa, atendiendo a las demandas de la sociedad actual, digitalizada y globalizada.

a) Materiales sensoriales y manipulativos

Inspirados en pedagogías como la de Montessori o la metodología Orff-Schulwerk, estos materiales permiten al alumnado explorar el sonido desde la acción corporal (véase *Figura 1*), el juego y la experiencia directa (Fontelles, 2019). Instrumentos de pequeña percusión, objetos sonoros reciclados, juegos manipulativos creados (véase *Figura 2*), o ya existentes de materiales naturales (maderas, semillas, metales) posibilitan un aprendizaje vivencial del ritmo, el timbre y la dinámica. La manipulación fomenta la atención, la coordinación y la interiorización del pulso, a la vez que estimula la creatividad y la escucha compartida.

En este ámbito cabe la posibilidad de incluir todo tipo de recursos a fin de atender a la diversidad del aula. Los materiales blandos como los *Stapelstein de colores*, son materiales habitualmente empleados en psicomotricidad, en Educación Física o en el fisioterapeuta para trabajar la motricidad gruesa. Sin embargo, ¿por qué no darles lugar en el aula de música? Los materiales manipulativos y sensoriales son esenciales para el desarrollo del equilibrio, la lateralidad y, en general, la coordinación práxica.

Es muy importante el hecho de que posea los colores propios del método musical *Rainbow* (inspirado en el método de Estela Cabezas *Música en colores*), imprescindible en el método *SONARE* para que sea flexible y visual para todo el alumnado. Cabe tener siempre presente el propósito fundamental: la atención personalizada a las necesidades del grupo y que amen la música.

Figura 1

Twister musical



Nota: Juegos ya existentes como los juegos de mesa, pueden ser adaptados a la exploración musical con diversos objetivos de aprendizaje que el docente debe planificar con rigor, conciencia y atendiendo a la diversidad del aula. Para ello, el uso de colores, instrucciones, símbolos o figuras y materiales tangibles son una excelente opción para que sea accesible para todos. El docente es el precursor del aprendizaje y potenciador del mismo. Elaboración propia.

Figura 2

Patrones rítmicos con percusión corporal



Nota: Elaboración propia.

b) Recursos artísticos y emocionales

La música, como lenguaje expresivo y simbólico, requiere materiales que conecten con la sensibilidad y la imaginación. Libros ilustrados musicales, cuadros sonoros, historias sonorizadas o materiales visuales que integren arte, palabra e imagen amplían el campo de la percepción estética (Wuytack, 2001). El uso de telas, luces, colores y elementos visuales refuerza la dimensión emocional del aprendizaje, invitando al alumnado a sentir antes que a comprender, y a comprender desde lo que siente (véase Figura 3). El empleo de los ambientes en este caso es de vital importancia para que el alumnado viva el rol desde la intensidad emocional, conectando con la música. Los materiales manipulativos para la creación de cuentos sonoros son de gran importancia en los más pequeños, desde la Educación Infantil hasta, incluso, el segundo ciclo de Educación Primaria. No solo se desarrolla la creatividad y las competencias musicales, sino que contribuye al desarrollo y asimilación de la motricidad fina, a la competencia lingüística y a la competencia emprendedora, ya que la creación es primordial para potenciar las fortalezas individuales.

Mediante la recepción de obras artísticas a través de la escucha musical, el alumnado aprende a gestionar la capacidad atencional, íntimamente relacionada con la emocional, ya que, si la obra resulta placentera, probablemente el alumno preste atención. De lo contrario, el maestro debe guiar al alumnado en su regulación emocional para observar y captar la esencia que la música transmite. La expresión artística, en cualquiera de sus formas, es una

vía excelente de expulsar emociones que no facilitan el bienestar, y de contagiar al resto de las sensaciones positivas que la música transmite.

Figura 3

Audición en colores



Nota: Elaboración propia.

Tal y como explica Hemsy de Gainza (2006), las consignas en su libro *La Improvisación Musical*, si lo trasladamos al ámbito artístico-creativo, se pueden plantear actividades de escucha musical y expresión artística a partir de una consigna, ya sean elementos propios de la función histórica de la obra, del autor o pautas iniciales como la gama de colores si es cálida o fría, si hay cambios en la obra respecto a tempo, dinámica o carácter, o cualquier consigna que marque el maestro al inicio. El diseño de dicha consigna debe respetar en todo momento la libertad de expresión del alumnado, con el fin de potenciar la función y objetivo de la audición musical.

c) Recursos digitales y tecnológicos

En la sociedad actual, la alfabetización digital es también una alfabetización sonora. La incorporación de herramientas tecnológicas —como aplicaciones de composición (*Chrome Music Lab*, *Incredibox*, *Soundtrap EDU*), dispositivos MIDI o pizarras interactivas— amplía las posibilidades creativas y cooperativas (Savage, 2019). Estas herramientas permiten grabar, editar y compartir producciones propias, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la coautoría musical.

Cabe destacar el auge de la robótica e inteligencia artificial en el ámbito musical, también aplicándose al aula de primaria, por lo que existen diversos recursos que pueden potenciar la curiosidad por el aprendizaje musical gracias al atractivo que presentan. Las placas *Makey-Makey* se diseñan mediante la programación informática, habitualmente en la programación por bloques como Scratch. Es una placa que, al unir los cables a la toma de tierra (fuente de electricidad, como puede ser el propio cuerpo), a los diversos puntos de la placa y al objeto de interés, si la programación se diseña correctamente, puede resultar ser

una fuente de inspiración, exploración y creación musical. Es muy útil en la construcción de instrumentos con material reciclado. Por ejemplo, en una guitarra, las cuerdas irían unidas a los cables y, al sujetar la toma de tierra para proporcionar electricidad, las cuerdas sonarían con los sonidos que hayan sido previamente programados con *Scratch*.

Tal y como se observa en la *Figura 4*, son vasos con agua y colorante posteriormente añadido en función del método *Rainbow*. De este modo, la programación está diseñada para que, al introducir un dedo de la mano en el color, suene su nota correspondiente en el piano.

Figura 4

Placas Makey-Makey en la exploración sonora



Nota: Elaboración propia.

El conjunto de materiales y recursos debe seleccionarse con criterios de accesibilidad, sostenibilidad y coherencia estética, asegurando que cada elemento contribuya a un ambiente sonoro rico, ordenado y emocionalmente seguro. Así, el aula se convierte en un laboratorio de experiencias musicales donde aprender equivale a explorar, crear y compartir. La clave reside en el equilibrio entre lo analógico y lo digital: entre el contacto físico con el sonido y la experimentación tecnológica. Como recuerda Gardner (1999), el aprendizaje significativo surge cuando el alumnado puede expresar sus ideas musicales a través de múltiples lenguajes: corporal, oral, gráfico, instrumental o digital.

4.2.2. Importancia de la buena praxis docente

La buena praxis docente constituye el eje vertebrador de cualquier proceso educativo de calidad, en línea con el *ODS 4: Educación de calidad*. En el ámbito musical, esta adquiere una relevancia aún mayor, ya que el maestro no solo promueve el aprendizaje desde la dimensión del conocimiento, sino que su función es enriquecer las experiencias del alumnado, potenciando el placer por la música y procurar vivencias significativas que impacten en el desarrollo integral (Swanwick, 1999). La función del maestro de música, por tanto, va más allá de la instrucción técnica: implica acompañar, guiar y facilitar el descubrimiento de la sensibilidad artística y creativa y la educación en valores.

La praxis educativa debe entenderse como una acción reflexiva y consciente, basada en la observación, la autocrítica y la adaptación constante a las necesidades del grupo (Schön, 1992). El docente reflexivo analiza su práctica, evalúa su efectividad y ajusta su intervención

para lograr una enseñanza más inclusiva y equitativa. Para ello, existen rúbricas de evaluación de la práctica docente para autoevaluarse, así como los métodos de investigación-acción para evaluar uno mismo el ejercicio docente. Existen métodos de investigación como la autoetnografía para conocer vías de evaluación de la propia práctica (Lorenzo de Reizábal, 2025). Enfoques como los de Orff, Dalcroze, Kodály o Willems insisten en el papel del profesor como mediador entre la experiencia artística y el aprendizaje significativo. El docente no “enseña música” en sentido estricto, sino que facilita el aprendizaje musical a través del movimiento, la exploración sonora y la creatividad (Wuytack, 2001).

Además, el maestro debe cultivar una actitud ética y estética: ser ejemplo de sensibilidad, respeto y pasión por el arte. La música se enseña tanto con la voz como con la actitud. Según Elliot (1995), el educador musical debe concebir su enseñanza como una forma de praxis artística, donde la interpretación y la creación se integran en la formación humana. En la educación musical, la buena praxis docente se vincula indiscutiblemente con metodologías activas que promueven la participación, la escucha y la colaboración mediante el respeto mutuo y la convivencia.

Por último, la buena praxis se sustenta en la actualización continua del profesorado. La sociedad actual exige docentes capaces de integrar las competencias digitales, la diversidad y los valores sociales en la práctica musical diaria (Suelves, Gabarda y Cuevas, 2022). La formación permanente y el trabajo colaborativo entre docentes se convierten, así, en pilares de una educación musical comprometida con el siglo XXI. Organismos como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), proponen numerosos recursos, actividades, seminarios y cursos para la formación del profesorado de forma accesible para mantener viva la práctica docente.

4.2.3. Importancia de la evaluación competencial

La evaluación constituye uno de los elementos más transformadores del proceso educativo, ya que determina no solo qué se valora, sino también qué se aprende y cómo se enseña. En el contexto actual, la evaluación competencial se concibe como un proceso continuo, formativo y orientado a la mejora, que valora el desarrollo integral del alumnado más allá de los resultados cuantitativos (Zabala & Arnau, 2014).

En la enseñanza musical, este enfoque adquiere especial relevancia al centrarse en la aplicación práctica del conocimiento, la creatividad y la capacidad expresiva. Evaluar por competencias implica valorar no únicamente la ejecución técnica o la memorización, sino la capacidad del estudiante para integrar saberes, habilidades y actitudes en contextos reales de aprendizaje musical (De la Torre & Barrios, 2017).

El marco normativo del sistema educativo español actual promueve una evaluación basada en las competencias clave, entendidas como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo personal y social, desglosadas en competencias específicas del área. En el ámbito artístico, la competencia en conciencia y expresión culturales se convierte en el eje vertebrador que conecta el aprendizaje musical con el desarrollo de la identidad, la empatía y los valores y la sensibilidad estética.

Desde la perspectiva de la pedagogía musical, esta evaluación competencial debe ser auténtica, es decir, basada en evidencias del aprendizaje significativo: el proceso. A través de metodologías basadas en proyectos, interpretaciones, improvisaciones, registros de creación o reflexión personal. Este tipo de evaluación fomenta la autonomía, la autoevaluación y la coevaluación, situando al alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Jorquera-Jaramillo & Riaño-Galán, 2022).

Además, la evaluación competencial está estrechamente vinculada con la inclusión educativa. Permite atender a la diversidad desde un enfoque flexible y adaptativo, reconociendo las distintas formas de aprender y expresarse musicalmente (Elliott & Silverman, 2015). De este modo, la evaluación se convierte en una herramienta ética, democrática y transformadora, coherente con los principios de una educación integral y humanista.

Gracias a este tipo de consideraciones legislativas y educativas, el profesorado puede potenciar la libertad de expresión y creación musical y evaluar no solo el producto final, sino también el proceso a través de las numerosas herramientas e instrumentos de evaluación existentes a fin de comprobar el progreso, la destreza adquirida y, por tanto, el nivel de consecución de los objetivos planteados.

4.2.4. Importancia de su base teórico-pedagógica

Todo modelo educativo innovador debe sustentarse en una sólida base teórico-pedagógica que oriente la práctica docente hacia un propósito claro y coherente. En el caso del método *SONARE*, su fundamentación se encuentra en las pedagogías activas del siglo XX, que defendieron la centralidad del alumno, la experimentación, la autonomía y la relación significativa entre teoría y práctica (Blanchard & Procopio, 2023).

Es relevante mencionar el nacimiento del método como una necesidad actual presente en el aula de música para profesores como yo que necesitan que la armonía presente proporcione estabilidad sensorial, emocional y encauce así un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor. El silencio es un elemento fundamental abalado por la normativa para trabajar en el aula y, ¿qué menos motivo que la contaminación acústica presente en las aulas para focalizarse en su evitación?

Sin duda este enfoque bebe de las corrientes de María Montessori y Loris Malaguzzi, que defendían la libertad del niño dentro de un entorno cuidadosamente preparado, en el que los materiales sensoriales y la exploración libre permitieran el desarrollo integral y la autorregulación (Randolph et al., 2023). Malaguzzi, desde el enfoque Reggio Emilia, entendía el ambiente como tercer maestro, es decir, el espacio cobra gran relevancia en el aprendizaje por la relación del niño con el entorno, captándolo como agradable y motivador, o todo lo contrario, lo que se traduce en nuevo conocimiento o en estancamiento (Edwards, Gandini & Forman, 2012). Ambas visiones coinciden en una concepción activa y respetuosa de la infancia, donde el adulto actúa como guía y acompañante.

En el ámbito musical, estas ideas encuentran resonancia en las pedagogías musicales del siglo XX, especialmente en los métodos de Carl Orff, Zoltán Kodály y Émile Jaques-Dalcroze, quienes integraron cuerpo, ritmo, movimiento y emoción en la enseñanza de la música. Sin embargo, suelen asociarse a la etapa de Educación Infantil por su carácter manipulativo, visual y alejado de lo tradicional. Estos autores defendieron una educación musical basada en la experiencia, el juego y la creatividad, lo que supone una coincidencia directa con los principios constructivistas y sensoriales de Montessori y Malaguzzi (Campbell & Scott-Kassner, 2019).

¿Por qué los preadolescentes no pueden trabajar de forma práctica, vivencial y con materiales visuales para poder responder a las necesidades de toda la diversidad del aula? Es fundamental tener presente el enfoque constructivista del aprendizaje y las teorías del desarrollo de Piaget o Vygotsky y, esencial es tener como prioridad el principio de inclusión educativa.

Por tanto, la base teórico-pedagógica del método se fundamenta en la construcción activa del conocimiento, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y la educación integral del ser humano desde una mirada ética, estética y sensible. Esta perspectiva convierte el aula de música en un ecosistema de aprendizaje, donde los rincones no son solo espacios físicos, sino también simbólicos: lugares de encuentro entre el cuerpo, la emoción y el pensamiento y ejecución musical.

4.3. Organización de los recursos para la implementación del método

El método *SONARE* presenta una riqueza de posibilidades de aprendizaje y atención individualizada del alumnado, mediante el fomento de la autonomía en el alumnado desde las edades más tempranas, pudiendo supervisar y facilitar el aprendizaje a todos los estudiantes con la mayor calidad posible.

Por ello, tiene gran flexibilidad a la hora de planificar y organizar el aula y sus recursos, así como las actividades planteadas. El mobiliario debe ser sencillo, que pueda transportarse con facilidad y sin gran esfuerzo físico; las paredes deben estar limpias – esto quiere decir libre de distracciones, pero con elementos agradables a la vista, como paredes de diferentes colores, asociados a las emociones positivas según Heller (2012) en su libro *Psicología del color* (azul con la calma, amarillo con la felicidad, verde con salud y esperanza, blanco con pureza, naranja con energía y creatividad), incluso alguna cita o frase que invite a la reflexión.

No puede faltar el *panel de ruta*, un tablón con etiquetas movibles para señalar la organización de la sesión, tareas, seguimiento del comportamiento y otros elementos estructurales de forma visual. Las etiquetas pueden ser mediante velcros, chinchetas, pinzas... El objetivo es facilitar a todo el alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje y prevenir posibles dificultades y contribuir a la mejora de las dificultades ya diagnosticadas. De este modo, se cumplirán los principios establecidos en el Diseño Universal de Aprendizaje (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, 2024) y proporcionar una educación de calidad.

5. RETOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

El consumo de la música comercial, promovida por la industria musical, las redes sociales y medios de comunicación, dificulta la curiosidad por la tradición del pueblo, de otras culturas – a pesar de estar interconectados en una sociedad globalizada – o de conocer las funciones que tiene la música a lo largo de la Historia.

Por otro lado, el papel de las discográficas y los nuevos medios de grabación, edición y difusión ha revolucionado la música desde el elemento más primario: la creación y composición. ¿Por qué el alumnado va a pensar en patrones rítmicos, crear secuencias o comprender la forma musical, si un dispositivo digital y el software (*tablet*, teclado MIDI, aplicaciones de creación partiendo de bases ya existentes) pueden ahorrar todo ese esfuerzo?

Desde el aula de música en las etapas más tempranas es fundamental educar en el consumo responsable de la tecnología, en la conciencia de lo que supone la el proceso creativo en nuestro cerebro y aprendizaje y los beneficios que tiene conocer la música de diversos estilos y épocas. Se puede contribuir mediante el uso de aparatos más elementales como grabadoras de audio para podcast, micrófono, o editores de partituras sencillo y juegos musicales creados por el docente.

Esta educación en valores se debe trabajar desde todas las áreas, ya que se consideran elementos transversales y, gracias a la música y el método *SONARE*, se puede trabajar desde una experiencia real vivenciada. Es importante conocer los riesgos y los beneficios de estos dispositivos, para evitar situaciones de discriminación, ciberacoso o acoso en la escuela. Por ello, el diálogo escuela-familia es fundamental.

De este modo, se puede poner en valor la importancia y aportaciones positivas que trae el uso de la tecnología y dispositivos digitales, pero también realzar la necesidad de un autocontrol y uso seguro y responsable para no sufrir problemas asociados.

Otro desafío – quizá el más preocupante entre los docentes actualmente – es el de dar una atención personalizada, individualizada y de calidad, atendiendo a la diversidad del alumnado, adaptando el proceso a cada situación. Estos propósitos son los que plantea la normativa actual en el sistema educativo español, alineados con las emergentes problemáticas que la sociedad afronta. Potenciar los valores de no discriminación, paz, resolución pacífica de conflictos, igualdad de oportunidades y otros retos propuestos, se debe llevar a cabo en el aula.

Sin embargo, dada la falta de recursos personales en muchos centros educativos, el método *SONARE* responde a dicha falta y es capaz de atender en el aula de música a los discentes sin importar las dificultades que presenten.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Molina, M. C., & Pujol i Fons, M. (2013). *Didáctica de la educación musical*. Síntesis.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Ministerio de Economía y Competitividad. <https://l1nq.com/nj5Ho>
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bernal, J. (2019). *Innovación educativa y aprendizaje activo en el aula de música*. Eduforma.
- Blanchard, M., & Procopio, L. F. (2023). El movimiento de Escuela Nueva en Europa y su globalización: Mirar a la escuela nueva para construir el futuro. *Humanidades e Tecnología (FINOM)*, 44(1), 19–35.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cabezas, E. E. (2006). *Método Lúdico. Introducción a la teoría musical. Nivel 4*. Música en Colores Limitada.
- Dalcroze, É. J. (1980). *El ritmo, la música y la educación*. Rialp.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*, 18(85), 191-197.
- Feldman, R. (2007). Modelo del desarrollo cognoscitivo de Piaget. *Desarrollo Psicológico a través de la vida (4ª ed.)*, (María Elena Ortiz Salinas, Trad.). Pearson Educación.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia (4ª ed.)*. Pearson Educación de México.
- Fontelles Rodríguez, V. L. (2019). *Metodologías musicales. Siglos XX y XXI*.
- Freinet, C. (1999). *La educación del trabajo*. Morata.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gil, J., & Molina, M. (2018). *Metodologías activas y aprendizaje cooperativo en educación musical*. Universidad de Granada.
- Giráldez, A. (2010). *Música, arte y creatividad en la escuela*. Graó.
- Heller, E. (2012). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial GG.
- Hemsey de Gainza, V. (2006). *La iniciación musical del niño*. Editorial Melos.
- Hemsey de Gainza, V. (2007). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Editorial Melos.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens (6.ª ed.)*. Alianza Editorial; Emecé Editores.

- Izaquita, C. A. G. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49-58.
- Jauset, J. (2024). *Neuromúsica: cerebro, ciencia y arte (3ª ed)*, (Prólogo: Dr. Altenmüller). Plataforma Actual.
- Juslin, P. N. & Sakka, L. S. (2019). *Neural correlates of music and emotion* (ed. Thaut, M. H., Hodges, D. A.), 285-332. Oxford University Press.
- Kodály, Z. (1996). *El método Kodály: Principios y práctica en la educación musical*. Real Musical.
- Koelsch, S. & Jäncke, L. (2015). Music and the heart. *European Heart Journal*, 36(44), 3043–3049. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehv430>
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Marín-Suelves, D.; Gabarda, V.; Cuevas, N. (2022). Educación Musical y tecnología: tendencias en investigación, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 261-273. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74693>
- Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19, e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Mounoud, P., & Sastre, S. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 53-77. <https://doi.org/10.18172/con.486>
- Mujica Johnson, F. N. (2019). El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cagigal. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (60), 116-126.
- Música en Colores. *Contribuciones e impacto del método Música en Colores en la educación*. <https://sl1nk.com/929z8>
- Orff, C. (1991). *Orff-Schulwerk: Música para niños*. Real Musical.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Rethinking education: Towards a global common good*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Sadradin, D. R., Rodríguez, J. M. R., García, S. A., & Campoy, J. M. F. (2024). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo*. Dykinson.
- Sanahuja Ribés, A., Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C. y Yahari, H.D. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. Real Patronato sobre Discapacidad y Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.
- Swanwick, K. (1992). Music education and ethnomusicology. *British Journal of Ethnomusicology*, 1(1), 137–144. <https://doi.org/10.1080/09681229208567204>
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203402894>
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203070444>
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta (GBS).
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Ediciones Octaedro.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. Recuperado de: <https://docs.un.org/es/a/res/70/1>
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, BOCM-20220718-1.
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 71, BOCM-20230324-1.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). *Formación INTEF*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://intef.es/formacion/formacion-intef/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158–17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24369–24460.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN POLONIA: DESAFÍOS, SOLUCIONES, EFECTOS

Dra. Małgorzata Kubala

Profesora del Centro Katarina Gurska y miembro del equipo de doctores del programa DART en investigaciones artísticas de la Fundación Katarina Gurska para la Educación y la Cultura

ABSTRACT

The development of practice-based artistic research in Poland began in the visual arts in the 1960s, mainly thanks to Jerzy Ludwiński, a pioneer in linking art, science and technology, both in theoretical reflection and systematic practice. Among his initiatives, the proposal to create an Artistic Research Centre in Wrocław stood out, a project that was not accepted by the communist authorities and which slowed down the international dissemination of his innovative ideas. His vision of contemporary art has only regained relevance in recent years.

Ludwiński's multidisciplinary lines of work, open to creative experimentation, are in dialogue with current trends in artistic research in music, a field that is in its early stages of development in Poland. The absence of publications in Polish, the limited dissemination of specific projects and the lack of dedicated content in the programmes of higher music education centres mean that artistic research in music is still exceptional.

Keywords: Ludwiński, artistic research, higher artistic education, interdisciplinarity.

RESUMEN

El desarrollo de la investigación artística basada en la práctica en Polonia comenzó en las artes plásticas en los años sesenta, principalmente gracias a Jerzy Ludwiński, un pionero en la vinculación entre arte, ciencia y tecnología, tanto en la reflexión teórica como en la práctica sistemática. Entre sus iniciativas destacó la propuesta de crear un Centro de Investigación Artística en Wrocław, proyecto que no fue aceptado por las autoridades comunistas y que frenó la difusión internacional de sus ideas innovadoras. Su visión del arte contemporánea ha recuperado relevancia solo en los últimos años.

Las líneas de trabajo multidisciplinarias y abiertas a la prueba creativa de Ludwiński dialogan con las tendencias actuales de la investigación artística en música, un campo que en Polonia se encuentra en la fase inicial de desarrollo. La ausencia de publicaciones en polaco, la escasa difusión de proyectos específicos y la falta de contenidos dedicados en los

programas de los centros superiores de educación musical hacen que hablar de investigación artística en música sea todavía excepcional.

Palabras clave: Ludwiński, investigación artística, educación superior artística, interdisciplinaridad.

1. LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN POLONIA

Los inicios de la investigación en el campo del arte en Polonia se remontan a la década de 1960. En 1966, Jerzy Ludwiński (1930-2000), historiador, crítico y comisario de exposiciones, convocó el I Simposio de Artistas y Científicos titulado *El arte en un mundo cambiante*¹, cuyo objetivo era mostrar la relación entre la ciencia, la tecnología y el arte. Unos años más tarde, en 1971, se creó el primer proyecto que preveía la creación de varias instituciones culturales que, en principio, serían las primeras en Polonia en organizar exposiciones, conferencias, consultas públicas, así como recopilar documentación y publicar reflexiones obtenidas en el marco de un discurso abierto entre artistas, críticos, investigadores y público.

El proyecto no se llevó a cabo en aquel momento, ya que se propuso en esa época la expresión artística estaba sujeta a la intervención política, lo que impedía su libre realización. Se seleccionó solo una pequeña parte y se organizó el *Simposio Wrocław 70*. Fue aquí donde se presentó por primera vez la idea del Centro de Investigación Artística que se iba a construir en Breslavia².

En la justificación del proyecto, Ludwiński destacó la aparición de nuevas tendencias en las artes visuales basadas en el uso de prácticas de investigación por parte de los artistas, como resultado de la necesidad de confrontar el arte con la ciencia y el conocimiento. El medio dominante para mostrar los resultados del trabajo del artista-investigador se convirtió en la exposición, que incluía no solo obras de arte, sino también notas de investigación, ilustraciones, fotografías, archivos, reflexiones y documentos propios.

Desarrollando esta idea en su ensayo *Sztuka w epoce postartystycznej* [El arte en la era postartística] (1971) afirma que “la época en la que vivimos no es una época del arte”, y la define como una “era postartística” en la que el arte ha entrado en una nueva fase, fusionándose con la ciencia, la filosofía, la tecnología y la vida cotidiana. De este modo, las fronteras entre el arte y otras disciplinas del conocimiento se difuminan, y el arte está perdiendo sus dos funciones básicas: la cognitiva y la creativa. “Ambas han sido socavadas, la primera por la ciencia y la segunda por la técnica” (Ludwiński, 1971, p.4-5). Por eso, el

¹ El Simposio se celebró en 1966 en Puławy y en medio de un escándalo y preocupó a las autoridades locales. Estas “silenciaron” la situación y ordenaron la destrucción de toda la documentación. Ludwiński tuvo que abandonar su casa familiar en Lublin y se trasladó a Wrocław. (Ziółkowska 2007, p. 9).

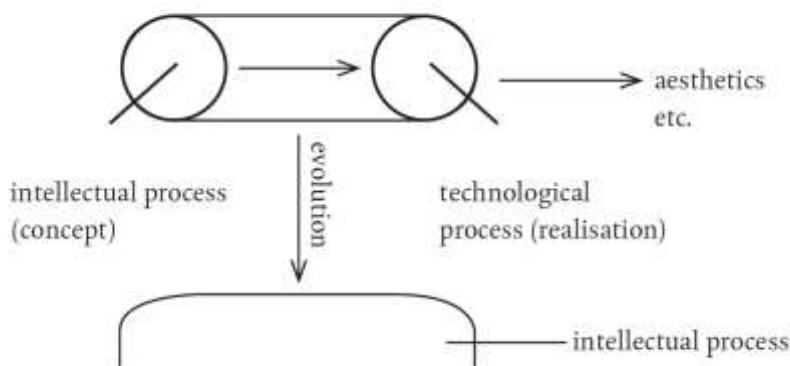
² En 1972, en lugar de un centro grandísimo con todas las funciones imaginadas, se creó el Centro de Documentación Artística. Duró relativamente poco: tras un año fue cerrado. No fue hasta 2011 cuando se creó el Museo Contemporáneo de Wrocław (MWW) con el Archivo de Jerzy Ludwiński - un espacio permanente de exposición e investigación que combina elementos de exposición, archivo y almacén de arte, así como su legado intelectual.

arte debe dialogar con estas dos disciplinas. La consecuencia de este diálogo es el aumento de actividades que hasta ahora se consideraban marginales, como manifiestos, programas, tratados y textos teóricos. En realidad, los artistas tienen que ofrecer lo que queda fuera del alcance de la ciencia y la tecnología: la representación del proceso creativo, cuya culminación es la obra de arte. Aunque Ludwiński se mostraba escéptico ante la posibilidad de reconstruir por completo el proceso creativo (lo denominó “arte ausente”), no descartaba que se descubriera un nuevo lenguaje o método que descifrara dicho proceso y, de este modo, lo transformara en un “sistema artístico” (Ludwiński, 1971, p.6).

Figura 1

El proceso creativo según Ludwiński

The creative process:



Nota: Fuente: Ludwiński, Apéndice a *Sztuka w epoce postartystycznej* en Ziółkowska, 2009, p. 27.

La propuesta de Ludwiński se inscribe en la corriente del arte conceptual en la que el arte deja de estar representado únicamente por la obra y se convierte más bien en un proceso, una idea, una teoría, es decir, en un producto inmaterial de la mente del artista. Por lo tanto, los museos y galerías, orientados a la exposición de obras, deben transformarse y abrirse a la documentación, la teoría y la experimentación. No es casualidad que sus ideas surjan en un momento en el que el arte en Polonia ya no puede existir según las convenciones tradicionales, lo que requiere el desarrollo de nuevas categorías, como por ej. un “hecho artístico”³. Sus proyectos se caracterizan por la ausencia de una estructura organizativa formal y jerárquica, la total libertad en la elección de los medios creativos y la participación

³ Hecho artístico entendido como un fenómeno, es un concepto mucho más amplio que una obra del arte. Incluye tanto el trabajo material como, el proceso de su creación y el modo de su exposición (Radomska, 2011).

constante en la reflexión artística, basada en la libre información y documentación para los investigadores del arte.

Wiesław Smużny (2011, p.93-94) afirma: “Una característica muy distintiva y valiosa de la personalidad de Jerzy Ludwiński, así como de su práctica crítica y teórica, era su gran tolerancia hacia los diferentes fenómenos que desafiaban los conceptos artísticos y su capacidad para encontrar en ellos valores individuales y autónomos. De ahí surgieron las ideas de dispersar el arte, sumergirlo en la realidad y abandonar la configuración artística por parte de los artistas. De ahí también surgió el concepto del arte actual como un archipiélago de islas dispersas, sin contacto ni comunicación entre sí”. Ludwiński lo ilustró de la siguiente manera:

Figura 2

Arte ENTRE: Arte SIN LÍMITES



Nota: Fuente: Ludwiński, Apéndice a *Sztuka w epoce postartystycznej* en Ziółkowska, 2009, p. 83.

A finales de los años 70, Ludwiński escribe sobre la constante ampliación de los límites de las distintas disciplinas artísticas, sobre su “expansión” con nuevos contenidos, lo que provocó la aparición de nuevas convenciones y géneros, como la poesía concreta, el *land art*, el *environment*, el *happening*, el arte conceptual y el teatro abierto. En el ensayo *El arte en la frontera entre los géneros* (1978), plantea la siguiente pregunta: “¿Alguien puede decir hoy en día qué es la música, el arte plástico o el teatro? ¿Es posible trazar una frontera infalible entre el arte y el resto de la realidad?” (Ludwiński 2011, p. 125)

La independencia que Ludwiński mantuvo de forma tan consecuente tuvo un alto precio: años de constantes desplazamientos, falta de estabilidad, continuos problemas económicos y dificultades para conseguir un empleo fijo. Se ganaba la vida principalmente con trabajos ocasionales, viajaba en autostop por todo el país y daba conferencias sobre arte a cambio de honorarios simbólicos. No fue hasta 1981, a los 51 años, cuando consiguió su primer trabajo fijo acorde con su formación. (Hanusek, 2003). Sus ideas inspiraron a muchos artistas de la vanguardia polaca, entre ellos al grupo *Permafo* (Natalia LL, Andrzej Lachowicz, Zbigniew Dłubak), Zdzisław Jurkiewicz, Józef Robakowski o Włodzimierz Borowski, aunque durante su vida sus textos circulaban a menudo semioficialmente en forma de manuscritos, ponencias o publicaciones en catálogos de exposiciones. No fue hasta 2003 cuando se publicó la recopilación titulada *Jerzy Ludwiński Epoka błękitu* [*Jerzy Ludwiński Epoca del azul*], en la que se recopilaron sus ensayos más importantes.

2. LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN EL SIGLO XXI EN POLONIA. ¿CONTINUACIÓN?

2.1. Artes visuales

La idea de Ludwiński tuvo su continuación en la publicación *Del panorama de la investigación artística. ¿Investigación artística?* (2020)⁴, de tres artistas e investigadoras: Paulina Brelińska, Zofia Małkowicz-Daszkowska y Zofia Reznik, que contiene un léxico de conceptos relacionados con la actividad investigadora. Las autoras también abordan en ella los problemas del entorno artístico y académico en el ámbito de las artes visuales, aunque gran parte de las cuestiones universales de la investigación artística en Polonia. Las autoras señalan que:

a) Estas investigaciones se centran en las artes visuales y las artes escénicas (por ejemplo, la danza, la coreografía y el movimiento) y suelen tener un carácter transdisciplinar, ya que combinan las ciencias sociales, las humanidades, las tecnologías digitales, la ecología y el activismo social,

b) Se desarrollan de manera heterogénea, en muchos planos diferentes, con métodos diversos, en diferentes disciplinas y contextos, y con distintos niveles de institucionalización, formalidad y conciencia metodológica. Por lo tanto, no existe ningún sistema formalizado, por ejemplo, de enseñanza a nivel académico, y se echa en falta una metodología precisa: la mayoría de los proyectos de investigación artística no definen en qué consiste dicha investigación, cuáles son sus métodos ni cuáles son las relaciones entre la teoría y la práctica. Sin embargo, los proyectos que están fuertemente arraigados en instituciones académicas o culturales suelen tener enfoques metodológicos y teóricos más conscientes,

c) Las instituciones académicas y culturales apoyan la investigación artística en diferentes grados. Algunos proyectos cuentan con una mejor financiación, tienen acceso a

⁴ La publicación resultante del Simposio Wrocław 70/20, organizado bajo los auspicios de la Academia de Bellas Artes de Wrocław.

subvenciones, recursos e infraestructuras; otros se llevan a cabo en condiciones precarias, con menos apoyo y reconocimiento,

d) Los resultados de la investigación artística se presentan de muchas maneras, no necesariamente en formas académicas tradicionales (artículos, tesis), sino también a través de exposiciones, performances, instalaciones, actividades de campo, documentación visual, coreografía, movimiento, blogs, residencias, etc.

Las autoras se refieren a la conferencia del teórico y comisario lituano Vytautas Michelkevičius, en la que describe el proceso de adaptación del entorno artístico polaco a las normas educativas occidentales: la institucionalización gradual, la adaptación y la emancipación de la investigación artística en esta región. Este proceso pasó por una fase inicial, es decir, actividades artísticas intuitivas y precursoras no institucionalizadas, una fase intermedia tras la introducción de los doctorados artísticos en las universidades, hasta la fase actual: la adaptación de los modelos occidentales de investigación artística, en la que la actividad artística constituye la base de la investigación y puede defenderse como un trabajo autónomo; la teoría y la práctica están estrechamente relacionadas.

Michelkevičius (2019) subraya que la investigación artística en Europa Central y Oriental posee rasgos propios derivados de sus contextos históricos, culturales y lingüísticos; adopta modelos importados —como el Proceso de Bolonia o los doctorados occidentales— que a menudo se adaptan o se desvían en la práctica local; y otorga mayor peso al saber práctico, a las tradiciones populares y al trabajo artístico fuera de las instituciones académicas. Sobre otro aspecto de dichos cambios habla Karolina Majewska-Güde (2022), marcando la discrepancia entre la presencia cada vez más intensa de la investigación artística en entornos locales y no institucionales y la falta de regulación de los discursos individuales y los métodos utilizados en ellos. Las prácticas de investigación artística desprovistas de sistemas de control como la acreditación, la evaluación o la supervisión ponen en tela de juicio su calidad y suscitan interrogantes sobre la responsabilidad evaluadora.

2.1. Artes musicales

Como señala Mine Doğan-Dack (2015), los estudios artísticos en el ámbito de la interpretación musical aparecieron con un gran retraso en relación con las prácticas performativas y de investigación ya muy desarrolladas en otras disciplinas artísticas. A lo largo del siglo XX, la literatura, las artes visuales y la danza fueron objeto de experimentos radicales que cuestionaron las normas tradicionales e institucionalizadas de la creación artística, lo que también afectó a las normas de la composición. Sin embargo, la práctica interpretativa se resistió a la reflexión crítica. Como una de las razones de esta situación, la autora señala la creencia profundamente arraigada de que “la función de la interpretación musical clásica es, ante todo, transmitir fielmente la intención del compositor al público, lo que limita significativamente la creatividad del intérprete” (Doğan-Dack, 2015, p. 31-32). Esto es lo que despertó la necesidad de debatir o incluso reconstruir las rígidas normas interpretativas basándose en proyectos de investigación artística en sentido amplio.

Entre las primeras instituciones que comenzaron a explorar el terreno de la investigación artística musical cabe mencionar el Instituto Orpheus (fundado en 1996 en Gante), que, en 2004, en colaboración con otras instituciones asociadas flamencas y holandesas, inauguró el programa interuniversitario docARTES: estudios de doctorado en el campo de la música basados en la práctica⁵. Este puede servirnos como referencia temporal.

En Polonia, la posibilidad de otorgar doctorados artísticos se abrió en 2003, cuando se modificó la Ley sobre títulos académicos y grados científicos, así como títulos y grados en el ámbito artístico⁶, pero la concesión efectiva de derechos a las distintas universidades artísticas se prolongó durante muchos años. Las universidades tuvieron que presentar una solicitud a la Comisión Central de Títulos y Grados, documentar el personal docente, los logros artísticos, las publicaciones, la infraestructura y la calidad de la enseñanza. Es a partir de la Ley de 2011⁷, cuando se comenzó a tratar claramente las artes como un ámbito equivalente a otras disciplinas científicas. Como afirma Zofia Małkowicz-Daszkowska (2019), en el momento en que las escuelas de arte comenzaron a competir con las universidades, se intentó institucionalizar la investigación artística mediante la creación de programas o su inclusión en institutos artísticos y de investigación. Sin embargo, esto planteó a los artistas el problema de cumplir con los estándares del trabajo científico.

La primera institución musical de Polonia que obtuvo el derecho a otorgar el título de doctor en artes musicales fue la Academia de Música Fryderyk Chopin de Varsovia, hoy Universidad Musical Fryderyk Chopin. La primera edición de los estudios de doctorado se inició en el año académico 2005/2006, solo un año después que en Gante. El diseño de estos estudios se correspondía con la fase intermedia del desarrollo de la investigación en el ámbito artístico anteriormente mencionada: para obtener el título de doctor era necesario defender dos tipos de trabajos: uno artístico (en forma de recital y presentación de una grabación discográfica elaborada por el doctorando de un proyecto artístico, por ejemplo, un concierto, un recital temático, un espectáculo escénico, etc.) y otro teórico: una tesis que contenga hipótesis, investigaciones bibliográficas, análisis musicales, interpretativos y conclusiones estrictamente relacionadas con el material musical presentado.

Ya en esta etapa de la implementación de las normas de los doctorados artísticos surgieron principalmente problemas con la calidad de los trabajos escritos. Faltaba una base metodológica sólida y lo que figuraba en los documentos como “descripción de la obra artística” precisamente, en muchos casos se limitaba a una descripción sin preguntas de

⁵ El programa docARTES ofrece un programa de estudios de doctorado de cuatro años que facilita el desarrollo de las capacidades artísticas, el enriquecimiento de los conocimientos académicos y el fortalecimiento de las destrezas metodológicas. El programa incluye además un seguimiento personalizado del proceso investigador (docARTES., s.f.).

⁶ La Ley de 14 de marzo de 2003, Boletín Oficial 2003, n.º 65, posición 595.

⁷ La Ley de 18 de marzo de 2011 por la que se modifica la Ley sobre el derecho a la educación superior, la Ley sobre títulos y grados académicos y títulos y grados en el ámbito artístico, y se modifican otras leyes, Boletín Oficial 2011, n.º 84, posición 455.

investigación, hipótesis, explicación de los métodos de investigación seleccionados y aplicados, presentación de resultados fiables, etc⁸. Sin embargo, se trataba de un problema más amplio, que también afectaba a las universidades artísticas de Europa occidental, y que fue señalado, entre otros, por Hank Borgdorff (2014), quien postuló la necesidad de mejorar las publicaciones en términos de habilidades de redacción, complejidad de los temas tratados, precisión formal, metodología, objetividad, claridad y transparencia.

El segundo problema era el bajísimo nivel de concienciación sobre lo que realmente es investigación artística. La falta de una definición precisa y de una nomenclatura adecuada podría deberse al hecho de que, en realidad, hasta ahora, definir el ámbito de esta investigación plantea muchos problemas. En la bibliografía disponible encontramos diversos intentos de definición, desde la propuesta por el Consejo de la AEC (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen) en 2015 hasta la Declaración de Viena emitida por el Consejo de Europa en 2020. Ninguna de ellas ofrece una definición estricta de la misma, como de sus métodos y herramientas.

3. INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO POLACO ACTUAL

La introducción del concepto de investigación artística en Polonia se enfrenta, por un lado, a la resistencia de la comunidad artística, que no está preparada para cumplir los estrictos requisitos de la investigación científica y, por otro, a las dudas sobre la singularidad del propio ámbito artístico.

Podemos señalar diversos intentos de adaptar la investigación artística a la realidad de las universidades artísticas, pero, lamentablemente, no siempre se cumplen las condiciones para el desarrollo de la investigación científica. Uno de los principales elementos controvertidos sigue siendo el proceso de habilitación a la cátedra⁹ y la puntuación de la actividad académica, lo que, en última instancia, repercute negativamente en los programas de investigación, los seminarios propuestos o los planes de estudio. El sistema de habilitación se simplificó considerablemente tras la reforma legislativa de 2011. En ese momento se

⁸ La autora ha incluido más información sobre la investigación artística en el ámbito de la música, sus requisitos y metodología en el artículo *Wstęp do badań artystycznych. Przestrzeń interdyscyplinarna we współczesnej praktyce i edukacji artystycznej* [Introducción a la investigación artística. Espacio interdisciplinario en la práctica y la educación artística contemporáneas] (2024), https://www.academia.edu/121374272/Kubala_M_2024_Wprowadzenie_do_bada%C5%84_artystycznych_Przestrze%C5%84_interdyscyplinarna_we_wsp%C3%B3%C5%82czesnej_praktyce_i_edukacji_artystycznej

⁹ La habilitación (el título correspondiente al doctor habilitado a cátedra) es un grado académico y un procedimiento de evaluación propio de varios países de Europa Central, incluido Polonia. Representa un nivel superior al doctorado y acredita contribución significativa y original al desarrollo de una disciplina científica o artística, así como la capacidad de investigación independiente. En la práctica abre también una carrera académica avanzada: permite dirigir trabajos doctorales, ser evaluador de los tribunales y es un requisito para obtener el título de profesor universitario y, posteriormente, el título de profesor titular/estatal.

suprimió la obligación de publicar trabajos científicos en el ámbito de las ciencias exactas o las humanidades y se renunció al examen de habilitación obligatorio. Para obtener la habilitación en el ámbito de las artes, basta con tener una trayectoria artística significativa. En consecuencia, los logros artísticos en el ámbito del arte adquirieron la misma importancia jurídica y académica que los logros científicos en el ámbito de la ciencia, es decir, un concierto, una exposición o una representación teatral podían considerarse equivalentes a publicaciones científicas, siempre que fueran reconocidos por la universidad y las comisiones pertinentes como resultado de la investigación o el trabajo creativo.

La siguiente reforma legislativa de 2018¹⁰, relativa a la educación superior introdujo el modelo de escuela de doctorado como forma organizada de formación de doctorandos, y reguló el derecho a otorgar el título de doctor habilitado, que a partir de ese momento solo pueden conceder las mejores universidades con categoría científica A+, A o B+ en una disciplina determinada. A partir de 2022 funciona un sistema de puntuación separado para los logros en el ámbito de las artes¹¹, como resultado de lo cual, se comenzó a asignar puntos por actividades artísticas: conciertos, exposiciones, películas, composiciones, espectáculos, discos, etc. en el marco de una evaluación por indicadores. Actualmente, en el marco de la evaluación de disciplinas 2022-2026, los logros artísticos se reconocen oficialmente como resultados de la creación artística, equivalentes a las publicaciones científicas.

Aunque el objetivo de la nueva ley era reforzar la posición de la creación artística en el sistema científico, en la práctica su aplicación tuvo efectos complejos y a menudo problemáticos. Entre otras cosas, provocó una disminución de la importancia de la investigación y una reducción del número de publicaciones resultantes. Las universidades artísticas se vieron atrapadas en una extensa burocracia: por un lado, no podían cumplir con sus requisitos y, por otro, intentaban ajustar los logros creativos a rígidas tablas de puntuación. Algunos profesores y artistas apoyaron la reforma, al ver en ella un reconocimiento de la creación como forma de investigación, pero muchos se mantuvieron en contra. El resultado final es el siguiente: en el sistema de evaluación por puntos, las universidades artísticas continúan situándose en una posición desfavorable, lo que implica una financiación más limitada y obstáculos adicionales para la cooperación internacional. Además, el personal docente de las universidades artísticas no está preparado para llevar a cabo investigaciones artísticas de gran envergadura.

¿Qué soluciones se pueden proponer en este tipo de sistema? Quedan las propuestas educativas, que preparen a los estudiantes desde el principio, y de forma obligatoria a partir del nivel de máster, para emprender investigaciones basadas en la práctica artística. Esto requeriría perfilar los programas de estudios e introducir las asignaturas adecuadas, lo que a

¹⁰ La Ley de 20 de julio de 2018, de Educación Superior y Ciencia conocida como Constitución para la Ciencia, Boletín Oficial de 30 de agosto de 2018, posición 1668.

¹¹ Reglamento del Ministro de Ciencia y Educación Superior sobre la evaluación de la calidad de la actividad científica, de 23 de febrero de 2022, Boletín Oficial 2022, posición 661, anexo 1.

su vez exige preparar al personal adecuado. Por lo tanto, nos encontramos ante una especie de círculo vicioso.

Como afirma Arkadiusz Półtorak (2024), son escasas las estructuras institucionales que apoyan el desarrollo de prácticas artísticas y de investigación. Entre ellas destaca el *HAT Research Center*, creado en 2010, “un centro dedicado al desarrollo intensivo de la investigación sobre las relaciones entre el medio ambiente, los medios de comunicación, la tecnología y las comunidades, utilizando métodos transdisciplinarios de trabajo en equipo y la participación de diversas perspectivas experimentales, incluida la investigación basada en el arte y las prácticas artísticas y científicas”. (Centro de Investigación en Humanidades/Arte/Tecnología, Universidad Adam Mickiewicz, s. f.). El centro apoya y lleva a cabo proyectos artísticos que son al mismo tiempo una forma de investigación científica: las prácticas artísticas se consideran métodos de investigación.

Hasta ahora, la única institución que ha propuesto una asignatura de investigación artística es la Academia de Bellas Artes de Varsovia, que imparte un máster en investigación artística en la Facultad de Investigación Artística y Estudios Curatoriales, así como la asignatura *Talleres de investigación y diseño* en los que cuestiones sociales como la educación, la pobreza, la discapacidad y la exclusión son el punto de partida para la investigación y la elaboración de conceptos de diseño (Academia de Bellas Artes de Varsovia, s.f.). La Universidad Artística de Poznań (UAP) también está ofreciendo clases de carácter investigador: *Taller artístico I* (optativa) y *Portafolio* como asignatura de la carrera de Educación Artística (Universidad Artística de Poznań, 2024). Aunque no se trata de investigación artística en sentido estricto, según la descripción de la asignatura, las tareas y los métodos enseñan el pensamiento investigador y la reflexión artística.

La autora de este artículo participa en proceso de la introducción de la investigación en la educación superior artística en Polonia impartiendo una clase sobre Metodología de la investigación artística en la Escuela Doctoral de la Academia de Música Stanisław Moniuszko de Gdańsk. Se trata de la primera clase de este tipo en una escuela superior de música en Polonia y, por el momento, tiene carácter optativo. En el marco de la asignatura se tratan los siguientes temas: breve historia y especificidad de la investigación artística, intento de definir el campo, requisitos y objetivos de la investigación artística, métodos y herramientas (por ejemplo: autoetnografía, experimento, estudio de caso, método heurístico, método inmersivo, método performativo, etc.), discusión de proyectos seleccionados, presentación y análisis del proyecto propio, metodologías activas en la educación artística superior. Esto es solo una gota en el mar de las necesidades de la educación musical superior, completamente separada de la investigación artística y centrada en la obtención de puntos por actividades.

La investigación en la educación superior artística en Polonia se encuentra en una fase muy inicial y no cuenta con el apoyo ni del sistema legal, ni de las universidades, ni del propio entorno académico. En general, las escuelas superiores no disponen de la infraestructura adecuada, se enfrentan a una financiación insuficiente y recurren a los estudios de pago, no pueden permitirse programas de investigación a largo plazo, por lo que

pierden la oportunidad de cooperar con otras instituciones polacas y extranjeras. Carecen de coherencia a la hora de aplicar la normativa europea relativa a la investigación artística. Además de las condiciones locales, no hay que olvidar los efectos de la recesión mundial de 2007-2009, que afectó significativamente al ecosistema europeo de instituciones culturales y de educación superior, lo que condujo a recortes presupuestarios y procesos de reestructuración a gran escala. Los problemas adicionales provocados por la pandemia de COVID-19 y los conflictos bélicos en Europa hacen que estas tendencias se mantengan hasta la actualidad (Póltorak, 2024). En relación con lo anterior, tal y como subrayan los autores polacos, muchas iniciativas en el ámbito de la investigación artística se desarrollan fuera del contexto académico. Cuentan con el apoyo de centros u organizaciones locales, e incluso de colectivos informales. Son ellos quienes inician proyectos transdisciplinares, favorecen la creación de redes de contactos y facilitan la colaboración entre diferentes entornos. Por lo tanto, hasta que no se desarrolle un sistema coherente de apoyo estatal a los proyectos de investigación artística, complementado con una educación adecuadamente diseñada en las escuelas superiores artísticas, es difícil esperar un cambio real en la percepción de las disciplinas artísticas en Polonia. Sin un sistema de este tipo, su desarrollo moderno —especialmente desde la perspectiva de la interdisciplinariedad, la innovación y el interés social en sentido amplio— seguirá siendo limitado e incoherente, y no se aprovechará plenamente el potencial de las formas artísticas de conocimiento.

4. BIBLIOGRAFÍA

Libros y ediciones

- Borgdorff, H., & Schwab, M. (Eds.). (2014). *The exposition of artistic research: Publishing art in academia*. Leiden University Press.
- Doğan-Dack, M. (2015). Artistic research in classical music performance: Truth and politics. *PARSE Journal*, (Spring), 31–32. <https://parsejournal.com/article/artistic-research-in-classical-music-performance/>
- Hanusek, J. (2003). Introducción a J. Ludwiński. En J. Ludwiński, *Epoka błękitu* (3rd ed.). Otwarta Pracownia, Kraków.
- Kubala, M. (2024). Wprowadzenie do badań artystycznych. Przestrzeń interdyscyplinarna we współczesnej praktyce i edukacji artystycznej. <https://www.academia.edu/121374272/>
- Ludwiński, J. (s.f.). *Sztuka w epoce postartystycznej* [manuscrito]. Portal de Jan Chwałczyk – archivo de textos de Jerzy Ludwiński. https://janchwalczyk.pl/portfolio_page/sztuka-w-epoce-postartystycznej-maszynopis/
- Ludwiński, J. (2011). Sztuka na pograniczu gatunków. En *Jerzy Ludwiński. Wypełniając puste pola* (publicación acompañando a la exposición CSW Znaki Czasu w Toruniu, p.125).
- Majewska-Güde, K. (2022). Responsibility and response-ability: On the art of sharing research and reshaping futures in East Central Europe. *Miejsce. Studia nad sztuką i architekturą polską XX i XXI wieku*, (8). <https://miejsce.asp.waw.pl/responsibility-and->

response-ability-on-the-art--of-sharing-research-and-reshaping-futures-in-central-and-eastern-europe-an-introduction/

Małkiewicz-Daszkowska, Z. (2019). Przypadek artistic research albo rzecz o artystycznych strategiach przetrwania w XXI wieku. *Czas Kultury*, 2, 43–50. https://czasokultury.pl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/03/43-50_ZMałkiewiczDaszkowska_PrzypadekArtisticResearch_CzasKultury_2_2019-11xess.pdf

Michelkevičius, V. (2019). *Artistic research in the Global East: A book with (pro)positions from Lithuania*. <https://meninistryrimas.lt/artistic-research-in-the-global-east-a-book-with-propositions-from-lithuania/>

Narejos, A. (2020). Música en la investigación artística. Perspectiva española actual. *Quodlibet*, 74(2), 117–138.

Półtorak, A. (2024). Na czym polegają badania artystyczne i dlaczego niekoniecznie na wytwarzaniu wiedzy? Uwagi o pozycji epistemicznej i instytucjonalnym usytuowaniu współczesnych badań artystycznych. *Przegląd Kulturalny*, 4(62), 547–570. https://www.researchgate.net/publication/391183102_Na_czym_polegaja_badania_artystyczne_i_dlaczego_niekoniecznie_na_wytwarzaniu_wiedzy_Uwagi_o_pozycji_epistemicznej_i_instytucjonalnym_usytuowaniu_wspolczesnych_badan_artystycznych

Radomska, K. (2011). Ilustracja pola sztuki. En Jerzy Ludwiński. *Wypełniając puste pola* (publikacja towarzysząca wystawie, pp. 45–49).

Smużny, W. (2011). Jerzy Ludwiński – Iluminarz sztuki (Osobiste wspomnienia i refleksje). En Jerzy Ludwiński. *Wypełniając puste pola* (publikacja towarzysząca wystawie, pp. 89–103).

Ziółkowska, M. (Ed.). (2007). *Notes from the future of art: Selected writings by Jerzy Ludwiński*. Van Abbemuseum.

Páginas web / documentos institucionales

AEC. (s.f.). *White paper on artistic research: Key concepts for AEC members*. <https://aec-music.eu/publication/white-paper-on-artistic-research-key-concepts-for-aec-members/>

AEC. (s.f.). *The Vienna Declaration on Artistic Research*. <https://aec-music.eu/publication/vienna-declaration-on-artistic-research/>

Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie. (s.f.). *Oferta*. <https://akademus.asp.waw.pl/pl/katalog/oferta/7383/>

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu. (2024). *Karta przedmiotu – Pracownia artystyczna I (wybór w WEAiK) – II stopień*. <https://uap.edu.pl/wp-content/uploads/2024/09/KARTA-PRZEDMIOTU-Pracownia-artystyczna-I-wybor-w-WEAiK-II-stopien-1.pdf>

Humanities/Art/Technology Research Center, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. (s.f.). <https://hat.web.amu.edu.pl/>

LA FORMACIÓN INVESTIGADORA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Margarita Lorenzo de Reizábal

Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE)

Prof. de Metodología de la Investigación en el Máster de Estudios Orquestales

Dra. en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la investigación artística se ha consolidado progresivamente como un campo legítimo de producción de conocimiento dentro de la educación superior. Su legitimación académica y su inclusión en los marcos universitarios y en los Conservatorios Superiores han dado lugar a uno de los debates más fecundos y complejos del panorama educativo contemporáneo, generando importantes discusiones epistemológicas y metodológicas (Borgdorff, 2012; Candy & Edmonds, 2018). Este proceso, todavía en desarrollo, representa una oportunidad histórica para repensar las relaciones entre arte, conocimiento y educación.

En el contexto español, las enseñanzas artísticas superiores —y en particular los Conservatorios Superiores de Música— se sitúan en una posición singular: participan de las dinámicas de la educación universitaria, pero mantienen estructuras y tradiciones pedagógicas propias de los conservatorios, centradas en la transmisión de saberes prácticos y la formación interpretativa. Este posicionamiento intermedio condiciona las formas de entender la creación, la reflexión y la investigación, y ha dado lugar a tensiones y transformaciones significativas. La incorporación de contenidos y metodologías de investigación ha impulsado una incipiente cultura de la indagación, especialmente a través de los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM), aunque también ha puesto de relieve carencias estructurales: desigual formación metodológica, insuficiencia de recursos bibliográficos, falta de criterios homogéneos de evaluación y una comprensión aún en desarrollo del concepto de “investigación artística” (Díaz Gómez, 2019; López Cano & San Cristóbal, 2014; López Cano, 2018).

El presente capítulo ofrece una reflexión analítica sobre los retos y oportunidades de la investigación artística en los Conservatorios Superiores de Música en España, a partir de la práctica docente y de la experiencia en la tutoría de TFG y TFM. Se abordan cuestiones relativas a las competencias investigadoras del alumnado, la formación del profesorado, la elección de paradigmas y herramientas metodológicas, los criterios de evaluación y la vinculación entre investigación, innovación, emprendimiento y proyección profesional. Más que ofrecer respuestas cerradas, se busca visibilizar los procesos, dilemas y potencialidades que configuran este espacio en construcción, reconociendo que el desarrollo de una auténtica

cultura investigadora en las enseñanzas artísticas superiores requiere tiempo, reflexión y apoyo institucional sostenido.

2. LA FORMACIÓN INVESTIGADORA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

2.1. La asignatura de Metodología como espacio de formación y articulación

La incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación en los planes de estudio de los Conservatorios Superiores ha supuesto un paso decisivo en la consolidación de una cultura académica en torno a la investigación artística. Su presencia ha contribuido a profesionalizar el trabajo académico y a introducir en las enseñanzas musicales una reflexión sistemática sobre los procesos de conocimiento y creación. Sin embargo, su implementación continúa enfrentando desafíos importantes: la heterogeneidad de enfoques docentes, la falta de materiales adaptados al contexto artístico, las cargas horarias reducidas y, en algunos casos, la desconexión entre la teoría metodológica y la práctica artística del estudiante (Díaz Gómez, 2019).

La enseñanza de la metodología en contextos artísticos no puede limitarse a la transmisión instrumental de técnicas o diseños de investigación. Como sostienen Hannula, Suoranta y Vadén (2014), implica ofrecer un espacio de pensamiento crítico donde el alumnado pueda reflexionar sobre qué significa conocer, crear y comunicar desde el arte. En este sentido, la formación investigadora debe equilibrar dos dimensiones fundamentales: la metodológica —referida al dominio de técnicas, paradigmas y herramientas— y la epistemológica —relativa a la comprensión de qué significa investigar desde la práctica artística—. Tal como señala Hannula (2009), “la investigación artística no se limita a aplicar métodos científicos al arte, sino que implica repensar el propio concepto de conocimiento desde la práctica artística” (p. 33).

Desde esta perspectiva, la asignatura de Metodología se configura como un espacio de articulación entre la práctica creativa y la reflexión teórica, en el que el alumnado desarrolla la capacidad de problematizar su propia práctica, formular preguntas relevantes y construir marcos conceptuales coherentes con su proceso artístico. La correcta elección de herramientas —cuestionarios, entrevistas, observación o análisis documental— depende, en gran medida, del grado de comprensión del objeto artístico que se estudia y de la guía proporcionada por el profesorado.

2.2. Formación del profesorado y consolidación institucional

El desarrollo de la investigación artística en los Conservatorios depende estrechamente de la preparación del profesorado. Muchos docentes no han recibido formación específica en metodología de investigación, lo que incide directamente en la calidad del acompañamiento que ofrecen en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM). Esta situación subraya la necesidad de programas de capacitación docente que

aborden tanto la dimensión metodológica como la epistemológica de la investigación artística, fomentando la capacidad de guiar procesos reflexivos y críticos.

Como señalan Eisner (2008) y Díaz Gómez (2019), la calidad de la formación investigadora no se mide únicamente por la solvencia técnica, sino por la capacidad del profesorado para orientar procesos de pensamiento. “La investigación artística —afirma Eisner (2008, p. 13)— es una forma de ver lo que de otro modo permanecería invisible”. En este sentido, formar al profesorado en una sensibilidad interpretativa y creativa, además de en metodologías de diseño, resulta crucial para garantizar la coherencia y la profundidad de los trabajos del alumnado.

Por otra parte, el fortalecimiento de estructuras institucionales que respalden la investigación constituye un requisito indispensable. La creación de departamentos o grupos de investigación en los Conservatorios Superiores permitiría generar sinergias, compartir recursos y situar la práctica investigadora como un eje esencial de la identidad académica de estas instituciones (Calleja & López Cano, 2020). Solo mediante la combinación de una formación docente sólida y un marco institucional estable podrá consolidarse una verdadera cultura de investigación artística en el ámbito de la educación superior musical.

3. RETOS ACTUALES EN LA ELABORACIÓN DE TFG Y TFM

3.1. Comprensión lectora, análisis crítico y capacidad de síntesis

Una de las dificultades más recurrentes entre el alumnado de enseñanzas artísticas superiores es la limitada capacidad de comprensión y análisis de textos académicos. Muchos estudiantes carecen de estrategias para interpretar discursos teóricos complejos y conectar sus lecturas con la práctica artística, lo que limita la construcción de un marco conceptual sólido. La lectura, en el contexto de la investigación artística, no constituye una actividad pasiva, sino un acto hermenéutico que implica diálogo y reinterpretación. Como señala Ricoeur (1991), “la lectura es siempre un acto de interpretación; leer un texto es volverlo a escribir en la conciencia del lector” (p. 47).

Desarrollar esta competencia implica enseñar a leer con propósito, a identificar estructuras argumentativas y a articular las lecturas con los propios procesos creativos. La escritura, por su parte, debe entenderse como un proceso reflexivo continuo, no como una mera fase final de redacción. En esta línea, la implantación de talleres de lectura crítica y escritura académica integrados en las materias troncales de investigación y en las asignaturas artísticas contribuiría a fortalecer estas competencias (Roldán & Muñoz, 2021; Calleja & López Cano, 2020).

3.2. De la experiencia creativa al discurso académico-artístico

Otra dificultad notable radica en la construcción de un discurso que articule la práctica artística con el lenguaje académico. El alumnado de música tiende a expresarse desde lo sensorial o lo técnico, pero encuentra obstáculos al traducir sus procesos creativos en

términos analíticos. Este tránsito del “saber hacer” al “saber decir” requiere una mediación docente cuidadosa, que ayude a comprender la escritura no como un ejercicio externo a la práctica, sino como parte esencial del proceso creativo.

En este sentido, López Cano (2018) sostiene que “la escritura del artista-investigador es siempre performativa: no describe la práctica, la reconstruye” (p. 62). La escritura se convierte así en una extensión de la práctica artística, un espacio de reflexión que otorga densidad, coherencia y sentido al trabajo investigativo. Esta concepción permite superar la separación entre creación y discurso, integrando ambos en un mismo gesto de conocimiento.

3.3. Elección de enfoques y paradigmas de investigación

La elección del enfoque metodológico —cuantitativo, cualitativo, mixto o basado en la práctica artística— representa otro de los retos fundamentales en la elaboración de TFG y TFM. La diversidad de paradigmas suele generar inseguridad, y muchos estudiantes tienden a optar por modelos tradicionales por considerarlos más “seguros” o “académicos”. Sin embargo, la investigación artística requiere un diálogo constante entre la reflexión teórica y la praxis creativa, lo que implica una apertura epistemológica hacia modelos híbridos o transdisciplinarios (Haseman, 2006).

El desafío consiste en situar la investigación en el arte y desde el arte, reconociendo la práctica artística como forma legítima de producción de conocimiento. Esta idea, defendida por Borgdorff (2012), supone superar las dicotomías entre teoría y práctica, y entre creación e investigación, asumiendo la práctica como un modo de pensar.

3.4. Espíritu crítico y ética en el uso de la inteligencia artificial

Un reto emergente en la actualidad es la falta de espíritu crítico ante la información recopilada, agravada por el uso indiscriminado de herramientas de inteligencia artificial (IA). Si bien la IA puede facilitar la búsqueda de fuentes, la organización de ideas o la redacción, su empleo sin criterio puede derivar en una pérdida de originalidad y reflexión. Como advierte Floridi (2023), “la inteligencia artificial no sustituye la inteligencia crítica, sino que la pone a prueba” (p. 58).

Por ello, se hace urgente promover una ética del uso de la IA en la investigación artística, que garantice la autoría, la veracidad de las fuentes y la autenticidad de la voz investigadora. Desarrollar esta conciencia crítica no solo es una cuestión técnica, sino también formativa, vinculada a la responsabilidad intelectual y a la integridad académica de los procesos creativos.

4. ELECCIÓN DE PARADIGMAS Y HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

4.1. Decidir el enfoque y el paradigma de investigación

Elegir un enfoque metodológico constituye una de las decisiones más complejas para los estudiantes de los Conservatorios Superiores de Música. Las distintas opciones —

cuantitativa, cualitativa, mixta o basada en la práctica artística— implican marcos de referencia epistemológicos diversos y demandan distintos niveles de experticia. En los últimos años, la investigación basada en la práctica (practice-based o practice-led) ha adquirido especial relevancia en el ámbito artístico, aunque su definición y delimitación continúan siendo objeto de debate.

Haseman (2006) propuso el concepto de *performative research* para describir aquellas investigaciones en las que la creación constituye tanto el medio como el resultado del conocimiento. Este enfoque reconoce la práctica artística como método y producto epistemológico a la vez, legitimando los procesos creativos como formas válidas de generación de conocimiento. La clave reside en articular un discurso reflexivo que conecte la experiencia artística con los marcos teóricos, permitiendo explicitar los modos de conocimiento que emergen del hacer (Nelson, 2013).

4.2. Herramientas de recogida de datos y diseño de instrumentos

La elección y diseño de las herramientas de recogida de datos constituyen otro aspecto esencial en la investigación artística. Los estudiantes deben seleccionar entre instrumentos como entrevistas, cuestionarios, diarios reflexivos, observación participante o análisis documental, atendiendo a la naturaleza y objetivos de su trabajo. En este contexto, la observación adquiere un papel especialmente significativo: la autoobservación del propio proceso creativo (*autoscopia*) y la heteroobservación realizada por otros participantes ofrecen perspectivas complementarias sobre la práctica (Schön, 1983).

Diseñar adecuadamente estos instrumentos exige comprender que el “dato” en investigación artística no se limita a información empírica o medible, sino que incluye la experiencia vivida, la interpretación y el contexto performativo. Por ello, resulta recomendable combinar estrategias cualitativas con registros multimodales —audio, vídeo, anotaciones, partituras comentadas— que permitan capturar la complejidad del fenómeno artístico (Barrett & Bolt, 2019). Esta combinación de métodos contribuye a construir una mirada más amplia y situada sobre el proceso creativo.

4.3. Métodos inductivo, deductivo y abductivo: la lógica del pensamiento artístico

Uno de los obstáculos conceptuales más frecuentes entre el alumnado es la confusión entre los métodos inductivo y deductivo. Explicar estas diferencias a partir de ejemplos musicales resulta particularmente útil: mientras el método deductivo parte de teorías generales para aplicarlas a casos concretos, el inductivo genera teoría a partir de la observación de fenómenos particulares.

En la investigación artística, sin embargo, ambos métodos suelen entrelazarse en una lógica abductiva, tal como la describe Peirce (1931): un razonamiento creativo que formula hipótesis a partir de intuiciones, experiencias y evidencias parciales. Esta forma de pensamiento resulta especialmente afín a los procesos artísticos, en los que la creación se

concibe como un modo de descubrimiento. La abducción, entendida como conjetura creativa, permite vincular la sensibilidad estética con la reflexión analítica, ofreciendo una vía metodológica que integra la experiencia, la imaginación y la interpretación en un mismo movimiento cognitivo.

4.4. Hacia una epistemología situada de la práctica artística

En última instancia, la elección de paradigmas y herramientas metodológicas en la investigación artística no puede reducirse a una cuestión técnica. Implica asumir una epistemología situada, en la que el conocimiento surge desde el propio hacer artístico y se construye en diálogo con el contexto, la corporeidad y la experiencia del sujeto creador. Esta perspectiva favorece una comprensión más integral del proceso investigativo, donde teoría y práctica se reconocen como dimensiones interdependientes de un mismo gesto de conocimiento.

5. ESPÍRITU CRÍTICO Y LOS DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

5.1. La carencia de pensamiento crítico en el ámbito artístico

El pensamiento crítico constituye una competencia transversal esencial en la formación superior, pero adquiere especial relevancia en el contexto artístico, donde la interpretación, la creatividad y la reflexión se entrelazan de manera constante. Evaluar, contrastar y contextualizar la información resulta indispensable para evitar la reproducción acrítica de discursos o la dependencia de fuentes de dudosa calidad. Como advierte Brookfield (2017), enseñar a pensar críticamente implica “ayudar a los estudiantes a identificar las asunciones ocultas que gobiernan sus ideas y prácticas” (p. 24).

En el caso de los Conservatorios Superiores de Música, fomentar el espíritu crítico requiere estrategias didácticas activas y participativas: debates sobre textos teóricos, análisis de estudios de caso, revisión por pares, escritura reflexiva o la elaboración de diarios de investigación. Estas dinámicas permiten desarrollar la autonomía intelectual del alumnado y fortalecer su capacidad de argumentación. La tutoría personalizada, por su parte, desempeña un papel decisivo, ya que ofrece un espacio de acompañamiento en la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y creativos.

5.2. El impacto de la inteligencia artificial en la investigación artística

Otro reto emergente es la falta de espíritu crítico ante la información recopilada, agravada en la actualidad por el uso indiscriminado de herramientas de inteligencia artificial (IA). Si bien la IA puede ser un apoyo para la búsqueda de fuentes, la organización de ideas o la redacción, su empleo sin criterio puede derivar en una pérdida de originalidad y

reflexión. Como señala Floridi (2023), “la inteligencia artificial no sustituye la inteligencia crítica, sino que la pone a prueba” (p. 58).

El rápido desarrollo de estas tecnologías plantea, además, nuevos retos éticos, metodológicos y epistemológicos. Herramientas como ChatGPT, DALL-E o NotionAI pueden facilitar tareas de redacción, búsqueda bibliográfica, análisis de datos o visualización de ideas; sin embargo, su uso indiscriminado puede generar dependencias y cuestionar la autoría y originalidad del pensamiento. En la formación investigadora, se hace imprescindible enseñar un uso crítico, ético y reflexivo de la IA.

Los estudiantes deben comprender que estas herramientas son auxiliares y no sustitutos del razonamiento humano. Un uso responsable implica citar correctamente, verificar las fuentes y mantener la integridad académica del proceso investigativo. Como recuerda Boddington (2022), “la ética de la IA no se trata solo de lo que las máquinas hacen, sino de lo que los humanos dejan de hacer” (p. 112). Desarrollar una ética del uso de la IA en la investigación artística se vuelve, por tanto, urgente para garantizar la autoría, la veracidad de las fuentes y la autenticidad de la voz investigadora.

5.3. Entre la innovación tecnológica y la responsabilidad epistemológica

Integrar la IA en la investigación artística puede convertirse en una oportunidad para explorar nuevas formas de creatividad, análisis y experimentación: desde composiciones algorítmicas y generación automática de partituras hasta análisis automatizados de sonido o entornos interactivos de improvisación. No obstante, estos avances deben ir acompañados de una reflexión crítica sobre la autoría, la interpretación y el sentido del conocimiento producido.

El reto, en última instancia, consiste en equilibrar la innovación tecnológica con la responsabilidad epistemológica. Desarrollar un pensamiento crítico frente a la IA no significa rechazarla, sino incorporarla de manera consciente, reconociendo sus posibilidades y limitaciones. Solo así será posible formar artistas-investigadores capaces de dialogar con la tecnología sin subordinar su criterio creativo ni su autonomía intelectual.

6. EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Criterios de calidad, coherencia metodológica y especificidad artística

La evaluación de los TFG y TFM en los Conservatorios Superiores constituye uno de los ámbitos más controvertidos y, a la vez, más determinantes para consolidar una cultura investigadora sólida. En muchos centros, los criterios aplicados son difusos o se basan en rúbricas estandarizadas propias de la investigación empírica, lo que dificulta reconocer la especificidad de la investigación artística y genera tensiones entre tribunales y tutores.

Como advierten Biggs (2003) y Biggs y Tang (2011), la evaluación debe alinearse con los resultados de aprendizaje y con la naturaleza del conocimiento que se pretende desarrollar. Esto implica avanzar hacia modelos flexibles que valoren tanto el rigor

metodológico como la creatividad epistemológica del estudiante. Sería conveniente redefinir conceptos como “evidencia”, “originalidad” o “aportación” para adecuarlos al contexto artístico, entendiendo la obra, el proceso y la reflexión escrita como partes integradas —y no jerarquizadas— del trabajo de investigación.

La originalidad, la coherencia interna, la pertinencia del enfoque metodológico y la capacidad de contextualizar la práctica deberían constituir los pilares fundamentales de la evaluación (Mateu, 2021). Para garantizar la transparencia y la equidad, se recomienda fomentar comisiones interdepartamentales o revisiones cruzadas de trabajos, con el fin de reducir la subjetividad y promover estándares comunes de calidad.

6.2. Evaluar la práctica artística como conocimiento

Evaluar una investigación basada en la práctica artística supone reconocer que el conocimiento puede manifestarse en formas no discursivas —interpretación, composición, performance, instalación o creación sonora—. Según Barrett (2010), “el arte es una forma de pensamiento en acción; evaluarlo requiere sensibilidad epistemológica, no solo criterios técnicos” (p. 73). Por ello, la evaluación debe atender tanto a la producción artística como a la capacidad reflexiva del estudiante para articular los significados emergentes de su práctica.

Esto exige replantear los formatos de presentación y defensa, incorporando portafolios, registros audiovisuales, instalaciones o presentaciones performativas acompañadas de una reflexión escrita que explicita la relación entre práctica y discurso. La meta no es uniformizar, sino reconocer la pluralidad de lenguajes y formas de conocimiento propias del arte, legitimando así la creación como un modo de investigación.

6.3. La observación como herramienta evaluativa y reflexiva

La observación, entendida en su doble vertiente —autoobservación y heteroobservación—, constituye una herramienta clave tanto para el proceso de investigación como para su evaluación. En contextos artísticos, observar no se limita a describir comportamientos externos, sino que implica atender a dimensiones subjetivas, performativas y experienciales.

La autoobservación, como forma de introspección del artista-investigador, se combina con la heteroobservación, la mirada del otro sobre el proceso creativo. Esta dualidad requiere una alta competencia analítica y un control riguroso de los sesgos interpretativos. Como sostiene Schön (1983), “el profesional reflexivo es aquel que piensa en la acción y sobre la acción” (p. 68). Fomentar esta capacidad implica dotar al alumnado de estrategias para registrar, analizar y reinterpretar sus procesos artísticos, convirtiendo la observación en una fuente legítima y compleja de conocimiento evaluable.

7. INNOVACIÓN, EMPRENDIMIENTO Y PROYECCIÓN PROFESIONAL

7.1. Innovación en las temáticas de investigación

Uno de los riesgos más evidentes en los TFG y TFM de los Conservatorios Superiores es la reiteración temática. Muchos trabajos reproducen enfoques tradicionales —especialmente históricos o analíticos— sin atender a problemáticas contemporáneas del sector artístico y educativo. Sin desmerecer el valor de estos estudios, resulta imprescindible fomentar líneas de investigación que aborden cuestiones emergentes como la sostenibilidad cultural, la inclusión, la perspectiva de género, la tecnología aplicada a la interpretación, la salud del músico o el impacto social de la música (O'Neill, 2020).

La innovación temática constituye un indicador de madurez investigadora, pues refleja la capacidad de conectar la práctica artística con los desafíos actuales. Para ello, es necesario un estímulo institucional que promueva la diversidad de enfoques, mediante iniciativas como seminarios interdisciplinarios, encuentros con profesionales o proyectos colaborativos. Esta apertura no diluye la identidad musical, sino que la enriquece al situarla en diálogo con otros campos del conocimiento —tecnología, psicología, sociología, estudios de género o sostenibilidad.

7.2. Investigación artística y emprendimiento cultural

La vinculación entre investigación artística y emprendimiento representa una oportunidad estratégica para los Conservatorios Superiores. A través de la investigación, los estudiantes pueden generar proyectos que combinen creación, innovación social y desarrollo profesional. La investigación aplicada a contextos reales —festivales, instituciones culturales, proyectos comunitarios— ofrece un terreno fértil para la transferencia de conocimiento artístico y la creación de iniciativas sostenibles.

Como señala Bilton (2010), “la creatividad no es solo una cuestión de talento individual, sino de gestión de contextos que la hagan posible” (p. 94). De ahí la necesidad de incorporar en los programas formativos competencias de gestión cultural, liderazgo, comunicación artística y emprendimiento. Estas habilidades permiten que la formación investigadora contribuya también a la empleabilidad y al desarrollo de carrera, situando la investigación como herramienta de inserción profesional y motor de innovación cultural.

7.3. Proyección social y ética de la investigación artística

Más allá de la dimensión profesional, la investigación artística posee un profundo valor social y ético. Investigar desde el arte implica dialogar con la sociedad, generar pensamiento crítico e intervenir en los procesos de transformación cultural. Como afirma Read (2018), “la educación artística es, en última instancia, educación moral: enseña a ver el mundo con empatía” (p. 102).

En este sentido, los Conservatorios no solo deben formar intérpretes, sino también ciudadanos creativos y críticos, capaces de comprender y cuestionar el mundo a través de su

práctica. Consolidar una investigación artística rigurosa no es únicamente un objetivo académico, sino un compromiso con el valor social del arte. El reto consiste en formar investigadores que sean, a la vez, artistas conscientes de su responsabilidad cultural y agentes de cambio capaces de proyectar su labor más allá de los límites institucionales.

7.4. Desafíos institucionales y perspectivas organizativas

Aunque la innovación temática y el emprendimiento cultural constituyen pilares fundamentales para el futuro de los Conservatorios Superiores, estudios recientes señalan que la verdadera transformación requiere también un cambio estructural en la organización institucional. Coles y Kalmanovitch (2025) advierten que, en muchos centros de enseñanza superior musical, los programas de emprendimiento se mantienen en los márgenes curriculares, con escasa vinculación con las asignaturas troncales o con la práctica artística principal. Este desfase refleja una concepción fragmentada de la formación, en la que la creatividad se promueve de manera retórica, pero no siempre se integra de forma efectiva en las dinámicas pedagógicas y de investigación.

En este contexto, la innovación debe entenderse no solo como diversificación temática o metodológica, sino también como transformación organizativa y cultural. El estudio publicado en el *Journal of Management & Organization* (2024) sobre el emprendimiento musical femenino destaca que las innovadoras del sector utilizan las redes digitales y la colaboración internacional para superar las limitaciones estructurales tradicionales, mostrando que la innovación artística puede ser también una estrategia de empoderamiento social.

Por tanto, la consolidación de una auténtica cultura de innovación e investigación en los Conservatorios exige repensar las estructuras institucionales, las relaciones docentes y los modelos de gestión académica. Promover ecosistemas colaborativos, interdisciplinarios y abiertos a la experimentación no solo ampliaría el impacto de la investigación artística, sino que fortalecería su contribución a la sociedad contemporánea.

8. CONCLUSIONES: HACIA UNA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

El desarrollo de la investigación artística en las enseñanzas superiores de música constituye uno de los desafíos más apasionantes y transformadores de la educación contemporánea. A pesar de las dificultades estructurales y culturales, se advierte un avance sostenido hacia la consolidación de una comunidad académica que reconoce el valor del arte como forma de conocimiento y reflexión.

Los retos identificados —formación metodológica y epistemológica, capacitación docente, criterios de evaluación, competencias discursivas, uso ético de la inteligencia artificial, e innovación y emprendimiento— deben entenderse también como oportunidades para repensar los modelos pedagógicos y fortalecer la identidad investigadora de los Conservatorios Superiores. Estos desafíos apuntan hacia la necesidad de construir un

ecosistema sólido de investigación, sustentado en la colaboración, la interdisciplinariedad y el reconocimiento de la singularidad epistemológica del arte.

La investigación artística ofrece un espacio privilegiado para repensar las fronteras del conocimiento, articular teoría y práctica, y reivindicar el arte como una forma legítima y autónoma de comprensión del mundo. Como sostiene Borgdorff (2012), “el conocimiento artístico no es un subproducto de la práctica, sino su expresión más profunda” (p. 141). De igual modo, Floridi (2023) recuerda que la inteligencia artificial, lejos de sustituir la inteligencia crítica, la pone a prueba, subrayando así la importancia de preservar la autoría, la ética y la autenticidad del pensamiento creativo.

En definitiva, consolidar una cultura de investigación artística implica asumir que investigar es también crear; que el pensamiento artístico tiene su propia lógica y que el conocimiento producido desde la práctica puede dialogar en igualdad de condiciones con el conocimiento científico. Para ello se requieren políticas institucionales estables, redes de cooperación entre centros, y una profunda convicción de que la investigación artística no es un mero complemento académico, sino una vía esencial para comprender, transformar y proyectar la cultura del siglo XXI.

8.1. Perspectivas futuras

El futuro de la investigación artística en los Conservatorios Superiores depende de la capacidad de las instituciones para consolidar una cultura de innovación sostenida y de diálogo entre disciplinas. Será esencial fortalecer los programas de formación del profesorado en metodologías específicas, promover la investigación en red y garantizar la financiación estable de proyectos que integren creación, reflexión y transferencia de conocimiento.

Asimismo, la digitalización, la inteligencia artificial y los nuevos ecosistemas culturales plantean escenarios inéditos que invitan a repensar los modos de creación, documentación y difusión del conocimiento artístico. La investigación artística deberá situarse en el centro de estas transformaciones, no como una respuesta reactiva, sino como una fuerza propositiva capaz de generar modelos alternativos de pensamiento y práctica.

En última instancia, las enseñanzas artísticas superiores tienen la oportunidad de liderar un cambio de paradigma: comprender la investigación no solo como un requisito académico, sino como una dimensión constitutiva del hacer artístico y como una herramienta para imaginar futuros culturales más inclusivos, críticos y sostenibles.

8.2. Reflexión final: ética, política y proyección de la investigación artística

En este escenario de transformación educativa y cultural, la consolidación de la investigación artística en los Conservatorios Superiores no puede entenderse solo como un proceso pedagógico, sino también como un fenómeno político, epistemológico y ético. La ausencia de una plena equiparación entre las enseñanzas artísticas y el sistema universitario limita todavía la visibilidad y el reconocimiento de la producción investigadora del profesorado y del alumnado. Superar esta brecha institucional exige políticas educativas

coherentes con el Espacio Europeo de Educación Superior y una definición clara de los marcos de cualificación que reconozcan la investigación artística como contribución legítima al conocimiento. Al mismo tiempo, la expansión de la inteligencia artificial en los procesos creativos y analíticos invita a repensar el concepto mismo de autoría. La práctica artística —mediada ahora por tecnologías generativas— desafía las nociones tradicionales de originalidad y agencia, situando al artista-investigador ante una nueva ética del conocimiento. No se trata únicamente de garantizar la veracidad o la citación correcta de las fuentes, sino de sostener una ética de la presencia y la responsabilidad: una forma de investigar que preserve la singularidad del pensamiento artístico frente a la automatización y que mantenga la reflexión crítica como núcleo de la práctica creativa.

Por otra parte, la investigación artística se perfila como un eje estratégico para la transferencia cultural y social del conocimiento. Su capacidad para articular creación, educación y ciudadanía la convierte en un espacio privilegiado de innovación cultural. Integrar esta perspectiva en las políticas de investigación permitiría no solo fortalecer los vínculos entre arte y sociedad, sino también proyectar la investigación artística como motor de sostenibilidad, inclusión y transformación cultural en el siglo XXI. En este sentido, los Conservatorios Superiores pueden —y deben— asumir un papel de liderazgo en la construcción de ecosistemas de conocimiento donde la práctica artística dialogue de igual a igual con las ciencias y las humanidades, ofreciendo a la sociedad modos alternativos de comprender, imaginar y habitar el mundo.

9. REFERENCIAS

- Barrett, E. (2010). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I.B. Tauris.
- Barrett, E., & Bolt, B. (Eds.). (2019). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2ª ed.). Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Bilton, C. (2010). *Management and creativity: From creative industries to creative management*. Wiley-Blackwell.
- Boddington, P. (2022). *Ethics and the future of artificial intelligence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-08932-1>
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press. <https://doi.org/10.5117/9789087281321>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2ª ed.). Jossey-Bass.
- Calleja, J., & López Cano, R. (2020). *La investigación artística en los conservatorios superiores: Perspectivas y desafíos*. Editorial UOC.

- Candy, L., & Edmonds, E. A. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures from the front line. *Leonardo*, 51(1), 63–69. https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471
- Díaz Gómez, M. (2019). La investigación artística en la educación superior: Retos epistemológicos y metodológicos. *Revista de Investigación en Educación Artística*, 7(1), 23–38. <https://doi.org/10.7203/RIEA.7.15055>
- Eisner, E. W. (2008). Art and knowledge. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 3–12). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n1>
- Floridi, L. (2023). *The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198884583.001.0001>
- Hannula, M. (2009). Artistic research—What is it about? *Journal for Artistic Research*, 1(1), 29–39.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2014). *Artistic research methodology: Narrative, power and the public*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1282-0>
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- López Cano, R. (2018). *Investigación artística y práctica musical: Nuevos paradigmas en las enseñanzas superiores*. Editorial UOC.
- López Cano, R., & San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Fonca-Esmuc.
- Mateu, J. (2021). Criterios de evaluación en la investigación artística: Entre la práctica y la teoría. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 16(2), 45–61. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae16-2.ceia>
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137282910>
- O'Neill, S. (2020). *Music and social inclusion: Interdisciplinary explorations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429023298>
- Peirce, C. S. (1931–1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1–8, C. Hartshorne, P. Weiss & A. W. Burks, Eds.). Harvard University Press.
- Read, H. (2018). *Education through art* (3^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494319>
- Ricoeur, P. (1991). *From text to action: Essays in hermeneutics II*. Northwestern University Press.
- Roldán, J., & Muñoz, A. (2021). Estrategias de lectura crítica y escritura académica en la educación artística superior. *Revista de Educación y Cultura Artística*, 9(2), 77–93. <https://doi.org/10.7203/RECA.9.2.17732>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ NACHE: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA ENTRE EL AULA Y EL ESCENARIO

María del Carmen Lorenzo Vizcaíno

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece un análisis integral de la figura de María Luisa Rodríguez Nache, combinando de manera equilibrada su trayectoria biográfica con el estudio de su legado pedagógico. Reconocida como una de las voces más destacadas de la lírica gallega del siglo XX, Rodríguez Nache brilló no solo por su excelencia interpretativa en los principales escenarios internacionales, sino también por su profunda vocación docente, desarrollada durante décadas en el Conservatorio de Música de A Coruña.

Más allá de la reconstrucción de una vida artística, el presente estudio se propone recuperar una praxis pedagógica que dejó una huella duradera en generaciones de intérpretes. A través del recorrido por su formación, carrera escénica y labor educativa, se examina el vínculo entre la experiencia artística y la enseñanza musical, así como los desafíos estructurales que enfrenta actualmente la formación en los conservatorios españoles.

La figura de Rodríguez Nache invita a reflexionar sobre el papel del docente-intérprete en el contexto de las enseñanzas artísticas superiores, y sobre la necesidad de repensar los modelos pedagógicos desde una perspectiva que integre sensibilidad estética, rigor técnico y compromiso humano.

2. MARÍA LUISA RODRÍGUEZ NACHE (1924-1985)

2.1. Introducción y contexto familiar

Este capítulo se propone ofrecer una aproximación rigurosa y contextualizada a la figura de María Luisa Rodríguez Nache, destacada soprano gallega cuya influencia se extiende tanto en el ámbito interpretativo como en el pedagógico.

Rodríguez Nache fue el eje vertebrador de una extensa escuela lírica gallega. En su discurso de ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de Nuestra Señora del Rosario, titulado *Voces de oro gallegas en el mundo*, reivindicó la memoria de numerosos cantantes líricos gallegos que la precedieron, entre ellos Benita Moreno, Cristina Villó, Rosario Salgado de Pereira, Ignacio Varela, Matilde Rey y Carolina Casanova, así como las hermanas

Ofelia Nieto y Ángeles Ottein¹, quienes, aunque nacidas fuera de Galicia², se identificaban profundamente con esta tierra.

Nacida en A Coruña el 2 de febrero de 1924, en la calle Linares Rivas —aunque algunas fuentes la sitúan erróneamente en Ferrol—, Rodríguez Nache creció en un entorno familiar marcado por la música. Su madre, Carmen Nache, era pianista; su abuelo materno poseía voz de tenor; y su hermano, Horacio Rodríguez Nache, fue un reconocido violinista y el primer director del Conservatorio de A Coruña³. La prensa de principios del siglo XX⁴ ya recogía menciones a Carmen Nache como intérprete en el Circo de Artesanos, donde actuaba junto a la pianista Pilar Castillo, siendo alumna de los maestros Suárez Chané y Francisco Pillado Villamil⁵.

2.2. Formación musical y primeros pasos en el canto

Desde una edad temprana, María Luisa Rodríguez Nache inició su formación musical con estudios de solfeo, disciplina que constituyó la base de su desarrollo artístico. Aunque su madre, pianista aficionada, intentó orientarla hacia el estudio del piano, la inclinación

¹ El nombre artístico “Ángeles Ottein” fue adoptado por la soprano María de los Ángeles Nieto Iglesias invirtiendo las letras de su apellido “Nieto” y duplicando la letra “t”, con el fin de evitar confusiones con sus hermanas, también cantantes líricas, especialmente con la célebre Ofelia Nieto.

² Aunque nacidas en la localidad madrileña de Algete, las sopranos Ofelia Nieto y Ángeles Ottein se identificaban como gallegas debido a su ascendencia familiar: su padre, José Nieto, era natural de Santiago de Compostela, y su madre, Erundina Iglesias, originaria de Ferrol. Esta filiación, junto con su vinculación profesional con repertorios gallegos y su proyección en América —donde la identidad gallega gozaba de gran prestigio entre las comunidades emigradas—, contribuyó a que ambas artistas se presentaran como representantes de la lírica gallega.

³ Violinista coruñés nacido en 1912, Horacio Rodríguez Nache desarrolló una destacada trayectoria artística y pedagógica. Tras completar sus estudios iniciales en A Coruña, se trasladó a Madrid, donde perfeccionó su técnica en el Conservatorio Nacional bajo la tutela de José del Hierro. Posteriormente amplió su formación en París y Londres con maestros de reconocido prestigio como Chailley, Thibaud y Felsch. A su regreso, fue nombrado director del Conservatorio de Música de A Coruña (desde 1945 a 1970) y fundó el Trío Pro Música junto a la pianista Pilar Cruz y el violonchelista Julio Béjar, agrupación que cosechó numerosos éxitos en Galicia y otras regiones de España. Además de su labor como concertista y miembro de la Orquesta Sinfónica Municipal, su contribución al panorama musical gallego fue ampliamente reconocida. Falleció en A Coruña en 1970, a los 58 años de edad.

⁴ *Revista gallega: semanario de literatura e intereses regionales*, 25 de marzo de 1905, p. 4.

⁵ Pianista y compositor coruñés nacido en 1856, Francisco Pillado Villamil desarrolló una intensa actividad musical entre los siglos XIX y XX. Alumno de Marcial del Adalid, fue miembro de agrupaciones como el quinteto de la Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos de A Coruña y colaboró con figuras como Pascual Veiga y Fernando Veiga. Destacó como intérprete en conciertos públicos, compositor de piezas para eventos populares —como las habaneras del carnaval coruñés— y profesor de piano en diversas entidades locales. Falleció en A Coruña en 1926, dejando una estirpe familiar vinculada a la cultura gallega.

natural de la joven por el canto se impuso con firmeza. Esta vocación temprana la llevó a ingresar en la academia de la soprano Bibiana Pérez⁶, ubicada en la Plaza de Ourense de A Coruña, institución que se había consolidado como un referente en la enseñanza vocal en la ciudad. En ese entorno formativo coincidió con otras figuras relevantes de la lírica española, como Lola Rodríguez Aragón, lo que evidencia la calidad y prestigio del centro.

Tras la Guerra Civil española, y con apenas 16 o 17 años, Rodríguez Nache prosiguió su formación en Madrid bajo la tutela de Lorenzo Simonetti⁷, maestro de reconocidas intérpretes como Ofelia Nieto. Con él abordó los grandes papeles del repertorio operístico, entre ellos *Aida*, *Il Trovatore*, *Tosca* y *Otello*, consolidando así una técnica vocal sólida y versátil. También recibió clases de Ángeles Ottein, aunque esta se encontraba frecuentemente de gira, por lo que complementó su formación con la soprano alemana Carlota Dahmen (Chao Chao, 1970) y su esposo, el pianista gallego Eladio Chao Sedano (Amoedo Portela, 2021), repetidor del madrileño Teatro Alcázar.

Posteriormente, se trasladó a Roma para perfeccionar su expresión escénica con el director de escena Ricardo Picozzi, quien le transmitió una enseñanza que marcaría profundamente su estilo interpretativo: «mira, tú ahora me copias, pero cuando llegues al escenario y sigas copiándome, poco a poco irás encontrando tu forma y tu personalidad»⁸.

En reconocimiento a su excelencia vocal y artística, Rodríguez Nache obtuvo en 1945 el Premio Extraordinario de Canto del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, galardón que consolidó su proyección profesional y la situó entre las voces más prometedoras de su generación.

⁶ Bibiana Pérez, conocida artísticamente como “La Perecita” por su baja estatura, nació en Cebreros (Ávila) en 1865 y falleció en A Coruña en 1950. Tras formarse en el Conservatorio de Madrid, desarrolló una destacada carrera como soprano, actuando en el Teatro Real entre 1886 y 1889 y en la coronación del zar Nicolás II en San Petersburgo en 1894. En 1891 contrajo matrimonio con el tenor gallego Ignacio Varela y se estableció en A Coruña, donde fundó una academia de canto que dirigió durante seis décadas. Su labor pedagógica fue decisiva en la consolidación de la tradición lírica coruñesa y su legado continuó a través de su hija Carmen Varela Pérez.

⁷ Nacido como Llorenç Simó i Tomàs (Palma de Mallorca, 1867–Madrid, 1941), desarrolló una breve pero destacada carrera como tenor entre 1894 y 1901, centrada principalmente en el repertorio de zarzuela, aunque también abordó papeles operísticos. Actuó en escenarios de Cataluña, Madrid (Teatro de la Zarzuela y Teatro Circo), Valladolid, Oviedo, Lisboa, La Habana y Puerto Rico. Participó en dos estrenos mundiales de gran relevancia: *La Dolores* de Tomás Bretón (Teatro de la Zarzuela, 16 de marzo de 1895), en el papel de Lázaro, y *Curro Vargas* de Ruperto Chapí (Teatro Circo, 10 de diciembre de 1898). Su repertorio operístico incluyó roles como Raoul (*Les Huguenots*), Elvino (*La sonnambula*), el Duque (*Rigoletto*), Alfredo (*La traviata*), Canio (*Pagliacci*) y Don José (*Carmen*). Tras su retirada de los escenarios, se estableció en Madrid como profesor de canto y dirigió brevemente una compañía de ópera en Zaragoza en 1921, sin éxito. <https://www.historicaltenors.net/spanish/simonetti.html>

⁸ Entrevista de Pilar Cañas a María Luisa Nache en Radio Nacional de España (RNE), de A Coruña, en el programa *Gallegos de hoy* del 4 de octubre de 1980.

2.3. Debut y consolidación de su carrera profesional

El debut profesional de María Luisa Rodríguez Nache estuvo inicialmente previsto en Madrid, con la ópera *Aida*. Sin embargo, la oportunidad no se concretó debido a que el empresario contrató finalmente a la soprano Fidela Campiñá⁹, de mayor edad. Poco después, la misma compañía se presentó en A Coruña y, ante la imposibilidad de Campiñá de actuar, se recurrió a Rodríguez Nache, quien fue convocada para interpretar el papel con tan solo un ensayo con orquesta. Compartió escenario con el tenor Hipólito Lázaro y la contralto Conchita Velázquez. Así, su primera actuación profesional tuvo lugar en el Teatro Rosalía de Castro de A Coruña el 21 de abril de 1945¹⁰, cuando contaba apenas 19 años.

A partir de este debut, su carrera se expandió rápidamente por diversas ciudades españolas, como Santander, Bilbao, Sevilla y San Sebastián, interpretando papeles en títulos como *Il Trovatore*, *Otello*, *Tosca* y *La Bohème*. En Bilbao, compartió escenario con el tenor Franco Corelli en *La Bohème*, colaboración que se repetiría en varias ocasiones, incluyendo *Turandot* en Livorno en 1960. Ese mismo año se trasladó a Italia, donde consolidó su trayectoria profesional y estableció su residencia en Milán.

El gran salto internacional se produjo durante la temporada 1953–1954, cuando participó en la ópera *Medea* de Luigi Cherubini en la Scala de Milán, bajo la dirección de Leonard Bernstein y compartiendo cartel con María Callas. Inicialmente seleccionada como suplente para el papel de Glauce, fue finalmente elegida por Bernstein como intérprete principal tras escucharla en una audición, reconociendo en ella la idoneidad artística para el rol.

A partir de entonces, su carrera adquirió una dimensión internacional, con actuaciones en países como Perú, Francia, Italia, Argelia, Alemania, Países Bajos, Portugal, Estados Unidos y Argentina. Fue la única soprano española contratada en la campaña operística de El Cairo y Alejandría, donde interpretó obras como *Otello* y *L'amico Fritz* junto al tenor Francesco Merli¹¹.

⁹ Fidela Campiñá Ontiveros nació en Tíjola (Almería) el 28 de enero de 1894. Hija de Antonio Campiñá Caparrós —recaudador de impuestos del Ayuntamiento de Tíjola— y natural de Lúcar, inició sus estudios musicales a los seis años en el Conservatorio de Madrid, donde recibió formación en solfeo y piano con el profesor José Tragó, y en canto con el maestro Tabuyo. Debutó en el Teatro Real de Madrid interpretando el papel de Margarita en *Mefistófeles* de Arrigo Boito, y desarrolló una carrera internacional que la llevó a actuar en ciudades como Lisboa, La Habana, Puerto Rico y Trieste, donde ofreció su última actuación con *El ocaso de los dioses*. Se retiró a los 54 años y falleció en Buenos Aires el 28 de diciembre de 1983. Una anécdota local recuerda que, en una visita a su pueblo natal, cantó ante la ermita de la patrona y su voz se escuchaba desde el extremo opuesto del municipio (Jiménez Salas, 1992).

¹⁰ *La Voz de Galicia*, 21 de abril de 1945, p. 2.

¹¹ Francesco Merli (Corsico, Lombardía, 1887–Milán, 1976) fue uno de los tenores dramáticos más destacados del periodo de entreguerras. Reconocido por su potente caudal vocal y su dominio de los registros agudos, se asoció especialmente con roles exigentes como *Otello*, Calaf (*Turandot*) y Canio (*Pagliacci*). Debutó en La Scala de Milán en 1916 y desarrolló una extensa carrera internacional en teatros como el Teatro Colón de Buenos Aires, Covent Garden de Londres y el Metropolitan Opera de Nueva

Rodríguez Nache participó en numerosos estrenos, entre ellos la primera representación de *Turandot* en Perú¹², *La fiamma* de Ottorino Respighi en España (1948), y el estreno absoluto de *Lola la piconera* de Conrado del Campo y José María Pemán (1950). Asimismo, interpretó *Amaya* de Jesús Guridi, por cuya representación en 1962 recibió el Premio Nacional de Interpretación¹³.

Su repertorio fue extenso y diverso, incluyendo títulos como *Guillermo Tell*, *La forza del destino*, *Andrea Chénier*, *Cavalleria rusticana*, *Don Giovanni*, *Lohengrin* y *Un ballo in maschera*, entre otros, lo que evidencia su versatilidad vocal y su dominio de los principales estilos operísticos del siglo XIX y principios del XX.

2.4. Transición hacia la docencia y consolidación del magisterio

La carrera profesional de María Luisa Rodríguez Nache se desarrolló entre 1945 y 1963, periodo en el que alcanzó una notable proyección internacional como soprano lírica. Sin embargo, en 1963, con apenas cuarenta años, decidió retirarse de los escenarios por motivos familiares. Como tantas otras mujeres artistas de su generación, se vio obligada a elegir entre la continuidad de su carrera y sus responsabilidades personales. El fallecimiento de su padre fue determinante en esta decisión, llevándola a regresar a A Coruña para acompañar a su madre —quien no quiso trasladarse a Italia— y asumir la gestión del patrimonio familiar. Sus últimas actuaciones operísticas tuvieron lugar en Hungría, tras las cuales se estableció definitivamente en su ciudad natal.

Una década después, en 1973, Rodríguez Nache ingresó como catedrática de canto en el Conservatorio de A Coruña, institución en la que su hermano Horacio había ejercido como director hasta su fallecimiento en 1970. A pesar de que el canto era una disciplina minoritaria, llegó a tener hasta veintidós alumnos matriculados simultáneamente, lo que evidencia el prestigio y la demanda de su enseñanza. Era una profesora muy querida y respetada por sus estudiantes y colegas, y sus clases se caracterizaban por un ambiente distendido en el que compartía anécdotas de su vida artística, siempre con humor y cercanía.

Aunque inicialmente dudó de su capacidad para enseñar, temiendo no poseer la paciencia necesaria, pronto demostró una notable adaptación a la práctica pedagógica. En una entrevista de 1976¹⁴, afirmaba que en A Coruña existían voces de gran calidad, aunque no siempre acompañadas por la vocación y la disciplina requeridas para el estudio serio. En ese mismo contexto, reivindicaba la necesidad de ofrecer más oportunidades para que los alumnos pudieran enfrentarse al público, subrayando las dificultades técnicas y personales que cada intérprete debía superar.

York. Participó en varios estrenos mundiales, incluyendo *Turandot* en Roma (1926), y fue admirado por figuras como Arturo Toscanini. Tras su retiro en 1948, se dedicó a la enseñanza vocal en Milán.

¹² *La Voz de Galicia*, 28 de julio de 1962, p. 6.

¹³ *ABC*, 28 de diciembre de 1962, p. 81.

¹⁴ *La Voz de Galicia*, 18 de febrero de 1976, p. 24.

Rodríguez Nache también denunció las carencias estructurales del conservatorio, como la insuficiencia de espacios, el «amontonamiento de alumnos»¹⁵ y los problemas económicos que afectaban tanto al funcionamiento del centro como a la remuneración del profesorado. En los archivos del conservatorio se conservan actas firmadas por ella correspondientes al curso 1974–1975, así como registros de su formación continua como alumna de piano con Jeannette Romero, una de sus pianistas acompañantes junto a Ramiro Cartelle.

2.5. Proyección artística y legado pedagógico de María Luisa Rodríguez Nache

Tras su retirada oficial de los escenarios operísticos en 1963, María Luisa Rodríguez Nache mantuvo una activa presencia en el ámbito musical mediante recitales en los que incorporaba de forma sistemática obras vinculadas a su tierra natal. Entre 1964 y 1985, su repertorio abarcó piezas de ópera, zarzuela y canciones de compositores gallegos como Gregorio Baudot, Marcial del Adalid, Enrique Lens, Adolfo Anta Seoane y Prudencio Piñeiro, contribuyendo así a la difusión y valorización del patrimonio musical gallego.

Su compromiso con la creación contemporánea se manifestó en la participación en estrenos de obras de Rogelio Groba Groba¹⁶, como *Ben che vin*, *Cruña* (sobre texto de García Ferreiro), *O laio do que se alonxa* (de la cantata *Nova Galicia*, con libreto de Iglesias de Souza) y *Campañas do Tea* (con letra de Bugallal). Asimismo, interpretó otras composiciones del mismo autor, como *Cantigas do Miño* y *Elexía pra Xesús*, aunque expresó cierta reticencia hacia estas últimas por considerarlas excesivamente modernas y de difícil seguimiento.

Rodríguez Nache se integró activamente en la vida musical coruñesa, colaborando con entidades como la Asociación Musical Andrés Gaos y participando regularmente en las temporadas organizadas por Amigos de la Ópera. En marzo de 1975, la prensa regional destacó su reaparición en los escenarios tras una década de ausencia, ocasión en la que manifestó el conflicto emocional que le suponía haber abandonado el teatro lírico: «trato de no recordar, porque entonces me viene la nostalgia y no quiero, pero me tienta mucho el teatro, muchísimo»¹⁷. En 1976 fue nombrada académica de número de la Real Academia de Bellas Artes Nuestra Señora del Rosario, convirtiéndose en la cuarta mujer en ingresar en dicha institución y la primera en la sección de música. Su discurso de ingreso, titulado *Voces de oro gallegas en el mundo*¹⁸, fue respondido por el académico Manuel Chamoso Lamas¹⁹,

¹⁵ Idem.

¹⁶ Rogelio Groba Groba (Ponteareas, 1930 – A Coruña, 2022) fue director del Conservatorio Superior de Música de A Coruña durante dos décadas, un periodo que coincidió con los años de docencia de María Luisa Rodríguez Nache en dicho centro.

¹⁷ Entrevista de Pilar Cañas a María Luisa Nache en Radio Nacional de España (RNE), de A Coruña, en el programa *Gallegos de hoy* del 4 de octubre de 1980.

¹⁸ Dicho discurso puede consultarse en la página web del Consello da Cultura Galega: https://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_adg_Nache_007.pdf

¹⁹ Arqueólogo e investigador, se distinguió por su labor en la conservación y restauración del patrimonio histórico gallego. Fue fundador y director del Museo de las Peregrinaciones de Santiago de Compostela, así

consolidando así su reconocimiento institucional como figura relevante en el ámbito artístico gallego.

Numerosas alumnas que posteriormente desarrollaron carreras en el ámbito del canto, como Carmen Durán²⁰ y Gloria Pardines²¹, han destacado públicamente la influencia de Rodríguez Nache en su formación, reconociendo en ella no solo a una maestra de técnica vocal, sino a una mentora que supo conjugar exigencia artística con acompañamiento humano.

El fallecimiento de María Luisa Rodríguez Nache tuvo lugar el 19 de septiembre de 1985, mientras impartía clase en su domicilio, situado frente al Conservatorio de Música de A Coruña. Este hecho, recogido por la prensa local, fue relatado por la alumna que la acompañaba en ese momento, Francisca Pita de Paredes, quien destacó su carácter sencillo, profundamente humano y su firme integridad moral. Según su testimonio²², Rodríguez Nache detectaba con rapidez cualquier inquietud emocional en sus estudiantes y procuraba aliviarla mediante gestos afectuosos, como ofrecerles un bombón o caramelo que siempre tenía a mano sobre el piano. Estos detalles, lejos de ser triviales, contribuían a crear un ambiente de confianza y optimismo en el aula, sin que ello comprometiera el rigor ni el respeto mutuo entre compañeras.

A pesar de la cercanía afectiva que podía establecer con sus alumnas, mantenía una estricta ética profesional, no permitiendo actitudes irrespetuosas ni burlas entre estudiantes. Su magisterio se caracterizó por una combinación de exigencia técnica, atención personalizada y una profunda vocación de servicio, que convirtió el aula en un espacio de crecimiento artístico y humano.

Rodríguez Nache se distinguía por su puntualidad y por la intensidad de su dedicación docente, llegando a impartir jornadas de hasta seis horas consecutivas. Su compromiso con la formación de sus alumnas era tal que, cuando alguna no podía asistir a clase, buscaba alternativas dentro del mismo día para garantizar la continuidad del aprendizaje. Esta actitud revela no solo una ética profesional rigurosa, sino también una vocación pedagógica centrada en el cuidado y la atención individualizada. La decisión de abandonar su carrera artística en el momento de mayor proyección internacional estuvo motivada por razones familiares, especialmente por el vínculo afectivo con su madre y la responsabilidad de preservar el patrimonio familiar. Este gesto, lejos de representar una renuncia, supuso una reorientación de su vida hacia la enseñanza, donde volcó su experiencia escénica y sensibilidad artística.

El legado de María Luisa Rodríguez Nache no se limita a los escenarios que transitó, sino que se proyecta en las voces que formó y en las aulas que transformó. Su magisterio

como presidente de la Real Academia de Bellas Artes de A Coruña. Sus estudios contribuyeron significativamente al conocimiento de la historia del arte religioso en Galicia, con especial atención a la iconografía y arquitectura vinculadas a la catedral de Santiago de Compostela.

²⁰ *La Voz de Galicia*, 2 de diciembre de 1990.

²¹ *La Voz de Galicia*, 27 de noviembre de 1986.

²² *El Orzán: diario independiente*, 27 de septiembre de 1985.

constituye un ejemplo de cómo la excelencia interpretativa puede convertirse en herramienta pedagógica, y cómo la docencia puede ser, en sí misma, una forma de creación artística. Su enfoque pedagógico abarcaba aspectos fundamentales de la formación artística integral, como la capacidad de análisis, la improvisación, la presencia escénica y el cuidado por los elementos visuales del espectáculo, incluyendo el vestuario y el *atrezzo*. Su compromiso con la excelencia era tal que sus alumnos alcanzaban niveles de preparación equiparables a los de cualquier profesional en activo.

3. EL DILEMA ENTRE LO ARTÍSTICO Y LO PROFESIONAL EN LOS CONSERVATORIOS

La trayectoria de María Luisa Rodríguez Nache adquiere una relevancia particular en el contexto de las enseñanzas musicales en España, especialmente al analizar las deficiencias estructurales que afectan a la formación pedagógica del profesorado de conservatorios. Su figura resulta especialmente significativa en relación con la doble dimensión profesional que caracteriza a muchos docentes: la labor educativa en el aula y la continuidad de su actividad interpretativa en los escenarios.

3.1. La formación pedagógica del profesorado en los conservatorios

Tal como señala Juan Pablo Valero (2023), desde hace más de dos décadas el Ministerio de Educación no ha establecido una regulación específica que garantice la capacitación didáctica de los docentes en estos centros. Esta omisión institucional ha generado una situación de desamparo formativo, perpetuando modelos tradicionales y dificultando la innovación educativa.

Frente a esta realidad, el magisterio de Rodríguez Nache se presenta como un paradigma ejemplar. Su labor docente no se limitaba a la transmisión de técnica vocal, sino que integraba la experiencia escénica, la sensibilidad artística y el acompañamiento humano. Su aula se convertía en un espacio de transformación, donde cada estudiante era atendido en su singularidad y cada sesión adquiría la dimensión de una escena viva, cargada de significado y aprendizaje. En un momento histórico en el que la pedagogía musical requiere una profunda revisión y regulación, figuras como Nache evidencian que enseñar arte implica mucho más que dominar un repertorio: supone formar personas capaces de habitar el escenario con autenticidad, inteligencia emocional y presencia escénica.

La situación actual de los conservatorios en España refleja una anomalía dentro del sistema educativo. Aunque la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) estableció la necesidad de formación pedagógica para el profesorado de enseñanzas artísticas, el Ministerio nunca concretó los requisitos específicos para los docentes de conservatorio. Como consecuencia, estos profesionales han quedado exentos de cualquier exigencia formativa en el ámbito didáctico. Mientras que para ejercer la docencia en niveles como Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional o Escuelas Oficiales de Idiomas se requiere un máster en formación del profesorado (desde 2007), en los conservatorios no se exige ni un solo crédito en pedagogía. Esta carencia repercute

directamente en la calidad de la enseñanza musical, al dejar a muchos docentes sin herramientas metodológicas, lo que limita el desarrollo integral del alumnado y perpetúa enfoques obsoletos.

Algunas comunidades autónomas, como la Comunidad Valenciana, han implementado requisitos pedagógicos para docentes de escuelas de música no regladas. Sin embargo, los conservatorios —que imparten enseñanzas oficiales superiores— continúan sin exigir formación específica en este ámbito. Esta situación evidencia un abandono institucional que compromete seriamente la calidad de la educación musical en España y subraya la necesidad urgente de una regulación coherente y eficaz de la formación pedagógica del profesorado.

3.2. Procesos de selección y realidad pedagógica en los conservatorios

Botella y Escorihuela (2021) advierten sobre una desconexión significativa entre los procesos de selección del profesorado en los conservatorios y las exigencias reales del aula. Aunque los aspirantes deben presentar programaciones y unidades didácticas como parte de las pruebas de acceso, estos documentos no siempre reflejan la competencia pedagógica necesaria para desenvolverse eficazmente en una clase real. Aspectos fundamentales como la capacidad de adaptación al alumnado, la gestión del aula y la aplicación práctica de los contenidos suelen quedar relegados o insuficientemente evaluados.

Los autores proponen que la prueba más reveladora en una oposición debería consistir en una intervención directa con un alumno real, ya que es en ese contexto donde se manifiestan la sensibilidad didáctica, la capacidad de análisis y la eficacia comunicativa del docente. Esta modalidad, que en el pasado formaba parte de los procesos selectivos, ha desaparecido en el sistema actual, lo que plantea serias dudas sobre la idoneidad de los criterios vigentes. El modelo de selección vigente tiende a priorizar el conocimiento teórico o memorístico por encima de la experiencia pedagógica, lo que puede derivar en la incorporación de docentes técnicamente cualificados pero con escasa preparación para la enseñanza. En consecuencia, se hace necesaria una revisión profunda de los criterios de selección, incorporando indicadores que valoren la interacción con el alumnado, la capacidad de escucha, la empatía y la flexibilidad metodológica.

Por otro lado, el perfil del profesorado en los estudios superiores de música presenta una notable heterogeneidad. Las condiciones laborales varían en función del tipo de contrato, así como del vínculo con la administración pública o con instituciones privadas, lo que genera una gran diversidad en los regímenes de contratación y en la estabilidad profesional (Iuris Causa y Iuris Art, 2021; Eurydice España, 2025). Esta situación se ve agravada por la coexistencia de personal funcionario, laboral y eventual, con diferencias significativas en derechos y obligaciones. Los docentes pueden tener trayectorias predominantemente académicas, solistas, camerísticas u orquestales, lo que influye directamente en sus enfoques pedagógicos y en la manera en que se relacionan con el alumnado (Duque Gutiérrez y Jorquera Jaramillo, 2013; Mate-Ormazabal, 2021). Esta diversidad de perfiles responde a la naturaleza híbrida de la formación musical, que combina

elementos técnicos, artísticos y teóricos, y que no siempre encuentra una correspondencia clara en las estructuras institucionales.

Asimismo, el tipo de centro influye en el grado de autonomía para diseñar los programas formativos. En algunos casos, los docentes tienen margen para incorporar metodologías activas e innovadoras, mientras que en otros se ven limitados por normativas rígidas o por la falta de recursos (Escalante-Vargas et al., 2025; Gutiérrez Castillo, 2025). Esta autonomía parcial condiciona la capacidad del profesorado para adaptar la enseñanza a las necesidades reales del alumnado y del contexto profesional.

Esta diversidad, aunque enriquecedora, genera una estructura poco definida en la educación musical superior, que aún no ha sido suficientemente explorada por la investigación educativa. Si bien existen estudios sobre innovación y competencias docentes (Sancho-Andrés et al., 2024), la literatura académica sigue siendo escasa en cuanto al análisis sistemático de los modelos organizativos y pedagógicos en estos centros (Porta, 2018).

3.3. La desconexión entre docencia e interpretación en los conservatorios superiores

Almudena Cano (1995) señalaba que, en décadas anteriores, los conservatorios más prestigiosos de España contaban con docentes de reconocido prestigio artístico, quienes simultaneaban la enseñanza con la interpretación y la composición. Esta vinculación directa con la práctica profesional enriquecía la formación del alumnado y contribuía a mantener una conexión activa entre el aula y el escenario (Cano Revilla, 1995; Cano Revilla, 2006).

Sin embargo, en el contexto actual, muchos profesores de conservatorio presentan una escasa vinculación con la práctica musical fuera del entorno académico, lo que ha generado una forma de aislamiento profesional. Este fenómeno se ve agravado por factores como la sobrecarga laboral, la falta de motivación y la ausencia de objetivos institucionales claros respecto al papel del músico en la sociedad contemporánea (Gortázar, 2025; Zafra, 2025). Como consecuencia, numerosos intérpretes de alto nivel optan por dedicarse exclusivamente a sus carreras artísticas, evitando la docencia en centros oficiales. Esta situación se relaciona, entre otros factores, con la falta de formación pedagógica específica exigida para ejercer como docente en conservatorios, lo que ha sido objeto de crítica por parte de diversos especialistas (Valero García, 2023; Alcázar León, 2025). Este fenómeno plantea la necesidad de una reflexión profunda sobre el modelo de educación musical que requiere el país. En particular, se hace imprescindible revisar los planes de estudio para incorporar formación pedagógica específica, dado que muchos estudiantes acabarán ejerciendo la docencia, aunque su vocación principal sea la interpretación.

En este sentido, la investigación en didáctica performativa se vuelve esencial para avanzar en el conocimiento científico de la enseñanza musical. Esta línea de investigación permite abordar la clase instrumental desde una perspectiva reflexiva y práctica, reconociendo la interpretación como una forma legítima de producción intelectual (Botella Nicolás y Escorihuela Carbonell, 2021; Ramírez Martínez et al., 2020). Además, debería establecerse una equivalencia entre la práctica interpretativa y la investigación académica,

reconociendo la actividad artística como una forma válida de generación de conocimiento (Castro Magas, 2020; Lorenzo de Reizábal, 2022).

Una propuesta concreta sería la incorporación de una dedicación anual obligatoria para actividades artísticas —como conciertos, grabaciones o colaboraciones profesionales— dentro de las funciones docentes del profesorado. Esta medida permitiría mantener activa la dimensión interpretativa del docente, enriquecer su labor pedagógica y fortalecer el vínculo entre la enseñanza y la práctica musical.

3.4. Reconocimiento institucional de la práctica artística en la docencia musical

José Palomares Moral (2018) plantea una serie de problemáticas relacionadas con la escasa valoración institucional de la labor artística del profesorado de conservatorios, especialmente en el ámbito de las enseñanzas superiores. Según el autor, la dedicación interpretativa de los docentes no se contempla adecuadamente en los indicadores de selección, evaluación y promoción profesional establecidos por las administraciones educativas. Esta omisión ha generado un desequilibrio que sitúa la práctica artística en un segundo plano frente a criterios más teóricos o académicos.

En el caso de los Conservatorios Superiores de Música, se observa una tendencia creciente a exigir cualificación investigadora como requisito para la progresión profesional, lo que desplaza la función interpretativa del docente y la relega a una posición marginal. Palomares propone que los baremos de evaluación incluyan un apartado específico e independiente para valorar los méritos artísticos, con una puntuación máxima equivalente a la otorgada a la formación académica y a la experiencia docente. Esta medida permitiría equilibrar los criterios de valoración y evitar que los baremos resulten incompletos, obsoletos o discriminatorios.

El autor advierte que, si la investigación se impone como obligación prioritaria en los Conservatorios Superiores, se corre el riesgo de desvirtuar el valor formativo de la interpretación musical en la docencia. Esta situación podría afectar negativamente la calidad de la enseñanza en disciplinas instrumentales, vocales y de dirección, y desincentivar el compromiso artístico del profesorado (López-Cano, 2013; Bautista Arellano y Fernández-Morante, 2018), al percibir que su futuro profesional depende exclusivamente del reconocimiento de su labor investigadora.

Palomares cuestiona la pertinencia de trasladar de forma literal los mecanismos de evaluación universitarios al ámbito de los conservatorios, en el marco de su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. Esta transposición normativa, según el autor, podría generar consecuencias adversas para las enseñanzas artísticas, al no considerar la singularidad del trabajo artístico ni las funciones específicas del profesorado de música.

En este sentido, el Informe Anual del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (curso 2006–2007) ya advertía sobre la necesidad de facilitar la compatibilidad entre docencia, investigación y práctica artística, en condiciones similares a las del profesorado universitario.

El documento recomendaba establecer la posibilidad de jornadas reducidas para atender actividades de naturaleza artística, reconociendo que las enseñanzas artísticas están estrechamente vinculadas al mundo profesional. Asimismo, subrayaba que es habitual y deseable que parte del profesorado ejerza activamente la profesión que enseña. No obstante, el profesorado de enseñanzas artísticas continúa sometido a normativas procedentes de la enseñanza secundaria, que resultan poco adecuadas para su realidad profesional.

4. CONCLUSIÓN: UNA VIDA ENTRE EL ARTE Y LA ENSEÑANZA

A lo largo de este capítulo se ha recorrido la vida y obra de María Luisa Rodríguez Nache, figura singular en la historia de la lírica gallega y española. Desde sus orígenes coruñeses, en un entorno familiar profundamente musical, hasta su consagración en los principales teatros internacionales, Nache demostró una vocación firme, una técnica depurada y una sensibilidad artística excepcional.

Su trayectoria, marcada por el estudio riguroso y el dominio de un repertorio exigente, la llevó a compartir escenario con figuras de la talla de Leonard Bernstein y Maria Callas, y a recibir reconocimientos como el Premio Nacional de Interpretación. No obstante, su decisión de retirarse en el punto álgido de su carrera para atender responsabilidades familiares revela una dimensión humana que enriquece aún más su legado artístico. Lejos de desaparecer del ámbito cultural, Rodríguez Nache se reinventó como docente. Su labor pedagógica en el Conservatorio de A Coruña dejó una huella profunda en generaciones de cantantes, y su compromiso con la cultura local se mantuvo firme hasta el final de sus días. Más que una soprano de prestigio, fue una mujer que supo conjugar arte, vocación, entrega y generosidad. Su vida constituye un testimonio de cómo el talento, cuando se cultiva con esfuerzo y se comparte con los demás, trasciende el escenario y se convierte en patrimonio colectivo.

La trayectoria de María Luisa Rodríguez Nache invita a repensar la enseñanza artística como un proceso bidireccional entre el aula y el escenario. Su experiencia demuestra que la práctica escénica enriquece la pedagogía, y que la enseñanza alimenta la interpretación. En este sentido, su magisterio representa una síntesis ejemplar entre formación técnica, sensibilidad estética y compromiso humano.

Como reflexión final, cabe subrayar que el viaje del aula al escenario no es lineal ni unidireccional: es un ir y venir constante, donde cada experiencia escénica enriquece la enseñanza, y cada clase alimenta la interpretación.

5. REFERENCIAS

Alcázar León, F. J. (2025). *El abandono formativo en las enseñanzas musicales regladas* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/handle/10578/41536>

- Amoedo Portela, A. (13 de enero de 2021). Eladio Chao Sedano (1874–1951), continuador da estirpe Chao. *Nos Diario*. <https://www.nosdiario.gal/articulo/musica/eladio-chao-sedano-1874-1951-continuador-da-estirpe-chao/20210113010120113636.html>
- Bautista Arellano, A. y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre investigación en interpretación musical: Implicaciones para el desarrollo profesional docente. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 1–13.
- Botella Nicolás, A. M. y Escorihuela Carbonell, G. (2020). La formación pedagógica en los conservatorios. *Revista de Educación Musical*, 45(2), 23–38.
- Botella Nicolás, A. M. y Escorihuela Carbonell, G. (2021). Educación performativa musical: herramientas para la investigación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 1–19.
- Botella, A. M., Isusi-Fagoaga, R. y Marzal, L. (2024). Las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco jurídico del sistema educativo español y el caso de la especialidad de percusión. *Revista de Educación y Derecho*, 30, 1-23.
- Cano Revilla, A. (1995). Aprender música en el conservatorio. *Eufonía*, 1, 65–72.
- Cano Revilla, A. (2006). *Fuera de juego: Almudena Cano en Doce Notas (Escritos, 1996–2006)*. Doce Notas.
- Castro Magas, D. (2020). Interpretación musical como investigación: una perspectiva desde la práctica interpretativa de música reciente para guitarra. *Resonancias*, 24(47), 123–145.
- Chao Chao, P. (1970). Carlota Dahmen in memoriam. *Ritmo*, 405, 4–5.
- Duque Gutiérrez, J. y Jorquera Jaramillo, M.C. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. En *International Conference Re-conceptualizing the Professional Identity of European Teacher: Sharing Experiences* (pp. 243–256). Copiarte. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/ba2ff129-28f6-48a5-bf3a-7699e16c5b5a/content>
- Escalante-Vargas, F., Marzal Raga, L. y Lorenzo de Reizábal, M. (2025). Innovación docente en centros superiores de música en España: metodologías y perfil del docente innovador desde la perspectiva del estudiantado. *LEEME*, 55, 29–44. https://leemejournal.com/article-detail/?id=499&fbclid=IwY2xjawJ91mhleHRuA2FibQlXMQABHhtGqISHv_-IfzCAu5HhemMrii7ESAQ9rpLGU3dHxiVIwmMo8hDxrRVTSWiL_aem_hkfpOkWUz_9bwPuy2GeJOA
- Eurydice España (2025). *Condiciones de trabajo del profesorado de Educación Superior*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/euryperia/spain/condiciones-de-trabajo-del-profesorado-de-educacion-superior>
- Gortázar, L. (2025). *El estado de la profesión docente en España*. EsadeEcPol. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/el-estado-de-la-profesion-docente-en->

espana-un-analisis-con-datos-sobre-la-situacion-del-profesorado-y-las-politicas-que-pueden-contribuir-a-fortalecerlo/

- Gutiérrez Castillo, J. (2025). El docente de música y el desafío de diseñar componentes pedagógicos. *Estudios sobre arte actual*, 13, 319–328. <https://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2025/03/20.-.pdf>
- Iuris Causa y Iuris Art (4 de febrero de 2021). *La contratación laboral de los profesores de música y danza*. <https://www.iuriscausa.com/la-contratacion-laboral-de-los-profesores-de-musica-y-danza-escuelas-de-musica-asesores/>
- Jiménez Salas, J. (1992). *Tíjola desde finales del antiguo régimen a la modernidad*. Autoedición.
- López-Cano, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo: discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 223–241. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/download/58959/53008/121985>
- Lorenzo de Reizábal, A. (2022). La interpretación musical: aproximaciones desde la práctica experta. *Human Review*, 11.
- Lorenzo Vizcaíno, M. del C. (15 de noviembre de 2022). *María Luisa Nache*. Consello da Cultura Galega. <https://consellodacultura.gal/album-de-galicia/detalle.php?persoa=25487>
- Lorenzo Vizcaíno, M. del C. (2025). María Luisa Rodríguez Nache (1924-1985): la voz de oro gallega. *Abrente: boletín de la Real Academia Gallega de Bellas Artes de Nuestra Señora del Rosario*, 52-55, 177-197.
- Mate-Ormazábal, M. (2021). El dilema de las titulaciones y perfiles profesionales. En A. M. Vernia Carrasco (dir.), *Educación e investigación musical en diferentes ámbitos y contextos* (pp. 125-137). Dykinson.
- Martín de Sagarmínaga, J. (1997). *Diccionario de cantantes líricos españoles*. Acento.
- Martín de Sagarmínaga, J. (2010). *Mitos y susurros. 50 años de Lírica en España*. Zumaque Editorial.
- Navas Villalba, L. J. (2019). *Bibiana Pérez “La Perecita”: cebrereña, famosa cantante de ópera en el Teatro Real de Madrid (1886–1889)*. Autoedición.
- Palomares Moral, J. (2018). *La interpretación musical: valor y reconocimiento en las profesiones docentes*. Discurso de apertura del curso académico 2018-2019. Real Academia de Bellas Artes de Nuestra Señora de las Angustias. <https://ra-bellasartesgranada.es/wp-content/uploads/2021/07/2018-Discurso-Apertura-de-Curso-2018-2019.pdf>
- Porta, A. (2018). La investigación en educación musical entre lo interdisciplinar y lo específico. Dando visibilidad a sus intereses docentes e investigadores TITLE. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 14, 57–74.

- Rodríguez García, R. M. (2013): María Luisa Nache. Famosa soprano gallega. *Alalá*, 5, 3–8.
- Rodríguez Otero, M. (2015): María Luisa Nache. Famosa soprano gallega. *Anduriña*, 81, 36–37.
- Ramírez Martínez, M. F., Rodríguez-Quiles, J. A. y García, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *LEEME*, 45, 17–34.
- Sancho Andrés, M., Escalante Vargas, F., Fortuny, A. y Lorenzo de Reizábal, M. (2024). Innovación educativa en conservatorios y escuelas superiores de música en España: Agentividad y dimensiones de estudio. En A. M Vernia Carrasco (coord.), *Educación y formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 218–233). Dykinson.
- Santiago Montero, A. de (1994). Ofelia Nieto. *Una gallega en el olimpo del 'bel canto'*. Consorcio de Santiago.
- Valero García, J. P. (20 de febrero de 2023). Para ser profesor de conservatorio no hace falta formación pedagógica. *Melómano Digital*. <https://www.melomanodigital.com/para-ser-profesor-de-conservatorio-no-hace-falta-formacion-pedagogica/>
- VVAA (2003). *50 años de Ópera en La Coruña*. Diputación Provincial de A Coruña.

METODOLOGÍA DE DIGITALIZACIÓN Y RESTAURACIÓN SONORA DEL FONDO ENRIQUE X. MACÍAS: PROTOCOLO TÉCNICO Y RESULTADOS¹

Roberto Oliveira-Ogando

Grupo Organistrum, Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La conservación y restauración de materiales audiovisuales, en particular de soportes magnéticos, constituye un campo de investigación en expansión dentro de los estudios sobre patrimonio sonoro. La naturaleza inestable de estos materiales, junto con la progresiva obsolescencia de los equipos de reproducción, plantea serios desafíos para la preservación y el acceso a los registros históricos. En este sentido, Bressan y Copeland (2019) destacan que la migración digital constituye no solo una solución tecnológica, sino también un proceso interpretativo en el que cada decisión técnica implica una forma de mediación cultural entre el documento original y su nuevo entorno digital. Desde esta perspectiva, la digitalización y restauración de cintas magnéticas se presentan como estrategias fundamentales para salvaguardar la memoria sonora y garantizar su disponibilidad para la investigación y la difusión cultural.

Numerosos estudios han abordado los retos técnicos y metodológicos asociados a estos procesos, conformando un corpus teórico que orienta las intervenciones prácticas. Como señala Drago Kunej en *Preservation of Sound Collections, Recorded on Magnetic Tape, in Research Sound Archives* (2004), uno de los mayores desafíos reside en la variabilidad de las condiciones de conservación y en la vulnerabilidad física y química de las cintas. Entre los factores de deterioro más comunes se encuentran la hidrólisis del poliéster, la desmagnetización progresiva y la proliferación de moho, todos ellos capaces de comprometer la integridad del audio y la viabilidad de su digitalización.

Diversas instituciones internacionales –como la International Association of Sound and Audiovisual Archives (IASA), la Society of American Archivists (SAA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)– han establecido directrices que promueven un enfoque sistemático en la recuperación de soportes magnéticos. Estos

¹ Trabajo realizado bajo la cofinanciación del Ayuntamiento de Salceda de Caselas, ONME Gestión Cultural S.L. y el Grupo Organistrum (GI-2025) dentro del proyecto de investigación “Estudios históricos de Música en Galicia e América (ss. XI-XX)” financiado por la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional de la Xunta de Galicia dentro del Programa de Consolidación de Unidades de Investigación Competitivas (GPC) (AD431B 2024/047).

protocolos insisten en la evaluación previa del estado de conservación, la limpieza controlada de las cintas, el uso de equipos calibrados y la aplicación de técnicas no invasivas durante los procesos de digitalización y restauración.

El presente estudio examina el proceso integral de digitalización y restauración sonora de la colección de cintas magnéticas del compositor Enrique X. Macías (Vigo, 1958–1995)² desarrollado en el *Laboratório de Informática Musical* (LIM) del *Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical* (CESEM) de la *Universidade Nova de Lisboa*. Se analizan las características del fondo, los procedimientos técnicos aplicados, las anomalías detectadas y los resultados obtenidos. Asimismo, se propone un modelo de ficha de registro que puede servir como herramienta metodológica para la documentación de otros fondos fonográficos.

La recuperación de este conjunto sonoro reviste un valor patrimonial y cultural excepcional, tanto por su estrecha vinculación con el proceso creativo del compositor y por la necesidad de garantizar la preservación y accesibilidad de su legado fonográfico. El proyecto enfrentó, sin embargo, limitaciones significativas: la falta de recursos técnicos especializados y la necesidad de desarrollar capacidades metodológicas específicas en conservación de soportes magnéticos. En respuesta a estas carencias, se diseñó un proyecto de digitalización integral, enmarcado en el contexto de una investigación doctoral orientado a garantizar tanto la preservación del material como la obtención de copias digitales de investigación. En este contexto, el *Laboratório de Informática Musical* proporcionó el entorno técnico y científico necesario para llevar a cabo el proceso con rigor y solvencia metodológica.

2. LOCALIZACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LOS MATERIALES

En la fase inicial del proyecto se emprendió un proceso exhaustivo de búsqueda, identificación y recuperación de los materiales sonoros vinculados a la producción del compositor Enrique X. Macías. Entre las acciones preliminares se realizaron múltiples entrevistas con su hermano, Javier Macías, quien facilitó el acceso a los documentos y soportes originales que conservaba, además de aportar información contextual de gran valor testimonial y documental.

Durante una estas entrevistas, en 2016, se tuvo noticia de la existencia de un conjunto de cintas magnetofónicas depositadas en el domicilio del compositor Miguel Azguime, en la localidad de Paredes (Lisboa)³.

² De estética post-serialista y vinculado tempranamente a la música electroacústica, Enrique X. Macías (Vigo, 1958–1995) fue el primer compositor gallego en integrar de forma sistemática medios electrónicos en su lenguaje. Formado en destacados centros europeos de experimentación sonora –como el IRCAM, el INA-GRM o el Instituut voor Sonologie–, desarrolló un estilo personal centrado en la materialidad del sonido y la experiencia perceptiva, fruto de un constante intercambio intelectual y colaborativo con otros compositores e investigadores.

³ La presencia de este material en Lisboa se explica por la estrecha vinculación de Macías con el medio musical portugués y con compositores como Jorge Peixinho –uno de sus primeros interlocutores en música

La primera recogida del material se efectuó en esa vivienda, donde las cintas se encontraban almacenadas en dos cajas de plástico de alta resistencia —una verde y otra roja— en aparente buen estado de conservación. No obstante, durante una segunda visita, el compositor informó de la existencia de más material guardado en una caseta anexa, donde se localizaron tres cajas de cartón y una bolsa adicional con nuevas cintas magnetofónicas. En esta segunda entrega, realizada cuarenta y cuatro días después de la primera, las condiciones de conservación resultaban notablemente peores: las cintas presentaban signos evidentes de humedad y daños físicos derivados de un almacenamiento inadecuado.

Esta diferencia temporal y de condiciones motivó la decisión metodológica de dividir la colección en dos lotes independientes, con el fin de evitar posibles contaminaciones cruzadas —por hongos, humedad o transferencia magnética— y de establecer un protocolo de aclimatación y control atmosférico específico para cada lote antes de su manipulación. Esta fase inicial resultó esencial para garantizar la seguridad y estabilidad del material durante las posteriores etapas de tratamiento técnico y digitalización.

Figura 1

Lote de cintas magnetofónicas n.º 1



Nota: Fondo propio.

electrónica—, así como Álvaro Salazar, Clotilde Rosa, Constança Capdevile, Emmanuel Nunes y Miguel Azguime, amigo y colega en su última etapa.

Figura 2

Lote de cintas magnetofónicas n.º 2



Nota: Fondo propio.

3. CARACTERÍSTICAS DEL FONDO SONORO

El fondo sonoro se compone por un conjunto heterogéneo de cintas magnetofónicas analógicas que presentan variaciones significativas en el tipo de soporte, tamaño, velocidad de grabación y ancho de cinta. Con el fin de caracterizar técnicamente la colección, se elaboró un inventario detallado de cada unidad, cuyos resultados se resumen a continuación.⁴

Tipo de soporte

El conjunto está compuesto por 123 bobinas (*reels*) y 57 *pancakes*, lo que evidencia un uso combinado de formatos profesionales y semiindustriales. La presencia de *pancakes* sin carcasa sugiere materiales de trabajo vinculados a procesos de edición o mezcla en estudio, más que a copias finales de archivo.

Tamaño de las bobinas

Predominan las medidas de 18 cm (47 unidades) y 13 cm (23 unidades), seguidas por las de 27 cm (25 unidades) y 15 cm (11 unidades). También se identificaron bobinas menores, de 11 cm (4 unidades) y 7,5 cm (5 unidades). Esta diversidad de diámetros refleja una práctica de grabación no estandarizada, asociada a distintos períodos y estudios de producción.

Velocidades de grabación

Se registraron tres velocidades principales:

⁴ Los datos proceden del inventario técnico elaborado durante la fase de diagnóstico del proyecto (LIM-CESEM, 2022).

- 15 i.p.s.⁵ (38 cm/s): 79 cintas.
- 7½ i.p.s. (19 cm/s): 88 cintas.
- 3¾ i.p.s. (9,5 cm/s): 9 cintas.

Además, 4 unidades carecen de información sobre su velocidad por no contener registros audibles. El predominio de las velocidades altas (38 y 19 cm/s) es indicativo de un interés por preservar la fidelidad sonora y minimizar el ruido de fondo.

Ancho de cinta

La mayoría de las grabaciones utiliza cinta de ¼ de pulgada (6 mm, 178 unidades), aunque también se hallaron dos casos excepcionales: una cinta de ½ pulgada (12 mm) y otra de 1 pulgada (30 mm), posiblemente destinadas a registros multipista o experimentales.

En conjunto, estos datos confirman la diversidad técnica y funcional del fondo Macías, que combina materiales de ensayo, grabaciones de trabajo y registros finales. Esta heterogeneidad condicionó las estrategias de digitalización, que exigieron calibraciones específicas según el tipo de soporte y velocidad de reproducción.

4. PROCESOS DEL PROYECTO

4.1. Digitalización del almacenaje y contenidos

El proceso de documentación visual y digitalización del fondo se llevó a cabo empleando equipamiento de alta resolución con el fin de garantizar la trazabilidad y preservación digital de los soportes y sus elementos asociados.

Para la captura fotográfica se utilizó una mesa de digitalización Kaiser RB5000 junto con una cámara Canon EOS 2000D, conectada a un ordenador mediante el *software* EOS Utility 3, que permitió realizar la transferencia de las imágenes en modo *remote shooting*. Este sistema posibilitó un control preciso del enfoque, la iluminación y la exposición, asegurando la homogeneidad de los registros y la conservación física de los materiales durante la manipulación.

El procedimiento se diseñó con un criterio archivístico sistemático, de modo que cada cinta fuese registrada visualmente antes de cualquier intervención técnica. Se estableció un protocolo de captura secuencial, idéntico para todas las unidades, con el objetivo de obtener una documentación exhaustiva y homogénea.

Las fases del registro fueron las siguientes:

- Fotografía frontal de la bobina o caja, para identificar etiquetas, inscripciones y numeraciones originales.

⁵ i.p.s. (inches per second): pulgadas por segundo. Unidad empleada para expresar la velocidad lineal de desplazamiento de la cinta magnética en los magnetófonos analógicos.

- Fotografía del reverso, destinada a registrar el estado físico y eventuales anotaciones manuscritas.
- Registro del lomo, en los casos en que la caja contuviera información o títulos visibles.
- Captura de la caja abierta, mostrando la disposición de la cinta y los posibles documentos o materiales complementarios.
- Fotografía de la cinta fuera de la caja, destinada al análisis del soporte físico (tipo de bobina, color, densidad, posibles deformaciones).
- Registro de contenidos adicionales, tales como notas, programas de concierto o fragmentos de partitura, cuando estaban presentes en el interior.

Este protocolo permitió garantizar la integridad documental del fondo y establecer un sistema de correlación entre imagen y soporte físico, fundamental para las fases posteriores de catalogación, digitalización sonora y análisis archivístico. La estandarización del proceso asegura la reproducibilidad metodológica y favorece la integración de los metadatos visuales en sistemas de gestión de patrimonio sonoro digital.

4.2. Limpieza y diagnóstico visual

Previo al proceso de digitalización, se llevó a cabo una fase de limpieza y diagnóstico visual con el objetivo de garantizar condiciones adecuadas para la manipulación y su posterior reproducción de las cintas. En primer lugar, se evaluó el estado de las cajas contenedoras, que presentaban acumulaciones visibles de polvo y suciedad. Se procedió a su limpieza mediante el uso de una bayeta de microfibra para las superficies externas y un pincel de cerdas suaves para el interior, evitando cualquier contacto directo con las bobinas.

Durante toda la intervención se emplearon medidas de protección personal –cofia, mascarilla con filtro para hongos y bacterias, guantes de nitrilo y bata de algodón–, y se trabajó en un entorno limpio y ventilado para minimizar la dispersión de polvo o esporas en suspensión. Para la limpieza de residuos ligeros se utilizaron discos de algodón sin pelusa y una cartulina blanca como base, lo que permitió observar con claridad la naturaleza y cantidad del material desprendido. Este procedimiento aseguró una manipulación segura y controlada, respetando la integridad física de los soportes y reduciendo el riesgo de contaminación cruzada.

Las cintas magnetofónicas, por su propia naturaleza, son susceptibles de degradación física y química. Aunque un almacenamiento adecuado puede ralentizar este proceso, no lo evita completamente. Entre las principales alteraciones que afectan a este tipo de soportes se encuentran:

- Síndrome pegajoso (*sticky-shed syndrome*): causado por hidrólisis del aglutinante, que provoca la absorción de humedad, el desprendimiento de partículas de óxido férrico y la imposibilidad de reproducir la cinta.
- Falta de lubricación: genera fricción durante la reproducción, produciendo chirridos y posibles daños en la capa magnética.

- Roturas y empalmes defectuosos: comprometen la continuidad del audio y requieren reparación manual.
- Síndrome del vinagre: afecta a las cintas de base de acetato, generando ácido acético y deformación; puede estabilizarse, pero no revertirse.
- Enrollado incorrecto: produce deformaciones visibles como arrugas (*cinching*), desalineación (*stepped pack*) o vueltas levantadas (*popped strands*).
- Presencia de hongos: compromete tanto la grabación como la seguridad del personal técnico.
- Encogimiento o estiramiento: frecuente en cintas de acetato sometidas a variaciones extremas de temperatura o humedad.
-

Figura 3

Cinta con arrugas (cinching)



Nota: Fondo propio.

Como señalan Coppens y de Jong (2019), la complejidad de los procesos de deterioro de las cintas magnéticas exige una combinación de observación empírica y análisis técnico, dado que las patologías físicas y químicas suelen manifestarse de forma simultánea y progresiva. Siguiendo esta premisa, el diagnóstico visual del fondo Macías permitió identificar diversas patologías de este tipo. Se constató la presencia de hongos derivados de altos niveles de humedad relativa, deformaciones por enrollado incorrecto, combamientos transversales causados por exposición térmica y desgaste de la capa magnética, con pérdida parcial de material sonoro. No se detectaron signos graves de degradación química irreversible, lo que facilitó la planificación del proceso de digitalización, dado que el laboratorio no dispone de instalaciones para realizar un tratamiento de restauración química.

Todos los resultados obtenidos durante el diagnóstico se registraron en fichas técnicas individualizadas, diseñadas específicamente para el proyecto. Estas fichas constituyen una herramienta fundamental para la trazabilidad, la priorización de intervenciones y la planificación de la digitalización.

4.3. Restauración: procesos de aclimatación, rebobinado y limpieza

Esta colección de cintas magnetofónicas permaneció almacenada durante casi tres décadas, sin información precisa sobre las condiciones ambientales –temperatura, humedad relativa o posición de almacenaje– a las que estuvo expuesta. Tras su traslado al laboratorio las cintas se conservaron de forma continua en un ambiente atmosférico controlado, con una temperatura estable de 19°C, hasta su procesamiento definitivo.

Dado el tiempo transcurrido y la fragilidad potencial de los soportes, se evaluó la posibilidad de aplicar un tratamiento térmico de deshidratación (*baking*). Sin embargo, se optó por no someter las cintas a este procedimiento, considerado agresivo y potencialmente dañino en materiales no diagnosticados con síndrome pegajoso avanzado. En su lugar, se adoptó un proceso de aclimatación natural y eliminación progresiva de humedad, garantizando la estabilización gradual de los soportes antes de su manipulación técnica.

El rebobinado controlado se empleó simultáneamente como método de limpieza mecánica y de verificación estructural de las cintas. En varios casos, la fragilidad del soporte –por desprendimiento de la capa magnética o riesgo de rotura– impuso la realización de una única pasada para la captura sonora final. Durante los rebobinados se utilizaron pinceles de pelo natural para eliminar partículas superficiales de polvo y residuos, realizando movimientos en el sentido de las agujas del reloj y manteniendo siempre una velocidad de transporte reducida, con el fin de evitar tensiones bruscas o nuevas deformaciones.

La mayoría de las cintas se encontraban en configuración *tail-in* (rebobinadas con el final hacia el interior del carrete), por lo que cada unidad fue trasladada a una bobina metálica rígida para asegurar un enrollado uniforme. El proceso comprendió tres fases principales:

1. Primera pasada: transferencia de la cinta desde la bobina original a una bobina metálica limpia, controlando la tensión para corregir deformaciones y liberar posibles adherencias.
2. Segunda pasada: rebobinado inverso, tras la limpieza y desinfección del carrete original con alcohol etílico al 70 %, que permitió su reutilización segura.
3. Tercera pasada: reproducción a velocidad de transferencia para la digitalización y posterior almacenado en configuración *tail-out*, asegurando la estabilidad de la cinta y minimizando riesgos de impresión magnética.

En las cintas que presentaban arrugas o desalineaciones, este procedimiento permitió restablecer parcialmente su geometría y mejorar la distribución de las capas.

Los cabezales de los magnetófonos empleados fueron limpiados tras cada cambio de cinta mediante alcohol isopropílico al 99,9 %, diluido con agua destilada desmineralizada, garantizando así la eliminación de residuos y la estabilidad eléctrica durante la reproducción. Tal como recomiendan Casey y Gordon (2007), la integridad del flujo de señal debe garantizarse mediante una calibración continua de los cabezales, especialmente cuando se trabaja con colecciones de cintas de procedencias y estados de conservación heterogéneos.

Este conjunto de operaciones permitió restaurar la funcionalidad física básica de las cintas, mejorar la planicidad de enrollado y optimizar las condiciones de lectura magnética, asegurando una transferencia digital fiel y segura. En la fase final del proceso se recortaron los extremos de las cintas (*tails*) para eliminar los restos adhesivos de las antiguas cintas *leader*⁶, sustituyéndolas por nuevas secciones de *leader* limpias y estables, con el fin de asegurar un cerrado correcto y una conservación adecuada de cada bobina tras su digitalización.

4.4. Clasificación y registro

Con el objetivo de sistematizar la información técnica y documental de este fondo, se diseñó una ficha de registro específica adaptada a la morfología y características del conjunto de cintas magnetofónicas. Este instrumento permite acceder de forma rápida y estructurada al máximo de información posible sobre cada unidad, facilitando los procesos de restauración, digitalización y catalogación posteriores.

La ficha –descrita detalladamente en el apartado siguiente, *Fichas de registro*– constituye un modelo metodológico de trabajo aplicable a otras colecciones de soportes magnéticos, al integrar parámetros técnicos, de conservación y de contenido sonoro en un único formato de normalizado.

Durante la fase de organización se valoraron distintas opciones para establecer un sistema de ordenación eficaz. Dado que se trataba de una colección restaurada con fines de digitalización, se consideraron inicialmente criterios físicos (tamaño de carrete, marca comercial o velocidad de reproducción). No obstante, la frecuente falta de correspondencia entre las cajas y las bobinas –en lo relativo a marca, velocidad o especificaciones– comprometía la coherencia de este enfoque.

Por este motivo, se implementó una clasificación mixta, que combina la identificación por obra o material asociado con un código alfanumérico secuencial. Este sistema permite reflejar la relación entre los materiales pertenecientes a una misma composición y su orden interno de trabajo.

Por ejemplo, las cuatro cintas correspondientes a la obra *Viaje de invierno* fueron catalogadas como *Viaje de invierno 4a, 4b, 4c y 4d*, manteniendo la agrupación por título y la diferenciación por subtipo.

⁶ La cinta *leader* es una sección no grabable de cinta magnética que se encuentra al principio y al final de una cinta de audio o vídeo. Esta sección es importante porque proporciona un espacio en blanco entre la cinta grabada y la parte no grabada, lo que ayuda a prevenir la pérdida de información y el ruido no deseado al reproducir o grabar la cinta. Generalmente de un color diferente al de la cinta grabada, lo que facilita su identificación y su uso para la separación de pistas en una grabación de múltiples pistas. Además de su función práctica, también puede ser utilizada como una herramienta creativa en la grabación de música. Algunos ingenieros de sonido utilizan esta cinta para crear efectos especiales, como cortes abruptos o transiciones suaves entre pistas, o incluso para grabar sonidos específicos o mensajes ocultos.

Para facilitar el control de las cintas durante el proceso de trabajo, se introdujo en el interior de cada caja un marcador identificativo temporal (papeleta sin adhesivo) con el código correspondiente, evitando cualquier alteración física del soporte o de su envase original.

Una vez completado el proyecto, estos identificadores fueron sustituidos por etiquetas adhesivas permanentes, colocadas tanto en la bobina como en el exterior de la caja, indicando el código de digitalización definitivo. Este procedimiento garantiza la trazabilidad entre el soporte físico y su versión digital, así como la localización eficiente de los materiales dentro del archivo.

4.5. Fichas de registro

Con la finalidad de organizar la colección y optimizar la gestión de los materiales, se diseñó una ficha de catalogación que sistematiza la información técnica, documental y sonora de cada cinta magnetofónica. Esta ficha reúne datos esenciales –como título del registro, compositor o grupo, número de pistas, duración y formato de grabación– junto con información complementaria relativa a la participación de intérpretes, notas técnicas o condiciones de producción.

El modelo se estructura en cinco apartados principales: clasificación, inspección, contenido, procesos y resultados, cada uno con campos específicos que garantizan la trazabilidad completa del soporte.

Clasificación

En este apartado se consigna el número de documento que identifica las 180 bobinas que componen el fondo Enrique X. Macías, además de los códigos de archivo de las fotografías tomadas durante la digitalización del almacenamiento (p. ej. *EnriqueMacias_0019.jpg*). También se incluye el título provisional de la cinta, dado que con frecuencia el texto inscrito en el soporte no coincide con su contenido real.

Figura 4

Sección de Clasificación de la ficha

CLASIFICACIÓN	Nº de documento: #5
	Código de fichero (cod. imagen):
	EnriqueMacias_0024.jpg
	EnriqueMacias_0025.jpg
	EnriqueMacias_0026.jpg
	EnriqueMacias_0027.jpg
	EnriqueMacias_0028.jpg
	Título: Festival de Música Contemporánea en Vigo

Nota: Elaboración propia.

Inspección

Este bloque reúne los datos técnicos del soporte: marca comercial, configuración sonora (mono, estéreo o cuadrafónica), diámetro del carrete, tipo de montaje (*reel* o *pancake*), anchura, velocidad de grabación y posición inicial (*tail in* / *tail out*). Asimismo, se registra el material de fabricación y un diagnóstico visual inicial de su estado físico y químico. Por último, se documentan las características del almacenaje (tipo, material, medidas y conservación).

Figura 5

Sección de Inspección de la ficha

INSPECCIÓN	Marca	Radio Nacional de España
	Campo sonoro	Estéreo
	Diámetro reel	27cm
	Ancho cinta	6mm = 0'6cm = 1/4in.
	Velocidad	7 1/2 ips = 19cm/s
	Posición cinta inicial	Tail in
	Material de fabricación	Polyester
	Deterioro físico	SI
	Deterioro químico	NO
	Almacenaje	Caja rígida de cartón
	Marca	AMPEX
	Medidas almacenaje	26x28x1'5cm
	Descripción almacenaje	Color negro / azul (texto). Escudo águila de San Juan
	Estado almacenaje	Satisfactorio

Nota: Elaboración propia.

Contenido

En esta sección se anotan los datos relativos al registro sonoro: compositor, fecha, lugar de grabación, intérpretes, duración total, información procedente del etiquetado y observaciones derivadas de documentos hallados en el interior de las cajas. Dado que en varios casos el contenido real no coincidía con la información externa, fue necesario realizar escuchas completas y contrastadas para su correcta identificación.

Figura 6

Sección de Contenido de la ficha

CONTENIDO	Contenido	Costin Mieranu, <i>Come nebbia al vento</i> Enrico Corregia, <i>L'abîme évanouit</i>
	Compositor	Costin Mieranu
	Fecha	08/10/1988
	Lugar	Centro Cultural CaixaVigo, Vigo, España
	Interpretes	Ensemble Antidogma Música de Turín
	Duración	31'41"
	Variado	Portada: Radio Nacional de España Galicia. Procedencia: 2x7agra 11 Festival de Música Contemporánea en Vigo 08/10/88 Velocidad: 7 1/2 Contraportada: s.d Botón: Código reel de Radio Nacional de España: 50.515

Nota: Elaboración propia.

Procesos

Este apartado documenta los tratamientos y parámetros aplicados durante la restauración y digitalización y se divide en tres subapartados:

- Restauración: especifica si se efectuaron tareas de limpieza o baking⁷ (deshidratación controlada) destinadas a eliminar humedad.
- Datos de captura: incluye la marca y modelo del magnetófono, la interfaz⁸ de audio, el DAW⁹ empleado, y los parámetros técnicos de digitalización: rango dinámico (expresado en dB), medición RMS (nivel medio de la señal), frecuencia de muestreo (Hz/kHz) y profundidad de bits (16 o 24 bits).
- Tratamientos digitales: registra las intervenciones aplicadas sobre la señal digitalizada –ecualización, filtrado de ruidos o tratamiento independiente de canales estéreo–, orientadas a mejorar la claridad, el balance y la fidelidad sonora.

Figura 7

Sección de Procesos de la ficha

PROCESOS	RESTAURACIÓN	Limpieza	SI
		Baking (deshidratador)	NO
	CAPTURA	Magnetófono	ReVox B77 MKII
		Interface	Focusrite Scarlett 1820
		Rango dinámico (min / máx)	-32.0dB / -0.1dB
		dBa RMS (promedio)	-8.35dB
		Frecuencia de muestreo	96kHz
		Profundidad de bits	24 bits
		DAW (Digital Audio Workstation)	Logic Pro X 10.2.4
	TRATAMIENTO	EQ	NO
		Filtros de ruidos	XNoise WAVES (no aplicado)
		Tratamiento independiente canales estéreo	NO
	EXPORTACIÓN	Frecuencia bounce	96kHz
		Profundidad de bits	32 bits
		Formato audio	.aiff
		Normalización	SI

Nota: Elaboración propia.

⁷ El *backing* o proceso de deshidratación se utiliza para extraer la humedad de la cinta, lo que puede mejorar la calidad del sonido. El proceso de cocción implica exponer la cinta a condiciones de baja humedad durante un período de tiempo determinado. Por lo general, se coloca la cinta en un deshidratador o un horno especializado y se la expone a temperaturas cálidas, pero no demasiado altas durante varias horas. A medida que la cinta se calienta, la humedad se evapora y se elimina del material. Es importante tener en cuenta que el proceso de cocción o deshidratación debe realizarse con mucho cuidado, ya que la exposición excesiva al calor o a la humedad puede dañar la cinta y causar una pérdida irreversible de la calidad del sonido.

⁸ Una interfaz de audio o tarjeta de sonido es un dispositivo que conecta equipos de audio, o dispositivos de captación sonora como un micrófono, a un ordenador, convirtiendo una señal analógica en información de audio digital para ser procesada en una DAW.

⁹ DAW (*Digital Audio Workstation*), programa que se ejecuta en el ordenador y te permite grabar, editar y producir música.

Estos procedimientos se aplicaron únicamente a grabaciones de valor documental o artístico relevante, con el fin de generar una copia de archivo de alta calidad o material de referencia para futuras reproducciones en vivo en el caso, de las obras electroacústicas mixtas o las acusmáticas. Finalmente, se consignan los datos de exportación del audio: frecuencia de volcado (*bounce*), formato de archivo (AIFF sin compresión, 16–24 bits, 44.1–96 kHz)¹⁰ y nivel de normalización aplicado para asegurar una sonoridad uniforme entre pistas.

La ficha concluye con el registro del estado final del proceso, indicando si la cinta fue digitalizada, no digitalizada o parcialmente digitalizada, la fecha de digitalización y el código asignado para su consulta. Además, se incluye un bloque de observaciones complementarias, destinado a anotar información contextual o incidencias relevantes detectadas durante la manipulación y el proceso de digitalización.

Figura 8

Sección de Resultados de la ficha

RESULTADOS	Resultado final	DIGITALIZADA
	Fecha de digitalización	23/03/2022
	Código de digitalización	AUI#04a_Macias2022
Observaciones: Desprendió residuos en los rebobinados y durante la reproducción para su digitalización. Lote N°1. Este lote llegó al laboratorio el 21/01/2022, estando 44 días más en una condición atmosférica controlada que el lote N°2.		

Nota: Elaboración propia.

4.6. Digitalización

La digitalización de cintas analógicas constituye una fase esencial en los procesos de preservación y conservación del patrimonio sonoro, tanto por su valor documental como por su papel en la recuperación de obras acusmáticas¹¹ y mixtas con soporte fijo¹². En el caso del fondo Enrique X. Macías, esta etapa resultó fundamental para salvaguardar la integridad de registros históricos cuya degradación física amenazaba con la pérdida irreversible de su contenido sonoro.

El principal reto identificado fue la heterogeneidad de velocidades de grabación empleadas por el compositor –15 i.p.s., 7½ i.p.s. y 3¾ i.p.s.–. Al inicio del proyecto, el

¹⁰ El formato AIFF (*Audio Interchange File Format*) es un estándar PCM sin compresión desarrollado por Apple en 1988, que garantiza una reproducción idéntica del archivo maestro.

¹¹ Tipo de música electroacústica compuesta para ser reproducida mediante altavoces.

¹² Interacción entre instrumentos acústicos y sonidos electrónicos de procesado en tempo real, bajo la reproducción de un dispositivo con sonidos pregrabados.

Laboratório de Informática Musical (LIM) contaba únicamente con un magnetófono capaz de reproducir las dos primeras velocidades, por lo que fue necesaria la adquisición de un equipo adicional que permitiera el tratamiento de cintas grabadas a velocidades inferiores ($3\frac{3}{4}$ y $1\frac{7}{8}$ i.p.s.). Otro desafío estuvo relacionado con el balance de las capturas. Para asegurar una correcta gestión de niveles de señal se empleó un atenuador de onda (PAD), dispositivo que permite reducir la amplitud de la señal sin alterar su impedancia, garantizando así una digitalización limpia y equilibrada. Siguiendo las recomendaciones establecidas por la International Association of Sound and Audiovisual Archives (IASA, 2015), se verificó periódicamente la calibración de los cabezales y la estabilidad del flujo de señal, asegurando una transferencia conforme a los estándares internacionales de preservación sonora.

Parte de las cintas presentaban el formato *pancake* de gran diámetro, incompatible con las pletinas de los magnetófonos disponibles. En estos casos, se efectuó un bobinado manual controlado, reduciendo progresivamente el tamaño del carrete hasta permitir su montaje. Con ayuda de una lupa de lectura fonográfica (*magnetic view*), se identificó un punto sin registro para realizar el corte y dividir la cinta en dos bobinas secundarias. Tras la digitalización, ambas mitades fueron reunidas y restauradas a su configuración original.

Uno de los registros, correspondiente a la obra acusmática *Lisboa, spiritus loci* (1985), requirió digitalización externa debido a su formato de 12 mm de anchura, incompatible con los magnetófonos del LIM. El proceso fue realizado en JAP Estudios (Sacavém-Lisboa) con la colaboración de José Antonio Pedro (propietario del estudio) y Jorge Gonçalves, técnico de sonido y asistente del propio Macías durante el estreno y las sucesivas interpretaciones de la obra. Asimismo, se identificó una cinta en estado crítico de conservación, cuya degradación avanzada requería minimizar el riesgo de ruptura. Se procedió a una única pasada de digitalización, realizada a baja velocidad para evitar fracturas. A pesar de estas precauciones, la pérdida parcial de la capa magnética provocó un registro altamente deteriorado y de escasa audibilidad, constituyendo el caso más grave de la colección.

La digitalización se realizó utilizando los siguientes equipos y configuraciones: Magnetófonos: ReVox B77 MK II (15 y $7\frac{1}{2}$ i.p.s.), Philips N7150 ($3\frac{3}{4}$ i.p.s.) y Tascam 48-OB (cintas de 12 mm); interfaz de audio: Focusrite Scarlett 18i20; ordenador Apple MacPro (3,7 GHz Quad-Core Intel Xeon E5, 12 GB RAM, macOS High Sierra 10.13.6); *software* (DAW) Logic ProX 10.2.4 y Steinberg Cubase Pro12. Los parámetros de captura se fijaron en una resolución de 24 bits y una frecuencia de muestreo de 96 kHz, con exportación en formato AIFF sin compresión.

En síntesis, el proceso de digitalización del fondo Enrique X. Macías combinó la precisión técnica con un enfoque conservacionista, adaptando cada intervención al estado físico y a las particularidades del soporte. La aplicación de protocolos de control de velocidad, balance de señal y compatibilidad mecánica permitió garantizar la fidelidad sonora, trazabilidad y reproducibilidad futura de los materiales, asegurando su integración en repositorios digitales de investigación y archivo.

4.7. Almacenamiento

El almacenamiento adecuado de cintas de bobina abierta o *pancakes* constituye una fase crítica en los procesos de preservación, ya que una manipulación o disposición inadecuada puede generar fenómenos de transferencia magnética no deseada, comúnmente conocidos como efecto copia o efecto eco. Esta anomalía se produce cuando, por contacto prolongado entre dos capas de cinta, una induce parcialmente su magnetización sobre la adyacente, generando señales residuales perceptibles como pre-eco o post-eco. El segundo resulta menos problemático, pues puede disimularse con la reverberación natural del audio, mientras que el primero, aunque de bajo nivel, puede afectar la nitidez del registro. En ambos casos, su incidencia puede mitigarse durante la postproducción mediante técnicas de reducción de ruido.

Para evitar la transferencia magnética y preservar la estabilidad de los soportes, las cintas deben almacenarse en configuración de cola (*tail-out*), es decir, sin rebobinar tras la reproducción o grabación. De este modo, la última zona registrada queda en la parte externa del carrete, separada de las secciones sonoras previas por un tramo sin señal, lo que impide el contacto directo entre áreas grabadas y reduce el riesgo de inducción entre capas. Además, se recomienda que las cintas sean guardadas en posición vertical, ya que la disposición horizontal puede provocar apelmazamientos o deformaciones en el enrollado.

En cuanto a las condiciones ambientales, Schüller y Häfner (2008) establecen que los soportes magnéticos deben conservarse en entornos frescos y secos, con una humedad relativa del $40\% \pm 5\%$ y una temperatura de $20^{\circ}\text{C} \pm 3^{\circ}\text{C}$. Estas condiciones minimizan la expansión del soporte, la degradación del aglutinante y la proliferación de microorganismos, garantizando una mayor estabilidad dimensional y magnética a largo plazo.

En el caso del fondo Enrique X. Macías, la colección fue recibida en el *Laboratório de Informática Musical* en dos lotes diferenciados, con un intervalo de 44 días entre ambos. El primer lote ingresó el 21 de enero de 2022 y permaneció en ambiente controlado (19°C) durante 44 días adicionales. El segundo lote llegó el 5 de marzo de 2022, presentando signos visibles de exposición a humedad elevada, como oxidación superficial y deformaciones leves en el enrollado. Estas diferencias determinaron la necesidad de mantener ambos lotes separados durante todo el proceso de tratamiento y almacenamiento, tanto por precaución sanitaria –debido al riesgo de hongos– como por criterios de trazabilidad archivística.

Figura 9

Lote n.º 1, limpias y clasificadas



Nota: Fondo propio.

Figura 10

Lote n.º 2, limpias y clasificadas



Nota: Fondo propio.

4.8. Tratamiento sonoro

El tratamiento digital¹³ de las grabaciones tuvo como objetivo mejorar la inteligibilidad y el equilibrio sonoro de las cintas más relevantes del fondo, manteniendo siempre la integridad del material original. Dado el carácter heterogéneo de la colección, no todas las cintas fueron sometidas a procesos de restauración. Se priorizaron aquellas con contenido artístico o documental de mayor valor, como grabaciones de estrenos, obras electroacústicas y materiales destinados a futuras interpretaciones mixtas (*tapes*). En cambio, las entrevistas, registros de campo y materiales de composición se conservaron únicamente en su forma digitalizada original, a fin de preservar una copia fiel de su estado histórico.

Antes de cualquier intervención se efectuaron mediciones RMS (*Root Mean Square*) de los canales izquierdo y derecho para determinar la energía promedio de la señal y detectar

¹³ Este proceso ha sido realizado en los estudios de la empresa gallega ONME Gestión Cultural S.L. bajo la supervisión del técnico de sonido Carlos R. Castro.

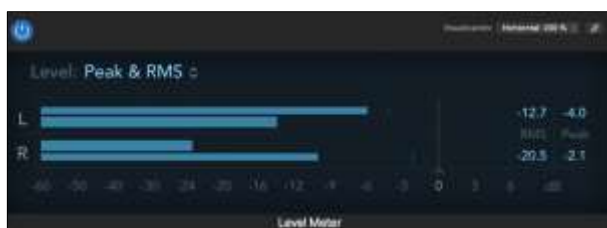
descompensaciones de nivel (L/R)¹⁴. Estas mediciones se realizaron sobre las capturas originales, sin ningún procesamiento previo, y se registraron en las fichas técnicas de cada cinta. En varios casos se detectaron diferencias de hasta -10 dB entre canales, lo que motivó la aplicación de correcciones de balance y reducción de ruido. El valor RMS promedio se calculó mediante la fórmula:

$$(\text{dB canal izquierdo} + \text{dB canal derecho}) \div 2 = \text{RMS promedio (dB)}$$

Esta operación, que los instrumentos de medición realizan de forma automática, permite obtener el valor eficaz del pico positivo de una señal sinusoidal.

Figura 11

Medición RMS



Nota: Fondo propio.

El procedimiento estándar de tratamiento sonoro consistió en separar los canales estéreo en pistas independientes para su tratamiento individual, ajustando los niveles y aplicando procesos de reducción de ruido mediante filtros XNoise (Waves). Cada canal fue analizado para identificar el rango de frecuencias predominante del ruido: en la mayoría de los casos, las anomalías se concentraban en el rango agudo del canal derecho. A partir de un fragmento de ruido aislado se generó un perfil espectral de referencia, sobre el cual se aplicó una línea de umbral (*threshold*)¹⁵ adaptativa con reducción promedio del 40%, manteniendo una relación de -5 dB sobre el nivel base del ruido. Este procedimiento se repitió en ambos canales y los resultados se compararon con la señal original, garantizando la preservación del timbre y las frecuencias altas.

¹⁴ Canal izquierdo / derecho.

¹⁵ Límite, cuando la señal sobrepasa ese umbral se llevará a cabo la compresión, reduciendo el nivel a la cantidad determinada por la ratio de compresión. Cuanto más bajo sea el umbral, una mayor parte de señal será procesada (Lawton, 2001).

Figura 12

Waves X-NOISE



Nota: Fondo propio.

Tras la restauración, los canales se enviaron a un bus estéreo de salida, donde se equilibró la señal de pico a -6 dB y se realizó una etapa de masterización controlada, elevando el nivel máximo a 0 dB sin aplicar compresión dinámica adicional.

Un ejemplo representativo fue la cinta AU#40, primer registro tratado del fondo, que presentaba una descompensación de -10 dB en el canal derecho y un nivel de ruido elevado. Tras la separación de canales y la aplicación de filtros independientes, se logró recuperar una imagen estéreo equilibrada y una reducción sustancial del ruido, sin pérdida perceptible de brillo ni de información armónica.

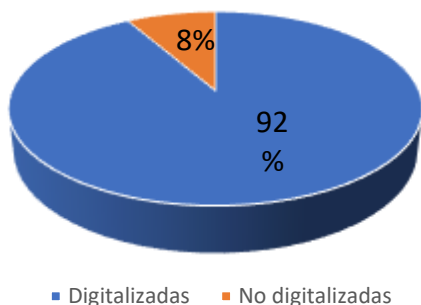
En conjunto, los tratamientos aplicados permitieron reducir significativamente el ruido de fondo, mejorar la definición instrumental y restituir una imagen estéreo coherente, sin alterar la textura ni la dinámica de las grabaciones. Como principio metodológico, se estableció que toda intervención debía ser mínima y reversible, garantizando la conservación del carácter original de la obra. En el archivo definitivo se preservaron tanto la captura original sin procesar como la versión tratada, de modo que los investigadores puedan comparar los resultados y evaluar las mejoras introducidas durante el proceso de restauración sonora.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La digitalización de las 180 cintas magnetofónicas pertenecientes al compositor Enrique X. Macías permitió la preservación íntegra del 92% del fondo (165 unidades), garantizando su conservación, accesibilidad y transferencia a un formato digital de alta resolución. Los archivos resultantes ofrecen una reproducción fiel del sonido original, validando la eficacia del protocolo técnico aplicado en todas las fases del proceso –desde la limpieza y diagnóstico inicial hasta la restauración y la captura sonora final–. Como señalan

Murphy (1998) y Harrison y Schuurisma (1987), la preservación efectiva de materiales audiovisuales requiere integrar las prácticas técnicas dentro de un marco archivístico sistemático, en el que la trazabilidad, la documentación y la accesibilidad constituyen dimensiones inseparables del proceso de conservación.

Figura 13



El éxito de este proyecto se sustenta, en primer lugar, en la aplicación de un proceso de deshumidificación natural y controlada, que permitió recuperar la integridad física de cintas afectadas por la humedad sin recurrir a procedimientos agresivos. El mantenimiento de las grabaciones en un ambiente estable (19°C) posibilitó una evaporación gradual de la humedad, evitando fricciones con los cabezales y reduciendo el riesgo de pérdida magnética o deformación. Este enfoque conservativo, basado en la observación y la prudencia técnica, demostró que la lentitud controlada del secado puede ser una aliada eficaz para la recuperación fonográfica de materiales frágiles.

A este factor se suma la alta calidad de los soportes originales empleados por el compositor, cintas de grado profesional que, gracias a su estabilidad química y mecánica, resistieron con notable eficacia el paso del tiempo. Esta circunstancia permitió no solo una lectura estable durante la digitalización, sino también una transferencia de señal con un nivel mínimo de ruido inherente y una excelente respuesta espectral. En conjunto, ambos elementos –condiciones ambientales controladas y calidad del soporte– explican la elevada tasa de éxito alcanzada y la solidez sonora de los archivos obtenidos.

Más allá del plano técnico, los resultados de este trabajo adquieren un profundo significado patrimonial y musicológico. La recuperación del fondo sonoro de Enrique X. Macías representa una aportación sustantiva al acervo cultural gallego y a la historia de la música electroacústica europea. Las grabaciones digitalizadas ofrecen un nuevo campo de estudio para intérpretes e investigadores, que ahora pueden acceder a materiales inéditos, analizar la morfología de las obras acústicas, reconstruir partituras mixtas no conservadas o examinar los procesos compositivos del autor con una precisión inédita hasta el momento.

El valor de esta colección reside también en su naturaleza funcional: las cintas de Macías no fueron concebidas como simples soportes de almacenamiento, sino como

dispositivos activos de interpretación, parte integrante de la partitura y elemento performativo esencial en las obras mixtas del compositor. Su restauración y digitalización, por tanto, no solo rescatan un repertorio, sino también una forma de pensamiento sonoro, un modo de concebir la relación entre tecnología, materia y creación musical.

En síntesis, este proyecto demuestra que la combinación de protocolos técnicos rigurosos y criterios de conservación flexibles puede garantizar la preservación efectiva de fondos fonográficos heterogéneos, incluso cuando presentan grados variables de degradación. Al mismo tiempo, confirma el potencial de la investigación interdisciplinaria entre musicología, ingeniería de sonido y conservación patrimonial como vía para revitalizar el legado sonoro contemporáneo. La restauración del fondo Enrique X. Macías no solo asegura la supervivencia de una parte esencial de la memoria musical de Galicia, sino que también abre un espacio de diálogo entre pasado y futuro, entre creación y archivo, que reconfigura nuestra comprensión de lo que significa preservar el sonido.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bradley, K. (2004). *Guidelines on the production and preservation of digital audio objects: Standards, recommended practices, and strategies* (IASA-TC04). International Association of Sound and Audiovisual Archives.
- Bressan, F., & Copeland, J. (2019). *Preserving the Audiovisual Heritage: Issues and Challenges in Digital Migration*. *International Journal of Digital Humanities*, 1(2), 185–206.
- Casey, M., & Gordon, B. (2007). *Sound Directions: Best Practices for Audio Preservation*. Indiana University and Harvard University.
- Coppens, T., & de Jong, A. (2019). Magnetic Tape Preservation: Practical Experiences and Technological Challenges. *Journal of Cultural Heritage*, 39, 124–132.
- Harrison, H. P., & Schuursma, R. L. (1987). *The archival appraisal of sound recordings and related materials: A RAMP study with guidelines*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- IASA Comité Técnico. (2015). *Manejo y almacenamiento de soportes de audio y de video* (D. Schüller & A. Häfner, Eds.; trad. al español). International Association of Sound and Audiovisual Archives (IASA-TC 05).
- Lawton, B. W. (2001). *A noise exposure threshold value for hearing conservation*. Concawe.
- Murphy, W. T. (1998). *Managing audiovisual records: A practical guide*. DIANE Publishing.

IDENTIDADES Y COMUNIDAD EN TORNO AL FIDDLE A TRAVÉS DE LA AUTOETNOGRAFÍA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA MUSICAL

María Rosa Pampillo Retana

Universidad Alfonso X el Sabio (UAX)

Susana Blanco-Novoa

Universidade de Vigo

1. INTRODUCTION

La investigación en educación musical se enfoca habitualmente desde dos perspectivas. Por un lado, la producción académica que describe y analiza currículos, metodologías o resultados de aprendizaje desde una cierta distancia para garantizar objetividad y por otro, la práctica cotidiana de quienes enseñan y aprenden música en diferentes contextos, bien sean aulas de centros reglados o proyectos comunitarios. Este enfoque suele estar atravesado por emociones y relaciones de poder o bien visiones de biografías musicales y condiciones materiales muy concretas. Buena parte de lo que realmente configura la experiencia educativa musical como las decisiones pedagógico-didácticas, las negociaciones entre tradición y cambio, las formas de inclusión y exclusión o los conflictos propios de rol del docente–músico quedan a menudo invisibilizadas o reducidas a anécdota. La autoetnografía se sitúa precisamente en ese conflicto y lo convierte en objeto de indagación sistemática.

En educación artística y musical, investigar la propia práctica no es un gesto autorreferencial, sino una vía para comprender cómo se articulan currículo, enseñanza y aprendizaje desde dentro. Metodológicamente, la autoetnografía combina experiencia personal y análisis cultural, utilizando la subjetividad como herramienta para comprender fenómenos sociales y pedagógicos (Chang, 2008).

En lugar de presentar al investigador como observador externo, sitúa su voz en el centro del relato, no para absolutizarla, sino para someterla a un ejercicio explícito de reflexividad y contraste con los discursos, normas y estructuras que configuran el contexto de práctica (Grant & Zeeman, 2012). Desde esta perspectiva, la práctica educativa musical deja de ser un escenario dado y se convierte en un campo en el que se entrecruzan biografías, instituciones, tradiciones musicales y políticas culturales.

En los últimos años se observa un aumento de trabajos autoetnográficos vinculados a la educación musical, la formación del profesorado y la práctica artística. Li (2024), por

ejemplo, utiliza la autoetnografía para analizar cómo su propia trayectoria pianística, marcada por pedagogías fuertemente directivas y contextos de enseñanza ambivalentes, moldea su identidad actual como músico, docente e investigadora, y cómo la reflexión y la reflexividad permiten reformular la práctica hacia modelos más conscientes y relacionales. Del mismo modo, Shaw (2022) recurre a una autoetnografía de corte postestructural para revisar críticamente su quehacer como musicoterapeuta y desarrollar una propuesta de “musicoterapia post–capacitista”, mostrando cómo la escritura de sí puede desvelar formas sutiles de normalización y abrir desplazamientos éticos y políticos en la práctica.

Otros trabajos se sitúan explícitamente en el cruce entre experiencia personal, música y justicia social. Ender (2021) articula un relato autoetnográfico sobre el uso de canciones socialmente comprometidas para cuestionar relatos hegemónicos de género, raza y clase en el aula de ciencias sociales, proponiendo el “Critical Music Framework” como dispositivo pedagógico que emerge de su propia trayectoria docente. En la educación superior, Trahar (2013) muestra cómo la autoetnografía puede ayudar al profesorado universitario a interrogar sus propias concepciones de “buena docencia” y a reconocer la carga cultural de ciertos ideales de autonomía, pensamiento crítico o participación, especialmente en contextos internacionalizados. En todos estos casos, la autoetnografía actúa como una vía de reflexión crítica que no se limita a describir prácticas, sino que indaga en los marcos de sentido que las sostienen.

En el ámbito específico de la educación musical, la autoetnografía permite abordar cuestiones difícilmente accesibles por otras metodologías: la construcción de la identidad docente–intérprete, el impacto de pedagogías autoritarias o dialógicas en la vivencia del instrumento, la manera en que ciertas tradiciones (clásica, jazz, folk, popular urbana, etc.) se asocian a regímenes particulares de evaluación, excelencia o legitimidad, o la forma en que las dinámicas de género, clase, origen cultural o discapacidad atraviesan la experiencia de aprender y enseñar música (Li, 2024; Shaw, 2022). En contextos de enseñanza instrumental, donde la relación profesor–alumno se produce a menudo en espacios de “intimidad profesional” y fuerte asimetría de poder, la autoetnografía ofrece un marco para narrar y analizar esas relaciones más allá de la mera descripción técnica de contenidos o repertorios.

Esta potencialidad se hace especialmente visible cuando la autoetnografía se sitúa en la intersección entre contextos formales e informales. La misma persona que enseña violín en un conservatorio puede participar en proyectos de música tradicional, grupos de *fiddle*, bandas de música popular o iniciativas comunitarias, transitando constantemente entre lógicas institucionales, curriculares y relacionales muy distintas. La experiencia autoetnográfica en torno al *fiddle* gallego es un ejemplo de ello: la inmersión prolongada en espacios como la *e-Trad de Vigo* y la *Asociación Galicia Fiddle* permite observar cómo se construyen comunidades de aprendizaje basadas en la horizontalidad, la colaboración y el disfrute compartido, en contraste con modelos más jerárquicos asociados a la enseñanza clásica del violín.

Desde esta perspectiva, la autoetnografía no se limita a contar la historia propia y subjetiva con la música, sino que funciona como dispositivo metodológico para problematizar la práctica educativa musical en sus dimensiones pedagógicas, sociales y políticas. Permite, por ejemplo, desnaturalizar ciertas formas de autoridad docente o ciertos criterios de excelencia interpretativa; examinar cómo se define quién “pertenece” o no a una comunidad musical; o analizar qué tipo de cuerpos, sonoridades y repertorios son valorados y cuáles quedan en los márgenes (Shaw, 2022; Ender, 2021). Al mismo tiempo, plantea retos nada menores: el riesgo de caer en un relato excesivamente narcisista, la exposición de terceros en contextos de alta proximidad, las tensiones entre la implicación emocional y las exigencias de rigor académico, o la necesidad de articular narrativas situadas con marcos teóricos más amplios.

En este contexto, el capítulo que aquí se presenta parte de una posición clara: la autoetnografía puede constituirse en una vía fecunda de reflexión crítica sobre la práctica educativa musical, siempre que se entienda como un ejercicio sistemático de escritura situada, diálogo con la teoría y atención ética a las personas y comunidades implicadas. Concretamente, este trabajo pretende delimitar el lugar de la autoetnografía en la investigación de la práctica educativa musical, subrayando sus aportaciones y límites en contextos formales e informales así como mostrar, a través de un caso situado en torno al *fiddle* en Galicia, cómo la figura del docente–músico–investigador/a puede utilizar la propia experiencia para interrogar dinámicas de poder, identidades y modelos pedagógicos; y finalmente discutir el potencial de este enfoque para la formación y el desarrollo profesional del profesorado de música. Lejos de proponer un enfoque metodológico, el capítulo se plantea como invitación a pensar la práctica educativa musical desde un lugar más reflexivo, crítico y situado.

2. MÉTODO

El trabajo se inscribe en una autoetnografía de corte analítico–narrativo, centrada en la experiencia de una docente/música/investigadora que transita entre contextos de educación musical formales (universidad y conservatorios de música) e informales/no formales (una asociación dedicada al *fiddle* y espacios de música tradicional en Galicia). El corpus se construye a partir de una inmersión prolongada en estos contextos, combinando la participación activa como intérprete y docente con una atención sistemática a los procesos, relaciones y tensiones que emergen en la práctica cotidiana. Metodológicamente, se asume la autoetnografía como una forma de “autonarrativa analítica” en la que la experiencia personal se utiliza como vía de acceso a cuestiones culturales y pedagógicas más amplias, sometiendo el propio relato a un ejercicio explícito de reflexividad y diálogo con marcos teóricos (Chang, 2008; Trahar, 2013).

Las fuentes de datos incluyen diarios de campo escritos tras clases, ensayos, encuentros y actuaciones; cuadernos de práctica y de planificación docente; anotaciones en partituras y materiales curriculares; correos electrónicos y mensajes intercambiados con alumnado y colegas; registros audiovisuales de sesiones, talleres y conciertos; y textos auto–reflexivos

producidos en el marco de la tesis doctoral y de la propia práctica investigadora. Estos materiales se han generado a lo largo de varios años, con una doble intención, por un lado, documentar lo que ocurre (escenas, decisiones, conflictos, momentos de plenitud) y por otro, capturar el impacto que esos acontecimientos tienen en la biografía musical y profesional de la autora.

El análisis se desarrolla articulando tres categorías. En primera instancia la escritura y reescritura de escenas significativas en forma de narrativa descriptiva de los diferentes eventos, en segundo lugar se procede a una relectura y codificación temática de los diarios y materiales asociados, identificando ejes como identidades docentes, relaciones de poder, modelos pedagógicos, vínculos entre prácticas formales e informales, o experiencias de inclusión/exclusión; y, por último, la puesta en diálogo de estas categorías con la literatura sobre autoetnografía, reflexión crítica y educación musical. Este proceso combina momentos de lectura “horizontal” (seguimiento cronológico de la experiencia) con momentos de lectura “vertical” (profundización en temas recurrentes), buscando un equilibrio entre la mera descripción de los procesos y la intersección con el marco conceptual.

En términos éticos, se ha procedido a la anonimización de personas y centros, se han modificado detalles contextuales cuando ha sido necesario para preservar la confidencialidad, y se ha solicitado consentimiento informado en los casos en que se incorporan fragmentos de discurso atribuibles a estudiantes o colegas. Asimismo, se asume una posición de reflexividad continua respecto al propio lugar de poder de la autora en las escenas descritas, cuidando de no apropiarse de voces ajenas ni de presentar la autoetnografía como relato neutral, sino como una mirada situada abierta a revisión.

3. RESULTADOS

La lectura y relectura del material autoetnográfico permitió articular un conjunto de ejes que vertebran la experiencia en la intersección entre contextos formales e informales de educación musical. Más que categorías cerradas, se trata de núcleos de sentido que se entrelazan y que, en conjunto, configuran una mirada situada sobre la práctica educativa musical.

Un primer eje tiene que ver con el desplazamiento identitario de “violinista clásica” a “fiddler”. Los diarios iniciales recogen una sensación de extraña al entrar en espacios donde el violín deja de estar asociado a la partitura, al examen y al canon centroeuropeo, y se convierte en herramienta de baile, de convivencia y de juego. La participación sostenida en sesiones de Galicia Fiddle, cursos intensivos y foliadas muestra cómo ese extrañamiento inicial se transforma en curiosidad, fascinación y, progresivamente, pertenencia. Las notas de campo documentan pequeñas rupturas: la primera vez que se toca de oído una pieza completa; la renuncia consciente a “corregir” afinaciones o articulaciones que, en el marco clásico, hubieran sido etiquetadas como “defectos”; la toma de conciencia de que ciertos automatismos corporales (postura, vibrato, gestión del arco) responden a un ideal sonoro muy concreto que no resulta operativo en el repertorio tradicional gallego. Este proceso da lugar a una identidad profesional más compleja, en la que coexisten, no sin fricciones, la

formación clásica, el descubrimiento del fiddle y la tarea docente en otros contextos formales.

Ligado a ello emerge un segundo eje: la experiencia de horizontalidad y comunidad en los espacios no formales e informales. Frente a la estructura jerárquica habitual de la enseñanza instrumental reglada, los registros describen talleres y encuentros en los que la figura de “profesor” se diluye en dinámicas de co-aprendizaje y donde el liderazgo se distribuye entre quienes proponen repertorio, sostienen el ritmo o animan la participación. En los diarios aparecen escenas de clases en círculo, piezas aprendidas mirando manos y cuerpos más que partituras, momentos de enseñanza espontánea en los descansos, así como la importancia de los tiempos “no curriculares” (comidas, viajes, caminatas, sobremesas) como espacios de transmisión y construcción de vínculo. La caracterización pedagógica está basada en el aprendizaje colectivo, la tutoría entre iguales y la generación de espacios de convivencia intensiva que ofrecen un marco conceptual que ayudan a interpretar estas vivencias de horizontalidad, cooperación y pertenencia comunitaria.

Un tercer eje se relaciona con la transferencia y fricción entre prácticas formales e informales. A medida que avanza la inmersión en el mundo del *fiddle*, los diarios muestran cómo esta experiencia empieza a filtrarse en la práctica docente en contextos formales: aparecen referencias a cambios en la disposición del aula, introducción de momentos de improvisación guiada, propuestas de aprendizaje de memoria, incorporación de repertorio tradicional o de dinámicas de grupo inspiradas en los campamentos y cursos de verano. En paralelo, se anotan resistencias propias y ajenas: dudas sobre la legitimidad de estos cambios en marcos curriculares muy pautados, comentarios de estudiantes que identifican lo tradicional con lo “no serio” y tensiones con expectativas institucionales de rigor y excelencia asociadas a un determinado ideal sonoro. La autoetnografía permite seguir de cerca estas idas y venidas, registrando cómo ciertas prácticas del ámbito informal (escucha colectiva, repetición en bucle, tolerancia al error, énfasis en el disfrute compartido) encuentran espacio en el aula formal, mientras que otras (por ejemplo, la renuncia total a la partitura o la ausencia de evaluación explícita) chocan con estructuras y demandas normativas más difíciles de transformar.

El cuarto eje tiene que ver con la configuración de un enfoque pedagógico holístico, en el que la educación musical aparece conectada con el desarrollo personal, social y ético. Los diarios recogen múltiples escenas en las que las dinámicas en Galicia Fiddle y, en particular, en San Simón Fiddle, se articulan con la vida cotidiana del curso: distribución de tareas, cuidado de los espacios comunes, responsabilidad compartida en la logística, o debates espontáneos sobre sostenibilidad o justicia social. El estudio específico sobre San Simón Fiddle muestra cómo este modelo fomenta de manera explícita el desarrollo de *soft skills* —trabajo en equipo, liderazgo, empatía, gestión del tiempo y de las tareas— y se alinea con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vinculados a salud, educación de calidad, sostenibilidad ambiental e inclusión. En la escritura autoetnográfica estas dimensiones se muestran en episodios concretos: grupos de alumnado que asumen la organización de ensayos informales casi espontáneos, discusiones sobre residuos y uso de

químicos, acompañamiento a participantes con necesidades específicas, o cambios en la propia conciencia ecológica y social de la autora a partir de la convivencia en la isla de San Simón.

Un quinto eje se centra en la conciencia de poder, privilegio y posicionamiento. En los textos aparecen momentos en los que la autora se reconoce como sujeto situado: mujer, formada en el canon clásico, con capital académico y capacidad para moverse entre contextos académicos y espacios comunitarios. Esta posición facilita el acceso a determinados espacios, pero también conlleva riesgos de apropiación o de imposición de lógicas externas. Los diarios recogen preguntas recurrentes sobre cómo escribir “desde dentro” sin colonizar el relato de la comunidad, cómo citar y visibilizar aportaciones de otras personas sin exponerlas, o cómo negociar la doble condición de investigadora y participante cuando se toman decisiones organizativas que afectan al colectivo. Estas reflexiones no se presentan como resueltas, sino como parte constitutiva del propio enfoque autoetnográfico, que obliga a revisar continuamente la propia posición y sus efectos.

Un sexto eje tiene que ver con la materialidad del trabajo autoetnográfico y su relación con la práctica musical. La escritura de diarios, la gestión de grabaciones y fotografías, la selección de escenas significativas y su reescritura posterior se describen como tareas exigentes que se superponen a la carga física y emocional de tocar y participar activamente en todas las actividades. En más de una ocasión, las notas dan cuenta de la dificultad para sostener de manera simultánea la presencia plena en la experiencia musical y el registro detallado de lo que ocurre: se anotan escenas reconstruidas a posteriori, lagunas de documentación en momentos de mayor intensidad organizativa o interpretativa, y decisiones conscientes de “no registrar” determinados episodios por respeto a la intimidad de las personas implicadas o por saturación. Esta dimensión revela los límites prácticos de la autoetnografía en contextos educativos y artísticos reales, al tiempo que subraya el papel de la escritura no solo como registro, sino como espacio de elaboración y toma de conciencia.

Finalmente, un séptimo eje apunta a la reconfiguración de la propia concepción de la educación musical a partir del proceso autoetnográfico. A lo largo del corpus se observa un desplazamiento desde una visión más centrada en la transmisión de contenidos y habilidades técnicas hacia una comprensión de la enseñanza musical como construcción de contextos y relaciones que hacen posible el aprendizaje. Las escenas descritas muestran cómo la participación en comunidades musicales informales y en experiencias como San Simón Fiddle lleva a cuestionar supuestos naturalizados en la enseñanza reglada como, por ejemplo, el repertorio legítimo, la figura del “buen alumno”, el lugar del error, la relación con el cuerpo, el papel de la evaluación o la relación con el entorno y a plantear alternativas concretas en la propia práctica docente. Este proceso no se presenta como un tránsito lineal, sino como un campo de tensiones donde conviven, se superponen y se discuten distintas maneras de entender qué significa enseñar y aprender música hoy en día.

En conjunto, los resultados no ofrecen una teoría acabada de la autoetnografía en educación musical, sino una recolección de experiencias y desplazamientos que muestran cómo la narrativa en primera persona, anclada en contextos musicales concretos, puede

convertirse en una vía de reflexión crítica sobre la práctica, sobre las instituciones y sobre las propias formas de estar y hacer música con otros.

4. DISCUSIÓN

Los ejes que emergen del relato autoetnográfico permiten confrontar la experiencia situada con algunos debates centrales de la literatura sobre educación musical, reflexión docente y metodologías narrativas. En primer lugar, el desplazamiento identitario de “violonista clásica” a “*fiddler*” confirma la idea de que las trayectorias musicales profesionales no son lineales ni estancas, sino procesos de negociación continua entre tradiciones, comunidades y modos de entender el propio trabajo (Li, 2024). La autoetnografía hace visible cómo ese tránsito no se reduce a un cambio de repertorio, sino que implica revisar hábitos corporales, criterios de corrección, parámetros de excelencia y, en última instancia, el modo de situarse como músico y como docente. Desde la perspectiva de la formación del profesorado, esta toma de conciencia tiene un valor específico: muestra que la identidad docente no es un supuesto estable que se “aplica” a distintos contextos, sino una construcción dinámica que puede ser interrogada y transformada a partir de experiencias intensas de inmersión musical.

La vivencia de horizontalidad y comunidad en contextos como Galicia Fiddle y, en particular, en los cursos de verano de San Simón Fiddle o Encordass, dialoga con la literatura que describe los entornos de aprendizaje musical no formales e informales como espacios de fuerte potencial formativo, aunque a menudo invisibilizados en los discursos oficiales (Storsve, 2024; Isabirye, 2021). La autoetnografía permite captar desde dentro cómo se construyen formas de liderazgo distribuido, tutoría entre iguales y pertenencia comunitaria que desbordan las categorías clásicas de “profesor” y “alumno” propias de la enseñanza reglada. En este sentido, el caso analizado aporta un contrapunto concreto a los modelos de aula más jerárquicos y centrados en la partitura, mostrando que otras formas de organización pedagógica —basadas en el círculo, la convivencia intensiva, la participación en tareas comunes— no solo son posibles, sino que resultan altamente fecundas para el aprendizaje musical y socioemocional. La autoetnografía, aquí, no se limita a describir un “modelo alternativo”, sino que permite experimentar en primera persona la desestabilización de la posición docente tradicional y la reconstrucción de un rol más lateral, acompañante y colaborativo. La tensión entre prácticas formales e informales, tal como se recoge en los diarios, ilumina otro debate recurrente, los límites entre educación musical formal, no formal e informal, y la necesidad de reconocer sus interdependencias (Storsve, 2024).

La autoetnografía muestra cómo las experiencias adquiridas en contextos comunitarios se filtran en espacios educativos reglados, y cómo esa transferencia genera tanto innovación pedagógica a través de cambios en la disposición del aula, apertura a la improvisación o la inclusión de repertorios tradicionales y la visión de las propias resistencias tanto docentes como del alumnado y de las instituciones. En este punto, la experiencia narrada confirma que la reflexión sobre la práctica no puede desligarse de las condiciones normativas y organizativas en las que esa práctica se desarrolla: la autoetnografía identifica puertas de

entrada concretas para la transformación, pero también muestra límites estructurales que no pueden obviarse.

Los ejes relativos al poder, el privilegio y el posicionamiento enlazan con una línea de trabajos autoetnográficos que subrayan la importancia de hacer explícitas las asimetrías y los marcos de referencia desde los que se escribe (Shaw, 2022; Trahar, 2013). El reconocimiento de la autora como sujeto situado opera aquí como mecanismo de control ético y epistemológico: permite evitar la ilusión de neutralidad y obliga a preguntarse qué se puede decir, qué se obvia y con qué consecuencias. La dificultad para solicitar entrevistas a colegas que te perciben como “una más”, la necesidad de negociar qué episodios se registran y cuáles se dejan fuera, o la tensión entre lealtad al grupo y compromiso crítico, constituyen ejemplos concretos de los dilemas que la literatura identifica como propios de la autoetnografía en contextos relacionales densos (Beirnes & Randles, 2023; Valiente-Riedl et al., 2024).

La dimensión material del trabajo autoetnográfico (tiempo, energía, gestión de datos, saturación) apenas ha sido tematizada en la literatura, pero emerge con fuerza en los diarios. La imposibilidad de registrar todo, la reconstrucción de escenas a posteriori o la decisión consciente de no documentar determinados momentos por respeto o cansancio ponen de manifiesto que la autoetnografía es una práctica situada que se negocia en condiciones de trabajo reales, no un ideal metodológico aplicable sin fricciones. En este sentido, el caso analizado introduce un matiz importante frente a algunos relatos autoetnográficos que podrían sugerir un control total sobre el propio proceso: aquí, la escritura aparece atravesada por la contingencia, la sobrecarga y el propio límite corporal de la investigadora, lo que aporta realismo y complejiza la imagen de la autoetnografía como “simplemente escribir sobre uno mismo”.

Por último, la reconfiguración de la concepción de la educación musical que se desprende del proceso autoetnográfico conecta con la literatura que sitúa la reflexión y la reflexividad en el centro del desarrollo profesional docente (Aloro, 2024; Georgii-Hemming et al., 2020; Harry & Salvador, 2021). El desplazamiento desde una visión centrada en la transmisión de técnica o repertorio hacia una comprensión de la enseñanza como construcción de contextos y relaciones se alinea con propuestas que conciben la educación musical como práctica social, política y ética, no solo estética o técnica (Ender, 2021; Weikle & Coles, 2025). El relato autoetnográfico muestra cómo este cambio no se produce de golpe ni por mera adopción de discursos teóricos, sino a través de un trabajo sostenido de escritura, contraste y experimentación en contextos diversos.

En conjunto, la discusión sugiere que la autoetnografía puede operar, en educación musical, como un dispositivo de reflexión crítica de alta densidad, capaz de articular la experiencia personal con marcos analíticos más amplios y de generar conocimiento relevante para la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Al mismo tiempo, pone sobre la mesa límites importantes: la imposibilidad de generalizar a partir de un solo caso, la dependencia de la capacidad de escritura y de la disposición a exponerse, y la necesidad de articular la voz autoetnográfica con otros tipos de evidencias y perspectivas.

5. CONCLUSIONES

El recorrido autoetnográfico presentado muestra que investigar la propia práctica educativa musical no es un ejercicio subjetivo, sino una vía potente de reflexión crítica cuando se asume con rigor, marco teórico y atención ética. La inmersión prolongada en contextos formales e informales a través de las experiencias como Galicia Fiddle ha permitido visibilizar cómo se construyen, se tensan y se transforman identidades docentes e interpretativas, y cómo esas transformaciones repercuten en las formas de entender y organizar la educación musical. La autoetnografía, en este sentido, no se limita a relatar “lo vivido”, sino que obliga a interrogar los supuestos que sostienen la práctica: qué se considera excelencia, quién define el repertorio legítimo, cómo se reparte el poder en los espacios de aprendizaje, qué lugar ocupan el cuerpo, la emoción o el error.

Los ejes que estructuran los resultados (desplazamiento identitario, horizontalidad y comunidad, transferencias entre prácticas formales e informales, enfoque pedagógico holístico, conciencia de poder y posicionamiento, materialidad del trabajo autoetnográfico y reconfiguración de la concepción de educación musical) apuntan a una conclusión de fondo: la práctica educativa musical es indisoluble de los contextos y comunidades en que se inscribe. Esas prácticas no se entienden solo desde teorías generales o documentos curriculares, sino también desde las biografías musicales de quienes las desarrollan y desde los marcos institucionales y culturales que las condicionan. La autoetnografía aporta, precisamente, una herramienta para hacer visible ese contexto y para situar al profesorado como sujeto que piensa su propia acción, la narra, la contrasta y la revisa.

Desde una perspectiva aplicada, el capítulo sugiere que la autoetnografía puede convertirse en un recurso valioso para la formación y el desarrollo profesional del profesorado de música. Integrar dispositivos autoetnográficos como diarios de aula en la formación inicial y permanente permitiría trabajar de manera más explícita cuestiones como la gestión del poder en el aula, la elección y selección de distintos repertorios, los vínculos entre contextos formales e informales o las propias tensiones identitarias del docente–músico. Al mismo tiempo, la experiencia analizada recuerda que este trabajo no está exento de costes: requiere tiempo, disposición a la vulnerabilidad, acompañamiento y marcos institucionales que reconozcan la escritura reflexiva como producción de conocimiento y no solo como ejercicio íntimo.

Las limitaciones del estudio son claras y forman parte de sus condiciones de posibilidad. Se trata de un único caso, situado en un contexto geográfico, institucional y musical concreto, y atravesado por una posición muy específica de la autora. No es posible extraer generalizaciones en sentido fuerte, ni sería coherente con la lógica autoetnográfica intentarlo. Sí es posible, en cambio, proponer que las preguntas que aquí se formulan a través del análisis sobre identidad, poder, comunidad, transferencia entre contextos y ecología de la experiencia musical son relevantes para otros escenarios y pueden inspirar investigaciones y procesos de reflexión similares en conservatorios, escuelas de música, proyectos comunitarios o formación universitaria.

De este modo, la autoetnografía se presenta aquí como una vía para pensar la educación musical desde un lugar más encarnado y consciente, que articula experiencia, teoría y ética. No sustituye a otros enfoques metodológicos ni pretende erigirse en solución única, pero aporta un tipo de conocimiento difícilmente alcanzable por otras vías: aquel que nace de mirar de frente la propia práctica, narrarla con honestidad, someterla a análisis crítico y dejarse afectar por lo que esa escritura devuelve. La invitación que se desprende del capítulo es doble: seguir explorando, desde la investigación, las posibilidades y límites de la autoetnografía en educación musical, y abrir, en la vida cotidiana de las aulas y los proyectos, espacios reales para que docentes y estudiantes puedan pensar(se) y contarse en relación con la música que hacen y las comunidades que construyen.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aloro, A. L. (2024). Autoethnographic Research: A Personal Journey through Education and Professional Development. *International Journal of Scientific Research and Modern Technology*, 3(12), 39–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14557947>
- Beirnes, S., & Randles, C. (2023). A Music Teacher's Blended Teaching and Learning Experience during COVID-19: Autoethnography of Resilience. *International journal of music education*, 41(1), 69–83. <https://doi.org/10.1177/02557614221091829>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315433370>
- Ender, T. (2021). Incorporating the Critical Music Framework: An Autoethnographic Reflection. *International Journal of Multicultural Education*, 23(1), 146–161. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i1.2447>
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K., & Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1766006>
- Grant, A. J., & Zeeman, L. (2012). Whose Story Is It? An Autoethnography Concerning Narrative Identity. *The Qualitative Report*, 17(36), 1-12. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1735>
- Harry, A. G., & Salvador, K. (2021). Fostering Critical Reflection and Productive Dialogue in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 31(1), 9-22. <https://doi.org/10.1177/10570837211034136>
- Isabirye, J. (2021). Can indigenous music learning processes inform contemporary schooling? *International Journal of Music Education*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/0255761421996373>
- Li, D. (2024). Reflection, Reflexivity, Learning and the Influence of Formalised and Experiential Piano Training. *The Qualitative Report*, 29(1), 319-336. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6227>

- Shaw, C. M. (2022). An Autoethnographic Journey in Developing Post-Ableist Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 22(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v22i1.3314>
- Storsve, G. (2024). Formal, informal, and non-formal learning as analytic categories for research in music education. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614241250035>
- Trahar, S. (2013). Autoethnographic Journeys in Learning and Teaching in Higher Education. *European Educational Research Journal*, 12(3), 367-375. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.367>
- Valiente-Riedl, E., Kelly, N., Crichton, J., & Mayorga, E. (2024). Breaking new ground: Using and evaluating collaborative autoethnography to enhance teacher adaptability in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 21(9), Article 06. <https://doi.org/10.53761/6dtsce37>
- Weikle, E., & Coles, D. (2025). Developing music-specific culturally responsive teaching professional development: an autoethnographic action research study. *Journal of Teacher Development and Education*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.29329/journalted.40>

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Sara Domínguez Lloria

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La investigación artística ha transitado un proceso de legitimación progresiva dentro del ámbito académico, en el cual se ha buscado su reconocimiento como una forma válida, autónoma y rigurosa de producción de conocimiento. Esta transformación no ha sido inmediata ni exenta de tensiones, ya que históricamente la producción artística ha sido considerada más como una práctica expresiva que como una actividad investigativa con valor epistemológico. Sin embargo, en las últimas décadas, múltiples autores y marcos institucionales han comenzado a reconocer el potencial de las artes no solo como objeto de estudio, sino como generadoras de conocimiento por derecho propio (Malterud, 2012).

En este proceso de consolidación, la sistematización de la literatura científica ha adquirido una relevancia creciente, no como una imposición metodológica externa proveniente del ámbito científico sino como una estrategia que permite al artista-investigador fundamentar sus decisiones, establecer marcos de referencia sólidos y dialogar de manera crítica con otros campos del conocimiento (Tasdemir, 2022). De hecho, uno de los aportes centrales de la sistematización en el campo artístico consiste en abrir un espacio para la reflexión crítica sobre el propio hacer, identificando influencias teóricas, filiaciones estéticas, y contribuciones originales al corpus existente.

Como señala Mader (2021), esta práctica permite al artista situarse en el marco de debates contemporáneos y no únicamente en el plano de lo sensible o lo estético. El artista-investigador no solo crea una obra, sino que es capaz de justificar, contextualizar y problematizar su práctica en relación con discursos filosóficos, políticos y sociales. Así, la sistematización de literatura funciona como un punto de anclaje que permite articular la obra con un entramado más amplio de significados.

Esta articulación se vuelve aún más relevante en contextos transdisciplinarios, donde la producción artística dialoga con saberes provenientes de la antropología, la psicología, la educación o incluso las ciencias naturales. En este sentido, la sistematización facilita el reconocimiento del arte como un campo de conocimiento híbrido, donde convergen distintas formas de producción epistemológica (Kwemoui, 2024a).

Asimismo, realizar una revisión sistemática incluso en su versión flexible o adaptada, permite fortalecer los fundamentos epistemológicos de la investigación artística, dotando al

proceso creativo de una profundidad conceptual que enriquece tanto la obra como el discurso que la acompaña (Stanová, 2023). Esta práctica también ayuda a identificar vacíos de conocimiento, lo cual es crucial para formular preguntas relevantes y originales que guíen la producción artística con una orientación investigativa clara.

Además, la sistematización de literatura ofrece una base para el desarrollo de tipologías, marcos comparativos y cartografías conceptuales que pueden servir como herramientas teóricas para futuros proyectos. Así lo demuestra el trabajo de Denysenko et al. (2022), quienes identificaron y clasificaron métodos creativos en arquitectura y diseño, revelando su aplicabilidad transversal a múltiples disciplinas artísticas. Estos esfuerzos de clasificación y análisis sistemático también están presentes en estudios sobre la relación entre arte y educación, donde se reconoce el valor de la investigación artística en la formación de profesionales críticos y creativos (Jvania et al., 2021). Siendo importante destacar que el carácter procesual y situado de la práctica artística no se ve amenazado por la sistematización de literatura; al contrario, esta permite explicitar los recorridos metodológicos y conceptuales que atraviesan la obra, ampliando su capacidad de ser comprendida, comunicada y debatida académicamente (Lüneburg y Ginkel, 2018).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La investigación artística como campo de conocimiento emergente

La investigación artística ha emergido en las últimas décadas como un campo legítimo de producción de conocimiento, profundamente ligado a las transformaciones epistemológicas del saber contemporáneo. Su desarrollo responde a la necesidad de cuestionar las formas tradicionales de investigar desde paradigmas exclusivamente científicos, abriendo paso a prácticas que integran la sensibilidad, la intuición y la creación estética como fuentes válidas de conocimiento. Esta forma de indagación no solo representa una ampliación de los métodos de investigación, sino también una reconfiguración del propio concepto de conocimiento.

A diferencia de las investigaciones tradicionales, donde el conocimiento se comunica fundamentalmente en forma escrita y desde una estructura lógica lineal, la investigación artística propone otros lenguajes y modos expresivos: obras visuales, instalaciones, acciones performativas o registros sonoros que actúan como soportes del pensamiento. Estos dispositivos no son simplemente ilustraciones o resultados finales, sino parte constitutiva del proceso de generación de saber, en el cual el hacer artístico se convierte en medio y fin de la indagación.

Como lo señalan Jvania et al., (2021), este tipo de investigación cumple con criterios científicos fundamentales como la definición de problemáticas, la contribución al conocimiento existente y la explicitación de resultados, aunque lo hace desde una lógica no lineal, poética y a menudo intuitiva. La validez del conocimiento no se halla únicamente en la replicabilidad, sino en su capacidad de abrir nuevas preguntas, provocar reflexión crítica y generar transformación personal y social.

La investigación artística, entonces, se concibe como una experiencia anómica, es decir, una ruptura deliberada con las normativas hegemónicas del saber académico. Esta errancia epistemológica, impulsa una articulación entre razón y sensibilidad, entre pensamiento teórico y práctica experimental, generando lo que los autores denominan un "saber situacional", relativo, sensible y vivo. En este contexto, el conocimiento ya no se percibe como un cuerpo fijo y universal, sino como un proceso de construcción subjetiva que se encarna en cada acto creativo (Falcón-Vignoli y Torregrosa, 2018).

Otro aspecto relevante es la dimensión pedagógica de la investigación artística, especialmente en contextos universitarios. Según García-Torrell y Tamayo-Collado (2018), esta investigación puede desarrollarse desde múltiples enfoques como la investigación-acción participativa, la etnografía, o incluso como resultado directo del hecho artístico. Así, se promueve un aprendizaje activo y reflexivo que no separa la teoría de la práctica, y que entiende el arte como medio para transformar la realidad social y educativa.

También es importante considerar que la investigación artística opera dentro de campos complejos de relaciones entre saberes, instituciones y tradiciones culturales. La investigación-creación está imbricada en procesos culturales donde la obra artística no es solo resultado, sino también vehículo de reflexión y sedimentación de saberes colectivos. La práctica estética, en este sentido, actúa como una forma de epistemología encarnada, una forma de pensamiento en acto que permite comprender fenómenos sociales, culturales y subjetivos desde otros marcos interpretativos (Calle, 2013). Asimismo, se han planteado aproximaciones epistemológicas que retoman tradiciones antiguas como la *techné* griega, la cual integra el saber práctico con la creatividad, ofreciendo una base conceptual para pensar la investigación artística desde parámetros no reduccionistas. Esta perspectiva permite legitimar la producción artística como forma de conocimiento en sí misma, con su propia lógica, temporalidad y criterios de validación (Zambrano, 2017).

La investigación artística implica una transformación subjetiva del propio investigador. Desde esta visión, Silva-Cañaveral (2016) propone que el objetivo no es únicamente producir conocimiento, sino experimentar un proceso de autoconocimiento y devenir ético, donde el artista-investigador se transforma en su práctica investigativa.

2.2. La sistematización de literatura en la investigación artística, rigor y diálogo con el saber académico

En el marco de la investigación artística, uno de los grandes desafíos ha sido demostrar que el arte no constituye una forma de conocimiento ajena o incompatible con los métodos científicos, sino que puede aplicar, y de hecho aplica principios comunes de rigurosidad epistémica. Esta afirmación se vuelve especialmente relevante al momento de hablar de la sistematización de literatura, una práctica que ha sido históricamente asociada a las ciencias sociales y naturales, pero que en el contexto artístico adquiere un valor igual de fundamental.

Sistematizar la literatura no significa, como a veces se malinterpreta, simplemente recopilar referencias bibliográficas para justificar una obra. Más bien, implica organizar, analizar y reflexionar críticamente sobre el conocimiento existente en torno a un tema

específico, identificando patrones, contradicciones, vacíos y propuestas emergentes que atraviesan el campo en cuestión (Taşdemir, 2022). Esta práctica permite no solo fundamentar conceptualmente un proyecto, sino también articularlo en un horizonte más amplio de pensamiento y producción cultural. En ese sentido, la sistematización es tanto una estrategia metodológica como una postura epistemológica que sitúa al arte como interlocutor válido dentro del entramado del conocimiento académico.

La relevancia de esta tarea en el proceso artístico-investigativo se expresa en múltiples dimensiones. En primer lugar, cumple una función de fundamentación teórica, ya que conecta el proceso creativo con teorías y debates existentes y permite que la obra no sea leída como un gesto aislado, sino como una respuesta situada dentro de tradiciones discursivas, históricas y culturales concretas (Stanová, 2023). Esta articulación fortalece la dimensión reflexiva del proyecto artístico, en la medida en que el artista-investigador se vuelve consciente no solo de lo que hace, sino de por qué lo hace y cómo ese hacer dialoga con otros saberes.

En segundo lugar, la sistematización permite la identificación de vacíos o zonas poco exploradas dentro del campo temático, lo que abre la posibilidad de intervenir con propuestas originales. Al reconocer lo que falta o lo que ha sido escasamente tratado, el artista puede formular preguntas pertinentes que no solo nutren su propia búsqueda, sino que también amplían los límites de lo pensable y lo visible en su área (Denysenko et al., 2022).

Una tercera dimensión tiene que ver con la posibilidad de establecer un diálogo interdisciplinario. La revisión de literatura no se restringe a textos provenientes del arte; por el contrario, es precisamente en la apertura a otros campos del saber cómo la filosofía, la sociología, la antropología o la ciencia cognitiva donde la práctica artística encuentra nuevas resonancias. Esta interconexión estimula una mirada expandida que enriquece la interpretación estética, la conceptualización del proyecto y la elaboración metodológica (Kwemoi, 2024b).

Aplicar criterios de sistematización en una investigación artística contribuye a su legitimación académica. Al adoptar una práctica común en los marcos científicos, se reduce la distancia entre las formas de producción de conocimiento del arte y las de otras disciplinas. Esto no significa perder la especificidad del lenguaje artístico, sino demostrar que también puede operar con estándares de claridad, consistencia y reflexión crítica (Malterud, 2012). De este modo, la investigación artística no se presenta como una “ciencia aparte”, sino como una práctica intelectual compleja que se vale de herramientas compartidas, adaptadas a su naturaleza expresiva, pero igualmente válidas para construir saber.

2.3. Dificultades y especificidades de la investigación artística integrada a la ciencia

Uno de los principales desafíos del campo de la investigación artística radica en que gran parte del conocimiento relevante para el arte no está contenido en bases de datos académicas tradicionales, sino que se encuentra en catálogos de exposiciones, entrevistas,

diarios de proceso, performances, obras efímeras o interactivas. Este tipo de material, aunque marginal para la ciencia convencional, constituye una fuente valiosa y legítima de conocimiento. Por ello, es urgente y necesario ampliar la noción de “literatura científica” para incluir fuentes no convencionales, y desarrollar metodologías rigurosas que permitan su análisis, sistematización y validación (Zapata-Gonnella, 2015). En este sentido, el carácter transdisciplinar y flexible de la investigación artística exige adaptaciones creativas y metodológicamente sólidas en los métodos de revisión bibliográfica (Lüneburg y Ginkel, 2018).

Sin embargo, no se trata simplemente de ampliar las fuentes, sino de defender la posición epistemológica de que el arte es una forma válida de conocimiento, y que el investigador-artista no es un ente marginal o alternativo al científico, sino que puede y debe actuar con el mismo nivel de rigor, creatividad y profundidad crítica. La investigación artística no debe imitar a la ciencia, sino colaborar con ella en pie de igualdad, proponiendo una lógica distinta pero complementaria donde lo subjetivo, lo sensorial, lo narrativo y lo performativo enriquecen la comprensión de lo humano, sin desmerecer la objetividad, el análisis o la validación empírica.

Esta visión no es nueva. Diversos trabajos muestran cómo la integración entre arte y ciencia ha producido enfoques más completos para abordar problemas complejos. Kwemoi (2024c) argumenta que la creatividad es un componente esencial tanto en la investigación artística como en la científica, y que su fusión permite procesos de descubrimiento más ricos e innovadores. Esta colaboración no solo enriquece la producción de conocimiento, sino que también fomenta nuevas formas de representación, como la visualización científica desde la estética artística o la generación de metáforas que cruzan fronteras disciplinares.

Asimismo, la investigación artística basada en métodos como la documentación de procesos creativos ha demostrado su valor como estrategia de investigación cualitativa rigurosa (Gillham y McGilp, 2007). Esta práctica, lejos de ser anecdótica, constituye un corpus de datos que puede analizarse, codificarse y confrontarse con teorías desde la sociología del arte, la psicología de la creatividad o la estética filosófica.

Además, estudios recientes abogan por un enfoque que no solo legitime la creación artística como método de investigación, sino que reconozca el valor del pensamiento artístico como forma epistémica. Muchas prácticas científicas ya operan con lógicas similares a las artísticas como la analogía, la intuición, el juego formal o incluso la ficción, y que estas convergencias pueden ser reconocidas y potenciadas desde una postura transdisciplinaria (Stanová, 2023).

Desde esta visión, el artista-investigador no es un “traductor” de contenidos científicos a lenguajes expresivos, sino un generador de conocimiento en sí mismo, que puede aportar metodologías, tecnologías y formas de conceptualización que son tan válidas como las científicas tradicionales. La colaboración entre artistas y científicos, como muestran múltiples casos documentados, produce no solo nuevas formas de conocimiento, sino también nuevas preguntas, nuevas sensibilidades y nuevas éticas del saber (Asiimwe-Kyomugisha, 2024).

Por otro lado, la necesidad de rigor no debe ser entendida como sometimiento a los estándares positivistas, sino como un compromiso con la coherencia metodológica, la argumentación sólida y la apertura crítica. Como proponen Christensen-Scheel et al., (2022), las metodologías basadas en la práctica artística no deben justificarse frente a las ciencias, sino articular sus propios criterios de calidad tales como la reflexividad, documentación, impacto sensorial o la participación.

Avanzar hacia un verdadero reconocimiento de la investigación artística implica no solo cambios metodológicos, sino también estructurales e institucionales. Necesitamos sistemas de evaluación académica que reconozcan el valor de lo artístico como forma de investigación; bases de datos que incluyan performances, instalaciones o piezas interactivas; revistas y congresos que legitimen las formas no textuales del conocimiento.

3. DISCUSIÓN

La sistematización de la literatura en la investigación artística no solo representa una formalidad metodológica, sino que deviene en una herramienta crítica para visibilizar el conocimiento que emana de los procesos creativos. En un escenario donde las formas tradicionales de validación epistémica aún hegemonizan los circuitos académicos, esta práctica contribuye activamente a la redefinición del canon científico, abriendo paso a metodologías más inclusivas y situadas (Borgdorff, 2011).

Uno de los aportes más relevantes de la sistematización radica en su capacidad para construir genealogías de pensamiento dentro del arte, permitiendo mapear las conexiones entre prácticas aparentemente disímiles. Así, la revisión crítica de literatura se convierte en una forma de cartografía epistemológica que sitúa la práctica artística en relación con discursos históricos, filosóficos y políticos, dotándola de densidad crítica y agencia contextual (Leavy, 2015).

Es importante destacar que la sistematización, lejos de anular la especificidad del arte, potencia su capacidad reflexiva. Cuando se revisan textos teóricos, manifiestos, registros de procesos o documentación de obras, lo que se está haciendo no es simplemente una acumulación de referencias, sino una interpretación activa que configura nuevas lecturas del hacer artístico (Hernández-Hernández, 2008). En este sentido, la literatura se transforma en un dispositivo performativo que acompaña y resignifica la experiencia estética.

La práctica de revisar sistemáticamente fuentes artísticas y científicas promueve un giro ontológico en la manera de concebir el conocimiento que no se muestra como un producto cerrado y verificable, sino como un proceso abierto, situado y relacional. Este enfoque es especialmente potente en investigaciones donde el cuerpo, el afecto, la memoria o la experiencia encarnada se constituyen en fuentes de saber (Barrett y Bolt, 2014). En estos casos, la sistematización actúa como una estrategia para articular lenguajes heterogéneos sin subsumir uno bajo la lógica del otro.

Otro aspecto relevante es la relación entre sistematización y pedagogía. En contextos educativos, la revisión de literatura ofrece a estudiantes y docentes una herramienta para

vincular su práctica con marcos teóricos sólidos, pero también para formular preguntas propias, reconociendo la investigación como un proceso vivo. Esta capacidad crítica es fundamental para formar sujetos reflexivos y políticamente conscientes (Rolling, 2010).

A nivel institucional, los desafíos persisten. Muchas universidades aún privilegian la publicación escrita por sobre la producción artística como forma válida de conocimiento, lo que genera tensiones y obliga a los investigadores-artistas a justificar continuamente su trabajo. La sistematización de literatura puede, en este sentido, funcionar como una estrategia de legitimación, aunque no debería ser entendida como una claudicación frente a las reglas científicas tradicionales, sino como un gesto de traducción crítica que busca ampliar los horizontes del saber (Sullivan, 2010).

Es de interés mencionar que los avances tecnológicos actuales también están transformando la forma en que se sistematiza el conocimiento artístico. El uso de bases de datos visuales, softwares de análisis cualitativo, y plataformas colaborativas en red permiten nuevas formas de recolección y visualización de información que se adecuan mejor a la naturaleza multimodal de las prácticas artísticas contemporáneas (Candy y Edmonds, 2018).

4. CONCLUSIONES

La sistematización de la literatura en la investigación artística no es una concesión metodológica ni un intento de mimetizar los estándares científicos tradicionales, sino una oportunidad para expandir los marcos epistemológicos desde una posición crítica, creativa y situada. Lejos de limitar la expresión artística, esta práctica ofrece herramientas para potenciar su densidad conceptual, permitiendo articular la producción creativa con entramados teóricos complejos.

Los procesos de revisión sistemática permiten al artista-investigador justificar sus decisiones desde un lugar de conciencia epistemológica, reconociendo las influencias, tensiones y continuidades que atraviesan su hacer. Al mismo tiempo, posibilitan la formulación de preguntas relevantes que no solo orientan la producción, sino que abren caminos hacia nuevas formas de conocimiento interdisciplinario.

La sistematización también cumple un rol estratégico en la transformación de las instituciones académicas. Al demostrar que el arte puede operar con criterios rigurosos sin renunciar a su especificidad expresiva, se contribuye al reconocimiento del conocimiento artístico como legítimo y necesario dentro de los sistemas universitarios, de evaluación y de publicación.

Esta práctica promueve un enfoque ético de la investigación, en tanto obliga a explicitar las posiciones, metodologías y afectos que configuran la práctica creativa. Esta transparencia no responde a una lógica de control, sino a una apertura hacia el diálogo, la reflexividad y la posibilidad de ser comprendido en contextos diversos.

Podemos por tanto concluir que la sistematización de la literatura en la investigación artística no debe ser entendida como un apéndice técnico, sino como un gesto político el de inscribir la experiencia estética en el germen mismo de la producción de conocimiento,

reconociendo su poder para transformar no solo lo que sabemos, sino cómo lo sabemos y desde dónde lo sabemos.

4.1. Líneas de actuación

En vista de los análisis desarrollados, resulta necesario plantear ciertas líneas de actuación que permitan consolidar y proyectar la sistematización de la literatura como una práctica habitual, rigurosa y transformadora dentro de la investigación artística. En primer lugar, se hace imprescindible el diseño de protocolos metodológicos flexibles que reconozcan la especificidad del arte y sus múltiples lenguajes, permitiendo la inclusión de fuentes no convencionales como son los diarios de creación, registros audiovisuales, piezas efímeras o testimonios performativos sin por ello sacrificar la profundidad analítica ni la consistencia argumentativa.

Es prioritario promover espacios formativos que integren de manera orgánica la práctica artística y la sistematización crítica, especialmente en el ámbito universitario. Estos espacios deberían favorecer el diálogo interdisciplinario, brindando a los investigadores-artistas herramientas para articular su producción con marcos teóricos robustos, pero también para generar sus propios criterios de validación desde la singularidad de su hacer.

Otro eje de actuación fundamental radica en el impulso de plataformas digitales y repositorios académicos que permitan visibilizar la producción artística como forma legítima de conocimiento. Esto implica ampliar los formatos de publicación, integrar obras visuales, sonoras o performativas como parte del cuerpo investigativo, y reconfigurar los sistemas de indexación y archivo para acoger expresiones no textuales.

Igualmente, se vuelve crucial fomentar la creación de comunidades de práctica entre artistas-investigadores, donde sea posible compartir experiencias, metodologías, corpus teóricos y hallazgos desde una perspectiva horizontal y colaborativa. Estas redes no solo fortalecen la legitimidad del campo, sino que también estimulan la emergencia de saberes colectivos, afectivos y situados.

Debe señalarse la urgencia de revisar los actuales sistemas institucionales de evaluación, que aún privilegian formatos tradicionales de producción académica. Es indispensable avanzar hacia modelos de evaluación que reconozcan el valor del pensamiento artístico, su capacidad de generar conocimiento situado, su impacto social y su potencial transformador. Solo así será posible garantizar un verdadero reconocimiento de la investigación artística en el entramado del saber contemporáneo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asiimwe-Kyomugisha, T. (2024). *Exploring the collaborations between arts and science in research initiatives*. *IDOSR Journal of Communication and English*, 9(3), 27–32.
- Barrett, E., y Bolt, B. (2014). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. I.B. Tauris.

- Borgdorff, H. (2011). The production of knowledge in artistic research. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (pp. 44–63). Routledge.
- Calle G. M. (2015). La investigación-creación en el contexto de las prácticas estético-artísticas contemporáneas. Desplazamientos disciplinares y desafíos institucionales. *Mediaciones Sociales*, 12, 65-79. https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45263Guerra,
- Candy, L., y Edmonds, E. (2018). Practice-based Research in the Creative Arts: Foundations and Futures from the Front Line. *Leonardo*, 51(1), 63–69. https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471
- Christensen-Scheel, B., Aure, V., y Bergaust, K. (2022). Artistic and Art-Based Research Methods: The Mutual Developments of Theory and Practice in Contemporary Art Research. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/10.7577/information.5078>
- Denysenko, Yu., Omelchenko, A., y Makarchuk, Ju. (2022). Methods and techniques for finding creative solutions. *Kultura i suchasnist: almanakh*, 1, 106–110. <https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2022.262579>
- Falcón-Vignoli, R. M. & Torregrosa, A. (2018). La investigación artística como experiencia anómica. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 1, 11-20.
- García-Torrell, D. C. I. C., y Tamayo-Collado, D. C. J. (2018). Algunas consideraciones acerca de la investigación en educación artística. *Ciencias Pedagógicas*, 11(2), 161–173
- Gillham, B., y McGilp, H. (2007). Recording the Creative Process: An Empirical Basis for Practice-Integrated Research in the Arts. *International Journal of Art and Design Education*, 26, 177-184. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2007.00527.x>.
- Hernández-Hernández, F. (2008). Investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación educativa. *Educatio siglo XXI*, 26, 85–118.
- Jvania, N., Chabashvili, E., y Zhvania, T. (2021). Artistic Research, Knowledge and Music Education. *Internacional Conference on Social Sciences in the 21 St Century*
- Kwemoui, K. (2024a). The Integration of Arts-Based Research Methods in Scientific Studies. *Research Output Journal of Biological and Applied Science*. <https://doi.org/10.59298/rojbas/2024/43610>.
- Kwemoui, K. (2024b). *Interdisciplinary approaches in contemporary art research: Expanding epistemological frameworks*. <https://doi.org/10.59298/ROJBAS/2024/43610>
- Kwemoui, K.(2024c). Integrating Scientific Inquiry with Artistic Exploration. *Research Output Journal of Biological and Applied Science*.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Lüneburg, B., y Ginkel, K. (2018). III. Artistic Research – New Insights II. Through Arts Practice?. *TransCoding - From `Highbrow Art' to Participatory Culture*. <https://doi.org/10.14361/9783839441084-004>.

- Mader, R. (2021). Review of Artistic Research and Literature. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 6(2) 535-543. <https://doi.org/10.18432/ari29614>.
- Malterud, N. (2012). Artistic research – necessary and challenging. *Nordic Journal of Art and Research*, 1(1) 57-68
- Rolling, J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102–114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Silva-Cañaveral, S. J. (2016). *La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia*. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 49–61. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Stanová, M. (2023). Artistic Thinking in Scientific Research. *Acta Academiae Artium Vilnensis* (109), 84-100. <https://doi.org/10.37522/aaav.109.2023.161>.
- Sullivan, G. (2010). *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Taşdemir, B. (2022). *Sanatsal araştırmanın bilimsel nitelikleri üstüne: Seçilmiş örneklerle bir değerlendirme*. *Akdeniz Sanat*, 16(30), 225–248. <https://doi.org/10.48069/akdenizsanat.1121147>
- Zambrano, M. (2017). *Un acercamiento epistemológico a la investigación artística desde la techné griega*. *Estudios sobre Arte Actual*, 5, 1-8
- Zapata-Gonnella, M. F. (2018). procesos experimentales interpretativos desde la producción artística tridimensional. *Red De Investigación Educativa*, 7(2), 32 - 37. Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1242>

PARTITURAS RARAS. UNA SOLUCIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Sonia Megías López

Compositora/ Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente capítulo se hace una reflexión acerca del aprendizaje del arte musical de una manera efectiva, natural e inclusiva, en contraste con lo que la enseñanza reglada propone a día de hoy. A partir de la propia formación y trayectoria profesional artística y docente, se hará un recorrido con ejemplos en los que se ha obtenido resultados satisfactorios desde esta premisa.

Se observará que está escrito en primera persona, y no puede ser de otra manera, al describir a modo de cuaderno de bitácora experimentos de creación de metodologías para que todo tipo de personas no solo adquieran conocimientos sino que también disfruten de la música.

2. ¿QUÉ APRENDEMOS EN CLASE?

2.1. La toma de conciencia

A los pocos meses de acabar los estudios de Composición en el C. S. M. ‘Manuel Massotti Littel’ de Murcia, y por recomendación de Domingo José Sánchez¹, profesor de Orquestación, me mudé a Madrid y busqué trabajo como música. Como música y no como profesora de conservatorio para enseñar desde libros escritos o compilados por otros.

Con 23 años y tremendas ganas de comerme el mundo, una de las primeras oportunidades que me ofreció el mundo laboral fue formar parte del sexteto femenino ‘Zumba que zumba’, dirigido por la maraquera venezolana Hilda Hernández y compuesto íntegramente por mujeres capaces de tocar ritmos afrolatinos, cantar a seis voces y bailar (sí, las tres cosas al mismo tiempo) sin ningún tipo de formación académica. La única que no era capaz de tocar, cantar y bailar a la vez, era yo. Pensé: “¿en qué he perdido mi juventud?”.

¹ Domingo sigue muy activo como compositor de músicas cultas y músicas ligeras, pianista de jazz, y recientemente comenzó su trabajo como profesor en el Conservatorio Superior de Música de Canarias: <https://www.youtube.com/c/DomingoJSánchez>

2.2. El trabajo docente

El curso 2007-08 hice una incursión como profesora de Armonía, Análisis, Fundamentos de Composición y Canto Coral en un conservatorio público, el C. P. M. Maestro Gómez Villa de Cieza (Murcia). Vivía en Madrid y viajaba cada semana. Al comienzo del curso aclaré algo al alumnado, sobre todo al de Análisis y de Armonía: “Voy a enseñaros dos cosas: una, aprobar exámenes; y otra, música”. Como muestra de fin de curso, entre otros juegos, realizamos una versión libre con percusión corporal del Kyrie del Réquiem de Mozart. Fue un éxito rotundo.

La disociación aprobar/aprender se repitió de nuevo en el segundo centro de enseñanza musical donde probé mis sistemas, un conservatorio privado de Madrid, el Centro Superior Katarina Gurska, durante los cursos 2012-13 y 2013-14. Aterricé en este centro tras cuatro años de vivir y formarme en la ciudad de Nueva York, donde me ganaba la vida gracias a la improvisación libre y como compositora. En el CSKG enseñé de nuevo Análisis y Armonía, pero también Improvisación desde los cursos elementales a los superiores. Para el nivel superior de improvisación escribí el ‘Curso de Expresión Musical’ (inédito hasta el momento), una guía práctica para aprender no sólo a leer música, sino también a hablarla y, ante todo, a disfrutarla. Pero no me fue posible utilizar este método, ya que no se centraba exclusivamente en la música clásica, como así el centro.

Hasta el momento no he vuelto a explorar la enseñanza musical reglada. Sólo me asomo eventualmente en forma de talleres cortos y después vuelvo corriendo a trabajar en el museo² o a subirme al escenario.

3. LA RIQUEZA DE LA TRADICIÓN

3.1. Las músicas tradicionales

El grupo ‘Zumba que zumba’, si bien fue la más retadora, por suerte no supuso mi primera incursión en los folclores del mundo. Con 10 años, mi educación católica me abrió la posibilidad de entrar como guitarrista y cantante en el coro de la iglesia Nuestra Señora de la Asunción de Almansa (Albacete), el cual acabé dirigiendo y elaborando su cancionero (Cantos de entrada, Padrenuestros, Santos, etc.). En el coro aprendí a transportar con la guitarra, pues ensayábamos en una tonalidad pero los domingos, si la noche anterior había sido dura, cantábamos lo mismo pero un par de tonos más grave.

² Una de las salidas para el alumnado con mucha creatividad es postularse a las residencias de artistas que hay por todo el mundo, o trabajar en museos. En el segundo caso, por si sirve de inspiración a alumnado inquieto, estuve de artista residente en el Centro de Arte Dos de Mayo de Móstoles (Madrid) durante la temporada 2016-17; en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza de Madrid de 2017 a 2020; en el Museo de Arte Contemporáneo Costa da Morte (Corme, A Coruña) en el invierno de 2021; en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante desde septiembre de 2021, y estaré la primera mitad de 2026 en el King Juan Carlos Center de Nueva York.

Tres años después, de forma paralela a la formación académica en piano, ingresé como cantante, tañedora de almirez y posteriormente laudista en el Grupo de Coros y Danzas ‘Castillo de Almansa’. Ahí observé el canto por terceras y sextas, los acordes tocados de oído, el constante intercambio modal Mayor-menor, las segundas voces en forma de diálogos y cánones, etc. Y así, a ritmo de seguidillas, jotas, malagueñas, fandangos y mezclas varias con grupos de otros lugares (destacando las tremendas Europeades³ a las que acudí en un par de ocasiones), tuve la suerte de aprender muchas formas de cantos y de toques de las que no se me había hablado en el Conservatorio, más allá de un Bartók o un Falla. Los palos flamencos y sus escalas frías vinieron de la mano del grupo de música y danza ‘Como gustéis’ de Almansa, dirigido por la bailarina Llanos Ortiz y al cual pertencí como pianista durante un par de años apenas cumplir la mayoría de edad; y posteriormente con los cursos realizados en Murcia con Óscar Herrero o Lola Fernández.

3.2. Dúa da Pel

Estos años de experiencia en músicas tradicionales europeas junto a la formación en ritmos afrolatinos en Madrid me darían la base para componer e interpretar las desafiantes métricas y armonías de mi grupo ‘Dúa da Pel’⁴, el cual fundé en 2014 junto a la poeta y cantante Eva Guillaumon, y en el que cantamos al mismo tiempo que tocamos instrumentos de cuerda, viento y percusión.

La apertura a la música tradicional me ha dado alas en cuanto a ser intérprete y compositora al mismo tiempo, cualidad que la extrema especialización del sistema académico nos amputa a quienes queremos trabajar como músicas profesionales. También esta formación paralela me permite desempeñar hoy trabajos como los de directora de coros experimentales (desde 2005) o pianista de cine mudo (desde 2004)⁵.

Con Dúa da Pel interpretamos métricas que tampoco estudié en mi formación reglada, como 21/16, 13/8, 14/8, etc., en las que establecemos las subdivisiones que no siguen unas reglas estrictas. Desde 2023, y gracias a esta práctica continua, imparto Talleres de Métrica⁶ en conservatorios, universidades y otros centros con profesorado interesado en salir de la zona de confort, como ocurrió en las pasadas Jornadas SEM-EE de Investigación en Artes

³ Las Europeades se realizan cada verano desde 1964 y son los grandes festivales de intercambio de culturas tradicionales europeas. Podéis explorar acerca de los próximos encuentros en este enlace: <https://www.europeade.eu/es/home>

⁴ La historia del dúo, con vídeos, imágenes y fechas de conciertos, está en la web www.duadapel.org, creada en 2025.

⁵ Desempeño esta profesión para instituciones como la Embajada de los Estados Unidos en Madrid (desde 2015), para la Universidad de Alicante (desde 2023) o para el CSIC en las Jornadas de Cine que celebra en el Real Jardín Botánico de Madrid (desde este pasado otoño). Es otra posibilidad muy atractiva para el alumnado amante de la improvisación.

⁶ Información acerca del Taller de Métrica: <https://edicionesdelantal.es/producto/taller-de-metrica/>

con el alumnado (y sus familiares) de Coro y Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional de A Coruña.

Este aprendizaje de músicas de tradición oral, me impulsa a indagar a partir de 2004 en otras que igualmente brotan de la intuición o la experimentación y en cuyo caso sí o sí han de usar notaciones distintas a la reglada.

4. LA FUSIÓN CON OTRAS ARTES

4.1. El dibujo y la puesta en escena

Si bien en la música tradicional se transmite la información desde la memoria y a veces desde cifrados que solo entiende quien los hace⁷, en la música académica, las músicas necesitamos partitura, una partitura con unas indicaciones que ayuden a entender cómo interpretarla.

La necesidad de una expresión propia me llevó a experimentar, por tanto, con las notaciones. Ayudó haber crecido en una familia en la que tanto la música como el dibujo estaban presentes en el día a día.

Crear partituras sin pentagrama, sin melodía, sin métrica, sin división en compases, sin un ritmo establecido y marcado, fue llegando por fases. Mis primeras obras a este respecto son partituras que aúnan la gráfica del pentagrama con símbolos dibujados a mano, véase las claves escritas como SOL2, FA4 o DO3 (sol en 2ª línea, o fa en 4ª), los compases como figuras rítmicas encerradas en polígonos, o símbolos dibujados para los cambios de fuelle en el acordeón o los glissandi del arpa o del violín. Esto se puede observar en las siguientes páginas sueltas de tres de estas primeras obras (Fig. 1, 2 y 3).

19 personajes al azar (2004)⁸, para recitador con lamparita, violín, acordeón y arpa, a lo cual después se añadió carteles, intérprete de lengua de signos, proyección y bailarinas. Para esta pieza me inspiré en las clases de Psicoacústica del profesor Roberto Doati⁹ en el Conservatorio Giuseppe Tartini (Trieste, Italia, 2003), donde estudié gracias a la Beca Erasmus:

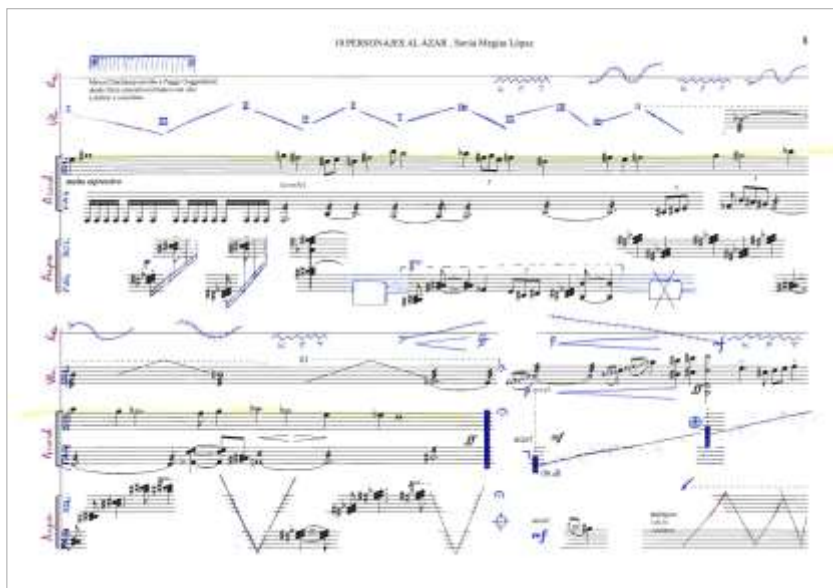
⁷ Por ejemplo, fue muy interesante ver cómo mis compañeras de laúd dibujaban las cuerdas y los dedos de la mano izquierda que usaban en cada canción. Este tipo de indicaciones ‘para una misma’ fue inspiración para mis *partituras raras*.

⁸ Estreno en 2004 en el festival ‘Molina Actual’. Molina del Segura (Murcia): <https://youtu.be/bV10Tyfwte4>

⁹ Web de Roberto Doati: <https://www.robertodoati.com/en/>

Figura 1

19 personajes al azar, pág. 8



Para el estreno de esta obra conté con la dirección escénica y diseño de luces de varias profesoras de la E. S. A. D. de Murcia. Otras intervenciones al pentagrama que realicé en esos primeros años de experimentación durante mis estudios de Composición en Murcia serían *Ajedrez* (2005, Fig. 2)¹⁰, para violín y violonchelo, que es la transcripción a música de una partida de ajedrez; o *VouKaeLIS* (2005, Fig. 3), para coro femenino a 5 voces con soprano solista, obra que experimenta con los clusters de vocales (ya el título ha de ser pronunciado entre dos personas, diciendo al mismo tiempo *vokalis* y *vukelis*) y con la convivencia de dos escalas de tonos enteros, algo que se ve reflejado en las armaduras inventadas.

¹⁰ Audio de Ajedrez: <https://edicionesdelantal.es/producto/ajedrez-osm36/>

Figura 2
Ajedrez, pág. 1

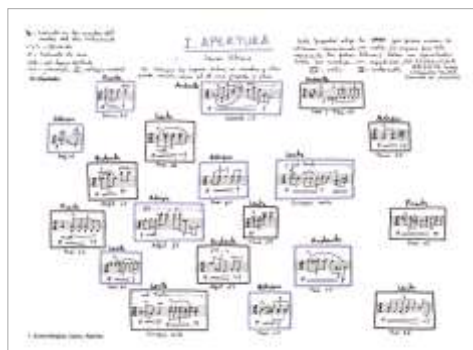


Figura 3
VouKaeLIS, pág. 8



Más tarde hubo obras que directamente prescindieron del pentagrama, ya que no se requería especificar la altura exacta de los sonidos. Éste es el caso de las *CorAnimales*, para coro, o de *Shelley II* (2009, Fig. 6), para acordeón solo. Las tres obras que compuse en relación con la residencia de artistas Casa de Velázquez, como el caso de *Mmngieaaou* (2006, Fig. 4), la primera de las *CorAnimales*, o las dos obras que creé como becaria de dicha residencia (Fig. 5 y 6).

Figura 4
Mmngieaaou, pág. 2

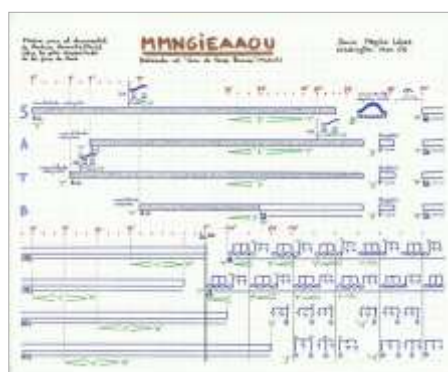
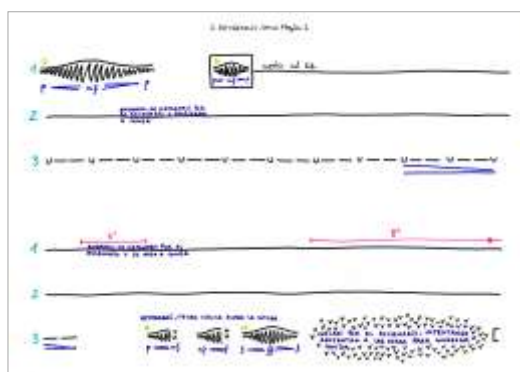
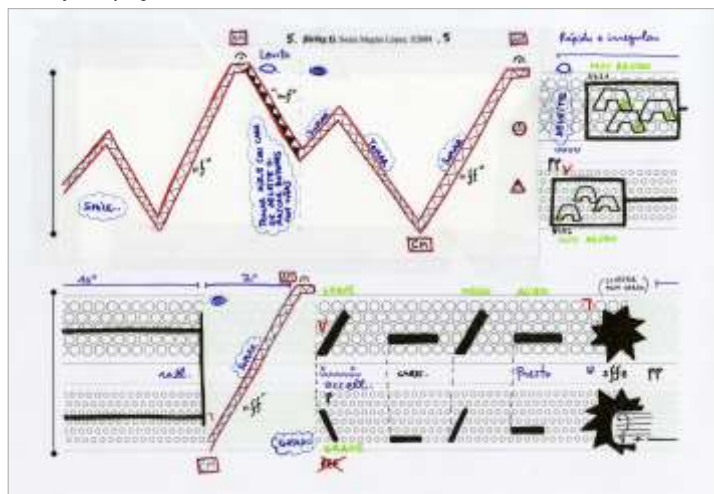


Figura 5
Retórtolis, pág. 4



Shelley II, pág. 9



— . . .

Entre 2012 y 2013 realicé dos partituras-cuerdas para coro, que serían mis primeras partituras táctiles, proclives a ser leídas por personas ciegas¹²:

Entre 2012 y 2013 realicé dos partituras-cuerdas para coro, que serían mis primeras partituras táctiles, proclives a ser leídas por personas ciegas¹²:

¹¹ Karaoke e instrucciones de Chorong Aghui: <https://soniamegias.es/music/osm82r/>

¹² Las Fig. 7-11 son fotos de Ela Rabasco (Ela R que R).

Figura 7
The Time in a Thread



Figura 8
Paz



En 2019 realicé en madera los *Contrapuntos fonémicos*:

Figura 9
Contrapunto fonémico I (vocales). Detalle

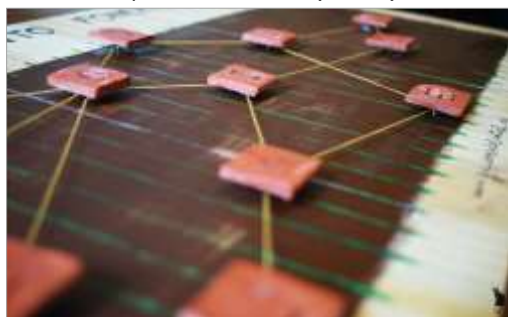


Figura 10
Contrapunto fonémico II. Detalle



El segundo lo llevé a partitura-mandala en el suelo del Centro Cultural Conde Duque de Madrid durante mi VIII Mono+Graphic¹³, y sobre él realicé el taller llamado ‘Conde Duque enCantado’, en colaboración con la Federación Coral de Madrid, para 400 cantantes¹⁴:

¹³ *Contrapunto Fonémico II* en la versión gigante representa la música contemporánea española de los siglos XX y XXI en los libros de texto de Anaya de 4º de la ESO.

¹⁴ Vídeo del taller ‘Conde Duque enCantado’: <https://youtu.be/SytiK-g2EUI>

Figura 11

Contrapunto fonémico II. Patio Sur. Centro Cultural Conde Duque. Madrid, 2019.



4.3. El vídeo

Explorando la herramienta del vídeo, llevé a cabo varios videoartes, entre los que destacaría dos: *La maleta* (2009, Fig. 12)¹⁵, en colaboración con el fotógrafo madrileño Eduardo Momeñe, y *Metatrón* (2020, Fig. 13)¹⁶, para vídeo y banda, en colaboración con el diseñador valenciano Pepe Gimeno y el animador granadino Carlos Cueto.

Figura 12

La Maleta. Still.



Figura 13

Metatrón. Still.



¹⁵ Vídeo de *La maleta*: <https://youtu.be/1tSegSucMRg>

¹⁶ Vídeo de *Metatrón*, con música grabada por la Banda Municipal de Alicante:
<https://youtu.be/1khYKpMsl-Y>

Tras los vídeoartes llegaron las vídeopartituras, aparte de *Chorong Aghui*, el karaoke coreográfico del que os hablé más arriba. Algunas fueron realizadas en colaboración con otros artistas, y las llevé a cabo para coro, pensando en el CoroDelantal, mi laboratorio de experimentación coral desde 2011, en el que las personas que lo componen, por lo general, no cuentan con formación musical.

La primera vídeopartitura coral fue *Grafía cantada* (2016, Fig. 14)¹⁷, en colaboración con Pepe Gimeno (autor de la gráfica en Metatrón), y la segunda, *Sonata* (2022, Fig. 15)¹⁸, cocreación con la artista austriaca Eva Lootz y el animador Carlos Cueto. Ambas piezas fueron seleccionadas en la iniciativa ‘Cultura online’ del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana y se pueden encontrar en su web.

Figura 14

Grafía Cantada, ensayos con el Coro de Jóvenes de Madrid. 2019.



Figura 15

Sonata. Still



Para instrumentos he realizado por el momento dos vídeopartituras, por encargo del proyecto MAJA (Música Actual para Jóvenes Artistas), coordinado por la profesora de violonchelo Elena Solanes, de Valencia. Estas piezas, publicadas en la editorial Piles, están escritas para instrumentistas en sus primeros años de conservatorio. Se trata de dos vídeos reales que capté en mis viajes por Latinoamérica, intervenidos gráficamente con el programa DaVinci Resolve:

¹⁷ Vídeopartitura e instrucciones de *Grafía Cantada*: <https://soniamegias.es/music/osm84n4r/>

¹⁸ Vídeopartitura e instrucciones de *Sonata*: <https://soniamegias.es/music/sonata-videopartitura/>

Figura 16
333. Still.

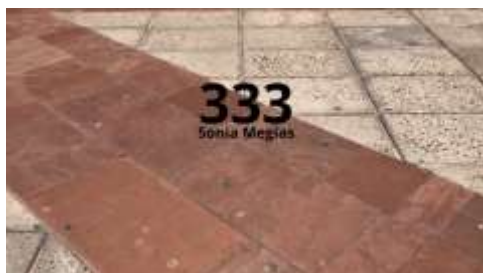


Figura 17
ReCuerdo GeoMétrico. Still.



333 (2022, Fig. 16)¹⁹ es para trío de cámara: un instrumento de viento madera, otro de arco y guitarra clásica. El vídeo muestra el paseo de la ribera del río Paraná en Corrientes, al norte de Argentina. Leemos el suelo como partitura.

ReCuerdo GeoMétrico (2025, Fig. 17)²⁰ es para dúo de arcos, y muestra la Pirámide del Sol de Teotihuacán, en México, desde un globo aerostático. Leemos las proporciones geométricas como partitura.

El proyecto MAJA es un ejemplo de cómo integrar la música contemporánea en la formación musical reglada. El montaje de las obras no se realiza sólo en clase, sino que se programan unas convivencias de fin de semana en un albergue al que somos invitadas también las compositoras y compositores de las obras, para trabajarlas con el alumnado del C. P. M. José Iturbi de Valencia.

5. EL CORODELANTAL

Durante mis estudios de Máster en Composición en la New York University gracias a la beca Fulbright (2010-2012), la asignatura de 'Composers Forum', dirigida por la compositora Julia Wolfe, con invitadas que inspiraron al alumnado, como Steve Reich, Missy Mazzoli, John Zorn, etc. Grandes nombres que, entre otros proyectos, tenían su propia banda. Esa influencia me impulsó a crear 'mi propia banda', es decir, el CoroDelantal.

5.1. Por qué el delantal

Una de mis actividades favoritas durante mi estancia en la ciudad de Nueva York en esos años (2008-2012) fue trabajar de cerca con compositoras y compositores

¹⁹ Videopartitura de 333 e interpretaciones de la misma: <https://soniamegias.es/music/333-videopartitura/>

²⁰ Videopartitura de *ReCuerdo GeoMétrico*: <https://youtu.be/xq4FTBm4UXA>

experimentados, para aprender de su modo de vida. Ya lo había hecho en 2005 con Juan María Solare en Alemania, trasladándome una semana a su casa. Pero en esta ocasión, me ofrecí a colaborar con ellas: Pauline Oliveros, Phill Niblock, Bunita Marcus, Philip Glass, etc.

En esas colaboraciones, una tónica común, supongo que por ser mediterránea, era que cocinara o ayudara a cocinar para el evento en cuestión. En el caso de Phill Niblock, me pidió que hiciera una cena vegana para un grupo musical de 15 intérpretes que iban a tocar su música en Experimental Intermedia, el lugar de conciertos que era su casa (en 224 Centre Street). Esa cocina de Phill y ese loft polvoriento en el que vivía y programaba música experimental fue el nacimiento del CoroDelantal.

La cena vegana para 15 personas, hecha con el delantal de Phill y Katherine²¹, resultó un éxito, incluso me preguntaban dónde estudiaba cocina. El segundo lugar donde aporté mis alimentos fue en la casa de Pauline Oliveros, en Kingston (Upstate New York), cocinando cuatro tortillas de patatas para aportar a la comida tras un ritual que dirigía IONE, su viuda.

5.2. La formación del coro

Desde la conversación con Luisen Elías en septiembre de 2011 y los ensayos con lo que fue temporalmente el coro del Pro UN Ensemble²² (un coro que formé para representar a la Misión Española ante las Naciones Unidas en un acto puntual), pasé semanas juntando personas para formar el coro. Les decía: “Estoy montando un coro experimental, ¿quieres unirme?” En general me respondían que no sabían cantar. Yo insistía: “No te preocupes, te pones el delantal y sabrás”. Así convencí a unas 15 personas de distintas nacionalidades.

El delantal como máscara de cuerpo, como prenda de poder. A modo de capa de superheroínas. Hicimos varios conciertos en Nueva York, y llevamos a la práctica varias de mis partituras de notación expandida, a las que llamé ‘partituras raras’²³. Las partituras raras van desde partituras-falda hasta partituras comestibles, pasando por partituras táctiles, partituras-señales, partituras bordadas, videopartituras o partituras gráficas.

5.3. El Coro Delantal en la actualidad

A punto de cumplir 15 años, el CoroDelantal cuenta con tres sedes: Madrid, Alicante y Nueva York. Hasta ahora hemos realizado performances en lugares de lo más variado y divertido: a cielo abierto como un aljibe de 6 metros de profundidad, un centro hípico, la orilla del mar bajo un faro, la plaza del Museo Reina Sofía de Madrid o Washington Square;

²¹ Katherine Liberovskaya, pareja de Phill Niblock, es una cineasta canadiense de origen ruso.

²² El Pro UN Ensemble estuvo coordinado por Anna Tonna, Jorge Parodi y servidora:
<https://prounensemble.wordpress.com/about/>

²³ Podéis ver algunas en este enlace: <https://soniamegias.es/partituras-raras/>

o bajo techo en lugares como el Círculo de Bellas Artes, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, o el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (MACA), que es además una de nuestras casas habituales.

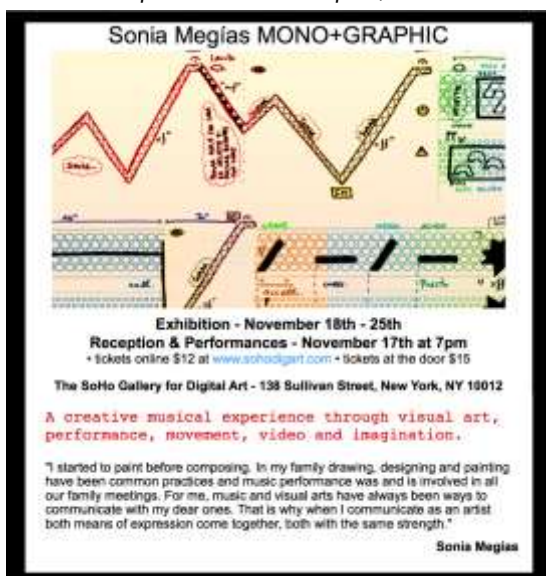
Cada temporada invitamos a artistas de distintas disciplinas a que intervengan al coro, creando nuevas piezas para esta formación tan especial. Por el CoroDelantal han pasado creadoras como Susana Guerrero (escultora), Anna Bofill (compositora y arquitecta), Alicia Narejos (coreógrafa), Pepe Gimeno (diseñador gráfico), Marisa Manchado (compositora) o Eva Lootz (artista plástica).

En 2026, marchó a Nueva York con una estancia doctoral en la City University y una beca de Artista Residente en la New York University para hacer un trabajo intensivo con el coro original por nuestro 15º aniversario.

6. LOS MONO+GRAPHIC

Figura 18

Invitación al primer Mono+Graphic, Nueva York.



La intención no era que las partituras raras se mostrasen en conciertos, o al menos no solo en conciertos. Querían ser vistas, incluso tocadas u olidas por un público curioso, atento, que siguiera su propio ritmo y no el de la música. La idea de los Mono+Graphic parte de dos conciertos monográficos de mi música que organizaría en Madrid la Fundación

Entredós en 2009²⁴, comisariado por Tania Manglano; o el Aula de Música de la Universidad de Alcalá de Henares en 2010²⁵ comisariado por Blanca Aller. En ellos, las partituras se proyectaban en una pantalla que colocamos en el escenario tras las intérpretes.

En 2011, recién inaugurado el CoroDelantal, se organizó el primer Mono+Graphic (Fig. 18), que sería una exposición de partituras, la mayoría de ellas desde pantallas, que era el modo de funcionar de la SoHo Gallery for Digital Arts, en el sur de Manhattan. La comisarias fueron Merche Blasco, diseñadora del logo del CoroDelantal, y María Marinas, gestora cultural de Segovia, ambas cantantes del CoroDelantal de Nueva York. La exposición se inauguró con el concierto y se quedó una semana²⁶.

Llevé a cabo otros dos Mono+Graphic en Nueva York en 2012: en el Instituto Cervantes, y en la Fundación Experimental Intermedia de Phill Niblock. Celebré el regreso a Madrid con un Mono+Graphic en la sala Espacio Ronda, en otoño de 2012, y a partir de ahí han sido todos en España, salvo el décimo, que se expuso en el Centro Cultural 'Juan de Salazar' de Asunción (Paraguay).

A lo largo de los once Mono+Graphic se ha ido aumentando la cantidad de partituras raras expuestas, la variedad de las mismas, y el tipo de eventos performativos. En el último, realizado el pasado noviembre de 2024 en la Biblioteca Musical de Madrid, estrenamos el tipo de concierto 'Nada que ver', de partituras táctiles, en un encuentro del CoroDelantal junto al coro Fermín Gurbindo²⁷ de personas ciegas, dirigido por Nacho Parres.

7. LA INCLUSIÓN

7.1. Inclusión instrumental

La primera inclusión consciente que decidí practicar fue componer para los instrumentos más desatendidos en el Conservatorio, o discriminados por su procedencia del folclore. Éste es el caso del acordeón, los instrumentos de plectro, el arpa, la batería, la guitarra eléctrica o la guitarra flamenca.

En este sentido, cabe destacar mi trabajo como compositora y arreglista del Grupo Fisarmónico de Murcia, dirigido por Teresa Manzanero, profesora de acordeón del C. P. M. de Murcia; o para la Orquesta Ciudad de La Mancha, dirigida por Fernando

²⁴ Monográfico en Entredós: <https://soniamegias.es/evento/entredos-monografico-sonia-megias/>

²⁵ Monográfico en la Universidad de Alcalá: <https://soniamegias.es/evento/alcala-monografico-universidad/>

²⁶ Toda la documentación de los Mono+Graphic se encuentra en este enlace: <https://soniamegias.es/music/monographic/>

²⁷ Web del Coro Fermín Gurbindo: <https://www.once.es/servicios-sociales/cultura-y-ocio/para-quienes-forman-parte-o-quieran-pertenecer-a-un-grupo-de-musica-o-teatro/grupos-de-musica-patrocinados-por-la-once/paginas-grupos-de-musica/coro-fermin-gurbindo>

Bustamante, profesor de instrumentos de plectro del C. P. M. de Campo de Criptana y Alcázar de San Juan (Ciudad Real).

7.2. Talleres para la inclusión de personas con diversidad funcional

Durante las ediciones de 2015 y 2016 del festival ‘Una Mirada Diferente’ en el Centro Dramático Nacional, realicé los talleres de ‘Cuerpos sónicos’ para integrar a actores y actrices con diversidad funcional junto a otras que no la tenían. De estos talleres nació la obra *Cáscaras vacías*²⁸, dirigida por Laila Ripoll y Magda Labarga, y en la cual, la compañía creada con estas personas mostraba sus discapacidades en forma de cabaret. La obra giró por España durante más de un año.

En 2017 se estrenó *Somos naturaleza*²⁹, la eco-cantata que compuse para el Aula Social del Teatro Real por los 200 años del teatro. La obra, con libreto de Eva Guillamón, incluía a personas con autismo y con síndrome de down, que participaron como parte del Coro de Manos Blancas. Este tipo de coro nace en el Sistema de Coros y Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, donde a las personas con síndrome de down, por su dificultad a la hora de emitir sonidos vocales, se colocaron guantes blancos y expresan con sus manos y sus cuerpos la música que escuchan.

Desde 2017 realicé otros talleres para personas con diversidad funcional, destacando el taller de cuerpos sónicos de la fundación Mares³⁰ en Madrid, la Bronx Kitchen Orchestra³¹ de Nueva York que creé en 2024 con personas de un centro de día, o el taller en 2025 para el coro de personas ciegas de la Ciudad de México, llamado DiVersos³².

Desde hace 3 años trabajo como Compositora Residente del coro Fermín Gurbindo de la ONCE, junto al cual exploro las partituras táctiles.

7.3. Partituras táctiles para personas ciegas

Desde la primera versión de la partitura táctil *The Time in a Thread* (Fig. 7), que cocreé en 2011 con Merche Blasco, he seguido experimentando con otro tipo de materiales y metodologías de lectura a través de las manos. Si bien *The Time in a Thread* está construida con un mismo material, que es el cuero, en el cual van insertas figuras de arcilla blanca; otra partitura-cuerda, que es *Paz* (2013, Fig. 8), está creada a partir de cinco materiales distintos: cinta roja con lunares, cadena de metal, tubo amarillo de plástico, hilo suave plateado, y cordón fino de cuero. En ella, el coro elige imágenes sonoras o situaciones que les transmiten paz.

²⁸ Estreno de *Cáscaras Vacías*: <https://vimeo.com/417157308/8b19d1c0fe>

²⁹ Estreno de *Somos naturaleza*: https://youtu.be/_wWEZ5DEkLs

³⁰ Vídeo del ‘Taller de Cuerpos Sónicos’: <https://youtu.be/CcQ0AnkhtAU>

³¹ Vídeo de la Bronx Kitchen Orchestra: <https://vimeo.com/1096821040>

³² Vídeo del taller con el coro DiVersos: <https://youtu.be/OXgxsqceHfY>

En 2021, inspirada por la comunicación mesopotámica en forma de tablillas de arcilla, creé para el CoroDelantal MACA (el de Alicante) una partitura con forma de cuatro placas de arcilla blanca, a la que llamé *Cuatro caminos* (Fig. 19), como guiño a la parada de metro de Madrid. Esta obra es para cuatro solistas³³. En esa misma línea, en 2024 he creado *Luna espiral* (Fig. 20), también de arcilla sin cocer pero con forma esférica, laberinto eterno que ni empieza ni acaba, sino que refleja las energías del planeta: subir y bajar, los ciclos vida-muerte³⁴.

Figura 19

Cuatro caminos. Las cuatro placas.



Figura 20

Luna espiral. Algunos ejemplares



Otra antecedente de *Luna espiral* sería la partitura *Primer Rosario* (2024, Fig. 21), que hice con cuentas de madera, cristal y cerámica (arcilla cocida), con el objetivo de llegar al trance a través de las manos y la voz. Y para eso han sido los rosarios a lo largo de la existencia humana, y no sólo desde que la religión católica se los ha apropiado. Los rosarios originales, hechos de rosas, han acompañado a los matriarcados desde hace milenios (Finn & Strand, 2019).

Al igual que *Primer Rosario* o *Luna Espiral*, para la muestra del XI Mono+Graphic construí *Luna blanca* (2024, Fig. 22), que es partitura esférica pero como novedad también es partitura-instrumento, al sonar por sí misma. Ésta es para cinco solistas, y la pudimos estrenar el CoroDelantal junto al coro Fermín Gurbindo en el concierto 'Nada que ver'³⁵.

³³ Vídeo de *Cuatro caminos* producido por el MACA: <https://youtu.be/Snsu0pMPx9g>

³⁴ Ensayo y una muestra de *Luna espiral*: <https://soniamegias.es/music/luna-espiral/>

³⁵ Estreno de *Luna blanca*: <https://youtu.be/fhqggsDISac>

Figura 21

Primer rosario. Prototipo.



Figura 22

Luna blanca. Ejemplares para estreno.



Luna blanca está construida en poliestireno, intervenido con acetona pura, esmaltes de uñas, purpurina, rotulador indeleble, clavos, chinchetas, alfileres y tornillos. Es un laberinto unicursal con principio y fin, como el caso de *Cuatro caminos*, pero con estaciones, como el caso de *The Time in a Thread*.

Actualmente, esta investigación continúa, dada la constatación de que la práctica musical a través de este tipo de partituras borra la diferencia entre personas con o sin diversidad funcional, con o sin formación musical.

8. CONCLUSIONES

La música es mucho más de lo que aprendemos en una aula. Es mucho más de lo que cuentan los libros de Historia, los libros de Análisis o de Armonía. La música tiene el poder de incluir, de conectarnos en la emoción con distintas personas, otras culturas, lugares o tiempos.

La música une como el arte más abstracto, el más misterioso. Alegra la vida, la pinta de todos los colores y todas las luces.

El recorrido descrito en este capítulo evidencia cómo la formación musical se construye tanto dentro como fuera de las instituciones académicas. La educación reglada me proporcionó una base técnica, pero fueron las experiencias con músicas tradicionales y ancestrales, los aprendizajes situados en comunidades diversas y el contacto con creadoras y creadores de trayectoria consolidada los que ampliaron la comprensión de la práctica musical como un fenómeno vivo.

El contraste entre los métodos habituales de aprendizaje en conservatorio y las dinámicas que se proponen, basadas en metodologías y partituras de creación propia, pone de manifiesto la distancia existente entre la teoría y la práctica, y revela la necesidad de enfoques pedagógicos más flexibles vinculados a la experiencia directa, donde se integran intuición, escucha activa y corporalidad. Por ejemplo, la investigación en la creación y

práctica de las partituras táctiles nos conecta con las culturas ancestrales a través del movimiento de las manos combinado con el canto.

La creación de proyectos como el CoroDelantal, concebido como un espacio de experimentación colectiva, de investigación sobre la voz y de apertura a formatos de notación no convencionales, es otro ejemplo. La consolidación del CoroDelantal en distintas ciudades y su trayectoria internacional confirman la vigencia de una manera de entender la música que prioriza la participación, la creatividad y la diversidad.

Podemos ver cómo la propia trayectoria artística y la propia vida puede convertirse en un laboratorio permanente de experimentación donde la música, abordada desde enfoques amplios, tiene la capacidad de transformar lo que significa aprender y hacer música.

9. REFERENCIAS

Dua da Pel. (s. f.). <https://www.duadapel.org/>

EdicionesDelantal. (2025, 27 noviembre). *Taller de métrica - EdicionesDelantal.* <https://edicionesdelantal.es/producto/taller-de-metrica/>

EdicionesDelantal. (2025a, abril 18). *Ajedrez (violín + violonchelo) - EdicionesDelantal.* <https://edicionesdelantal.es/producto/ajedrez-osm36/>

Ela R que R (Rabasco Redondo) - Creadoras en Mujer Palabra. (s. f.). <https://www.mujeupalabra.net/creadoras/elarabascoredondo/index.html>

Europeade > Home. (s. f.). <https://www.europeade.eu/es/home>

Finn, P. & Strand, C. (2019). *The Way of the Rose.* Penguin Random House

Megías, Sonia (2011, 26 enero). *19 Personajes al Azar · osm28 (2004'V)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bV10Tyfwte4>

Megías, Sonia (2024, 16 octubre). *Chorong Aghui (karaoke coreográfico) - Sonia Megías.* Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/osm82r/>

Megías, Sonia (2025, 30 octubre). *Grafía cantada (vídeopartitura) - Sonia Megías.* Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/osm84n4r/>

Megías, Sonia (2020, 25 abril). *S. Megías.- Conde Duque EnCantado (2019'V)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SytiK-g2EUI>

Gancedo, Eva; Monreal, Inés; García, Carlos; Cifuentes, Alfonso; Galera, Álvaro (2024). *Música 4.* Anaya

Conde Duque enCantado. (s. f.). Condeduque Madrid.

<https://www.condeduquemadrid.es/actividades/conde-duque-encantado>

ALCALÁ DE HENARES: *Monográfico en el Aula de Música de la Universidad - Sonia Megías.* (2025, 28 noviembre). Sonia Megías. <https://soniamegias.es/evento/alcala-monografico-universidad/>

Cáscaras vacías. (s. f.). Vimeo. <https://vimeo.com/417157308/8b19d1c0fe>

- Cáscaras vacías* - Centro Dramático Nacional - Ministerio de Cultura. (2019, 17 abril). Centro Dramático Nacional - Ministerio de Cultura. <https://cdn.inaem.gob.es/espectaculo/cascaras-vacias/>
- Coro Fermín Gurbindo* — Web de la ONCE. (s. f.). ONCE. <https://www.once.es/servicios-sociales/cultura-y-ocio/para-quienes-forman-parte-o-quieran-pertenecer-a-un-grupo-de-musica-o-teatro/grupos-de-musica-patrocinados-por-la-once/paginas-grupos-de-musica/coro-fermin-gurbindo>
- Home Katherine Liberovskaya.* (s. f.). <https://experimentalintermedia.org/rantdance/bio.html>
- MADRID: Monográfico Sonia Megías en Entredós* - Sonia Megías. (2025, 28 noviembre). Sonia Megías. <https://soniamegias.es/evento/entredos-monografico-sonia-megias/>
- Megías, Sonia (2021a, enero 9). *Somos naturaleza (cantata) · ddp7#* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_wWEZ5DEKLs
- Megías, Sonia (2019, 21 noviembre). *2019'V: Taller de cuerpos sónicos para la inclusión* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ccq0AnkhtAU>
- Megías, Sonia (2020b, abril 25). *S. Megías.- Conde Duque EnCantado (2019'V)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SytiK-g2EUI>
- Megías, Sonia (2010, 11 julio). *La Maleta · osm62#1 (2009'XI)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1tSegSucMRg>
- Megías, Sonia (2021, 21 julio). *Metatrón · osm100#1 (2020'IX)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1khYKpMsl-Y>
- Megías, Sonia (2025b, octubre 30). *Grafía cantada (vídeopartitura)* - Sonia Megías. Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/osm84n4r/>
- Megías, Sonia (2024b, agosto 26). *Mono+Graphic* - Sonia Megías. Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/monographic/>
- Megías, Sonia (2024a, junio 11). *333 (vídeopartitura)* - Sonia Megías. Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/333-videopartitura/>
- Megías, Sonia (2025c, noviembre 28). *Sonata (vídeopartitura)* - Sonia Megías. Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/sonata-videopartitura/>
- Megías, Sonia (2025, 24 junio). *Taller coro DiVersos con Sonia Megías (2025)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OXgxsqceHfY>
- EdicionesDelantal. (2023, 14 octubre). *S. Megías: Cuatro caminos* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SnsuOpMPx9g>
- Megías, Sonia (2025a, abril 5). *Luna espiral* - Sonia Megías. Sonia Megías. <https://soniamegias.es/music/luna-espiral/>
- Megías, Sonia (2024, 28 diciembre). *Luna blanca* - Sonia Megías [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fhqgpsDISac>

Partituras raras - Sonia Megías. (2022, 21 septiembre). Sonia Megías.
<https://soniamegias.es/partituras-raras/>

Proyecto MAJA: Música Actual para Jóvenes Artistas. (2025, 1 agosto). *ReCuerdo GeoMétrico* de Sonia Megías [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=xq4FTBm4UXA>

prounensemble. (s. f.). Prounensemble. <https://prounensemble.wordpress.com/>

Roberto Doati. (s. f.). <https://www.robertodoati.com/en/>

Sánchez, D. J. (s. f.). YouTube. <https://www.youtube.com/c/DomingoJSánchez>

Teatro Real. (s. f.). *Cantata «Somos naturaleza»* | Teatro Real.
<https://www.teatroreal.es/es/espectaculo/cantata-somos-naturaleza>

The Bronx Kitchen Orchestra. (s. f.). Vimeo. <https://vimeo.com/1096821040>

Una mirada diferente - Centro Dramático Nacional - Ministerio de Cultura. (2019, 4 junio).
 Centro Dramático Nacional - Ministerio de Cultura.
<https://cdn.inaem.gob.es/espectaculo/una-mirada-diferente/>

EVALUAR LA INTERPRETACIÓN MUSICAL: DE LA SUBJETIVIDAD AL REGISTRO SISTEMÁTICO EN LA DOCENCIA INSTRUMENTAL

Susana Blanco-Novoa

Universidade de Vigo

María Rosa Pampillo Retana

Universidad Alfonso X el Sabio (UAX)

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación en las enseñanzas artísticas, y de manera particular en la docencia instrumental, es el engranaje que articula currículo, enseñanza y aprendizaje. Asumir esta premisa implica desplazar la mirada desde la mera medición de resultados hacia la comprensión de procesos, usos y decisiones pedagógicas: enseñar, aprender y evaluar conforman una tríada inseparable (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Por lo tanto, la evaluación formativa es, ante todo, una manera de usar la evidencia para orientar la acción pedagógica (Black & Wiliam, 2009). En este marco, la evaluación deja de ser un acto puntual de calificación para convertirse en un dispositivo que organiza el trabajo docente y estructura la experiencia formativa del alumnado.

En contextos musicales, la especificidad del objeto de estudio agudiza estas tensiones y complica el proceso evaluativo. La naturaleza efímera del sonido, la centralidad de la interpretación y la integración de dimensiones técnicas, expresivas, corporales y escénicas introducen retos singulares: gran parte de las evidencias se produce en tiempo real, el registro depende de una escucha informada y la sensibilidad estética se entrelaza con criterios de precisión, control motor o coherencia estilística. Por ello, la observación sistemática, el uso didáctico del repertorio, la autocrítica guiada y la documentación audiovisual se convierten en instrumentos fundamentales. Sin embargo, con frecuencia quedan relegados a un segundo plano frente a visiones excesivamente “objetivistas” de la evaluación, centradas en exámenes aislados o en notas globales poco desagregadas (Hattie & Timperley, 2007; Soutelo, 2025).

La literatura especializada en evaluación musical ha descrito con bastante precisión el problema. Una revisión sistemática reciente sobre evaluación de la interpretación solista identifica una pluralidad de sistemas y escalas, constata la centralidad de categorías técnicas

y expresivo-musicales, y el uso generalizado de rúbricas estancas, pero también señala la escasa diferenciación de criterios entre niveles de aprendizaje y la persistencia de una alta variabilidad entre evaluadores (Moura et al., 2024). Estudios cualitativos en pruebas de violín y viola muestran, además, una notable heterogeneidad en el peso otorgado a variables como postura, asimiento, técnicas de arco, escalas y arpeggios, afinación o musicalidad, así como diferencias entre evaluación por comisión y por evaluador único, lo que dificulta la comparabilidad de las calificaciones y alimenta la percepción de subjetividad (Mustul & Aksoy, 2023). En la formación del profesorado de música, los dispositivos de evaluación de alta consecuencia como las pruebas de acceso o los exámenes finales condicionan fuertemente las trayectorias del alumnado y generan tensiones entre las demandas sumativas y las necesidades formativas del proceso (Prichard, 2018).

En este contexto, la evaluación sumativa ocupa un lugar especialmente sensible. Es la capa que acredita logros, comunica resultados a terceros (familias, instituciones, sistemas de acceso) y ordena itinerarios académicos y profesionales. En las enseñanzas superiores de música, por ejemplo, las decisiones de promoción, titulación o selección se toman a partir de actos evaluativos concretos como tribunales, recitales, audiciones o el trabajo fin de estudios que tienen un impacto directo en las oportunidades futuras del alumnado. Precisamente por ello, la evaluación sumativa no puede residir únicamente en la intuición o en la memoria del docente: requiere criterios explícitos, instrumentos consistentes y registros que permitan reconstruir las decisiones tomadas. Cuando esto no ocurre, se amplifican los riesgos de inequidad, sesgo y arbitrariedad, especialmente en contextos de fuerte competitividad. Como advierte Brown (2019), parte de la literatura sobre la evaluación para el aprendizaje ha tendido a utilizar la etiqueta de forma amplia y poco exigente, sin garantizar que las prácticas evaluativas realmente modifiquen las decisiones de enseñanza. De ahí la importancia de dotar a la evaluación formativa y sumativa de instrumentos concretos que estructuren la recogida y el uso de la información.

Frente a este escenario, la literatura converge en la necesidad de avanzar hacia modelos que combinen juicio experto y estandarización adaptable. Las rúbricas analíticas han demostrado ser una herramienta particularmente útil en interpretación musical: permiten explicitar criterios, desglosar dimensiones (afinación, ritmo, timbre, articulación, fraseo, expresividad, competencia escénica), describir niveles de logro y generar retroalimentación. Los trabajos de Capistrán Gracia y Correa (2017) ya habían mostrado, en contextos universitarios de música, que el uso de rúbricas específicas para la interpretación mejora la claridad de los criterios y la percepción de justicia de las calificaciones, línea que se confirma y amplía en estudios posteriores (Capistrán Gracia, 2023; Velert Márquez, 2015). Complementariamente, la incorporación de registros de audio y vídeo vinculados a estos criterios incrementa la trazabilidad del juicio evaluativo y facilita la autoevaluación y coevaluación informada (Cotolí Ballester & Escorihuela Carbonell, 2024).

Ahora bien, cualquier propuesta de sistematización se despliega en un contexto institucional concreto, con condicionantes normativos, organizativos y profesionales. Las

investigaciones sobre intención y práctica de la evaluación formativa en profesorado de música muestran que factores como la autoeficacia docente, las creencias sobre la utilidad de la evaluación y el apoyo institucional condicionan de forma significativa la adopción real de enfoques más formativos y dialogados (Zhang et al., 2025). Estos hallazgos se inscriben en la lógica de la teoría de la acción planificada, que explica la conducta docente como resultado de la interacción entre actitudes, normas percibidas y percepción de control (Ajzen, 1991), y refuerzan la idea de que la adopción de prácticas evaluativas innovadoras exige tanto convicción pedagógica como condiciones propias del contexto.

En paralelo, las propuestas de evaluación responsiva insisten en entender cada trayectoria como un caso que exige negociación de metas, recogida de evidencias múltiples (portafolios, anotaciones en partituras, registros audiovisuales) e informes breves y periódicos que documenten el progreso y sustenten las decisiones sumativas (Stake, 1994; Soutelo, 2025). Estas aportaciones recuerdan que la mejora de la evaluación no se limita al diseño técnico de instrumentos, sino que implica también culturas de centro, tiempos de coordinación y espacios de reflexión compartida. En educación básica, se han descrito repertorios amplios de técnicas para valorar el aprendizaje musical a través de pruebas de desempeño, proyectos, observación directa, diarios reflexivos, etc. que apuntan en la misma dirección de diversificar evidencias y evitar la dependencia de un único dispositivo de examen (Tabuena et al., 2021). Este trabajo se inscribe en esa línea, pero focalizado en la especificidad de la docencia instrumental reglada.

En el caso de las enseñanzas instrumentales regladas, se suma además el marco curricular y legislativo, que define competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación que deben ser operativizados en la práctica diaria. En el contexto que nos ocupa, las normativas vigentes establecen la necesidad de una evaluación continua, basada en la adquisición y consolidación de competencias, con criterios objetivables y mensurables que han de concretarse en las guías docentes. Sin embargo, en el aula de instrumento continúa siendo habitual el recurso al “cuaderno del profesor” o a registros anecdóticos poco estructurados, que dificultan la comparación entre estudiantes y cursos, y que apenas ofrecen soporte para la toma de decisiones colegiadas en tribunales o comisiones.

Sobre este diagnóstico, se formula el objetivo del capítulo: diseñar un instrumento de evaluación para las enseñanzas instrumentales de música que refuerce la dimensión sumativa garantizando, en la medida de lo posible, equidad, transparencia y trazabilidad y que, al mismo tiempo, resulte útil para la regulación del aprendizaje. Este instrumento se fundamentará en los criterios de evaluación presentes en la legislación actual, se estructurará como un registro sistemático de observación apoyado en una escala tipo Likert y se articulará mediante rúbricas con descriptores ajustados al nivel, integrando, cuando sea pertinente, la documentación audiovisual. La finalidad última es ofrecer una herramienta que permita al profesorado documentar la evolución del alumnado de forma más objetiva y comunicable, sin renunciar a la complejidad artística de la interpretación ni al carácter relacional de la enseñanza instrumental.

2. MÉTODO

Para abordar el objetivo del capítulo se ha optado por un diseño metodológico de corte cualitativo, centrado en el análisis de contenido de la normativa vigente y orientado a la construcción de un instrumento de evaluación para las enseñanzas instrumentales de música. El punto de partida lo constituye el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia, con especial atención al artículo 9, Evaluación, y a los criterios de evaluación asociados al perfil del/de la titulado/a superior en la especialidad de Interpretación. A partir de este marco se realiza una lectura analítica y reiterada del texto legal, identificando los enunciados vinculados al desempeño interpretativo y a las competencias que deben ser acreditadas al final de los estudios. Estos enunciados se someten a un proceso de análisis de contenido de carácter interpretativo, en el que se agrupan, reorganizan y depuran los criterios para obtener un conjunto coherente de dimensiones evaluativas alineadas con el currículo, pero formuladas de manera que resulten operativas en la práctica docente del aula de instrumento. Sobre esta base normativa reinterpretada se articula el diseño del instrumento, pensado como un registro sistemático de observación con escala tipo Likert, coherente con los principios de evaluación continua y con la lógica de seguimiento longitudinal propia de las enseñanzas instrumentales. El presente capítulo se limita a describir el proceso de fundamentación y diseño; la validación empírica del instrumento (fiabilidad, validez y usos por parte del profesorado) se plantea como una fase posterior, fuera del alcance de este trabajo.

3. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo se concretan en la elaboración de un registro sistemático de observación que traduce los criterios del Decreto 163/2015 en un instrumento operativo para la docencia instrumental. El punto de partida son los diez criterios de evaluación del/de la titulado/a superior en la especialidad de Interpretación, que se conservan como referencia explícita y se convierten en la columna vertebral del instrumento. A partir de ellos se realiza una reorganización en bloques de competencia (colaborativa, interpretativa–comunicativa y técnico–instrumental/lectura–improvisación) y, sobre todo, una reformulación en términos de ítems observables, formulados como comportamientos que el profesorado puede reconocer en clase, ensayo o audición sin depender únicamente de impresiones globales.

El elemento central del resultado no es solo la lista de ítems, sino la forma en que se dispone en un registro sistemático que permite codificar el seguimiento cotidiano. Frente al tradicional “cuaderno del profesor” o anotaciones anecdóticas, el instrumento se presenta como una matriz individual en la que, en el eje vertical, se recogen los ítems derivados de los criterios del currículo y, en el eje horizontal, se distribuyen diferentes cortes de

observación a lo largo del curso. Cada sesión de clase o cada hito evaluativo se convierte así en una oportunidad para volcar de manera codificada lo que ocurre en el aula: el profesorado puede registrar, de forma breve pero estructurada, cómo el estudiante asume roles en el conjunto, cómo evoluciona su idea interpretativa, cómo se ajusta la afinación o cómo progresa en lectura e improvisación.

Para hacer operativa esta codificación diaria o casi diaria se incorpora una escala tipo Likert de 5 puntos asociada a cada celda de la matriz. A efectos ilustrativos en la Figura 1 se presenta un ejemplo ficticio de la plantilla de observación. El diseño de escala permite graduar el grado de logro observado en cada ítem, desde un desempeño claramente insuficiente hasta un dominio consolidado, sin exigir descripciones extensas en cada sesión. La lógica del instrumento es que, tras la clase o el ensayo, el docente pueda asignar una puntuación rápida, pero criterialmente fundamentada y, cuando sea necesario, añadir una breve anotación cualitativa que contextualice la valoración (cambios de repertorio, incidencias, acuerdos de mejora, etc.). De este modo, el registro observacional deja de ser un mero anecdotario y se convierte en una serie de datos estructurados que reflejan la trayectoria del estudiante.

Figura 1

Ejemplo simulado de tabla de registro observacional

REGISTRO OBSERVACIONAL INDIVIDUAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
Criterios de evaluación específicos de la inclusión de sujetos de investigación			Violencia																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
			Sesión 1					Sesión 2					Sesión 3					Sesión 4					Sesión 5					Sesión 6					Sesión 7					Sesión 8					Sesión 9					Sesión 10																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1. Aceptar y respetar las diferentes funciones subalternas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto metodológico.			X					X																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										

La importancia de este registro sistemático radica en que posibilita un seguimiento longitudinal del aprendizaje instrumental y, al mismo tiempo, genera una base sólida para la evaluación sumativa. Al finalizar un periodo, el profesorado dispone de un historial de observaciones codificadas que permite reconstruir la evolución del alumnado por dimensiones concretas, justificar calificaciones ante el propio estudiante y ante comisiones o tribunales, e identificar patrones de progreso o estancamiento. Además, el propio formato facilita, si se desea, la representación gráfica tal como muestra la Figura 2 de la evolución por sesiones, haciendo más tangible el desarrollo del estudiante. En suma, el instrumento resultante no solo alinea la práctica evaluativa con los criterios oficiales, sino que ofrece una estructura estable para ordenar, codificar y aprovechar pedagógicamente el registro diario que ya forma parte de la rutina del aula de instrumento.

Figura 2

Ejemplo simulado de gráfica de evolución por sesiones



4. DISCUSIÓN

El instrumento propuesto pretende dar respuesta a una tensión ampliamente descrita en la literatura sobre evaluación musical: la distancia entre unos criterios de evaluación formalizados a nivel curricular y unas prácticas cotidianas que se sostienen, en gran medida,

en registros anecdóticos y juicios globales poco sistematizados. Revisiones recientes subrayan la variabilidad entre evaluadores, la escasa diferenciación de criterios por nivel y el uso predominante de escalas numéricas poco ancladas en descriptores claros como problemas recurrentes en la evaluación de la performance solista (Moura et al., 2024; Mustul & Aksoy, 2023). En este contexto, la traducción de los criterios del Decreto 163/2015 a un registro observacional sistemático supone un avance relevante: articula la evaluación en torno a evidencias recogidas de forma continuada, codificable y explícitamente vinculadas al currículo.

Desde la perspectiva de la evaluación sumativa, el registro diseñado aporta tres contribuciones principales. En primer lugar, hace visibles y operativos los criterios: lo que antes podía permanecer implícito se organiza en bloques de competencias (colaborativas, interpretativas, técnico-instrumentales) formulados como ítems observables, en línea con las recomendaciones de clarificación criterial y uso de rúbricas analíticas en interpretación musical (Capistrán Gracia, 2023; Velert Márquez, 2024). En este sentido, el instrumento se sitúa en continuidad con las propuestas que utilizan rúbricas analíticas para evaluar el desempeño musical (Capistrán Gracia & Correa, 2017; Capistrán Gracia, 2023), pero añade la dimensión de seguimiento longitudinal a través del registro sistemático. En segundo lugar, introduce de forma explícita la dimensión longitudinal en la toma de decisiones finales: la calificación deja de depender de una única audición o examen y se apoya en la trayectoria documentada del alumnado, coherente con la lógica de práctica deliberada y evaluación continua (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). En tercer lugar, mejora la trazabilidad y la rendición de cuentas: el profesorado dispone de una base argumental más sólida para explicar decisiones ante el estudiantado, las familias o las comisiones de evaluación, en sintonía con las exigencias de claridad propias de los dispositivos de alta consecuencia (Prichard, 2018).

Al mismo tiempo, el instrumento abre un espacio para reconfigurar el propio sentido de la evaluación en clave más formativa y responsiva. La organización del registro en cortes sucesivos, con espacio para anotaciones cualitativas breves, permite utilizarlo como soporte para tutorías, negociación de metas y devolución de *feedback* específico, transformando el tradicional “diario de clase” en un dispositivo compartido que estructura el diálogo pedagógico. Esta orientación es coherente con las propuestas de evaluación responsiva aplicadas a la educación musical, que conciben cada trayectoria como un caso a documentar mediante portafolios, registros multimodales y revisiones periódicas (Stake, 1994; Soutelo, 2025), y con los estudios que destacan la importancia de implicar al alumnado en la interpretación de las evidencias y en la autorregulación de su práctica (Hattie & Timperley, 2007; Zhang et al., 2025).

No obstante, el alcance de la propuesta debe leerse junto a sus limitaciones. En primer lugar, se trata de un diseño sustentado en el análisis de contenido legislativo y en fundamentos teóricos, pero pendiente de validación empírica. Será necesario estudiar su consistencia interna, la fiabilidad interevaluador y la usabilidad real en distintos contextos

instrumentales. En segundo lugar, el instrumento se apoya en un marco normativo y una especialidad concretos (Decreto 163/2015, Interpretación), por lo que su transferencia a otros niveles, territorios o perfiles profesionales requerirá procesos de adaptación cuidadosos y nuevas rondas de validación. Aunque el instrumento se ha diseñado a partir de un decreto de enseñanzas superiores, su lógica de registro sistemático y triangulación de evidencias es coherente con las recomendaciones formuladas también para la educación básica (Tabuena et al., 2021), lo que abre la puerta a adaptaciones en otros tramos educativos. En tercer lugar, la experiencia acumulada en otros dispositivos evaluativos en educación musical advierte del riesgo de que herramientas bien diseñadas se vivan como carga burocrática si no se integran de forma orgánica en la dinámica de centro y si no se acompañan de tiempos y apoyos específicos (Prichard, 2018).

Otro eje crítico tiene que ver con el equilibrio entre sistematización y complejidad artística. El registro ayuda a objetivar dimensiones como afinación, trabajo en conjunto o coherencia interpretativa, pero no agota la riqueza de la experiencia musical ni pretende sustituir el juicio cualificado del profesorado. La escala tipo Likert supone una reducción inevitable de matices; esa reducción solo resulta aceptable si se compensa con espacios de comentario cualitativo y, de forma ideal, con la conservación de registros sonoros o audiovisuales que permitan revisar, matizar y discutir las decisiones (Cotolí Ballester & Escorihuela Carbonell, 2024.; Soutelo, 2025). La clave estará en que el instrumento funcione como marco flexible de referencia y no como rejilla rígida que empobrezca la escucha profesional.

Finalmente, la literatura recuerda que los cambios en evaluación dependen tanto de los instrumentos como de las condiciones de implementación. Investigaciones recientes señalan que la autoeficacia docente, las actitudes hacia la evaluación y el apoyo institucional condicionan de forma decisiva la adopción de enfoques más formativos y dialógicos (Zhang et al., 2025). El instrumento que aquí se presenta solo desplegará su potencial si se inserta en culturas de centro que favorezcan el intercambio de criterios, la observación conjunta y la reflexión compartida sobre la práctica evaluativa.

5. CONCLUSIONES

El capítulo ha presentado el diseño de un instrumento de evaluación para las enseñanzas instrumentales de música que traduce los criterios del Decreto 163/2015 en un registro observacional sistemático con escala tipo Likert. El eje de la propuesta reside en articular la evaluación en torno a criterios explícitos, ítems observables y seguimiento longitudinal, de modo que la capa sumativa gane en equidad, transparencia y trazabilidad sin perder de vista la complejidad artística de la interpretación.

La principal aportación radica en ofrecer al profesorado una estructura estable para ordenar y codificar el registro diario: aquello que ya se observa de forma implícita en clase, ensayo o audición encuentra ahora un lugar explícito donde ser consignado, interpretado y

comunicado. Esta estructura facilita que las decisiones finales se apoyen en trayectorias documentadas y no solo en impresiones puntuales, y abre la posibilidad de utilizar el propio instrumento como soporte para la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, acercando la evaluación sumativa a prácticas más formativas y responsivas.

Al mismo tiempo, el trabajo deja abiertas varias líneas de desarrollo. En el plano empírico, será necesario validar el instrumento con muestras de profesorado y alumnado, explorando su fiabilidad, su sensibilidad a los cambios de nivel y su impacto en la experiencia evaluativa de ambas partes. En el plano organizativo, resultará clave integrar el registro en entornos digitales que faciliten el almacenamiento de evidencias audiovisuales y la visualización de las trayectorias, así como articular acciones de formación y reflexión colectiva que permitan apropiarse de la herramienta desde las propias culturas evaluativas de los centros.

En síntesis, el instrumento no resuelve por sí solo los problemas de subjetividad y desigualdad en la evaluación instrumental, pero ofrece un punto de apoyo sólido para empezar a abordarlos: alinea la práctica con el currículo, da forma al registro observacional sistemático y convierte la información dispersa del día a día en un recurso útil tanto para acreditar como para acompañar el aprendizaje musical. El desafío, a partir de aquí, consiste en seguir ajustándolo, discutirlo entre la comunidad educativa y someterlo al contraste de la experiencia para que pueda convertirse en una herramienta verdaderamente compartida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brown, G. T. L. (2019). Is assessment for learning really assessment? *Frontiers in Education*, 4, 59. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>
- Capistrán Gracia, R. W. (2023). Las rúbricas como instrumento de evaluación del desempeño musical en el aula. *Praxis Investigativa ReDIE*, 15(28), 45–61.
- Capistrán Gracia, R. W., & Correa, J. P. (2017). La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas. *DOCERE*, 8(17), 28–31.
- Cotolí Ballester, E., & Escorihuela Carbonell, G. (2024). Aproximación a la evaluación de la praxis musical a través de las TIC. En A. M. Vernia Carrasco (Ed.), *Educación y*

- formación musical: Transformación social, empleabilidad y ODS* (pp. 247–263). Dykinson.
- Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 217, 43.748–43.804.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Moura, N., Dias, P., Veríssimo, L., Oliveira-Silva, P., & Serra, S. (2024). Solo music performance assessment criteria: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1467434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467434>
- Mustul, S., & Aksoy, V. (2023). Opinions of lecturers in music education departments about assessment and evaluation of the violin and viola exams. *RAST Müzikoloji Dergisi*, 11(3), 1883–1901. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20231127>
- Prichard, S. (2018). A Profile of High-Stakes Assessment Practices in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 94–105. <https://doi.org/10.1177/1057083717750079>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Soutelo, R. (2025). Avaliação responsiva em educação musical. *Arte, Educação & Lazer*, 396, 24–27.
- Stake, R. E. (1994). Case study: Composition and performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 122, 31–44.
- Tabuena, A. C., Morales, G. S., & Perez, M. L. A. C. (2021). Music assessment techniques for evaluating the students' musical learning and performance in the Philippine K–12 basic education curriculum. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 21(2), 192–203. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v21i2.32872>
- Velert Márquez, I. (2024). Rúbricas de evaluación para interpretaciones de violín. En P. Hernández Dionis (Ed.), *La didáctica de los instrumentos de cuerda: Nuevos retos y desafíos* (pp. 6–13). Dykinson.
- Zhang, L.-X., Yan, Z., & Wang, X. (2025). Understanding music teachers' formative assessment intention and implementation: A Chinese Mainland context. *International Journal of Music Education*, 00(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/02557614251315461>

MÚSICA COMO MEDIO DE APOYO FUNCIONAL PARA LA REHABILITACIÓN MOTRIZ A PERSONAS QUE HAYAN SUFRIDO UNA LESIÓN CEREBRAL ADQUIRIDA

Camilo Carranza Ariza

Licenciado En Música

Certificado en Rehabilitación Neurológica

1. Reconectar cuerpo y mente con melodías que sanan

La música tiene un poder transformador que va más allá del entretenimiento y la expresión artística; su influencia se extiende al ámbito terapéutico, particularmente en la rehabilitación motora. La conexión entre el ritmo musical y el movimiento corporal es fundamental en este proceso, y géneros musicales han emergido como herramientas efectivas en esta área.

La rehabilitación motora busca restaurar la función física y mejorar la calidad de vida de individuos que han sufrido lesiones o padecimientos que afectan su capacidad de movimiento. Es un proceso complejo que combina diversas terapias físicas y ocupacionales. En este contexto, la música ofrece múltiples beneficios que complementan estas intervenciones tradicionales.

Además de los beneficios físicos, la música, también proporciona beneficios psicológicos y emocionales significativos. Escuchar música que les gusta a los pacientes puede reducir la ansiedad, aumentar el estado de ánimo positivo y mejorar la motivación para participar activamente en su proceso de rehabilitación. La conexión emocional que los pacientes pueden establecer con ciertas canciones puede hacer que las sesiones sean más agradables y efectivas.

La música, no solo añade una dimensión emocionante y estimulante a la rehabilitación funcional, sino que también mejora los resultados terapéuticos. La funcionalidad del ritmo en la sincronización del movimiento y su capacidad para motivar a los pacientes son aspectos cruciales que deben ser aprovechados por los profesionales de la salud. Integrar la música adecuadamente en los programas de rehabilitación puede no solo

acelerar la recuperación física, sino también enriquecer la experiencia global del paciente durante su proceso de rehabilitación.

La música con patrones rítmicos claros y repetitivos facilita la sincronización del movimiento. Esto es especialmente beneficioso en la rehabilitación motriz tras sufrir una lesión cerebral adquirida, donde los pacientes pueden enfrentar dificultades para coordinar y controlar sus movimientos debido a lesiones o disfunciones neuromusculares.

La terapia musical, que incluye la secuencia de patrones rítmicos, no solo mejora la función física, sino que también aumenta la motivación del paciente. Después de una lesión cerebral adquirida, es común que los pacientes experimenten sentimientos de frustración, desánimo o ansiedad debido a los desafíos físicos y emocionales que enfrentan. La música proporciona una forma de distracción positiva y placentera durante las sesiones de rehabilitación, lo que puede aumentar el compromiso y la adherencia al tratamiento.

Los programas de rehabilitación que incorporan secuencias de patrones rítmicos pueden adaptarse a las necesidades específicas de cada paciente. Se utilizan instrumentos musicales, como tambores, maracas o incluso clapping, para crear patrones rítmicos simples o complejos que desafíen progresivamente la coordinación y la fuerza muscular del paciente. La repetición estructurada de estos ejercicios ayuda a establecer nuevas conexiones neuronales y a restaurar la función motora afectada.

La secuencia de patrones rítmicos en la terapia musical emerge como una herramienta poderosa y multifacética en la rehabilitación motriz. Facilita la sincronización del movimiento, mejora la motivación y el compromiso del paciente, reduce el dolor y promueve un estado de ánimo positivo. Al integrar esta técnica dentro de un enfoque holístico de rehabilitación, los profesionales de la salud pueden maximizar los resultados terapéuticos y ayudar a los pacientes a recuperar tanto la función física como la confianza en sí mismos.

Este proyecto de investigación se realizó por una necesidad personal con el fin de indagar, contextualizar y aportar a un sector del área de la salud, la temática es abordada a partir de experiencias de vida que se ven marcadas con los puntos de investigación que se trataron durante la situación, los cuales están complementando la respuesta al problema así como también para dar a conocer a la comunidad las funcionalidades y beneficios de componentes de la música en las etapas de rehabilitación clínica.

Historia De Vida Del Autor

En el año 2018, una mañana de domingo salí a practicar ciclo montañismo como era de costumbre. Sin saber que aquel día cambiaría mi vida, tomé mi bicicleta, mi casco y junto con mi amigo nos fuimos a pedalear, avanzábamos por la vía y en un descenso no medí el freno y quizá en una pérdida momentánea de concentración caí fuertemente impactando mi cabeza contra el pavimento, allí quedé inconsciente, rápidamente me auxiliaron y llevaron al hospital. Allí dieron un diagnóstico médico de trauma craneoencefálico severo con lesión axonal difusa, escala de coma Glasgow 4, lesión mesencefálica y una esperanza de vida de 3 días, lo cual no era alentador para mi familia escuchar esto.

Contra todos los pronósticos desperté del coma a los 10 días y aun sin recobrar la conciencia continúe en el hospital en proceso de rehabilitación por un mes. Me dieron de alta y en casa con ayuda terapéutica física, ocupacional, de lenguaje y neurorrehabilitación volví a caminar, hablar y realizar todas las actividades de la vida diaria. Y lo más importante, recuperé mi conciencia completamente a los 3 meses.

Durante este largo proceso de recuperación, mi familia se encuentra con varias sorpresas; un día en una cita de control con neurología, la doctora recomienda acercarme más a la música, ya que esta con sus características principales como lo son el ritmo, la melodía y la armonía, son un motor para la completa funcionalidad del cerebro; ella destaca que la música era lo único que me ayudaría a salir adelante después de conocer mi estado de salud en ese momento. Ella nos estaba dando una recomendación sin saber que estoy ampliamente relacionado al entorno de la música.

Luego de hacer todas estas recomendaciones musicales como lo es la secuencia de patrones rítmicos, la medida del tiempo en la realización de las cosas, la musicalización de mi ambiente y la coordinación con base a un desarrollo musical; mi proceso de recuperación avanzó con mayor rapidez, mis neuronas tomaron nuevas funciones y mi cerebro comenzó a funcionar de manera más completa.

En referente a esto destacamos que el ser humano nace y crece con unas determinadas capacidades musicales que se ven reflejadas en su actuar del día a día y se complementan con el mundo exterior, entrando más allá del detalle todo es música, el andar de un reloj (ritmo y medida del tiempo) , el bocina del carro (las diferentes tonalidades), el silencio, el sonido de un vaso; y es que estamos en un mundo musical, un mundo en donde todo se relaciona con música.

~La música

La música es comprendida como el arte de combinar los sonidos, de manera que resulten agradables a la persona que los escucha, siendo la combinación ordenada de ritmo, melodía y armonía que resulta agradable a los oídos. Por su carácter inmaterial, la música se considera un arte temporal o del tiempo, al igual que la literatura, sin embargo, es reconocida como el arte de coordinar y transmitir efectos sonoros, armoniosos y estéticamente válidos, los cuales son generados a través de la voz o de instrumentos musicales.

La música puede definirse a muy grandes rasgos como una sonoridad organizada, coherente, significativa, la cual se caracteriza por el empleo de los sonidos (y de los instrumentos para producirlos) con el objetivo de producir una secuencia estéticamente apreciable y significativa. Los elementos fundamentales de la música suelen ser siempre tres, aunque su concepción y su aplicación concreta bien puede variar de una cultura a otra. Estos elementos son:

La melodía se refiere al conjunto de sonidos que, dentro de un mismo ámbito sonoro específico, suenan sucesivamente, o sea, uno después de otro, y que, al percibirse como una unidad completa de sonido, poseen identidad y significado propio. En ella tienen cabida los silencios, sirviendo de pausas en el “discurso” de la melodía, e incluso puede haber dos o más melodías simultáneas, conformando lo que se llama un “contrapunto”.

En el caso de la armonía nos referimos al efecto que resulta al combinar dos o más notas musicales, y que puede llegar a ser más o menos grato al oído (más o menos armónico). Un conjunto de sonidos concordantes constituye un acorde, y se reproducen todos al mismo tiempo.

Por último, el ritmo es el elemento que vincula a la música con el tiempo, permitiéndole transmitir cierta emoción dependiendo de la vertiginosidad, placidez o las formas con que los anteriores elementos se manifiesten. Estrictamente hablando, el ritmo no es más que los patrones existentes en la sucesión de los sonidos, la combinación específica de figuras y silencios que compone la música.

Si bien diversos géneros musicales pueden ser utilizados en la rehabilitación, el reggaeton se destaca por su ritmo distintivo y energético. Originario de Puerto Rico en la década de 1990, el reguetón fusiona influencias de hip hop, reggae y música latina. Su ritmo constante y marcado por el bombo y la caja, combinado con líneas de bajo prominentes,

crea un ambiente ideal para la estimulación motora. El reggaeton no solo provee un ritmo fácilmente perceptible, sino que también suele tener letras motivadoras y un tempo adecuado para adaptarse a diferentes niveles de movimiento y esfuerzo físico. Esto lo convierte en una opción versátil para terapeutas que buscan mejorar la fuerza muscular, la flexibilidad y la coordinación en sus pacientes.

La música, con su capacidad innata para mover emociones y cuerpos, ha demostrado ser una herramienta poderosa en el campo de la rehabilitación motriz. A lo largo de las décadas, estudios como: “Music therapy in neurological rehabilitation settings” han revelado que la música no solo puede mejorar el estado de ánimo y reducir el estrés, sino que también puede facilitar significativamente la recuperación física y funcional de individuos que han sufrido accidentes, lesiones neurológicas, o que enfrentan condiciones que afectan su capacidad de movimiento.

~La música y la rehabilitación

La versatilidad de la música permite adaptarla a las necesidades específicas de cada paciente y a los objetivos de rehabilitación establecidos por los profesionales de la salud. Desde música clásica hasta pop, rock, jazz, y géneros contemporáneos como el reggaeton, cada estilo musical ofrece ritmos y estructuras que pueden ser utilizados de manera efectiva para mejorar diferentes aspectos de la rehabilitación motriz.

Uno de los aspectos más fascinantes y efectivos de la música en la rehabilitación motriz es su capacidad para sincronizar el movimiento. El ritmo musical proporciona una estructura temporal que el cerebro y el cuerpo pueden seguir y anticipar. Esto es especialmente beneficioso para los pacientes que necesitan mejorar la coordinación, la marcha, y la precisión en sus movimientos. La sincronización con el ritmo ayuda a entrenar y reforzar las conexiones neuronales que son esenciales para la ejecución de movimientos motores complejos.

Además de facilitar la sincronización del movimiento, la música también estimula áreas específicas del cerebro que son cruciales para la rehabilitación neurológica. Por ejemplo, la música activa tanto el hemisferio izquierdo (asociado con el procesamiento del lenguaje y la cognición) como el derecho (asociado con la percepción musical y la integración sensorial-motora). Esta estimulación puede ser fundamental para recuperar funciones motoras después de un accidente cerebrovascular, lesión cerebral traumática, o condiciones neurodegenerativas.

La plasticidad cerebral, la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones neuronales, es otro aspecto clave que se beneficia enormemente del uso de la música en la rehabilitación motriz. La repetición de movimientos coordinados con la música puede ayudar a fortalecer y expandir estas redes neuronales, promoviendo así la recuperación funcional a largo plazo.

En el contexto actual de la atención médica integral, la música está ganando reconocimiento como una intervención complementaria valiosa en la rehabilitación motriz. Profesionales de la salud, incluyendo fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, y musicoterapeutas, están colaborando cada vez más para diseñar programas de rehabilitación que integren de manera efectiva la música en el proceso terapéutico.

La musicoterapia utiliza la música y sus elementos en ámbitos como el médico, el sociosanitario o el educativo, los cuales se aplican individual o grupalmente. La finalidad de la musicoterapia es mejorar la salud mental, emocional, social, comunicativa y el bienestar de las personas.

La música es una experiencia sensorial completa para los humanos, debido a que puede llegar a activar simultáneamente todas las áreas del cerebro. Por esta razón es efectiva en términos terapéuticos, porque hace funcionar el cerebro a nivel cognitivo, físico y emocional. Esto se lleva a cabo principalmente de dos formas:

La forma activa consiste en cantar o tocar instrumentos interpretando la música, y la manera receptiva se basa en escuchar música para generar climas de relajación o motivación. Los principales aspectos sobre los que trabaja la musicoterapia son los motrices al ejercitar el equilibrio, la coordinación y la movilidad del paciente, así como, los socioemocionales trabajando el control y autoconocimiento de las emociones, así como su expresión.

El profesional en musicoterapia selecciona cuidadosamente la música que van a emplear con la finalidad de que esta aporte beneficios al paciente. Entre los numerosos beneficios que produce la musicoterapia, podemos destacar el impacto a nivel físico ya que disminuye de los niveles de ansiedad y estrés. Relajación, mantenimiento de la musculatura y movilidad de las articulaciones, también a nivel socioemocional ya que fomenta las interacciones sociales, evita el aislamiento y mejora la autoestima y las habilidades sociales así como a nivel cognitivo porque aumenta la concentración y atención, potencia la comunicación, el lenguaje y la capacidad de aprender también, de la musicoterapia destacamos los beneficios sensoriales y cognitivos, ya que entrena la

habilidad y rapidez de respuesta ante un estímulo recibido y estimula la imaginación, la memoria, la atención y el aprendizaje

La musicoterapia es una herramienta útil en la educación y la rehabilitación de pacientes médicos. También se utiliza para tratar ciertas patologías mentales, como la ansiedad y la depresión, o neurológicas, como la demencia y el Alzheimer.

La terapia musical, que incluye la secuencia de patrones rítmicos, no solo mejora la función física, sino que también aumenta la motivación del paciente. Después de sufrir una lesión cerebral adquirida, es común que los pacientes experimenten sentimientos de frustración, desánimo o ansiedad debido a los desafíos físicos y emocionales que enfrentan. La música proporciona una forma de distracción positiva y placentera durante las sesiones de rehabilitación, lo que puede aumentar el compromiso y la adherencia al tratamiento.

A nivel físico la música contribuye a mantener la movilidad de las articulaciones y refuerza la musculatura a través de la relajación y la disminución de los niveles de ansiedad. La interiorización del ritmo, el compás o la melodía también incide en las capacidades físicas de las personas, mejorando su respuesta corporal a estímulos, su equilibrio y su motricidad.

A nivel cognitivo la música aumenta la capacidad de aprendizaje y de orientación, y mejora la capacidad de atención y concentración. La motivación juega un papel crucial en cualquier programa de rehabilitación. La música no solo mejora el estado de ánimo y reduce la ansiedad, sino que también puede aumentar significativamente la motivación y el compromiso del paciente con el proceso de recuperación. Las sesiones de rehabilitación que incorporan música suelen ser percibidas como más agradables y menos monótonas, lo que puede llevar a una mayor adherencia y persistencia en los ejercicios prescritos.

La música también tiene efectos analgésicos y emocionales que son beneficiosos para los pacientes en rehabilitación. Escuchar música que gusta y participar activamente en ejercicios de patrones rítmicos puede reducir la percepción del dolor y mejorar el estado de ánimo. Esto se debe a la liberación de endorfinas y al efecto distractor que la música proporciona, ayudando así a aliviar el estrés y la tensión asociados con la recuperación de una lesión grave.

La música no es solo un placer auditivo, sino una herramienta terapéutica poderosa que puede transformar el proceso de rehabilitación motriz. Desde mejorar la coordinación

y la sincronización del movimiento hasta estimular la plasticidad cerebral y fortalecer la motivación del paciente, la música ofrece una gama de beneficios que pueden potenciar los resultados de la rehabilitación. Al reconocer y aprovechar estas capacidades, los profesionales de la salud pueden ampliar el enfoque de rehabilitación, proporcionando a los pacientes una vía más holística y efectiva hacia la recuperación física y funcional.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación demuestran que la música puede ser un medio efectivo y motivador en la rehabilitación motriz de personas con lesiones cerebrales adquiridas. A través de las sesiones de musicoterapia, se ha observado una mejora significativa en las habilidades motrices, la coordinación y la percepción del ritmo en los participantes, lo que sugiere que la integración de la música en programas de rehabilitación puede acelerar el proceso de recuperación y ofrecer una experiencia enriquecedora y terapéutica.

Este método terapéutico propuesto no solo facilitó el desarrollo de habilidades motoras, sino que también fomentó una actitud positiva y de perseverancia en el proceso rehabilitador. Todos los resultados subrayan el potencial de la música como herramienta terapéutica en la recuperación de pacientes con lesiones cerebrales, ofreciendo un enfoque motivador y dinámico que puede complementar las intervenciones convencionales.

Los resultados de esta investigación resaltan el potencial de la música como herramienta terapéutica en la rehabilitación motriz.

A lo largo de las sesiones probatorias, se evidenció que la musicoterapia no solo facilitó el desarrollo de habilidades motoras, sino que también promovió una actitud positiva hacia la rehabilitación. La música, al integrar ritmo y movimiento, creó un entorno motivador que favoreció la conexión entre el cuerpo y la mente, mejorando la autonomía y calidad de vida del paciente.

RESEARCH PROJECT BASED ON MUSICALITY OF MOVEMENT APPROACH IN HIGHER MUSIC EDUCATION CONTEXT

Marta Sancho-Andrés

Clarinet Professor/Conservatorio Superior de Música de A Coruña

1. ABSTRACT

Recent studies on musical performance reveal a paradigm shift away from the traditional Western perspective, which conceives body and mind as separate entities. Consequently, by integrating them into an inseparable whole, concepts such as embodied musical activity, cognitive action, corporeality, and enaction have been developed. The research project presented seeks to explore this new paradigm in greater depth and conduct a detailed analysis of *Musicality of Movement approach* (MoM), a training program specifically designed for musicians by Virág Dezső. Among all the approaches reviewed, MoM is preliminarily regarded as the one most closely aligned with the practical application of the paradigm in question.

For this purpose, this research will adopt a qualitative methodology through a case study, involving a sample of experts and typical cases. Data collection will include an in-depth interview with Virág Dezső, focus groups with her students, and recordings of sessions where MoM is taught. The collected data will be triangulated to establish the core principles of MoM, examine its application in the classroom, assess the learning outcomes associated with its practice, and explore its connection to the preparation for concert situations and the theoretical framework outlined in this study. Additionally, the exercises performed in different MoM sessions will also be systematically catalogued and described for subsequent analysis. Finally, it is worth emphasizing that throughout the entire process, rigorous attention will be given to ethical and legal considerations, in strict adherence to current regulatory guidelines.

2. BACKGROUND AND JUSTIFICATION

Training music students encompasses not only the enhancement of technical skills on their instrument and a profound comprehension of the repertoire, but also the areas of physical conditioning, psychological resilience, and stage readiness. Educating musicians in all of these areas remains a critical priority in the 21st century (Altenmüller & Jabusch, 2010; Gómez Remolina, 2014; Stanhope, 2016; Ramírez Martínez & Rodríguez-Quiles, 2020; Fernández-Morante et al., 2021; Candisano Mera & Franco-Vázquez, 2022). This

comprehensive training for performers is considered fundamental across all levels of music education. Nonetheless, at the higher level – where students must develop core competencies that ensure their readiness for professional practice – such training becomes even more crucial.

This is due to the complexity that public musical performance entails, which relies not only on the study and refinement of skills needed to achieve a high interpretive standard, but also on the fact that this preparation culminates in a formal environment, characteristic of concert halls, which brings difficulties beyond daily routines that require targeted preparation. These difficulties may arise from external conditions, such as lighting, attire, or the presence of an audience, as well as from internal factors, including muscle tension, intrusive thoughts, or breath control (García Martínez, 2015).

Regarding internal difficulties, specifically those involving body awareness and control, a wide range of training programs focused on these areas have been applied within the field of music. Developed largely in the West during the 20th century, from various domains of knowledge, Alexander Technique, Feldenkrais Method, Eutony, Body Mapping and Conscious System for Movement Technique stand out as notable approaches in this context (Linden, 1992; Conable, 2000; Duliège, 2011, Aberastury, 2014). In addition, in terms of meditation, emotional control and relaxation, multiple practices have been adapted for musicians. Regarding Eastern disciplines, can be highlighted Yoga and Tai Chi, which trace their origins back centuries. And concerning Western approaches, can be mentioned Mindfulness-Based Stress Reduction, mental suggestion, Applied Relaxation Training, visualization, and cognitive therapies, which were developed primarily throughout the 20th century, parallel to those focused on body awareness (Worthington, 1982; Tucker, 1997; Ruiz Ramos, 1999; Dalia Cirujeda, 2004; Rosset i Llobet & Odam, 2007; Williams & Kabat-Zinn, 2011).

However, musical experience reveals that the presumed separation between body and mind in Western tradition does not hold, as both constitute an inseparable unity that has been studied explicitly as such since the late 20th century, particularly within the fields of phenomenology and cognitive semiotics (López Cano, 2014). This new research approach has led to a recent paradigm shift that integrates both macro and micro-level processes involved in musical performance with underlying cognitive mechanisms, all aligned with phenomenological theories of embodied perception and cognition (Kim, 2020).

In this context, various concepts developed by different authors have been identified as potential foundations for the theoretical framework that will guide the development of the doctoral thesis based on the research project presented here. This doctoral thesis does not seek to continue supporting the emotional and body awareness techniques that have been extensively studied and applied separately within the musical field. Instead, it aims to explore emerging theoretical and practical research focused on the unity of body and mind.

Building on this approach and focusing initially on the interaction between action and emotion in musical performance, it can be observed that both engage the body schema and the body image. Thus, their interactions facilitate attention to both bodily states – the proximal – and the quality of musical sounds and the unity of musical experience – the distal (Kim, 2020). This conjunction is conceived, according to Kim (2020), as an *embodied process* through which one comprehends the personal experience in relation to the musical world, which is constructed through physical activity. Nevertheless, Prieto Bascón (2011) argues that this phenomenon would be described with different terminology, namely as *bodily perception*, where the body is recognized in any given context, enabling it to engage with the environment through self-awareness and spatial orientation. This concept encompasses both the body schema – such as muscle tone, breathing, and laterality – and the individual's self-perception or body image, along with the awareness and experience of these aspects through motor actions. *Embodiment*, however, necessarily involves one's own situation within the environment, which could, at first glance, be understood as synonymous with *bodily perception* as described by Prieto Bascón (2011).

Since *embodied activity* relies on the context in which it occurs, it is shaped by both the *affordances* and limitations inherent in that context (Kim, 2020). This aspect is intrinsic to musical performance, as the performer's engagement in perception, intention, knowledge, creativity, and representational skills must be accompanied by consideration of the performance environment. The act of performance itself becomes a new manifestation of the previously conceived musical idea, as it is physically expressed within a distinct medium (Vinasco Guzmán, 2012). This fact ties into the previously discussed external difficulties faced by performers, as noted by García Martínez (2015), and aligns with research on the *performative* concept. This concept encompasses all the elements intrinsic to the execution or staging of a musical performance, including costume, scene, gestures, and the management of space and time, among others (López Cano, 2014).

Returning to concepts related to internal difficulties of performers, there is a scholar debate wherein some authors argue that *corporeality* is a more comprehensive and valuable term than *embodiment*. The rationale lies in the fact that *corporeality* does not only include the elements commonly associated with *embodiment* but also the cultural, social, historical, and ecological contexts that continuously shape and direct the body's adaptation processes. Simultaneously, the body actively engages with these surrounding factors and influences them (Mashino & Seye, 2020). Furthermore, *corporeality* differs from *corporality*, even though the two are interrelated. *Corporality* is conceptualized as the material condition that makes *corporeality* possible. Although certain phenomena may be relevant to both terms, the use of each one will depend on the perspective adopted in the specific study being undertaken (Pelinski, 2005).

In this research project, the emphasis is placed on exploring and comprehending *corporeality*, which is considered to play a crucial role in shaping the production of musical meanings. These meanings emerge from subjective musical experiences that occur in a

preconceptual and antepredicative way, while also remaining open and being informed by the influence of the social and natural environment (Pelinski, 2005). Thereby, *corporealized action* situates cognitive abilities in relation to lived stories, suggesting that cognition is oriented not toward solving problems, but toward the *enactment* of a world. This process entails bringing forth a world through a story that becomes viable by means of structural coupling, though it does not need to be optimal, as the interactions involved do not adhere to a predetermined framework (Varela et al., 1997). According to López Cano (2007), music should not be understood as a mere collection of sound objects, but rather a series of *cognitive actions* we undertake with and within acoustic energy, shaped by the *affordances* offered by each musical environment. This environment is conceptualized as the fluctuation of ambient energy that the musical mind interprets as acoustic, visual, or kinetic information. Musical cognition emerges from the active exploration of the environment through our musical competencies, which consist of a blend of knowledge – including acquired habits, improvised strategies, and the ability to generate novel strategies and schemas – resulting from the combination of innate abilities and skills developed through learning.

Therefore, as a consequence of the conceptual framework established, the research question is formulated as follows: In which practical ways can students, at advance level of music education, develop the skills needed to facilitate *cognitive actions*, *corporeality*, and *enactment* during musical performance in concert situations?

In order to answer this question, an exploration of different training methods encompassing physical, emotional and scenic techniques, specifically designed for musicians, was undertaken. This search resulted in the identification of *Musicality of Movement approach*, a newly created training program whose principal goal is to develop the stage performing qualities of musicians. An initial review reveals that it seeks to provide them with interpretive skills and tools for concert situations through mastery of *corporeality* and *enactment*. MoM is also considered to involve a *corporealized action* that facilitates sharing the prepared material, rather than showing it in a contrived manner.

2.1. Musicality of Movement approach

Musicality of Movement approach (MoM) is a pedagogical training program specifically designed for musicians in the 21st century by Virág Dezső, a Hungarian modern mime and dancer. Dezső has crafted this approach by integrating elements from various training techniques and aligning them with the fundamental principles of Étienne Decroux's 'corporeal mime' and Valéria Dienes' 'art of movement', both developed during the 20th century in France and Hungary respectively (Musicality of Movement, 2024).

MoM has been taught by Dezső as an official subject since 2015 at the Conservatorium van Amsterdam, since 2017 in the classical department of the Faculty of Music at the University of Debrecen, and since 2020 at Codarts Rotterdam. It is also offered through

ongoing seminars at Studio MAPA Nederland since its initial development, and in workshops such as the one offered annually at Onalti Summer Academy, among others (Musicality of Movement, 2024; OnAlti Academy, 2024).

With respect to the general characteristics of MoM, it is worth emphasizing its practical and progressive approach, which encourages the exploration and understanding of one's own body and its musicality, along with its relation to the surrounding space. This approach aids in grasping the paradoxical complexity and simplicity of stage performance by integrating all the elements it encompasses (Musicality of Movement, 2024). Through a physical approach, MoM promotes improvements in musical performance and stage presence in concert situations. Its sessions include muscle-toning exercises paired with breathing synchronized with movement, as well as free stage improvisations, both with and without musical instruments (Dezsö, 2020). To achieve its goals, the approach is grounded in interaction, neutrality, and articulation in all its dimensions. Improvisation provides the framework, generating a space that facilitates the exploration of musicality from a physical perspective, through actions and movements connected to breathing, energy, space, time, and sound (Musicality of Movement, 2024).

Through the exercises carried out, MoM also emphasizes the development of stage qualities, including clear focus, rhythm, energy, intensity, vulnerability, sensuality, and sensitivity (Dezsö, 2020; Musicality of Movement, 2024). These qualities are interconnected, and to promote their acquisition, comprehension, and the necessary balance in musical interpretation, Dezsö bases her training philosophy on the *articulations*, *counterweights*, and *dynamo-rhythms* pioneered by Étienne Decroux. Through them, this French mime aimed to refine the clarity of the actors' body control and their movements on stage. Decroux considered these concepts as constructs, since they involve multiple objectual, spatial, and/or temporal perceptions. Regarding *articulation*, this not only refers to which part of the body is in motion but also to the direction it moves and in which chronology. *Counterweights* indicates the various forces that can be exerted with or on the body's weight. Lastly, *dynamo-rhythms* relate to the allocation of time, specifically the rhythm of the movement combined with its intensity or tension (de Haas & Vogels, 2022). As a result of including these three constructs in MoM exercises, stage action is accentuated in relation to space by applying the principles of physical movement, including pause, hesitation, weight, resistance, and surprise, which leads to balancing the relation between body and mind (Musicality of Movement, 2024).

Another key focus in MoM, which is important to mention, is the quest for a neutral body, one that can adapt, transform, and surprise. Surprise is considered crucial not only for performers but also for the audience. This is achieved through observation, seeking to identify and eliminate inherent personal habits. For although some habits may help in enhancing performance and communication, others can be misleading and cause blockages (Dezsö, 2020).

Finally, it is worth highlighting that improvisation is used as a MoM tool for fostering creativity and phrasing. Through it, not only the possibility of encouraging discovery is promoted, but also cultivates awareness of the connection between breathing and all aspects of the performance. This conscious fact is the basis from which meaningful learning can be acquired during the training process (Dezső, 2020).

3. OBJECTIVES

To address the previously formulated research question, the following general objective is proposed: To establish the theoretical and practical foundations of *Musicality of Movement approach* in relation to the development of musicians' corporeality and enactment in concert situations.

To accomplish this general objective, the following specific objectives are set:

1. Provide a detailed description of the movements, types of breathing, improvisations, and learning outcomes of the exercises performed in MoM sessions.
2. Develop categories and subcategories that facilitate a systematic and rigorous analysis of these elements.
3. Identify the instructional methodology and assessment procedures employed in MoM sessions.
4. Infer the spatial and bodily perceptions that MoM students develop when practicing this training program and their applicability in concert situations.
5. Triangulate the information gathered from various data collection tools with the theoretical framework that constitutes the foundation of this study.

4. METHODOLOGY

The research methodology proposed for this project adopts a qualitative approach. This is primarily due to the limited exploration of the topic. The aim is, therefore, to develop a comprehensive understanding of the phenomenon by delving into it from the participants' perspectives, in relation to their natural environment and context (Hernández Sampieri et al., 2014; Flick, 2015). Moreover, the research seeks to generate knowledge that is both relevant to practice and to address real-world problems derived from the context under study (Flick, 2015). For these reasons, it is argued that data analysis and collection should concentrate on a particular phenomenon, independent of the number of scenarios or participants involved in the study. The objective is not to generalize the results, but to extend the findings in a manner that enhances the understanding of analogous situations, thereby allowing these insights to be applied to future research (McMillan & Schumacher, 2005).

In addition, this project adopts a cross-sectional approach rather than a longitudinal one. This decision stems from a thorough understanding of the study's characteristics and

aligns with Flick's (2015) insights, which suggest that prospective longitudinal studies are typically rare in qualitative research.

Regarding the research approach, it is deemed that a phenomenological study, given the theoretical and practical aspects of the project's scope, will most effectively address the proposed investigation. This type of study explores the meanings of lived experiences, focusing on how individuals interpret the significance of a given experience or situation. Through the study, these experiences are transformed into descriptive accounts. The most prominent data collection technique for this approach is the in-depth interview (McMillan & Schumacher, 2005).

Lastly, to ensure the validity of the proposed research methodology, it is deemed relevant to consider the criteria outlined by Martínez Miguélez (2004):

1. Gather information at the source and utilize emerging patterns to adjust the research focus and guide further data collection.

2. Collect data as comprehensively as possible, ensuring no distortion, misrepresentation, or disruption of the phenomenon's true reality, while also avoiding separate it from its own context.

3. Use data collection methods that allow for repeated observation.

4. Seek information that best facilitates the discovery of the significant structures related to the research.

5. Contrast and compare how other researchers collect data on the same topic.

6. Recognize and integrate the potential disruptive effect of the observer's involvement in the research setting.

4.1. Sampling and data collection tools

Considering the characteristics of the study population and the prior considerations, purposive sampling has been chosen for this project. The sample include both typical cases and experts, aiming to enhance the practical value of the information gathered (McMillan & Schumacher, 2005). Nevertheless, it has been determined that the data collection tools should differ for Virág Dezső and her students. An in-depth interview was elaborated for her, while focus groups were conducted with the students, regardless of their experience level with MoM. All these data collection tools were validated by a panel of experts.

Regarding the focus group, originally termed as a group interview, it is worth highlighting that it was selected as the data collection method for the students instead of a discussion group. This choice reflects the goal of gaining insight into the group's knowledge on specific topics based on an initial theme, adhering to a monological rather than dialogical logic (Godoi, 2015). Such group interaction may stimulate the emergence of new aspects related to the object of study, which could offer significant data for gaining deeper insights into the knowledge of musicians attending MoM training. Additionally, it could foster new

ideas and observational connections regarding factors that may not have been considered at an individual level. For organizational reasons, focus groups were conducted with Dezső students from the Conservatorium van Amsterdam, Codarts Rotterdam and Studio MAPA Nederland.

Moreover, to further complement the data collection obtained through the in-depth interview with Dezső and the focus groups conducted with her students, it was decided to follow the guidelines set forth by Hernández Sampieri et al. (2014), which recommend utilizing tools in the field that are best suited to the specific context. Consequently, recordings of MoM sessions were also made, enabling a documentary analysis that will categorize and describe the exercises performed during these sessions. For this purpose, a custom-designed observation instrument was developed and validated by a panel of experts. This documentary analysis aims to provide a deeper understanding of the nature of MoM, the types of exercises involved and the purposes for which they are used, as well as the pedagogical methodology applied in the classroom. Regarding MoM session recordings, in addition to the Conservatorium van Amsterdam, Codarts Rotterdam and Studio MAPA Nederland, there were also documented at Onalti Summer Academy and the Faculty of Music at the University of Debrecen.

Additionally, to complete the data collection process, a field diary was used during the various immersions. This diary allowed to document relevant insights gathered from informal conversations about MoM with Dezső and her students, as well as detail observations of the exercises, variations compared to prior knowledge of these activities, and any perceptions regarding the training sessions. It also allowed recording any uncertainties that require further clarification and in-depth exploration in the future.

Finally, it is important to note that if the initially proposed data collection tools prove inadequate for obtaining sufficient information on the subject of study, the use of alternative tools will be considered. These include conducting individual interviews with music teachers who are highly experienced in MoM and who also apply its core principles in their teaching. Furthermore, an analysis of recordings published on the Physical Theatre Training website (2024), along with recordings of concerts or performances that have incorporated the fundamental principles of MoM into their presentations, may also be conducted.

4.2. Data analysis and triangulation

The transcripts of the in-depth interview and focus groups conducted as part of this research project will be analyzed with an emphasis on meaning, following the guidelines established by Kvale (2011). The process will begin with coding the text, followed by condensing the meaning by summarizing the interviewees' explanations more succinctly. Finally, the interpretation will focus on uncovering the structures and relations that emerge from the data. This approach will enable the integration of participants' language with the theoretical framework.

Given the expectation of gathering substantial information from these data collection tools, the use of qualitative software is being considered. In this context, Hernández Sampieri et al. (2014) note that this type of software evolves rapidly, with new programs emerging and current ones continuously expanding their features. Therefore, although most of these tools are suitable for various stages of analysis, including primary and secondary coding, data interpretation, pattern identification, and grounded theory generation, the selection of software is being deferred until the research reaches the stage where its use is required. At that point, the most appropriate software will be chosen based on the specific needs of the research.

Furthermore, since recordings of MoM sessions have been made, a detailed documentary analysis of these recordings will be carried out. This approach will allow for the systematic organization and representation of the content, facilitating its analysis and synthesis through descriptive methods (Peña Vera & Pirela Morillo, 2007). Consequently, the cataloging and detailed description of the exercises performed in MoM will allow a deeper examination and understanding of their characteristics, including how breathing is utilized, which parts of the body are engaged, which exercises are unique to MoM or drawn from other techniques, and how musical instruments and voice are incorporated into different sessions. In addition, the development of categories for analysis of breathing associated to movement exercises is envisioned following the categorization used by Sancho-Andrés et al. (2023), which focus on different types of breathing and body segments according to the finite systems of biomechanics.

Finally, regarding the triangulation of the information obtained, considering the nature of this research project, data triangulation is deemed appropriate, as it utilizes multiple sources of information to gather different perspectives on the same topic for validation purposes (Arias Valencia, 2000). This approach is expected to ensure that the research is comprehensive enough to yield meaningful and relevant conclusions, which can be applied beyond the specific research context, even though the findings may not be generalizable due to the inherent characteristics of the qualitative methodology used (Flick, 2015). Consequently, this process seeks to identify the strengths and weaknesses of MoM's suitability for fostering the development of corporeality, and musicians' mastery of enactment. In addition, it will allow to evaluate its relevance as necessary content for higher-level music education.

5. ETHICAL AND LEGAL ASPECTS

Ethical issues play a significant role in qualitative research, particularly during the planning and data collection phases. For this reason, it is crucial to address them from the inception of the research project (Gibbs, 2012). In this case, as the proposed study takes place within the educational field, ethical and legal considerations impact the research in multiple ways. In addition to working with human participants, it is necessary to consider

the public nature of education, the complexities of educational practices, and the methodological limitations (McMillan & Schumacher, 2005). Therefore, adhering to basic principles is essential to ensure the ethical integrity of the research. According to Flick (2015), these principles include the following:

1. Draft an informed consent form that ensures all participants are fully aware of their involvement in the research and are given the opportunity to decline participation.
2. Avoid covert observations and always provide honest and transparent information.
3. Ensure confidentiality and respect the privacy of participants.
4. Avoid any form of omission or fraud in the collection and analysis of research data.
5. Treat all participants with respect.
6. Prioritize the well-being of the participants.
7. Ensure fairness in the distribution of both the benefits and the burdens among all individuals participating in the research project.

Therefore, in addition to providing participants with an informed consent form to ensure they participate in the research only if they want to, it is crucial that the informational documents given to them clearly outline the nature of the research, its purpose, how the collected data will be securely stored and for how long, how they will be used, and where they may be published. These documents should also include details about how participants can revoke their initial consent, should they wish to do so. Moreover, if participants request it, any data, images, or videos in which they appear must be returned or destroyed as per their wishes (Gibbs, 2012). In line with these principles, informational sheets and informed consent documents have been developed. This documents and the research project presented here, have been formally approved by University of A Coruña Ethics Research and Teaching Committee.

Finally, regarding regulatory guidelines, to ensure the legal protection of all participants concerning the handling of data collected, the applicable legislation in each country will be strictly observed. First, the common legal framework shared by all participating countries will be applied. These countries include the Netherlands and Hungary, where data collection will take place, and Spain, where data will be stored and processed. This common framework is defined by Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data. Additionally, because the data will be stored and processed in Spain, Spanish law will also apply, specifically Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales [Organic Law 3/2018, dated December 5, concerning the protection of personal data and the guarantee of digital rights]. For Hungarian participants, along with the aforementioned laws, will be enforced the Act CXII of 2011, on the Right of Informational Self-Determination and on Freedom of Information.

And for participants from the Netherlands, in addition to Regulation (EU) 2016/679 and Ley Orgánica 3/2018, it will also be applied the Uitvoeringswet Algemene verordening gegevensbescherming, geldend van 01-07-2021 [General Data Protection Regulation Implementation Act, effective from July 1, 2021].

5.1. Social relevance

Social relevance is regarded as one of the foremost ethical dimensions to consider, as it concerns whether the chosen topic has been sufficiently researched and whether the proposed study will add new insights to the existing body of knowledge (Flick, 2015).

In this context, it has been considered important to identify a specific training for musicians that could serve as a practical application of the new paradigm that various scholars argue is emerging in music research, one that integrates both body and mind (López Cano, 2014; Kim, 2020). After a rigorous search, MoM is preliminarily regarded as the training most closely aligned with this approach and, accordingly, it has been selected as the focus of the research project presented here. Moreover, it is noteworthy that, thus far, no comprehensive studies on MoM have been found in the scientific literature.

Consequently, in addition to writing the doctoral thesis that encompasses the entirety of the study, it is considered essential to facilitate knowledge transfer throughout the research process by publishing articles or book chapters and delivering lectures. These actions will inform both the scientific and educational communities, as well as the participants in the study, about the findings as they emerge. Additionally, it is deemed fundamental to implement a practical transfer of the acquired knowledge, as this research project also seeks to lay the groundwork for improving educational opportunities in stage preparation for higher-level music students in Spain, where the researcher works. In this country, all classical voice students receive stage training as part of their curriculum, whereas instrumental students can only be trained in this area if their conservatory offers an elective subject specifically focused on it. In this context, a study conducted in 2023 revealed that only 8 of the 20 higher conservatories of music in Spain, to which the author had access, offer elective subjects focused on stage preparation (Sancho-Andrés, 2023). As a consequence of this fact, the implementation of this knowledge at the Conservatorio Superior de Música de A Coruña has become one of the researcher primary goals, as this is the conservatory where she is employed and no elective subject related to this area is offered. Likewise, disseminating this knowledge to the broader educational community in Spain has also become one of her future goals.

6. PHASES OF RESEARCH

The qualitative research process is neither linear nor sequential, meaning that the various stages aimed at achieving the research objectives are often iterative, recurrent, and may occur simultaneously (Hernández Sampieri et al., 2014). Consequently, a well-

designed study must be responsive to context, flexible, and adaptable to the field conditions, remaining open to emerging insights from the initial stages or those that arise throughout the process (Flick, 2015).

Building on the points previously discussed, the proposed research project is structured into four phases. The first one involves training and in-depth engagement with the theoretical framework of the study. The second phase focuses on field immersion and data collection. The third one consists of the analysis and triangulation of the collected data. Finally, the fourth phase is dedicated to the development of the doctoral thesis, envisioned as the culmination of the entire project.

At present, the project is in the early stage of the third phase. However, activities from the first phase are still being pursued to ensure a robust conceptual and theoretical foundation that supports a thorough and relevant analysis and triangulation of data. Furthermore, the expansion of data collection will also be considered if necessary.

7. REFERENCES

- Aberastury, F. (2014). *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*. Leviatán.
- Altenmüller, E., & Jabusch, H.-C. (2010). Focal Dystonia in Musicians: Phenomenology, Pathophysiology, Triggering Factors, and Treatment. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(1), 3–9. <https://doi.org/10.21091/mppa.2010.1002>
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5331864>
- Candisano Mera, J. A., & Franco-Vázquez, C. (2022). Educación somática en los planes de estudio de piano en España. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, & A. Chao-Fernández (Eds.), *Innovación e investigación en conservatorios y escuelas de música* (pp. 33–43). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19918>
- Conable, B. (2000). *What Every Musician Needs to Know About the Body. The Practical Application of Body Mapping to Making Music*. Andover Press.
- Dalia Cirujeda, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Mundimúsica Ediciones.
- de Haas, A., & Vogels, F. (2022). *Mime Handbook. A Handbook for Mime Corporel*. Amsterdam University Press.
- Dezsö, V. (2020, August 28). *What is Musicality of Movement?* [Video] Physical Theatre Training. <https://app.physicaltheatretraining.com/video/what-is-musicality-of-movement>
- Duliège, D. (2011). *La eutonía Gerda Alexander*. Gaia Ediciones.

- Fernández-Morante, B., de Paula Ortiz, F., & Blanco-Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 38–45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- García Martínez, R. (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición*. Redbook Ediciones.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Godoi, C. K. (2015). Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 55(6), 632–644. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150603>
- Gómez Remolina, L. Á. (2014). El cuerpo en la escena musical. (*pensamiento*), (*palabra*)... Y obra, 1(12), 84–90. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2816>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Kim, J. H. (2020). From the Body Image to the Body Schema, from the Proximal to the Distal: Embodied Musical Activity Toward Learning Instrumental Musical Skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00101>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Linden, P. (1992). Developing Power And Sensitivity Through Movement Awareness Training. *American Music Teacher*, 42(2), 26–31. <http://www.jstor.org/stable/43542616>
- López Cano, R. (2007, June 15). *Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música*. Notas para un manual de Usuario. Retrieved October 23, 2024 from <http://rlopezcano.blogspot.com/2019/12/semiotica-semiotica-de-la-musica-y.html>
- López Cano, R. (2014). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. In M. Fornaro (Ed.), *De cerca, de lejos. Miradas actuales en Musicología de/sobre América Latina* (pp. 41–78). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente / Escuela Universitaria de Música. https://www.academia.edu/965851/Música_mente_y_cuerpo_De_la_semiótica_de_la_representación_a_una_semiótica_de_la_performatividad
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

- Mashino, A., & Seye, E. (2020). The Corporeality of Sound and Movement in Performance. *The World of Music*, 9(1), 25–46. <https://www.jstor.org/stable/26970253>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Musicality of Movement. (2024). *About MoM*. <https://www.musicalityofmovement.com/about>
- OnAlti Academy. (2024). *Workshops – OASA24 Winds*. <https://www.onaltiacademy.com/workshops-oasa24>
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *TRANS – Revista Transcultural de Música*, (9), 1-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55–81. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100004&lng=en&tlng=en
- Physical Theatre Training. (2024). *Are you ready to level up your physical and theatrical technique?* <https://app.physicaltheatretraining.com/>
- Prieto Bascón, M. Á. (2011). La percepción corporal y espacial. *Innovación y experiencias educativas*, (38), 1–8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- Ramírez Martínez, M. F., & Rodríguez-Quiles, J. A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, (45), 17–34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16231>
- Rosset i Llobet, J., & Odam, G. (2007). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Paidotribo.
- Ruiz Ramos, G. (1999). *Amo hacer música. Yogaterapia específica para los profesionales de la Música*. Mandala Ediciones.
- Sancho-Andrés, M. (2023). Estudio de las asignaturas que incluyen técnicas corporales, emocionales, escénicas y de movimiento en las EASM establecidas en la LOE (II). In A. M. Vernia Carrasco (Ed.), *Educación, investigación y formación musical: Miradas, experiencias y reflexiones desde los diferentes ámbitos y niveles educativos* (pp. 56–86). Dykinson. <https://www.jstor.org/stable/jj.1866717>
- Sancho-Andrés, M., Rosa-Napal, F. C., & Chao-Fernández, R. (2023). La respiración asociada al movimiento en ejercicios de iniciación de “musicality of movement approach.” In F. Gertrúdx-Barrio, & P. Cruz Cruz (Eds.), *Sinfonías del cambio: Música y arte en la transformación social* (pp. 259-269). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9154559>

- Stanhope, J. (2016). Physical performance and musculoskeletal disorders: Are musicians and sportspeople on a level playing field? *Performance Enhancement & Health*, 4(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.11.004>
- Tucker, P. (1997). *Tai Chi. Flowing Movements for Harmony and Balance*. Lorenz Books.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa editorial.
- Vinasco Guzmán, J. A. (2012). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), 11–38. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/2352/1650>
- Williams, J. M. G., & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins, and Multiple Applications at the Intersection of Science and Dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564811>
- Worthington, V. (1982). *A History of Yoga*. Routledge & Kegan Paul.

MANIFESTACIÓN DEL FENÓMENO DEL IMPOSTOR EN LA ACTIVIDAD MUSICAL: PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA SALUD EN LOS MÚSICOS

Laura Moral-Bofill¹ y Basilio Fernández-Morante²

¹*Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM), Taller de Músics, Barcelona;*

²*Conservatorio Profesional de Música de Valencia.*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Pertinencia de la investigación del síndrome del impostor en los músicos

La prevención, atención especializada y formación desde etapas tempranas en salud ocupacional y bienestar de los músicos es una necesidad reclamada por un gran número de profesionales del ámbito de la música (Moral-Bofill, 2025). Los músicos están expuestos a riesgos físicos, psicológicos, sociales y culturales y es necesario un nuevo modelo educativo que integre el bienestar como parte esencial del currículo.

La investigación de las últimas tres décadas muestra que los músicos son especialmente vulnerables a problemas físicos y psicológicos debido a tareas repetitivas y altas exigencias emocionales. Esto se refleja en altas tasas de lesiones, trastornos neurológicos, pérdida auditiva y dificultades de salud mental a lo largo de toda su vida profesional. Los estudios indican que muchos músicos jóvenes desarrollan problemas de salud desde etapas formativas, en parte por una baja conciencia y responsabilidad respecto a los riesgos físicos y psicológicos del desempeño musical. Y aunque en los últimos años ha crecido el interés por prevenir problemas y promover la salud física y mental de los artistas en formación, la educación para la salud en el ámbito musical aún no se ha implementado de manera amplia (ver Moral-Bofill y Viñas-Pavón, 2025).

De hecho, se ha planteado la necesidad de una transformación institucional profunda, basada en investigación crítica y en una cultura de cuidado genuino, porque, si bien, hay instituciones que han comenzado a ofrecer cursos de educación para la salud, estos tienden a centrarse únicamente en la prevención de las lesiones físicas y el manejo del estrés; además

de existir una preocupante tendencia a instrumentalizar la salud al servicio del rendimiento artístico y a individualizar la responsabilidad. En general, los estudiantes continúan aprendiendo bajo modelos de enseñanza más bien pasivos que priorizan la repetición de cánones musicales por encima de la reflexión crítica sobre su salud y desarrollo artístico, lo que revela la ausencia de una identidad profesional que incluya la salud como un componente central. En esta línea, se ha considerado fundamental promover no solo la excelencia en los estudiantes, sino también su salud (Moral-Bofill, 2025).

Es necesario considerar que, perseguir la excelencia o aceptar el lado competitivo que conlleva la actividad musical profesional no justifica la desatención hacia los efectos psicológicos que estas motivaciones o situaciones pueden generar en los músicos. Desde nuestro punto de vista, tal desatención equivaldría a sostener que todos los modos de malestar deben ser aceptados como inevitables. Sin embargo, la investigación en el ámbito de la psicología permite distinguir entre experiencias comunes y patrones cognitivos o emocionales que, aun surgiendo en contextos habituales, resultan disfuncionales y, en el caso que nos ocupa, afectan directamente al desarrollo artístico y al bienestar. Por ejemplo, se ha mostrado que, aunque el esfuerzo por la perfección pueda considerarse una característica adaptativa que forma parte de una búsqueda saludable de la excelencia, las reacciones negativas a la imperfección pueden considerarse una característica desadaptativa y un riesgo para el bienestar físico y mental de los jóvenes músicos (Stoeber y Eismann, 2007).

Es en este marco donde queremos presentar el presente artículo de perspectiva sobre el síndrome del impostor en los músicos.

Conviene aclarar que la expresión “síndrome del impostor” (SI) es un término de uso extendido, pero no constituye un diagnóstico clínico reconocido por los sistemas de clasificación tradicionales (Bravata et al., 2020). De hecho, es un término popular, mientras que las autoras que acuñaron el término lo denominaron fenómeno del impostor (Clance e Imes, 1978). Ahora bien, independientemente del término, el empleo del concepto funciona para describir experiencias recurrentes, como la autoduda persistente, el temor a la evaluación o la atribución externa del éxito, sin que ello implique patologizar la vida cotidiana o ubicar estas experiencias dentro de ningún trastorno. De hecho, el objetivo actual de la Psicología de la Salud no es únicamente tratar problemas ya establecidos, sino que busca desarrollar intervenciones eficaces con el objetivo de proporcionar estrategias a las personas para promocionar su bienestar y prevenir la enfermedad (Morrison y Bennett, 2008).

Estudiar el fenómeno del impostor dentro de este marco se alinea plenamente con las estrategias de promoción de la salud, cuyo propósito es favorecer contextos formativos y profesionales que reduzcan riesgos, fortalezcan recursos psicológicos y faciliten un funcionamiento óptimo. La atención al SI, explícitamente en el mundo laboral, aunque

escasa, está comenzando a emerger (Neureiter y Traut-Mattausch, 2016b), y su estudio permite situar la comprensión del fenómeno dentro de los tres niveles de prevención (ver los niveles de prevención en OMS, 1998):

- Prevención primaria: identificar y modificar factores educativos, institucionales o culturales que fomentan la comparación constante, el perfeccionismo desadaptativo, la autoexigencia extrema o el feedback negativo sistemático. Intervenir aquí evitaría que las inseguridades normales evolucionen hacia dinámicas de autovaloración dañina.
- Prevención secundaria: detectar tempranamente señales de autopercepción distorsionada o evitación de oportunidades, con el fin de intervenir antes de que estas interfieran significativamente en el aprendizaje, la motivación o el rendimiento musical.
- Prevención terciaria: ofrecer apoyo psicológico y estrategias de afrontamiento a quienes presentan dificultades persistentes, reduciendo su impacto sobre la trayectoria profesional y evitando efectos como el bloqueo creativo, el deterioro del bienestar o el abandono de la carrera musical, ya que el SI actúa como una barrera interna para el desarrollo profesional (Jöstl et al., 2012; Neureiter y Traut-Mattausch, 2016a).

Este enfoque, por tanto, sitúa el síndrome del impostor como un fenómeno relevante no por su estatus diagnóstico, sino por su valor funcional en la prevención del malestar y en la mejora del rendimiento.

Por otro lado, también se puede considerar la pertinencia de investigarlo cuando se revisa la amplia literatura sobre ansiedad escénica musical (AEM), uno de los problemas más estudiados del ámbito artístico musical (Kenny, 2011; Fernholz et al., 2019). La evidencia muestra que la ansiedad escénica es un fenómeno multicausal influido por procesos cognitivos evaluativos (Osborne y Franklin, 2002), y se han descrito experiencias de cómo la sensación de sentirse juzgado o la comparación con compañeros intensificaba la ansiedad de los músicos (Casanova et al., 2025). En este marco, la experiencia de fraude percibido, la anticipación de ser evaluado como incompetente y la atribución del éxito a causas externas son dinámicas cognitivas que pueden intensificar significativamente la ansiedad previa a la actuación, dado que las cogniciones erróneas típicas del SI acaban socavando las inferencias de eficacia personal, incluso tras resultados exitosos (Thompson et al., 1998). Un estudio reciente que examinó la relación entre SI y la AEM con estudiantes de posgrado exitosos que cursaban estudios de interpretación musical, mostró una fuerte correlación positiva estadísticamente significativa ($r = .76$) entre la AEM y la frecuencia de los sentimientos del SI. Las respuestas indicaron que más del 75% de los participantes experimentaron niveles

altos de AEM y sentimientos del SI de frecuentes a intensos (Sims y Ryan, 2023). Explorar por tanto las relaciones entre SI y AEM puede ofrecer vías complementarias de intervención, especialmente necesarias en un ámbito donde los tratamientos han mostrado eficacia limitada. De los estudios existentes hasta la fecha no se pueden extraer conclusiones o recomendaciones definitivas sobre cómo mejorar la problemática de la AEM (Kinney et al., 2025).

1.2. El síndrome del impostor

El síndrome del impostor (SI) se refiere a los intensos sentimientos y autopercepciones de falsedad y dudas acerca de las propias habilidades en personas con una objetiva historia de éxitos. Las personas que experimentan los sentimientos de impostor creen que sus habilidades son sobreestimadas por los demás y, por tanto, no se creen merecedoras de los logros que alcanzan. Se sienten como unas farsantes y temen que los demás las descubran (Clance, 1985). Precisamente, la preocupación y la ansiedad por un posible fracaso y por revelar su supuesta incompetencia las empuja a esforzarse para evitar quedar expuestas (Clance e Imes, 1978; Clance y O'Toole, 1987).

En el desarrollo de estos sentimientos de falsedad contribuye claramente un patrón atribucional caracterizado por una externalización del éxito y una internalización del fracaso, así como la aparición de sentimientos de culpabilidad por los logros alcanzados. Además, se ha observado que la experiencia de logros repetidos no debilita los sentimientos de impostor ni estimula la creencia en una alta habilidad (Clance, 1985). De hecho, estas personas son muy habilidosas para negar las evidencias externas de su competencia, así como para desacreditar los halagos provenientes de los demás (Clance y O'Toole, 1987).

En general, el SI se ha asociado con numerosas problemáticas o trastornos de salud como la ansiedad generalizada, la depresión, falta de autoconfianza, baja autoestima, frustración relacionada con la imposibilidad de cumplir con los altos estándares autoimpuestos (Bravata et al., 2020), *burnout* (Churchill, 2019; Jaremka et al., 2020), o perfeccionismo (Cokley et al., 2018; Dudău, 2014; Pannhausen et al., 2020), entre otras.

En el ámbito académico es una experiencia muy común, junto al *burnout*, aunque no se suele hablar de manera pública (Jaremka et al., 2020). Parece que los entornos con una “cultura del genio” (Murphy y Dweck, 2010) como la academia tienden a fomentarla (Slank, 2019). En esta línea, se ha mostrado que es más frecuente en personas con titulación superior, con rasgos de perseverancia, orientación al logro, expectativas y patrones de trabajo perfeccionistas. Pero también en aquellas personas que trabajan en actividades altamente competitivas y estresantes, así como aquellas que poseen un diálogo interno negativo y una atribución personal inexacta de los éxitos y fracasos (Barrow, 2024; Hutchins, 2015).

La persona que experimenta sentimientos de impostor de forma habitual e intensa se ve atrapada en un ciclo automático y reiterado de esfuerzo, logro y autovaloración que consiste en (Clance, 1985):

- Expectativa de fracaso o ansiedad por la tarea.
- Sobrepreparación o procrastinación.
- Logros objetivos.
- Negación del mérito propio: atribución del logro a factores externos.
- Reforzamiento del sentimiento de impostor.

Comúnmente, experimenta sentimientos de fraude intelectual, dudas sobre uno mismo, miedo de ser considerada un fraude en público, además de atribuir el éxito a factores externos, como la suerte, el atractivo personal, o a algún tipo de error (Gómez-Morales, 2021).

1.3. Orígenes y predictores del SI

Clance (1985) identificó, a través de las historias de desarrollo de muchos de sus pacientes, diversos factores que podrían influir en la aparición del SI:

- Ciertas situaciones familiares en la primera infancia parecían reforzar los miedos del “Impostor” (de ahora en adelante utilizaremos el término de Impostor como sinónimo de persona que sufre los sentimientos de impostor). Podían sentir que sus habilidades eran atípicas en comparación con las de sus familiares; sentir presión con el tipo de mensajes que les transmitían, por ejemplo, cuando daban importancia a las habilidades intelectuales, pero, por otro lado, consideraban que el éxito requería poco esfuerzo; o sentir la incoherencia entre la retroalimentación que recibían sobre sus habilidades y sus éxitos por parte de la familia y el proveniente de otras fuentes; entre otras.
- El inicio de las carreras o justo la entrada en el mercado laboral provocaba que los Impostores experimentaran el SI a un nivel más intenso e incluso dañino, ya que sentían una presión interna de probarse a ellos mismos y de saber que serían exitosos.
- La imposición de estándares irrealistas con el anhelo de ser los mejores, esforzándose para completar cada tarea a la perfección (Imes y Clance, 1984).

Según Clance (1985), para los perfeccionistas el pensamiento de relajarse y esperar menos de ellos mismos creaba casi un pánico inmediato.

- Alcanzar el éxito muy pronto, de joven, o rápido. Además, cuando el éxito lo sentían como fácil o rápido también les costaba más creerlo o aceptarlo. Muchas veces lo que experimentaban era culpa por aceptar los halagos, debido a que se daba una discrepancia entre el *feedback* que les daba la familia y el que le ofrecían sus profesores, amigos o empleadores (Clance, 1985). Creían que no merecían el éxito, acompañado de la culpa porque sus cercanos no lo obtenían. Incluso respecto a los padres, porque sentían culpa por superarlos, y entonces intentaban ocultar sus logros.

Clance (1985) también identificó que los grupos de profesionales que experimentaban mayoritariamente las dudas típicas del SI eran:

- Profesionales de primera generación: en la familia, el primero en ir a la Universidad. Sería más fácil experimentar el SI cuando uno siente que se mueve entre dos mundos, el de sus padres o familia y el de su vida profesional. Hay mayores dudas y probablemente más confusión. Según Clance (1985), esto podría explicar por qué a pesar de que les digas que tienen éxito, sigan sin creer en lo que hacen, porque, posteriormente siguen esperando esa discrepancia. De hecho, la familia puede enviar mensajes contradictorios respecto a los logros o el trabajo del Impostor, y ser la fuente de su malestar.
- Hijos de familias excepcionalmente exitosas, debido al miedo a no estar a la altura, o a las dudas de si su propio éxito dependía de sus habilidades o de pertenecer a su familia. Además, si los padres eran muy críticos o perfeccionistas, era más probable que desde niños se criticaran a sí mismos mientras intentaban hacerlo todo a la perfección.
- Los estudiantes son los que puntuaban más alto en SI en comparación de otros grupos debido a que regularmente son evaluados y calificados, y con base a esas evaluaciones se toman decisiones que afectarán profundamente sus vidas y determinarán si pueden avanzar hacia sus objetivos.

En la tabla 1 se muestra una síntesis de los factores que mejor predicen el SI según estudios posteriores, como factores sociodemográficos (p.e. mujer, minorías étnicas o grupos subrepresentados), laborales y académicos (p.e. entornos altamente competitivos y de alta exigencia), factores psicológicos (p.e. ansiedad y depresión), sociales (p.e. comparación social constante) rasgos de personalidad (p.e. perfeccionismo, neuroticismo), así como algunos

factores de protección, como el apoyo social y organizacional, los sentimientos de autoeficacia o la autocompasión (Bravata et al., 2020).

Tabla 1. Factores asociados al síndrome del impostor (Bravata et al., 2020)

CATEGORÍA	FACTORES ESPECÍFICOS	DESCRIPCIÓN
Sociodemográficos	Edad Sexo femenino Minorías étnicas o grupos subrepresentados	Las mujeres y personas jóvenes reportan puntuaciones más altas; sin embargo, algunas investigaciones no hallaron diferencias significativas por género. Minorías raciales/étnicas refieren mayor sentimiento de impostura debido a presión identitaria y discriminación percibida.
Rasgos de personalidad	Perfeccionismo Neuroticismo Baja autoconfianza Alta autoexigencia Locus de control externo	El perfeccionismo y la tendencia al autojuicio son predictores consistentes. El locus de control externo (atribuir éxito a la suerte o ayuda) está fuertemente relacionado con características de impostor.
Factores psicológicos	Ansiedad Depresión Baja autoestima Estrés y burnout	Alta comorbilidad con ansiedad y depresión. El síndrome puede exacerbar estrés laboral y agotamiento emocional.
Factores académicos o laborales	Entornos altamente competitivos Exigencias de rendimiento elevadas Evaluaciones frecuentes Falta de retroalimentación positiva	Los ambientes académicos/profesionales de alto rendimiento y baja validación externa refuerzan la auto-percepción de incompetencia.
Factores interpersonales y sociales	Comparación social constante Falta de modelos de rol Clima organizacional poco inclusivo Falta de mentoría o apoyo	La comparación con pares percibidos como más competentes agrava sentimientos de impostura. La presencia de mentoría reduce el impacto.
Factores protectores	Apoyo social y organizacional Autovalor en estudiantes Autoeficacia Autocompasión	Disminuyen la intensidad del síndrome y su impacto en salud mental.

2. EL SÍNDROME DEL IMPOSTOR EN LA ACTIVIDAD MUSICAL

2.1. El SI en los contextos de la educación y la actividad musical

En los contextos de la educación y la actividad musical se pueden encontrar elementos equivalentes a los descritos en el apartado anterior que pueden estar influyendo en las experiencias del Síndrome del Impostor (SI) en los músicos (Moral-Bofill y Fernández-Morante, 2025). Mostrar cómo esto puede estar sucediendo es la parte central del presente artículo de perspectiva.

La crianza centrada en el logro, donde las comparaciones entre hermanos u otros miembros de la familia son frecuentes, encuentra su reflejo en entornos educativos musicales que solo priorizan los resultados y el perfeccionismo técnico. En ellos, el estudiante aprende a temer el error, desconfía de sí mismo y desarrolla una autopercepción frágil ante la crítica o el fracaso (Pozo, 2020). Las prácticas evaluativas basadas en el rendimiento y la comparación pública (González-Royo y Bautista, 2020) refuerzan esta dinámica, a menudo acompañada de expectativas familiares elevadas, que se ha mostrado que condicionan el rendimiento musical (Campayo-Muñoz, 2023). Según Clance (1985), cuando los padres son muy críticos o perfeccionistas, los hijos tienden a autoexigirse de manera extrema y este patrón entendemos que se puede prolongar hasta la vida profesional del músico.

Por otro lado, la falta de validación genuina del esfuerzo en la familia se relaciona con la cultura del talento innato o del “genio” (Persson, 2000), que idealiza el éxito y castiga el error. Estas creencias socioculturales y educativas promueven la excelencia como valor absoluto, refuerzan el miedo al fracaso y alimentan la autocrítica.

Asimismo, la relación jerárquica maestro–alumno —frecuente en los modelos docentes autoritarios— puede disminuir la autoconfianza y reforzar la dependencia del estudiante (Colahan, 2022). Este modelo, aún vigente en muchos conservatorios, reproduce estructuras tradicionales centradas en el profesor como única fuente de conocimiento, donde el alumno asume un rol pasivo de imitación (Pozo, 2020). El énfasis se sitúa en el resultado más que en el proceso, lo que limita la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

El aislamiento constituye otro rasgo característico del contexto formativo musical. El estudio individual en espacios separados (“cabins” o estudios insonorizados) y la escasa visibilidad de las prácticas pedagógicas reducen el intercambio y la supervisión externa (Burwell et al., 2017). Este aislamiento afecta tanto al alumnado como al profesorado y, junto a otros factores, favorece la aparición de ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés y burnout, todos ellos factores asociados al SI.

El peso de la tradición en la enseñanza musical ha sido señalado por diversos autores (Burwell et al., 2017; López y Vargas, 2010; Musumeci, 2005; Pérez-Echevarría, 2020; Pozo et al., 2020). Estas “viejas tradiciones” del denominado modelo conservatorio perpetúan una enseñanza selectiva, competitiva y centrada en el docente, donde persisten mitos como el del talento innato (Fernández-Morante y Lucas-Raboso, 2025) y criterios de evaluación tradicionalmente poco definidos (Pozo et al., 2008). En este contexto, el estudiante se enfrenta a una duda constante e incertidumbre sobre su propio valor (“¿cuánto talento tengo realmente?”) que pueden provocar con facilidad una comparación social en busca de una respuesta a ese interrogante (¿de verdad soy bueno?), pero que muchas veces nunca llega, lo que puede favorecer sentimientos de impostor.

En síntesis, tanto los resultados (énfasis en el logro sin atención al proceso), como los procesos (centrados en la imitación) y las condiciones del aprendizaje (individuales y jerárquicas) se relacionan directamente con factores facilitadores del Síndrome del Impostor en los músicos.

En la figura 1 se presenta un resumen gráfico de cómo se podrían estar reproduciendo en el ámbito de la educación y la actividad musical factores asociados con las características del SI.

2.2. Manifestaciones del SI en músicos

Más allá de encontrar tales equivalencias, un estudio reciente y pionero realizado con 204 músicos españoles ha encontrado que el 91% de los músicos participantes manifestaron experiencias de SI de moderadas a intensas. Además, las mujeres reportaron más experiencias y/o más intensas del SI que los hombres (Moral-Bofill y Fernández-Morante, 2025). Esta tasa de prevalencia resulta llamativa, sobre todo cuando se comprueban resultados similares en estudios anteriores dentro del ámbito musical (Napoles et al., 2024; Purdon, 2024; Ramatally, 2021; Ramey, 2022; Rinn, 2023; Sims y Cassidy, 2018; Sims y Cassidy, 2020; Sorenson, 2022).

En todo este cuerpo de investigación previo aparecen multitud de indicadores observables (comportamentales, cognitivos, emocionales) del SI, es decir, cómo se manifiesta en contextos de actividad y educación musical (ver ejemplos recogidos en la tabla 2). Poner atención a estos indicadores puede ayudar al profesorado a detectar indicios de SI en los estudiantes, por ejemplo, cuando minimizan de forma sistemática sus logros, reaccionan con incomodidad ante elogios, muestran una autoexigencia o perfeccionismo extremo, o manifiestan miedo a decepcionar a su profesor o a su entorno.

Tabla 2. Manifestaciones del SI en músicos (ejemplos).

Dimensión	Manifestación típica	Ejemplo en contexto musical
Cognitiva	Atribución del éxito a la suerte o al exceso de preparación.	“Tuve suerte de que el jurado fuera indulgente.”
Emocional	Ansiedad, vergüenza, miedo a ser descubierto.	Nerviosismo persistente antes y después de la actuación.
Comportamental	Sobrepresión, perfeccionismo, autoexigencia extrema.	Ensayos compulsivos, negación de logros, rechazo a oportunidades.
Relacional	Comparación constante con colegas o referentes.	Sentirse “menos músico” que otros del entorno.

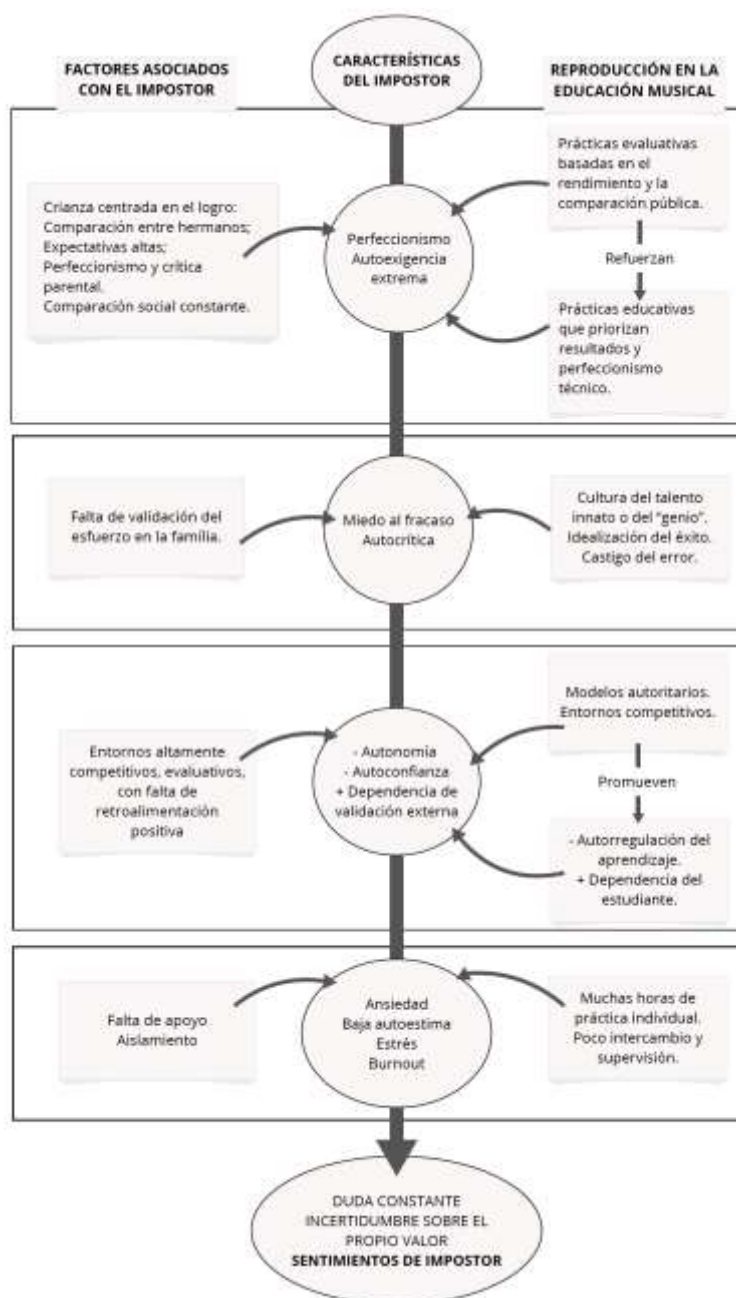


Figura 1. Aspectos de la enseñanza y la actividad musical tradicional relacionados con factores asociados al SI.

3. DISCUSIÓN

La práctica musical requiere dedicación, rigor, esfuerzo, exigencia, pero también el cuidado de la salud y el bienestar emocional. En general, una gran cantidad de prácticas actuales de enseñanza de la música y de la actividad profesional se centran en el rendimiento a corto plazo, descuidando el desarrollo integral y el bienestar a largo plazo de los músicos. Dentro de un amplio enfoque que podría contribuir a mejorar tanto las prácticas educativas como las profesionales en términos de salud, abordar el fenómeno del impostor tiene especial relevancia.

Si nos centramos en la enseñanza musical, tradicionalmente, premia la ejecución perfecta fomentando la autoexigencia desmedida, por lo que sería recomendable redirigir la atención hacia el proceso de aprendizaje y no solo al resultado. En general, los profesores, pero también la familia u otros agentes, pueden desempeñar un papel esencial para no fomentar el SI. Por ejemplo, evitando comparaciones, puesto que cada músico tiene trayectorias y ritmos distintos; promoviendo la participación en actividades musicales inclusivas, donde se fomente el disfrute y el crecimiento mutuo; incluyendo conversaciones abiertas sobre el error como parte natural del desarrollo artístico; y sobre los sentimientos de impostor, lo cual contribuiría a desestigmatizarlo y reducir también posibles sensaciones de aislamiento. Educar, por tanto, sobre el fenómeno del impostor como una distorsión cognitiva, una manera sesgada de interpretar la realidad, que hay que aprender a manejar. En este sentido se puede ayudar a reestructurar pensamientos automáticos (irracionales) del tipo “no merezco estar aquí” o “se van a dar cuenta de que no he estudiado o que en realidad no valgo”, sustituyéndolos por pensamientos más realistas: “Estoy aprendiendo como todos”, “puedo equivocarme y mejorar”. Por otro lado, los profesores pueden contribuir también a su detección temprana, orientando hacia recursos de ayuda si es necesario, preferiblemente, profesionales con conocimiento del ámbito de la música (como psicólogos especializados, orientadores, etc.).

Algunas recomendaciones más para no promover los sentimientos de impostor serían:

- Diferenciar con claridad la competencia musical con la valía personal. Sentir dudas sobre las propias habilidades no equivale a ser un impostor, sino que forma parte de los procesos propios de aprendizaje o de construcción de habilidades. Y tiene que ver con fomentar una cultura de aprendizaje, no solo de perfección.
- Reconocer y celebrar los progresos graduales.
- Disfrutar del proceso de aprendizaje, fomentar la exploración sonora (improvisación) y la creatividad.

- Fomentar la autoeficacia. El docente, como figura mediadora del desarrollo musical, posee un papel decisivo en la configuración de la autoeficacia.

Para acabar, y en la línea en que comenzamos el presente artículo de perspectiva, queremos seguir destacando la pertinencia de estudiar el SI en la actividad musical. Hay investigaciones previas que han revelado que el fenómeno del impostor se asocia con otros constructos (Chrisman et al., 1995; Thompson et al., 1998; Ross et al., 2001), por lo que un argumento que se podría utilizar en contra de su utilidad sería su validez discriminante limitada. Sin embargo, los resultados de las investigaciones señalan que se puede asumir validez discriminante, y, por tanto, validez de constructo, ya que el fenómeno del impostor se diferencia de constructos como el neuroticismo, la depresión, la aprensión, el perfeccionismo (Rohrman et al., 2016), la autoestima, o la ansiedad social (Chrisman et al., 1995). De hecho, aunque se considerara necesario aumentar la validez de constructo del SI, tal consideración no invalidaría su utilidad conceptual o aplicada. La interrelación entre constructos psicológicos es esperable en fenómenos complejos y, además, la utilidad de un concepto no depende solo de su diferenciación estadística. Aunque el síndrome del impostor presenta solapamientos con constructos como el perfeccionismo o la autoeficacia, su utilidad reside en la identificación de un patrón funcional caracterizado por preocupaciones evaluativas elevadas y un estilo atribucional desadaptativo del éxito. Estamos hablando de un perfeccionismo evaluativo caracterizado por hipersensibilidad a la evaluación externa, tendencia a definir el propio valor personal en función del juicio de los demás, miedo intenso a cometer errores porque se interpretan como prueba de incompetencia global o autoexigencia asociada a autocrítica severa. Estas características fomentan la idea de que cualquier fallo revelará el "fraude", reforzando la sensación de no merecimiento. También presenta una asimetría atribucional característica no equivalente a una baja autoestima ni a una ansiedad general, ya que, incluso cuando el desempeño es objetivamente bueno, la persona no integra el éxito en su autoconcepto. En la actividad musical, esto puede implicar que cada actuación se viva como un examen definitivo, porque el éxito pasado no protege frente al miedo al fracaso futuro. Por tanto, el síndrome del impostor permite identificar un perfil de riesgo en la medida que se dan simultáneamente una serie de procesos específicos, que aunque existen por separado en la literatura, su combinación genera una experiencia psicológica reconocible y especialmente frecuente en entornos altamente evaluativos. Lejos de ser redundante, es configuracional, lejos de introducir un trastorno, reconoce un perfil funcional de riesgo, por tanto tiene utilidad aplicada y especialmente preventiva.

En consecuencia, investigar el síndrome del impostor no solo es coherente con la Psicología de la Salud en sus objetivos preventivos, sino que aporta elementos útiles para ampliar, incluso, la comprensión de la ansiedad escénica y mejorar sus intervenciones. Lejos de patologizar la vida cotidiana o generar terminología redundante, contribuye a distinguir entre las exigencias esperables de la práctica musical y los patrones de autovaloración que generan sufrimiento evitable, abriendo nuevas posibilidades preventivas y terapéuticas en un

área especialmente necesitada de innovación conceptual y aplicada. Esperamos con el presente artículo de perspectiva estimular la reflexión alrededor del fenómeno del impostor y contribuir a la investigación y desarrollo de prácticas saludables en los ámbitos tanto educativo como profesional, teniendo en cuenta la carrera de los músicos a largo plazo. El SI representa una distorsión cognitiva y emocional que puede limitar el desarrollo artístico y académico de los músicos. Su prevención requiere acciones coordinadas entre profesorado e instituciones, orientadas a fomentar un aprendizaje musical centrado en el proceso y no exclusivamente en el resultado, reconocer el valor formativo del error y de la vulnerabilidad y promover una cultura docente empática, reflexiva y cooperativa.

4. REFERENCIAS

Bravata, D.M., Watts, S.A., Keefer, A.L., Madhusudhan, D.K., Taylor, K.T., Clark, D.M., Nelson, R.S., Cokley, K.O., y Hagg, H.K. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35 (4), 1252-1275. [10.1007/s11606-019-05364-1](https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1)

Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1474022217736581>

Campayo-Muñoz, E. (2023). Expectativas de los padres y rendimiento en las enseñanzas musicales: Un acercamiento desde el Efecto Pigmalión. *Artseduca*, 34, 81-94. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6633>

Casanova, O., Riaño, M. E., Zarza-Alzugaray, F. J., y Orejudo, S. (2025). The role of music performance anxiety in musical training: four personal histories. *Frontiers in Psychology*, 16, 1515970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1515970>

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., y Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456–467. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6

Churchill, E. F. (2019). Impostor syndrome and burnout. *Interactions*, 26(3), 20-21. <https://doi.org/10.1145/3320107>

Clance, P. R. e Imes, S.A. (1978). The Impostor Phenomenon in high-achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15(3), 241-247.

Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon*. Peachtree.

Clance, P. R. y O'Toole, M. A. (1988). The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy*, 6(3), 51-64.

Cokley, K., Stone, S., Krueger, N., Bailey, M., Garba, R. y Hurst, A. (2018). Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. *Personality and Individual Differences*, 135, 292-297. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.032>

Colahan, E. (2022). Conducting a Liberatory Pedagogy: Empowering the Music Apprentice as a Knowledge Producer in the Classroom. *College Music Symposium*, 62(1), 22–52. <https://www.jstor.org/stable/48666153>

Fernández-Morante, B. y Lucas-Raboso, C. (2025). El Síndrome de Orfeo: mitos y leyendas en la educación musical. *Itamar. Revista De investigación Musical: Territorios Para El Arte*, 11, 154–174. <https://doi.org/10.7203/itamar.11.30029>

Gómez-Morales, A. (2021). Impostor Phenomenon: A Concept Analysis. *Nursing Science Quarterly*, 34(3), 309-315. <https://doi.org/10.1177/08943184211010462>

González-Royo, A. y Bautista, A. (2020). Repensando la forma de evaluar a los alumnos de instrumento. En J.I. Pozo, M. Puy, J.A. Torrado y G. López-Íñiguez (coords). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 325-342). Morata.

Hutchins, H. M. (2015). Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 27(2), 3-12. <https://doi.org/10.1002/nha3.20098>

Fernholz, I., Mumm, J. L., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., ... y Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological medicine*, 49(14), 2287-2306. <https://doi.org/10.1017/S0033291719001910>

Imes, S.A. y Clance, P.R. (1984). Treatment of the impostor phenomenon in high achieving women. En C. Brody (Ed.), *Women Working With Women* (pp. 75-88). Snapfinger.

Jaremka, L. M., Ackerman, J. M., Gawronski, B., Rule, N. O., Sweeny, K., Tropp, L. R., Metz, M. A., Molina, L., Ryan, W. S. y Vick, S. B. (2020). Common Academic Experiences No One Talks About: Repeated Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 519–543. <https://doi.org/10.1177/1745691619898848>

Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., y Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(2). <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000102>

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.

Kinney, C., Saville, P., Heiderscheit, A., y Himmerich, H. (2025). Therapeutic Interventions for Music Performance Anxiety: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Behavioral Sciences*, 15(2), 138. <https://doi.org/10.3390/bs15020138>

López, I. y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Ed.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Actas de la IX reunión anual de SACCCom (pp. 270-275). SACCCom.

Moral-Bofill, L. (2025) *Reseña de la I Cumbre de Salud Ocupacional en la Música (First Global Summit on Occupational Health in Music)*. <https://www.psicologadela musica-lauramoralbofill.com/es/post/rese%C3%B1a>

Moral-Bofill, L. y Fernández-Morante, B. (2025). El síndrome del impostor en los músicos: validación del CIPS en músicos españoles y su relación con el estado de fluidez. *Apuntes de Psicología*, 43(3), 267-282. <https://doi.org/10.70478/apuntes.psi.2025.43.25>

Moral-Bofill, L., y Pavón, M. F. V. (2025). Evaluación de una asignatura para el desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes de educación musical superior de estilo moderno/jazz: promoción de la fluidez y manejo de la Ansiedad Escénica Musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 13(1), 95-104. <https://doi.org/10.1177/23074841251365707>

Morrison, V. y Bennett, P. (2008). *Psicología de la salud*. Pearson Prentice Hall.

Murphy, M. C. y Dweck, C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283-296. <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>

Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 34, 44-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/108728>

Nápoles, J., Springer, D. G., Silvey, B. A., Montemayor, M. y Rinn, T. J. (2023). Burnout and Impostor Phenomenon Among Undergraduate Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 72(3), 229-246.

Neureiter, M., y Traut-Mattausch, E. (2016a). An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development. *Frontiers in psychology*, 7, 48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00048>

Neureiter, M., y Traut-Mattausch, E. (2016b). Inspecting the dangers of feeling like a fake: An empirical investigation of the impostor phenomenon in the world of work. *Frontiers in Psychology*, 7, 1445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01445>

Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la salud: Glosario*. WHO.

Osborne, M. S., y Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86–93. <https://doi.org/10.1080/00049530210001706543>

Pérez-Echevarría, M^a.P. (2020). Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades, En Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Torrado, J. A. y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 109-138). Morata.

Persson, R. S. (2000). Survival of the fittest or the most talented? *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25–39.

Pozo, J.I. (2020). Psicología del aprendizaje de la música. En J.I. Pozo, M. Puy, J.A. Torrado y G. López-Íñiguez (coords). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 69-108). Morata.

Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.

Pozo, J.I, Torrado, J.A. y Baño, L. (2020). La enseñanza de la música instrumental. Viejas tradiciones y nuevos enfoques. En J.I. Pozo, M. Puy, J.A. Torrado y G. López-Íñiguez (coords). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 43-68). Morata.

Purdon, B.L. (2024). *The Music Student Impostor Phenomenon Scale: development and implementation*. Tesis doctor en Filosofía. Temple University.

Ramatally, A. (2021). Imposter Syndrome & Musicality. *DURMS Durham Undergraduate Research in Music & Science*, 4, 68-74.

Ramey L. (2022). *Impostor phenomenon responses of university-level choral faculty*. Tesis Doctoral, Florida State University, Tallahassee.

Rinn, T.J. (2023). *A Mixed Methods Study of Online Social Comparison and Impostor Phenomenon in Undergraduate Music Education Students*. Tesis para doctor en Filosofía, Universidad de Texas. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2256307/>

Rohrmann, S., Bechtoldt, M. N., y Leonhardt, M. (2016). Validation of the impostor phenomenon among managers. *Frontiers in psychology*, 7, 821. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00821>

Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., y Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the five factor model. *Personality and individual differences*, 31(8), 1347-1355. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00228-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00228-2)

Sims, W. L. y Cassidy, J. W. (2018). Impostor Phenomenon Responses of Early Career Music Education Faculty. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 45–61. <https://doi.org/10.1177/0022429418812464>.

Sims, W. L. y Cassidy, J. W. (2020). Impostor Feelings of Music Education Graduate Students. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/0022429420946899>

Sims, W. L. y Ryan, C. (2023). Relationships between music performance anxiety and impostor phenomenon responses of graduate music performance students. *Psychology of Music*, 52(4), 402-418. <https://doi.org/10.1177/03057356231209264>

Slank, S. (2019). Rethinking the imposter phenomenon. *Ethical Theory and Moral Practice*, 22(1), 205-218. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-09984-8>

Sorenson, R. A. (2022). *The prevalence of Impostor Phenomenon among music studentteachers: A mixed methods approach*. Tesis Doctoral, Florida State University.

Stoeber, J., y Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182–2192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036>

Thompson, T., Davis, H., y Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)

VARIABLES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON LA DISTONÍA FOCAL EN MÚSICOS E INSTRUMENTISTAS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA.

(1) Ana Sala-Galindo y (2) Laura Moral-Bofill

(1) Centro de información y atención a mujeres del Ayuntamiento de Lleida. (2) Escuela Superior de Estudios Musicales, ESEM, Taller de Músics, Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Fundamentación

1.1.1. *Distonía focal en músicos e instrumentistas*

La distonía focal en músicos e instrumentistas es una enfermedad neurológica que se presenta como una falta de coordinación muscular indolora o una pérdida del control motor voluntario en personas que están ampliamente entrenadas en dichos movimientos (Comoletti y Mercogliano, 2024). Se manifiesta a través de contracciones conjuntas de grupos de músculos antagonistas, provocando calambres involuntarios al tocar un instrumento (Alpheis et al., 2022).

Los fundamentos neurológicos no se conocen completamente, pero se supone que implica un funcionamiento anormal de los ganglios basales y las cortezas somatosensorial y motora (Konczak y Abbruzzese, 2013). Aunque el trastorno no es doloroso, se percibe como estresante e incapacitante (Alpheis et al., 2022). Su progresión es variable, manifestándose un empeoramiento para algunos músicos, mientras que para otros se estabiliza y no progresa más. Factores como la práctica excesiva, los movimientos repetitivos, la falta de pausas y determinados factores psicológicos, pueden desencadenar o acelerar el proceso (Comoletti y Mercogliano, 2024). Otros estudios muestran que pueden existir factores predisponentes, como tener antecedentes familiares de distonía focal o de lesión musculoesquelética, el uso excesivo del instrumento (Aránguiz et al., 2011), la inestabilidad emocional, el estrés (Ioannou y Altenmüller, 2014), la ansiedad, la fobia social (Jabusch y Altenmüller, 2004), el perfeccionismo (Jabusch et al., 2004), la depresión, (Comoletti y Mercogliano, 2024), el trastorno obsesivo-compulsivo (Correa et al., 2012), y el trauma en la infancia (Alpheis et al., 2022).

Se ha estimado una prevalencia de entre el 0,5% y el 1%, aunque ésta varía. Los datos revelan que aparece cuatro veces más en hombres (Ioannou y Altenmüller, 2014), y que los

músicos que tocan instrumentos que requieren más habilidades motoras finas pueden tener mayor riesgo (Jabusch y Altenmüller, 2006). Los instrumentistas que presentan con mayor frecuencia la distonía focal en la mano derecha son los pianistas y guitarristas, y, en la mano izquierda los violinistas (Altenmüller y Jabusch, 2009). Por otro lado, la distonía de embocadura representa el 14% de las distonías y compromete a la musculatura peribucal o los músculos de la lengua (Aránguiz et al., 2011). En su revisión, Comoletti y Mercogliano (2024) concluyen que existe un infradiagnóstico, viéndose éste afectado por el desconocimiento de dicha enfermedad por parte de los médicos y de los propios músicos. Por tanto, consideran que existe una alta probabilidad de que existan casos no declarados que estiman en una prevalencia de un 1% adicional.

La distonía focal está rodeada de estigma y presión social tanto en la industria musical como en el contexto médico (Pérez-de-Heredia-Torres et al., 2021). En la mayoría de los casos pone fin a la propia carrera y afecta a la vida social y privada del músico (Ioannou y Altenmüller, 2014), llegando a convertir en una larga búsqueda de ayuda, diagnóstico y tratamiento (Comoletti y Mercogliano, 2024).

1.1.2. Psicología y distonía focal en músicos e instrumentistas

Diferentes estudios reconocen algunas variables psicológicas como factores predisponentes a desarrollar la distonía focal en músicos. Lencer et al. (2009) encontraron que la prevalencia de cualquier trastorno psiquiátrico o de personalidad fue del 70,9%. Según la clasificación multiaxial del DSM-IV, los trastornos del eje I ocurrieron con una probabilidad 4,5 veces mayor que los trastornos de personalidad. Los resultados más altos se encontraron para la fobia social, la agorafobia y el trastorno de pánico. Respecto a los trastornos del eje II se encontró una mayor tasa de prevalencia (32,6%) para el trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo (22,1%) y para el trastorno de personalidad por evitación (16,3%). También observaron que, a excepción de la fobia social, el resto de los trastornos estaban presentes antes de la aparición de los síntomas de distonía. Tal como demostraron en su estudio Jabusch y Altenmüller (2004), la fobia social y las fobias específicas, concretamente la acrofobia y la claustrofobia, parecían estar presentes antes del desarrollo de la distonía focal en músicos. Por otro lado, diferentes estudios reportaron que algunos rasgos de personalidad como el perfeccionismo (Jabusch et al., 2004) y el alto neuroticismo (Enders et al., 2010) también estaban presentes. Otros estudios reportan una mayor frecuencia de ansiedad y una menor capacidad de afrontamiento del estrés (Ioannou y Altenmüller, 2014), además de una menor capacidad para afrontar la depresión, la irritabilidad, la frustración y los efectos negativos de la ansiedad (Pérez-de-Heredia-Torres et al., 2021).

La ansiedad es un componente que está presente en la mayor parte de los trastornos psicológicos y psicosomáticos. Una de sus principales características es que es anticipatoria, produciendo una reacción adaptativa cuando el peligro es real y objetivo, o una reacción desadaptativa cuando el peligro es irreal o irracional (Belloch et al., 1995). El componente

de la ansiedad, además de ser central en los trastornos de ansiedad, lo podemos encontrar presente y en relación con el trastorno obsesivo-compulsivo y el trastorno de estrés postraumático. En este último sentido, algunos estudios centran su trabajo en estudiar la importancia de las experiencias infantiles adversas de los músicos. Se ha reportado que estas experiencias pueden estar relacionadas con el aumento de las conductas de riesgo para la salud en la edad adulta, asociándose con una mayor prevalencia de trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo, trastornos del comportamiento, abuso de sustancias y trastornos de personalidad, especialmente, el perfeccionismo (Alpheis et al., 2022). En su estudio, Schneider et al., (2021) mostraron que todos los pacientes habían experimentado eventos traumáticos en la infancia, entre estos, violencia y abuso de sustancias por parte de los progenitores. Por su parte, el estudio de Alpheis et al. (2022) mostró que la negligencia emocional se presentaba con niveles más altos en músicos con distonía focal.

Conocer las variables psicológicas y neurológicas de la distonía del músico nos puede ayudar a mejorar la prevención y la intervención desde un enfoque multidisciplinario. Respecto al tratamiento psicológico, aún no se ha desarrollado un protocolo específico estandarizado. La mayoría de las intervenciones se centran en la terapia cognitivo-conductual, centrándose en la autorregulación de la respuesta al estrés y la ansiedad (Comoletti y Mercogliano, 2024). Por ello, la investigación en este campo se ve fundamental.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el objetivo principal de esta investigación fue realizar una revisión sistemática sobre las variables psicológicas relacionadas con la distonía focal en músicos e instrumentistas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Materiales y procedimiento

Para realizar la revisión sistemática se siguieron las reglas MOOSE (Stroup et al., 2000). Se realizó una búsqueda bibliográfica utilizando tres bases de datos: PUBMED, SCOPUS y Web of Science. La estrategia de búsqueda fue: ((focal dystonia OR focal dystonia in musicians OR musician's focal dystonia OR embouchure dystonia) AND (musicians OR instrumentalists) AND (psychological factors OR psychological characteristics OR depression OR anxiety OR perfectionism OR obsessivecompulsive-disorder OR social phobia OR specific phobias OR neuroticism OR emotional instability OR low self-efficacy OR apathy OR catastrophization OR personality issues OR stigma OR fear OR negative emotions OR resilience OR childhood adverse experiences OR performance anxiety))

La búsqueda se limitó en cuanto al año de publicación (entre 1998 y 2024), el idioma (inglés y español), el tipo de muestra (seres humanos) y la edad (mayores de 18 años).

En total se extrajeron 104 artículos. Después de eliminar los duplicados quedaron 76 estudios primarios para el inicio del análisis. En la siguiente fase se seleccionaron los artículos teniendo en cuenta los criterios de inclusión. Los criterios de exclusión fueron: (a) artículos no publicados en revistas científicas, concretamente libros, capítulos de libros, conferencias y material editorial, (b) documentos de diseño no transversal, no correlacional o no prevalencia, (c) documentos cuyo tema de la investigación no establece una asociación o correlación entre la distonía focal en músicos e instrumentistas y variables psicológicas.

2.2. Análisis de la información

Se llevaron a cabo dos cribados (fase 1 y fase 2). En la fase 1, se realizó una selección por título y resumen y en la fase 2, se analizó el texto completo y así poder resolver cualquier ambigüedad.

La Figura 1 muestra el diagrama de flujo de cada fase y el número de documentos incluidos y excluidos según los criterios establecidos.

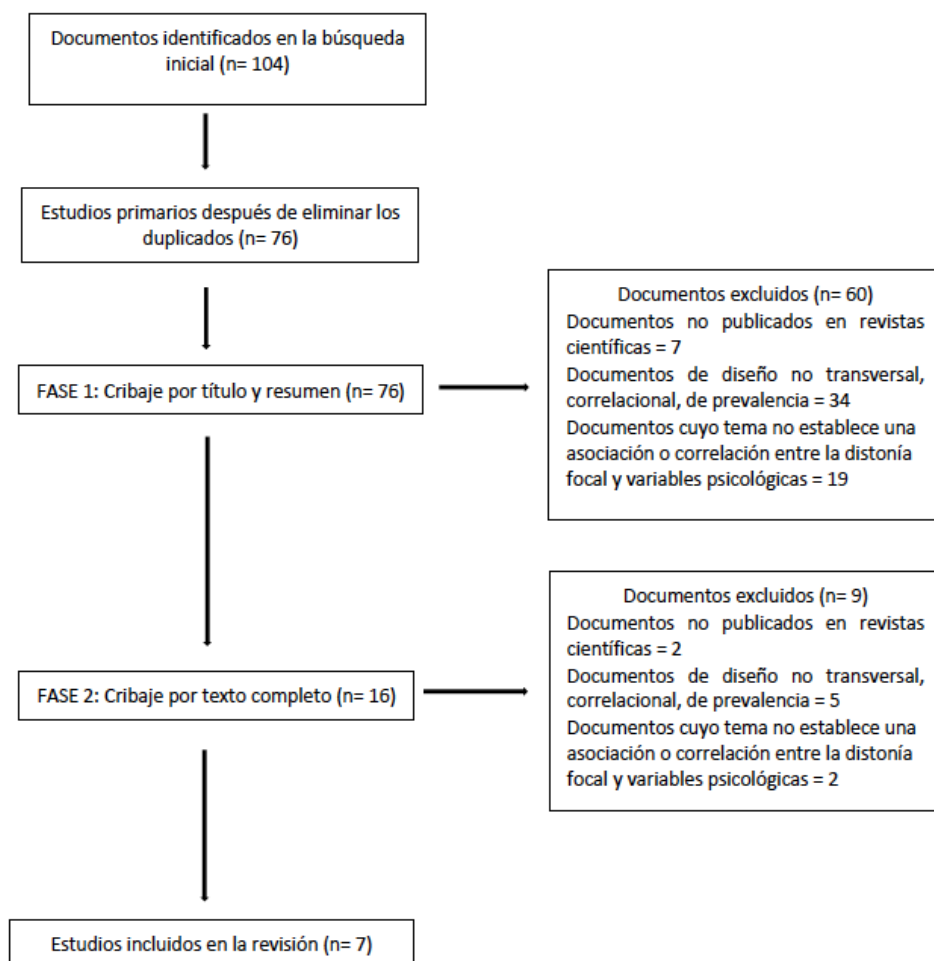


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de estudios

3. RESULTADOS

3.1. Resumen de los estudios analizados

Autor (Año de publicación)	Tipo de estudio (País)	Muestra (% mujeres)	Variables Independientes	Calidad metodológica
Alpheis et al. (2022)	Caso-Control (Alemania)	n= 400 (29,2%) nDF= 264 (28,1%)	Experiencias infantiles adversas. Perfeccionismo.	8* Buen estudio
Enders et al. (2010)	Caso-Control (Alemania)	n= 133 (39,8%) nDF= 44 (40,9%)	Personalidad. Ansiedad estado y rasgo.	9* Muy buen estudio
Ioannou y Altenmüller (2014)	Caso-Control (Alemania)	Est.I n= 48 (16,6%) nDF= 24 (16,6%) Est.II n DF= 35 (20%)	Ansiedad. Perfeccionismo. Afrontamiento del estrés.	8* Buen estudio
Jabusch y Altenmüller (2004)	Caso-Control (Alemania)	n= 70 (47,1%) nDF= 20 (20%) nDC= 20 (75%)	Trastornos de ansiedad.	5* Estudio satisfactorio
Jabusch et al. (2004)	Caso-Control (Alemania)	n= 70 (47,1%) nDF= 20 (20%) nDC= 20 (75%)	Personalidad. Competencias personales. Perfeccionismo. Ansiedad.	7* Buen estudio
Perez-de- Heredia-Torres M et al. (2021)	Caso-Control (España)	n= 24 (29,1%) nDF= 12 (25%)	Personalidad. Discapacidades brazo, hombro y mano. Funciones manuales de la vida diaria. Clasificación de la disonía.	8* Buen estudio
Steinlechner et al. (2018)	Caso-Control (Alemania)	n= 186 (47,8%) nDF= 101 (30,7%)	Personalidad.	9* Muy buen estudio

nDF = muestra de distonía focal ; nDC = muestra de dolor crónico ; Est. = Estudio

3.2. Calidad metodológica de los estudios

Para el análisis de la calidad se ha utilizado la adaptación realizada por Herzog et al. (2013), de la Escala de Evaluación de Calidad de Newcastle-Ottawa, para los estudios transversales para las revisiones sistemáticas.

En general, la calidad metodológica es buena, mostrando dos estudios una calidad muy buena, cuatro valorados con una buena calidad y uno valorado como satisfactorio.

3.3. Análisis de los estudios incluidos

3.1.1. *Influence of Adverse Childhood Experiences and Perfectionism on Musician's Dystonia: a Case Control Study (Alpheis et al., 2022)*

Este estudio caso-control examinó la relación entre experiencias infantiles adversas (EIA) y la aparición de distonía focal en músicos, así como la posible asociación entre la gravedad de dichas experiencias, la severidad del trastorno y el perfeccionismo. Participaron 264 músicos (128 con distonía focal y 136 controles), y las EIA fueron evaluadas retrospectivamente mediante los cuestionarios de Trauma Infantil (CTQ), de Experiencias Adversas en la Infancia (ACE-S) y un ítem adicional (ACE11). El perfeccionismo se midió con la Escala de Perfeccionismo Multidimensional de Frost (FMPS). Los resultados descriptivos revelaron que la mayoría de los pacientes eran hombres (71,87 %) y que comenzaron a tocar su instrumento a una edad más avanzada (9,5 años) que los controles (7 años). En cuanto a las EIA, se observaron mayores niveles de negligencia emocional en los músicos con distonía focal, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Estos participantes también reportaron más eventos traumáticos en la infancia, incluyendo conflictos familiares violentos, abuso emocional y presión relacionada con el desempeño musical. Aquellos que calificaban su distonía como “moderada” reportaban experiencias adversas más graves, mientras que los casos “extremos” presentaban solo una leve diferencia. En relación con el perfeccionismo, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos, ni una asociación directa con la presencia o gravedad de la distonía focal. No obstante, sí se observó una correlación entre perfeccionismo y EIA.

3.1.2. *Musician's Dystonia and Comorbid Anxiety: Two Sides of One Coin? (Enders et al., 2010)*

La hipótesis principal de este estudio fue que los músicos con distonía presentarían mayores niveles de ansiedad y otros rasgos psicológicos distintivos. Se incluyeron tres grupos: músicos con distonía focal, músicos sanos y sujetos sanos no músicos. Se emplearon el Inventario de Personalidad de Cinco Factores (NEO-FFI) y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Los músicos con distonía mostraron puntuaciones significativamente

más altas en neuroticismo, así como mayores niveles de ansiedad en comparación con los otros grupos. No se encontró relación entre la duración del trastorno y la ansiedad o el neuroticismo. Se observó una correlación positiva entre la duración de la distonía y la apertura a la experiencia, y una correlación negativa entre apertura y edad.

3.1.3. Psychological characteristics in musician's dystonia: A new diagnostic classification (Ioannou y Altenmüller, 2014)

Este estudio tuvo como objetivo clasificar a los músicos con distonía focal según sus características psicológicas, analizando la ansiedad, el perfeccionismo y las estrategias de afrontamiento del estrés. Se realizaron dos estudios: el Estudio I comparó músicos con y sin distonía focal, mientras que el Estudio II incluyó solo músicos con distonía. Se utilizaron tres instrumentos: el Inventario de Ansiedad CTAI, la Escala de Perfeccionismo Multidimensional de Frost (FMPS) y la Escala de Afrontamiento del Estrés (SCQ). En el Estudio I no se hallaron diferencias significativas entre grupos en las puntuaciones generales, pero se identificaron dos perfiles psicológicos: un grupo con "altos efectos psicológicos" (alta ansiedad, perfeccionismo y afrontamiento disfuncional) y otro con "bajos efectos psicológicos" (menor ansiedad y mejor afrontamiento). Los músicos con distonía mostraron una probabilidad 5,9 veces mayor de pertenecer al grupo de altos efectos psicológicos. El Estudio II confirmó esta clasificación dentro del grupo con distonía, sin que variables como la edad, las horas de práctica o el inicio del trastorno influyeran.

3.1.4. Anxiety as an aggravating factor during onset of focal dystonia in musicians (Jabusch y Altenmüller, 2004)

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la ansiedad en músicos con distonía focal, comparándolos con músicos sanos y músicos con síndrome de dolor crónico relacionado con la ejecución musical. La evaluación de trastornos de ansiedad se realizó mediante un cuestionario ad hoc de seis ítems que exploraba miedo escénico, ataques de pánico, ansiedad anticipada, agorafobia, fobia social y fobias específicas. Además, se indagó si los síntomas eran preexistentes o aparecieron tras el inicio de la enfermedad. Los resultados mostraron que los músicos con distonía focal presentaban con mayor frecuencia fobia social y fobias específicas (como acrofobia y claustrofobia) en comparación con los músicos sanos, y que estas fobias eran mayoritariamente preexistentes. Por otro lado, los músicos con dolor crónico reportaron más ansiedad anticipada después del inicio del dolor. No se hallaron diferencias significativas entre grupos en miedo escénico, ataques de pánico ni agorafobia.

3.1.5. Anxiety in musicians with focal dystonia and those with chronic pain (Jabusch et al., 2004)

Este estudio tuvo como objetivo examinar las condiciones psicológicas de músicos con distonía focal en comparación con músicos sanos y músicos con síndrome de dolor crónico.

Se planteó la hipótesis de que rasgos como el perfeccionismo y los trastornos de ansiedad son más frecuentes en músicos con distonía, y que estas características están presentes antes del inicio del trastorno. La muestra fue la misma que en el estudio previo de Jabusch y Altenmüller (2004) e incluyó músicos con distonía focal, con dolor crónico y músicos sanos. Se utilizaron el Inventario de Personalidad de Friburgo (FPI-R), el Cuestionario de Quejas de Cambios Cognitivos (QCC) y dos cuestionarios ad hoc para evaluar ansiedad y perfeccionismo. Los resultados mostraron que el perfeccionismo era significativamente mayor en músicos con distonía, y que los trastornos de ansiedad eran más frecuentes tanto en músicos con distonía como en aquellos con dolor crónico. Ambos rasgos fueron referidos como preexistentes. El FPI-R reveló diferencias significativas en todas sus subescalas entre los grupos, especialmente en “quejas somáticas” y “emocionalidad”. El QCC no mostró diferencias entre grupos. Se observaron diferencias de género en orientación social y quejas somáticas, con puntuaciones más altas en hombres.

3.1.6. Personality Profile in Focal Hand Dystonia: A Cross-Sectional Study (Perez-de-Heredia-Torres et al., 2021)

Este estudio comparó factores de personalidad en personas con distonía focal y controles sanos, y evaluó la relación entre personalidad, funcionalidad de miembros superiores y participación en actividades diarias. Se empleó un diseño transversal caso-control y se utilizó el Cuestionario de Personalidad de los Cinco Grandes (BFQ), el Cuestionario de Discapacidades del Brazo, Hombro y Mano (QuickDASH) para evaluar funcionalidad musculoesquelética, la Prueba de Función de la Mano Jebsen-Taylor (JTTHF) y la Escala de la Unidad de Diagnóstico Rápido en Medicina (UDRS) para clasificar la distonía. Los pacientes con distonía mostraron mayor ansiedad y dificultades musculoesqueléticas que los controles. Aunque no hubo diferencias significativas en las dimensiones generales de personalidad, sí se halló que el control emocional fue significativamente menor en pacientes con distonía, sugiriendo menor capacidad para manejar emociones negativas como depresión y frustración. No se encontró relación entre los perfiles de personalidad, por tanto, tampoco de neuroticismo, y la funcionalidad de los miembros superiores ni la participación en actividades diarias, indicando que el neuroticismo no afecta directamente el rendimiento físico o la vida cotidiana.

3.1.7. Personality profiles are different in musician's dystonia and other isolated focal dystonias (Steinlechner et al., 2018)

El presente estudio examinó los rasgos de personalidad en músicos con distonía focal comparándolos con pacientes no músicos con otras distonías focales aisladas. Se utilizó el Inventario de Cinco Factores de Personalidad (NEO-FFI) para evaluar las dimensiones de personalidad. Los análisis estratificados por sexo indicaron que las mujeres músicas con distonía focal presentaron mayores niveles de neuroticismo que las mujeres con otras

distonías. En hombres músicos, se observaron puntuaciones significativamente más altas en apertura a la experiencia en comparación con hombres con otras distonías focales.

4. DISCUSIÓN

4.1. Discusión general

La revisión sistemática revela que la mayoría de trastornos psicológicos relacionadas con la distonía del músico tienen en común la ansiedad como variable predominante. Algunos de los estudios analizados han reportado que la fobia social y la fobia específica, especialmente la acrofobia y la claustrofobia, están presentes en la distonía del músico y que éstas, junto con la ansiedad, son variables no reactivas, es decir, que ya estaban presentes antes de la aparición de la distonía focal (Jabusch y Altenmüller, 2004; Jabusch et al., 2004). Enders et al., (2010) encuentran relación entre la distonía focal y una ansiedad estado y rasgo más elevadas. Hallazgos que confirman, posteriormente, Perez-de-Heredia-Torres et al., (2021) reportando que los músicos con distonía focal presentan más problemas psicoemocionales globales mostrando ansiedad con mayor frecuencia. Estos estudios concuerdan con los resultados de prevalencia de trastornos psiquiátricos y de personalidad de Lencer et al., (2009). Aunque una de las principales limitaciones que presentan estos estudios es su naturaleza transversal, esta aproximación confirma que el componente de la ansiedad es fundamental. Por otro lado, Alpeis et al., (2002) intentan mostrar la relación entre los eventos traumáticos en la infancia y la distonía focal. En su estudio encontraron que los músicos con distonía focal reportaban haber vivido más eventos estresantes en la infancia, especialmente la negligencia y el abuso emocional y los conflictos familiares violentos sugiriendo que, el estrés en los primeros años de vida, pueden aumentar la vulnerabilidad al estrés en la edad adulta. Su estudio muestra que los músicos que presentaban una distonía focal más moderada habían vivido eventos adversos en la infancia más graves. Estos resultados apuntan que, las formas más leves de distonía están más influenciadas por variables psicológicas y estresantes, mientras que las formas más graves, están más relacionadas con una disfunción orgánica. Estos resultados están en consonancia con la idea de que la distonía focal en músicos no depende únicamente de factores psicológicos (Jabusch y Altenmüller, 2004; Comoletti y Mercocliano, 2024). Aún con estos resultados, el estudio de Alpeis et al., (2022) muestra algunas limitaciones. Entre ellas, la diferencia de edad de un promedio de 18 años entre los pacientes y los controles sanos, además de que los músicos del grupo control no fueron sometidos a ningún examen clínico.

Respecto a los rasgos y trastornos de personalidad, la revisión de la literatura no aporta resultados que ayuden a confirmar la existencia de un perfil determinado. Jabusch et al., (2004) muestran que el perfeccionismo es un rasgo importante y que está presente antes de desarrollar la distonía focal. Sin embargo, otros estudios han mostrado que no existe relación entre el perfeccionismo y la distonía focal (Alpeis et al., 2022), y que fueron el alto

neuroticismo (Enders et al., 2010; Perez-de-Heredia-Torres et al., 2021) y la apertura a la experiencia (Enders et al., 2010; Steinlechner et al., 2018) los rasgos que mostraron una mayor relación. Concretamente, el estudio de Steinlechner et al., (2018) confirmó que el neuroticismo y la apertura a la experiencia estaban presentes pero que, el alto neuroticismo se presentaba mayormente en músicas mujeres y la apertura a la experiencia, en músicos hombres. Por su parte, Perez-de-Heredia-Torres et al., (2021) no encontró diferencias significativas en personalidad entre músicos con distonía focal y músicos sanos, aunque sí encontró puntuaciones más bajas en la subescala de control emocional en músicos con distonía focal, lo cual contribuye a tener una menor capacidad para afrontar la depresión, la irritabilidad, la frustración y los efectos negativos de la ansiedad. Estos resultados van en la línea de Lencer et al., (2009) que mostraron que los trastornos de personalidad aparecían con menor frecuencia, aunque ninguno de los estudios de la revisión sistemática muestra resultados acordes a la prevalencia que encontraron para el trastorno de personalidad obsesivo-compulsivo, que aparecía en un 22,1% y el trastorno de personalidad por evitación, que aparecía en un 16,3%.

Finalmente, Ioanoo y Altenmüller (2014) realizaron un estudio con un enfoque diferente mostrando otra visión de la clasificación de los músicos con distonía focal. Con el objetivo de clasificar a pacientes con distonía focal según las características de ansiedad, perfeccionismo y afrontamiento del estrés, realizaron un estudio que muestra que, tanto los músicos sanos como los músicos con distonía focal presentaban estas variables, pero encontraron diferencias entre ellos que clasificaron en dos grupos: personas con altos efectos psicológicos y personas con bajos efectos psicológicos. Los músicos con altos efectos psicológicos mostraban una ansiedad más elevada, un alto perfeccionismo y puntuaciones bajas en afrontamiento del estrés. En este grupo se clasificaron tanto músicos sanos como músicos con distonía focal, aunque el número de músicos con distonía focal era 5,9 veces mayor. Su estudio demuestra la necesidad de continuar indagando en las diferencias existentes entre los músicos sanos y los músicos con distonía y abre la posibilidad de clasificar, a las muestras de investigación, con unos criterios diferentes a los realizados hasta el momento.

4.2. Implicaciones clínicas

Conocer las variables psicológicas implicadas en la distonía focal del músico nos ayuda a mejorar la prevención de la enfermedad y a realizar un mejor abordaje terapéutico (Comoletti y Mercogliano, 2024). Partiendo de los resultados encontrados en esta revisión sistemática pueden proponerse protocolos de prevención que aborden la gestión emocional, la gestión del estrés y el control de la ansiedad en los músicos desde el inicio de sus carreras. Por otro lado, la revisión revela información sobre variables psicológicas que pueden ayudar a establecer indicadores de riesgo y así poder iniciar una intervención preventiva. Estos indicadores de riesgo estarían relacionados con músicos que presentan características de alto neuroticismo, tendencia al perfeccionismo, dificultades para gestionar el estrés y la ansiedad,

con fobia social u otras fobias específicas y con experiencias adversas en la infancia. Otros indicadores de riesgo a tener en cuenta serían ser hombre, tener antecedentes familiares de distonía, tener antecedentes de lesión musculoesquelética, la práctica excesiva, los movimientos repetitivos y el uso excesivo del instrumento y la falta de pausas. Finalmente, la revisión sistemática ofrece información para poder realizar una intervención psicológica más ajustada teniendo en cuenta las variables psicológicas implicadas y las variables de personalidad.

4.3. Limitaciones del estudio

La principal limitación de esta revisión sistemática es que no realiza una aproximación mixta con dos revisores, lo cual afecta a su fiabilidad. Además, los criterios de inclusión dejan de lado estudios publicados en otros idiomas, estudios no transversales, las aportaciones que pueden hacerse desde la práctica clínica, los estudios que hacen referencia a las implicaciones neurológicas y los estudios realizados desde el ámbito de la neuropsicología. Por tanto, se propone la necesidad de ampliar esta revisión sistemática teniendo en cuenta estas limitaciones y subsanándolas en futuras investigaciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(* artículos utilizados para la revisión sistemática)

- *Alpheis S., Altenmüller E. y Scholz D.S. (2022). Influence of Adverse Childhood Experiences and Perfectionism on Musician's Dystonia: a Case Control Study. Tremor and Other Hyperkinetic Movements, 12(1)8, 1-15.
- Altenmüller E. y Jabusch H.C. (2009). Focal hand dystonia in musicians: phenomenology, etiology, and psychological trigger factors. Journal of Hand Therapy, 22(2), 144-155.
- Aránguiz R., Chana-Cuevas P., Albuquerque D. y León M. (2011). Focal dystonia in musicians. Neurología, 26(1), 45-52.
- Belloch A., Sandín B. y Ramos, F. (1995). Manual de psicopatología. Volumen 2. Ed. McGraw-Hill.
- Comoletti S. y Mercogliano C. (2024). Focal dystonia in musicians, a literature review. Journal of Hand Therapy, 37, 616-624.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. (2015). Código Deontológico del Psicólogo. <https://www.cop.es/index.php?page=CodigoDeontologico>.
- Correa B., Bugalho P., Guimaraes J. y Xavier M. (2012). P-809-Obsessive-compulsive symptoms in primary focal dystonia: a shared frontal cortical-basal dysfunction?. European Psychiatry 27 (S1), 1-1.

- Echeburúa E., de Corral P. y Salaberría K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: un análisis de la realidad actual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15, 2, 85-99.
- *Enders L., Spector J.T., Altenmüller E., Schmidt A., Klein C. y Jabusch H.C. (2011). Musician's dystonia and comorbid anxiety: two sides of one coin?. *Movement Disorders*, 26, 3, 539-542.
- Herzog R., Álvarez-Pasquín M.J., Díaz C. y del Barrio J.L. (2013). Are healthcare workers' intention to vaccinate related to their knowledge, beliefs and attitudes? A Systematic Review. *BMC Public Health*, 13, 154.
- *Ioannou C.I. y Altenmüller E. (2014). Psychological Characteristics in musician's dystonia: a new diagnostic classification. *Neuropsychologia*, 61, 80-88.
- Ioannou C.I., Furuya S. y Altenmüller E. (2016). The impact of stress on motor performance in skilled musicians suffering from focal dystonia: physiological and psychological characteristics. *Neuropsychologia* 85, 226–236.
- *Jabusch H.C. y Altenmüller E. (2004). Anxiety an aggravating factor during onset of focal dystonia in musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, 75-81.
- Jabusch H.C. y Altenmüller E. (2006). Focal dystonia in musicians: from phenomenology to therapy. *Advances in Cognitive Psychology*; 2(2), 207–220.
- *Jabusch H.C., Müller S.V. y Altenmüller E. (2004). Anxiety in musicians with focal dystonia and those with chronic pain. *Movement Disorders*, 19, 10, 1169-1238.
- Jabusch H.C., Zschucke D., Schmidt A., Schuele S. y Altenmüller E. (2005). Focal dystonia in musicians: treatment strategies and long-term outcome in 144 patients. *Movement Disorders Journal*; 20 (12),1623-1626.
- Konczak J. y Abbruzzese G. (2013). Focal dystonia in musicians: linking motor symptoms to somatosensory dysfunction. *Frontiers in Human Neuroscience*; 7: 297.
- Lencer R., Steinlechner S., Stahlberg J., Rehling H., Orth M., Baeumer T., Rumpf H.J., Meyer C., Knein C., Muenchau A. y Hagenah J. (2009). Primary focal dystonia: Evidence for distinct neuropsychiatric and personality profiles. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*; 80, 1176–1179.
- * Pérez-de-Heredia-Torres M., Huertas-Hoyas E., Trugeda-Pedrajo N., Serrada-Tejeda S., Gómez-Gil-Díaz-Río A. y Martínez-Castrillo J.C. (2021). Personality Profile in Focal Hand Dystonia: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7863.
- Rozanski V.E., Rehfuess E., Bötzel K. y Nowak D. (2015) Task-specific dystonia in professional musicians. A systematic review of the importance of intensive playing as a risk factor. *Deutsches Arzteblatt International*; 112, 871-877
- Sánchez-Meca J. (2022). Revisiones sistemáticas y meta-análisis en educación: un tutorial. *RiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 13, 5-40.

- Schneider J., Scholz D.S. y Altenmüller E. (2021). Impact of psychic traumatization on the development of musicians' dystonia: six exploratory case studies. *Medical Problems of Performing Artists*, 36(1), 1-9.
- *Steinlechner S., Jabusch H.C., Altenmüller E., Borngräber F., Hagenah J., Klein C., Lencer R. y Schmidt A. (2018). Personality profiles are different in musician's dystonia and other isolated focal dystonias. *Psychiatry Research*, 266, 26-29.
- Stroup D.F., Berlin J.A., Morton S.C. et al., for the Meta-analysis of Observational Studies in Epidemiology (MOOSE) Group. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology. A proposal for reporting. *JAMA*, 283(15), 2008-2012.

ACORD TEATRAL Y MUSICAL

Andrés Colomer, Sergio¹; Vicent Balaguer, Araceli²; Obrero Catalán, Maria³;

Casanova Vallés, Adoración⁴; Macián Barceló, Elena⁵

¹*Director y docente especialista de música, s.andres@edu.gva.es*

²*Jefe de estudios y tutora de primaria, a.vicent@edu.gva.es*

³*Docente de primaria, m.obrero@edu.gva.es*

⁴*Docente especialista de educación física, a.casanova@edu.gva.es*

⁵*Docente de infantil, e.macian@edu.gva.es*

1. INTRODUCCIÓN

El teatro es utilizado como un recurso educativo incluyéndolo en los planes de estudio de algunos países en los últimos 40 años, aunque en muchas ocasiones los docentes no se sienten lo suficientemente preparados para utilizarlo de manera específica (Méndez Martínez, 2021).

Tras la publicación en 1954 del libro *Child Drama*, de Peter Slade, que incluía ejercicios para trabajar en las clases, se ha desarrollado una base teórica que ha ayudado a divulgar los beneficios y ejemplos de aplicaciones en el aula, siendo cada vez un recurso más utilizado.

Desde el punto de vista de la inclusión, el teatro implica que el alumnado de una comunidad concreta pueda aprender independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (García, 2008). Como ejemplo, el Psicoteatro, que se basa en la improvisación de cuentos, donde el alumnado tras la representación de nuevos roles, se favoreció la inclusión, reduciendo los aspectos negativos hacia otros, y fortaleciendo la cooperación entre iguales (Gil Bartolomé, 2018).

Las actividades teatrales adaptadas promueven la participación de todos los estudiantes, evitando la discriminación en base a habilidades capacidades y necesidades individuales, generando un entorno que refuerza valores tan importantes como el respeto, la tolerancia y la equidad (Ponce-Naranjo; Ponce-Naranjo; Molina-Ponce; Molina-Machado, 2025).

También mejoran la competencia emocional, tanto en el reconocimiento y expresión de emociones propias como en los demás (Cruz, Caballero, Ruiz, 2013). La integración de la educación emocional en el currículum como tema transversal favorecería su desarrollo (Bisquerra, 2001).

Nuestro centro, el CEIP Sant Miquel de Vilafamés, apuesta por una educación que integra la música, la danza, el teatro, el arte y la cultura popular en las áreas del currículum, a través de los proyectos interdisciplinarios y las tipologías textuales.

Los motivos para trabajar de esta manera definen nuestra identidad como centro, es una metodología que implica la coordinación de especialistas con tutorías, y también otros miembros de la comunidad educativa.

A través de esta integración, buscamos potenciar el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y socioemocionales en nuestra comunidad educativa.

Nuestro estudio de investigación pretende analizar el impacto de este enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje, explorando cómo la interconexión de estas disciplinas favorece la motivación, la participación y la construcción del conocimiento en los estudiantes. Al observar y evaluar esta experiencia, buscamos aportar nuevas perspectivas sobre la educación integral y su influencia en la formación de individuos con mayor sensibilidad artística, habilidades expresivas y pensamiento crítico.

Los objetivos de nuestro proyecto de investigación educativa son diversos y abarcan una amplia gama de áreas relacionadas con la educación, la música, la expresión corporal, el teatro y las lenguas. Se resumen en:

- Trabajar las tipologías textuales a partir del teatro y la poesía: integrando la práctica teatral y la poesía como herramientas para explorar y comprender diferentes tipologías textuales. A través de las representaciones teatrales y la lectura de poemas, el alumnado ha podido identificar y comprender las características de cada tipología textual.
- Descubrir, a partir de juegos teatrales, los diferentes tipos de teatro: utilizando juegos teatrales como método de exploración para familiarizar al alumnado con los diferentes géneros y estilos teatrales, permitiéndoles experimentar con diversas formas de expresión dramática y diferentes técnicas de luz negra, leds y sombras.
- Involucrar a toda la comunidad educativa en la elaboración de obras teatrales significativas para el alumnado: fomentando la participación activa de toda la comunidad educativa en el proceso de creación de obras teatrales, promoviendo la colaboración entre docentes, alumnado, otros miembros del centro educativo y asociaciones de nuestro entorno.
- Desarrollar la imaginación del alumnado con la creación de guiones y montajes teatrales: brindando al alumnado la oportunidad de desarrollar su imaginación mediante la creación de guiones y la producción de montajes teatrales, estimulando su creatividad y expresión artística.
- Analizar los beneficios del teatro en el alumnado con diversidad funcional, intelectual y otros grupos participantes: analizando los beneficios del teatro en estudiantes con diversidad funcional e intelectual, así como en otros grupos

participantes en el proyecto, como el centro de educación especial El Rinconet, El Cau o La Frater, identificando sus necesidades y adaptando las actividades teatrales en consecuencia.

- Diseñar, elaborar y planificar diferentes tipos de teatro innovadores: el alumnado ha practicado diversas formas innovadoras de teatro, como el teatro de sombras chinas, teatro de luces, teatro con luz de neón y fluorescentes, y teatro de LEDs, ampliando las posibilidades de expresión y experimentación teatral del alumnado.
- Evaluar el impacto del teatro en la autoconfianza, seguridad y capacidad de expresión oral y corporal del alumnado: se ha valorado el impacto del teatro en la autoconfianza, seguridad y habilidades de expresión oral y corporal del alumnado, observando los cambios y mejoras en estas áreas tras participar en las actividades teatrales.
- Indagar sobre el impacto de la educación teatral en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes: valorando el impacto de la educación teatral en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, observando cómo las actividades teatrales pueden influir en su pensamiento crítico, empatía y habilidades para la resolución de problemas, entre otros aspectos.

2. METODOLOGÍA

La realidad investigada en este proyecto pertenece al ámbito de la Ciencias Sociales, más concretamente a la investigación educativa. La metodología que hemos utilizado para llevar adelante la investigación del proyecto han sido entrevistas individuales y grupos de discusión (Williams i Katz, 2001) con el fin de obtener la información más completa conociendo las razones y motivos de sus respuestas, permitiendo así obtener un conocimiento que ayude a comprender la situación objeto de este estudio.

Los y las participantes son personas que forman o han formado parte de la comunidad educativa: alumnado (4º, 6º), profesorado, familias, exalumnos, además de los y las usuarias del Rinconet, El, Cau, La Frater..... Por lo tanto, el muestreo ha sido intencional o por conveniencia, dada la facilidad de acceso a la muestra.

Se han realizado entrevistas individuales y grupos de discusión donde se han planteado cuestiones sobre las siguientes variables: la autoconfianza, el desarrollo cognitivo y socioemocional, la motivación y la inclusión. A partir de nuestra pregunta de investigación inicial: ¿Cómo impacta una propuesta educativa y social basada en la práctica artística a través de la dramatización en las competencias personales y sociales del alumnado y en la comunidad educativa?

2.1. Procedimiento

Durante el curso 23-24 al finalizar cada trimestre un ciclo realizó un tipo de teatro preparado durante el trimestre.

En el 1º trimestre, las clases de 1º y 2º trabajaron poesía y teatro, respectivamente, centrándose en las emociones a través del libro “El Monstruo de Colores”, de Ana Llenas. El teatro fue de luces de neón con materiales fluorescentes para representar diversas emociones.

En el 2º trimestre, la clase de 5º preparo un recital de poesía para una grabación de voz, que se utilizó en el teatro de luces y sombras de 6º junto con el centro El Rinconet, sobre la Marató i Mitja del Peñagolosa (MIM), por la celebración de su 25 aniversario.

En el 3º trimestre el alumnado de 3º y 4º preparo el libro “La joya interior” mediante marionetas tanto detrás como delante del telón. El alumnado de 5 años representó “La gata colorina”, sobre la inclusión.

Durante el curso 24-25 se ha relacionado con el proyecto de centro, “Cada musical, una aventura”, así cada ciclo ha trabajado a lo largo del curso un musical diferente, a la vez que se ha ido preparando un musical final con todo el alumnado, profesorado del centro y otras asociaciones y personas que forman parte de la comunidad educativa.

Además, a lo largo del curso, el alumnado de 2º, 4º y 5 años han preparado un teatro en cada trimestre, utilizando las técnicas teatrales aprendidas el curso anterior.

A lo largo de los dos cursos, los docentes también hemos recibido formación sobre el teatro de luz, teatro para la diversidad, danza, marionetas... para poder ponerla en práctica con nuestro alumnado.

Después de las representaciones de 4º y 6º se han realizado las entrevistas y grupos de discusión con el alumnado, y resto de participantes (el Rinconet, formadores, familias...). En el curso 24-25 las realizamos en mayo para poder cerrar el proyecto a tiempo.

2.2. Análisis de datos

Se ha realizado un análisis de contenido, a partir de las transcripciones, sobre la expresión de las emociones a través de la música y el teatro, la expresión vocal y musical, sus sensaciones tras haber realizado las representaciones teatrales y la inclusión.

2.3. Resultados

Nuestra investigación educativa analiza cómo una propuesta artística y social, basada en la dramatización, impacta en las competencias personales y sociales del alumnado, así como en la implicación de la comunidad educativa.

Para dar respuesta a esta cuestión planteada en la hipótesis, desarrollamos un proyecto interdisciplinar de dramatización en el que participaron alumnado, profesorado, personal del centro y la comunidad educativa.

Los hallazgos más relevantes se organizan en torno a cinco ejes clave, que pueden visualizarse en la infografía que acompaña esta presentación:

- Autoconfianza y expresión del alumnado: La dramatización artística ha contribuido significativamente al desarrollo de la autoconfianza, la seguridad personal y la capacidad de expresión oral y corporal. Al no ser teatros convencionales esta confianza se trabaja desde diferentes roles dando al alumnado una posición individual desde la cual se sientan seguros para poder mejorar.
- Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: El componente artístico ha incrementado notablemente la motivación del alumnado, generando una mayor implicación emocional y una actitud activa hacia el aprendizaje. El alumnado participante se motiva gracias al proyecto interdisciplinar de centro que realizan al largo del curso, de manera que se consigue que el aprendizaje sea significativo y real. Cabe remarcar que la implicación del equipo docente contribuye a motivar al alumnado.
- Educación socioemocional: Respecto a reconocer emociones, tanto el alumnado de este curso como en el anterior han compartido que en 4º han aprendido a reconocer emociones y a mostrarse como son a través de la música y el teatro. Mientras que el alumnado de 6º comenta que ha ganado seguridad y confianza en la expresión de emociones, sintiéndose más relajados. Viendo una tendencia de mejora curso tras curso en este aspecto.
- Inclusión del alumnado y de otros participantes con necesidades educativas especiales: El alumnado y otros participantes con necesidades educativas especiales participó activamente junto con el resto de los compañeros y compañeras, favoreciendo su integración socialización, autoestima y sentido de pertenencia al formar parte de un proyecto conjunto con otros centros.
- Implicación de la comunidad educativa: Los formadores que han colaborado valoran positivamente la predisposición tanto del alumnado como de los docentes en las propuestas realizadas, así como sienten reflejado aquello que han querido transmitir en las representaciones teatrales, viendo que todo tiene un sentido y que no son talleres teatrales puntuales. Además, las familias entrevistadas valoran como una fortaleza del centro escolar la realización del teatro, considerando que mejora la cohesión del grupo-clase, así como crea lazos con otros participantes, ofreciendo la posibilidad de conocer otros teatros que no están normalmente a su alcance.

3. CONCLUSIÓN

En conclusión, nuestro proyecto de investigación educativa demuestra que la integración interdisciplinar de las lenguas, la música, la expresión corporal y el teatro en el aprendizaje potencia el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y socioemocionales en el alumnado.

A través de la exploración teatral, la participación de la comunidad educativa y el uso de enfoques innovadores, hemos observado un impacto positivo en la motivación, la expresión y la confianza de los estudiantes, especialmente en aquellos con diversidad funcional. Este estudio reafirma el valor del teatro como herramienta educativa transformadora que favorece el desarrollo integral del alumnado.

Por ello, apostamos por seguir con estas propuestas teatrales, colaborando con asociaciones de nuestro entorno, con las actuales e incorporando nuevos participantes. Así como, consideramos muy relevante realizar un seguimiento de nuestro alumnado en el instituto, valorando realizar actividades conjuntas con el instituto adscrito.

Consideramos necesario ampliar las propuestas teatrales, introduciéndolos en nuevos formatos, como el teatro del absurdo, de la opresión, permitiendo al alumnado profundizar en la comprensión de los diferentes géneros teatrales y explorando sus características distintivas.

La introducción de las TIC también ha sido relevante, siendo una nueva línea de investigación. El alumnado puede aprender a utilizar de manera autónoma proyecciones o efectos de sonido y luz, que les ofrezcan nuevas oportunidades creativas que enriquezcan sus experiencias teatrales.

La reflexión de los participantes ha sido fundamental para compartir impresiones y hacer sugerencias para futuras representaciones y colaboraciones, por ello consideramos que es necesario realizarla al finalizar las representaciones estas sesiones de retroalimentación.

Como propuesta de mejora, pensamos que sería interesante realizar sesiones con profesionales del teatro, como actores, directores, dramaturgos... compartiendo sus experiencias y consejos con el alumnado. Estos encuentros pueden inspirar al alumnado, ofreciéndoles una visión más amplia sobre las posibilidades de una carrera en el mundo del teatro.

Para terminar, este proyecto de investigación es una pieza clave para seguir apostando por el teatro como una seña de identidad de nuestro centro.

4. AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco del proyecto de Innovación y Transferencia ACORD de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, que ha permitido realizar un proyecto de investigación educativa al CEIP Sant Miquel de Vilafamés junto al equipo de investigación, EDARSO, de la Universidad Jaume I de Castelló.

5. REFERENCIAS

Bisquerra-Alzina, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *@gora Digit@l. Revista Científica Electrónica*, 2.

- Cruz-Colmenero, V., Caballero García, P., & Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional: Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393–410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- García-Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89–105.
- Gil-Bartolomé, M. M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria. *Artseduca*, 21, 10–33.
- Méndez-Martínez, E. (2021). Teatro/Drama en educación y sistema educativo español: ¿De qué estamos hablando? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 69, 111–123.
- Ponce-Naranjo, G., Ponce-Naranjo, I., Molina-Ponce, G., & Molina-Machado, W. (2025). El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva. *Esprint Investigación*, 4(1), 118–127. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.100>
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).

TALLER DE LUTERÍA Y PERFORMATIVO: LA TROMPETA-EN-U EN CONCIERTO. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Dr. Vicente Campos Campos

Director, Conservatorio Superior 'Salvador Seguí' de Castellón

Miguel Ángel Navarro Gimeno

Vicedirector, Conservatorio Superior 'Salvador Seguí' de Castellón

1. LA TROMPETA-EN-U EN CONCIERTO

En primer lugar, deseamos agradecer a los presentes su presencia y su atención a un trabajo de investigación colectivo y multidisciplinar en torno a dos temas relevantes para la musicología medieval y renacentista, que son además originales y novedosos, dada la ausencia de publicaciones similares previas al respecto.

Por un lado, en relación con el famoso lienzo monumental de Paolo Caliari, apodado el Veronés, Las Bodas de Caná de 1563, el segundo lienzo más grande del mundo, que actualmente obra en París, en el Museo del Louvre. Y por otro, aunque de forma relacionada con el anterior, también en torno a un instrumento perdido hasta nuestros trabajos, y que fue el precedente medieval de las trompetas naturales, la conocida como “trompeta-en-U”.

El Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón es el único centro, de entre las instituciones públicas de Educación Superior en España, que ofrece la especialidad completa en Música Antigua. Por otro lado, nuestra especialización se orienta igualmente a la familia del viento-metal, con cuatro profesores y más de 40 estudiantes dedicados a la trompeta.

Nuestro equipo combina la investigación histórica estricta con la artística, musical, compositiva, pictórica, técnica (lutería), interpretativa, y acústica, tanto en relación con los objetos que estamos considerando como con nuestras respectivas disciplinas.

Nuestro Proyecto surge de la recreación de un ejemplar de una trompeta antigua en Las Bodas de Caná, y de la publicación previa del trabajo llevado a cabo por dos de nosotros (Sanz y Lafarga). Gracias a esta nueva línea de investigación surgida a partir de este instrumento, curvado en forma de “U”, hemos podido identificar tres antecedentes

históricos para él, que han sobrevivido en dos libros iluminados del Gótico, elaborados en torno a 1400. Uno de ellos es en todo similar al que se observa en el lienzo del Veronés, lo que convierte a este último en la cuarta fuente conservada.

Esta afortunada circunstancia nos ha permitido darles nueva vida a través de la reconstrucción física de su forma y de su sonido, documentando a la vez el contexto histórico en el que existieron. Nuestro trabajo se enfoca de este modo en la primera reconstrucción histórica de tres ejemplares de un instrumento que previamente no existía en un sentido físico.

Y lo hace reuniendo a historiadores, técnicos, artistas y compositores — uno de ellos también pintor (Jorge Camarero) ha recreado además los sucesivos consort que habitaron el lienzo en algún momento —, junto a un luthier reconocido por sus diseños previos en metales (Luis Escribano), y a dos virtuosos de la trompeta (Vicente Campos y quien les habla) que han dedicado toda su vida al estudio de este instrumento.

El plan de acción para el Proyecto de Investigación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEA/CV), a quien queremos agradecer el interés y el soporte que nos brinda desde hace dos cursos académicos, ha incluido hasta la fecha una serie de actividades que les detallo a continuación:

a) la presentación, como “exclusiva mundial” en prensa, radio, TV, y medios de difusión digital, de las trompetas reconstruidas en el CSM Salvador Seguí de Castellón de la Plana, en abril de 2023;

b) la reconstrucción de la trompeta-en-U del lienzo del Veronés;

c) la reconstrucción de las tres trompetas-en-U que aparecen en las tres únicas representaciones conservadas del instrumento;

d) la presentación de estos instrumentos en el contexto histórico y artístico que estamos considerando, a través de la celebración de diversas conferencias públicas en Conservatorios y centros de música dependientes del ISEA/CV, a fines de formación y divulgación;

e) la presentación de estos instrumentos en ámbitos universitarios españoles: Universitat Jaume I de Castellón de la Plana (UJI), y Universitat Politècnica de València (UPV);

f) el encargo y estreno mundial de dos obras musicales para estos nuevos instrumentos;

g) el diseño de un modelo de cada uno de los instrumentos en un entorno gráfico de reconstrucción digital y 3D, a fines de investigación;

h) la presentación de nuestros trabajos en diferentes foros especializados nacionales e internacionales;

i) la próxima reconstrucción del sacabuche que sostuvo el monje bajo el cornettista actual, tal como se observa en las radiografías publicadas por el Museo del Louvre.

j) La edición de un monográfico ilustrado bilingüe y a color, sobre estos dos temas relacionados (el lienzo del Veronés y las miniaturas medievales reconstruidas), con ocasión del XXV Aniversario de la fundación de nuestro propio centro, el CSMC “Salvador Seguí”, y que hoy podemos mostrarles aquí. La portada se ilustra en la *Figura 1*.

La ilustración de la contraportada corresponde a la fuente más antigua de un taller de lutería de metales, otra de nuestras aportaciones originales al estado del arte.

A continuación, mi colega y compañero Miguel Ángel Navarro les detallará brevemente a continuación las actividades que hemos llevado a cabo hasta la fecha a nivel internacional, a fin de divulgar los resultados de nuestras investigaciones, tanto en lo referente a los instrumentos reconstruidos como en lo que atañe al contexto global de Las Bodas de Caná del Veronés. Y también un pequeño avance de las actividades que llevaremos a cabo el presente Curso Académico en el CSM Salvador Seguí de Castellón de la Plana.



Figura 1. Portada y Contraportada del monográfico para el XXV Aniversario de la fundación del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón de la Plana, 2025.

2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestros hallazgos en *Las Bodas del Caná*, publicaciones, y diseños, realizados sobre las radiografías del lienzo, han sido ya presentados en repetidas ocasiones a la comunidad científica internacional, y las grabaciones de todas ellas son accesibles en el Canal de Youtube y en la página web que les hemos dedicado, y que estamos mostrando en pantalla ³⁶:

- En noviembre de 2019, en el Congreso Internacional de Lucca en Italia, “Patronazgo musical en Italia desde el siglo XV al XVIII”, organizado por la *Fundación Luigi Boccherini*, en un panel presentado por el prestigioso doctor y editor de Cambridge, Iain Fenlon, especialmente dedicado al entorno veneciano del *Cinquecento* ³⁷.
- En abril de 2023, en nuestro propio centro, el CSM Salvador Seguí de Castellón de la Plana, en donde se ofreció la primicia mundial, también en prensa y televisión y medios digitales, de la reconstrucción de estos tres instrumentos previamente inexistentes ³⁸.
- En noviembre de 2023, en el Congreso Internacional de Baltimore, organizado por la *Sixteenth Century Studies Conference*, uno de los dos más prestigiosos de EEUU sobre el Renacimiento, con 2 ponencias a cargo de nuestro equipo, presentadas por las doctoras Jennifer Mara da Silva y Luba Freedman ³⁹.
- También en noviembre de 2023, la reconstrucción de estas trompetas fue presentada en EEUU en la *Universidad de Maryland (College Park)*, durante una conferencia impartida por mis dos colegas presentes (Penélope Sanz y Manuel Lafarga), a invitación del Departamento de Historia del Arte y Arqueología de la citada Universidad ⁴⁰.
- En marzo de 2025, en el Congreso Internacional de Boston, organizado por la *Sociedad Renacentista de América (RSA)*, uno de los dos más prestigiosos de EEUU sobre el Renacimiento, con 2 ponencias a cargo de nuestro equipo, en este caso acerca de la identidad de los esponsales retratados en el lienzo, presentadas por las doctoras Mary Lindemann y Rebecca Tucker ⁴¹.

³⁶ Canal de Youtube: “Manuel Lafarga”. / www.theweddingatcana.org

³⁷ Lafarga & Sanz (2019b).

³⁸ *Los metales perdidos del Veronés en Las Bodas de Caná. Una reconstrucción histórica*, Actividades y Seminarios del CSM Salvador Seguí de Castellón de la Plana, 19 y 20 de Abril de 2023, Salón de Actos.

³⁹ Lafarga & Cháfer (2023); Sanz & Camarero (2023).

⁴⁰ Lafarga & Sanz (2023).

⁴¹ Lafarga (2025); Sanz (2025).

- En junio de 2024, en el Congreso Internacional sobre Historia de la Música “Financiación, producción e industria musical desde la Antigüedad hasta el Presente”, organizado por la *Academia Sibelius de Helsinki*, con un panel de 3 ponencias a cargo de nuestro equipo, presentadas por el doctor Mark Everist ⁴².
- En julio de 2025, en el *Congreso Medieval Internacional de Leeds (IMC)* en Inglaterra, uno de los más prestigiosos de Europa, con un nuevo panel de 3 ponencias a cargo de nuestro equipo, en esta ocasión para la presentación física y demostración práctica de las trompetas reconstruidas que nos ocupan aquí ⁴³.
- Y hoy, pocos meses después, tenemos el enorme placer de poder presentar a la comunidad científica de nuestro propio país una síntesis del trabajo realizado durante los últimos años, junto con la primicia de los nuevos hallazgos de nuestro equipo, en el marco de este XI Congreso Nacional y IX Internacional de Conservatorios Superiores de Música de España.

Durante el presente Curso Académico, y en relación con estos mismos tópicos, se celebrarán dos Jornadas de Formación para el profesorado en el CSM “Salvador Seguí”, una dedicada a estos metales perdidos hasta nuestros trabajos, y otra dedicada a los diversos *consort* instrumentales que el Veronés estampó sucesivamente en su lienzo monumental para la Orden Benedictina.

Igualmente, se impartirá un Taller dirigido a los alumnos sobre los mismos tópicos. Y cinco de nuestros estudiantes de Máster (en la modalidad de Investigación) trabajan actualmente en cinco TFGs sobre estos temas ⁴⁴. Estos trabajos serán presentados en junio de 2026, junto con un TFG orientado a una revisión del *estado actual del arte*, en el marco del Proyecto de Investigación en curso en el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana ⁴⁵.

⁴² Lafarga (2024); Chàfer (2024); Sanz (2024).

⁴³ Campos & Escribano (2025); Lafarga (2025); Sanz (2025). La portada del libro del Congreso se ilustra en la Figura 2.

⁴⁴ 1. Instrumentos de metal en *Las Bodas de Caná* del Veronés (1563). Sacabuche, trompeta-en-U, y *cornetto*. Un estudio parcial del *consort* actual y de las radiografías del Museo del Louvre. / 2. Historia antigua de la trompeta-en-U, el precedente medieval de las trompetas naturales. Un instrumento semioculto en *Las Bodas de Caná* del Veronés (1563). / 3. El *cornetto* renacentista. Historia “breve” de un instrumento híbrido en *Las Bodas de Caná* del Veronés (1563). Confusiones en la literatura hasta nuestros días. / 4. La familia Bassano. Músicos de viento y *luthiers* venecianos en la corte renacentista de Enrique VIII de Inglaterra. / 5. Dos “bandas de violines” en San Giorgio Maggiore. *Consorts* a la moda veneciana en *Las Bodas de Caná* del Veronés (1563).

⁴⁵ Los metales perdidos del Veronés en su obra *Las Bodas de Caná*. Una revisión del estado del arte.

Por último, dos conferencias públicas que actualizarán nuestro modelo y nuestros avances acerca de la interpretación de *Las Bodas de Caná* del Veronés, tendrán lugar en medios públicos de nuestra Comunidad Autónoma, aún por determinar. Y tenemos previsto igualmente el estreno de dos obras expresamente encargadas para estos instrumentos renacidos hace apenas tres años: la trompeta-en-U.

Confiamos en que las ponencias que les presentamos hoy resulten instructivas e interesantes para los presentes, y también en el futuro para cuantos académicos y público en general accedan a nuestros trabajos. Y sobre todo, en que aporten nuevo ímpetu y nuevos progresos a la investigación acerca de la existencia de un instrumento que había estado perdido durante más de 600 años.

Y, de hecho, hemos conseguido localizar desde entonces algunas fuentes iconográficas más en relieves y tallas en madera de varios monasterios del Medievo inglés y francés, que les mostraremos brevemente al final, y que son ya el objeto de futuras investigaciones y publicaciones orientadas desde nuestro Centro para los próximos años.

Las aportaciones de cada uno de nosotros, en nuestras respectivas especialidades, han resultado todas decisivas a la hora de devolver a la vida a estos instrumentos en el marco de un proyecto de reconstrucción multidisciplinar.

Dejo paso ya al Dr. Manuel Lafarga, que les ilustrará con un cierto detalle acerca del contexto histórico, iconográfico, y musicológico, de estas tres fuentes iluminadas del *Quattrocento*.

Para concluir, mi colega Penélope Sanz les mostrará las tres nuevas fuentes mencionadas de “trompetas-en-U”, junto con una serie de *quimeras* medievales, híbridos de humanos y animales, que sostienen “trompetas-en-S”, otro de nuestros objetos de investigación en el marco de este fantástico e ilusionante proyecto.

Figura 2. Portada del IMC de Leeds (2025).



La ilustración de la contraportada corresponde a la fuente más antigua de un taller de lutería de metales, otra de nuestras aportaciones originales al estado del arte.

REFERENCIAS

Campos, Vicente & Escribano, Luis (2025). "The U-shaped trumpet in context: luthier workshop and performance show". *Leeds International Medieval Congress (IMC). Special Thematic Strand: Worlds of Learning*, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Cháfer, Teresa (2024). "The famigliari as an investment: Cultural and economic prestige in the Colonna family of the Italian Renaissance". *"Musica Mercata", Finance, Commodity and the Music Industry from Antiquity to the Present*, 7th Sibelius Academy

Symposium on Music History, 5-7 June 2024, Helsinki Music Centre, Research Institute, University of the Arts, Helsinki.

Lafarga Manuel; Campos, Vicente; Escribano, Luís; Sanz, Penélope; Cháfer, Teresa; Llímerà, Vicente; Mas, Manuel y Camarero, Jorge (2025) *Reviviendo la perdida trompeta-en-U: tres fuentes iluminadas medievales y una cuarta en Las Bodas de Caná (1563)*. ISBN: 9788419569417. Piles Editorial de Música.

Lafarga, Manuel & Sanz, Penélope (2019b). “Veronese and Diego Ortiz at San Giorgio: Profane Painters and Musicians and Sacred Places”. Bilingual Edition: Spanish-English. *Music Patronage in Italy from the 15th to the 18th-Century*. Luca, Centro Studi International Opera Omnia Luigi Boccherini, 16-18th November 2019.

Lafarga, Manuel & Cháfer, Teresa (2023). “A funeral (sung) mass for Giorgione at San Giorgio Maggiore, as his pending Venetian citizen right”, *Depicting Ceremonies 16th-Century Studies Conference*, 27 October 2023, Baltimore, USA.

Lafarga, Manuel & Sanz, Penélope (2023). *Diego Ortiz and Giorgione at The Wedding at Cana. The forgotten history of a famous canvas*, GAHA Lecture, 25 October 2023, Department of Art History and Archaeology, Michelle Smith Colaboratory for Visual Culture. University of Maryland, College Park, Maryland, USA.

Lafarga, Manuel (2024). Renaissance musical careers: Italian Spaniards in the mid 1500s. “*Musica Mercata*”, *Finance, Commodity and the Music Industry from Antiquity to the Present*, 7th Sibelius Academy Symposium on Music History, 5-7 June 2024, Helsinki Music Centre, Research Institute, University of the Arts, Helsinki.

Lafarga, Manuel (2025). “Two marriages in Veronese’s *Wedding at Cana*: Eleonor of Austria and María d’Aragona”. *Mastering Ceremonies*, Renaissance Society of America Annual Meeting 2025, Boston (MA).

Lafarga, Manuel (2025). “U-shaped-trumpet: The medieval preceding of natural trumpets. A reconstruction project”. *Leeds International Medieval Congress (IMC). Special Thematic Strand: Worlds of Learning*, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Sanz, Penélope & Camarero, Jorge (2023). “Giorgio da Castelfranco in Veronese’s *Wedding at Cana*. Technical analysis and artistic recreation of 5 chained consort”, *Depicting Ceremonies 16th-Century Studies Conference*, 28 October 2023, Baltimore, USA.

Sanz, Penélope (2024). “Self-publication as self-promotion in the Renaissance musical career”. “*Musica Mercata*”, *Finance, Commodity and the Music Industry from Antiquity to the Present*, 7th Sibelius Academy Symposium on Music History, 5-7 June 2024, Helsinki Music Centre, Research Institute, University of the Arts, Helsinki.

Sanz, Penélope (2025). “Guests, witnesses and bethrotal in Veronese’s *Wedding at Cana*: a public Tridentine representation”. *Mastering Ceremonies*, Renaissance Society of America Annual Meeting 2025, Boston (MA).

Sanz, Penélope (2025). “Chimaeras playing U-shaped-trumpets: iconographical traces of a lost instrument”. *Leeds International Medieval Congress (IMC). Special Thematic Strand: Worlds of Learning*, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

EL PROYECTO ARA: ANSIEDAD ESCÉNICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS

Paula Hernández-Dionis
Anthea Gara Santos-Álvarez
David Pérez-Jorge
(*Universidad de La Laguna*)

INTRODUCCIÓN

La educación musical ha evolucionado en las últimas décadas hacia enfoques más integradores y centrados en el estudiante, que reconocen la influencia de factores psicológicos en el proceso de aprendizaje (Creech y Hallam, 2011; Kenny, 2011). La ansiedad escénica musical (AEM) se destaca como una de las principales barreras emocionales para los músicos en formación (Fernholz et al., 2019; Papageorgi et al., 2011). Este tipo de ansiedad, vinculada a situaciones de interpretación en público, puede condicionar no solo la calidad de la ejecución artística, sino también el rendimiento académico general (Montiel Guirado y Clares-Clares, 2023; Wang y Yang, 2024).

En los centros de enseñanza superior de música, el alto nivel de exigencia y la presión por destacar pueden intensificar la AEM, afectando tanto a la preparación como a la evaluación del estudiantado (Huawei y Salarzadeh-Jenatabadi, 2024; Ou y Qin, 2025). Mientras que algunos enfoques pedagógicos actuales han empezado a incorporar elementos de salud emocional, muchos métodos tradicionales siguen sin abordar adecuadamente este componente (Kenny, 2011; Mazzarolo et al., 2023). El papel del profesorado se revela esencial: un entorno de enseñanza comprensivo y sensible a estas problemáticas puede contribuir significativamente al desarrollo de estrategias de afrontamiento más eficaces (Creech y Hallam, 2011).

En este contexto, el Proyecto ARA se propone investigar la interacción entre AEM, el rendimiento académico y la percepción del apoyo educativo en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC), con el fin de aportar evidencias útiles para el diseño de

intervenciones eficaces que mejoren el bienestar y la formación integral del alumnado en los estudios superiores de música.

1.1 La ansiedad escénica en los estudios superiores de música

Los estudiantes de música con niveles moderados de AEM muestran un mayor rendimiento en la concentración, mientras que la ansiedad excesiva tiende a bloquearlo (Osborne y Kenny, 2005). Esto es especialmente significativo en los conservatorios superiores, donde la interpretación pública forma parte esencial de la evaluación y la formación del alumnado (Biasutti y Cocina, 2014; Wilson y Roland, 2002). Se ha observado que la AEM suele coexistir con otras problemáticas como la ansiedad social y la baja autorregulación emocional, lo que complica aún más su manejo (Spence y Rapee, 2016).

El modo en que la AEM se manifiesta puede diferir considerablemente entre estudiantes de distintas especialidades (Papageorgi et al., 2007; Papageorgi et al., 2011). La experiencia de un pianista, que generalmente toca solo en el escenario, no será la misma que la de un instrumentista de viento, debido a las características específicas de cada tipo de interpretación (Sokoli et al., 2022; Spahn et al., 2021). Esta variabilidad refuerza la necesidad de comprender la AEM desde una perspectiva individualizada (Kenny, 2011).

Conforme la educación musical instrumental ha avanzado hacia metodologías más centradas en el estudiante y en su salud emocional, se ha subrayado la importancia de fomentar la autoeficacia, la preparación consciente y la reflexión post-actuación como estrategias efectivas para su gestión (Casanova et al., 2025; McPherson y McCormick, 2006). El apoyo docente es clave, ya que la percepción de un entorno seguro, donde el error no sea penalizado sino integrado como parte del aprendizaje, puede ser decisivo para reducir la AEM (Creech y Hallam, 2011). El profesorado puede contribuir a crear contextos de enseñanza más humanos y eficaces al reconocer y abordar la dimensión emocional del proceso formativo (Cohen y Bodner, 2019).

El nivel de formación también influye en la intensidad con que se experimenta esta ansiedad (Ranelli et al., 2015). Los estudiantes en etapas iniciales de sus estudios tienden a reportar niveles más elevados, mientras que quienes acumulan más experiencia suelen desarrollar mecanismos de afrontamiento más sofisticados (Nwokenna et al., 2022). Esta diferencia resalta la importancia de ajustar las intervenciones educativas al momento evolutivo de cada estudiante (Bakhtiari et al., 2025; Kinney et al., 2025).

La autorregulación del aprendizaje se presenta como una herramienta conceptual útil para comprender cómo el alumnado gestiona, de manera cognitiva, emocional y conductual, su preparación ante situaciones de evaluación musical (McPherson y McCormick, 1999; McPherson y McCormick, 2006). A través de estrategias de planificación, monitorización y reflexión, los estudiantes pueden aprender a manejar mejor la ansiedad escénica y, por ende,

optimizar su rendimiento académico (Gómez-López y Sánchez-Cabrero, 2023; Hernández-Dionis et al., 2025).

1.2 Impacto de la ansiedad en el rendimiento académico

La AEM tiene un impacto directo en el rendimiento académico del alumnado, ya que constituye una experiencia emocional intensa y recurrente en los centros superiores de música (Brotons, 1994; Cohen y Bodner, 2019). Los datos obtenidos en el marco del Proyecto ARA indican que niveles elevados de ansiedad, especialmente durante situaciones evaluativas de alta presión, pueden interferir con la concentración, la preparación y la ejecución, lo que conduce a un descenso de los resultados académicos (Casanova et al., 2025).

Este vínculo se observa tanto en las evaluaciones prácticas como en las teóricas, lo que indica que la ansiedad no afecta únicamente la interpretación musical, sino que también puede repercutir en el rendimiento general (Mendoza Pérez y González Díez, 2023; Yang et al., 2025). La falta de herramientas para gestionar eficazmente estas emociones puede derivar en un bajo desempeño, a pesar de contar con un alto nivel de preparación técnica instrumental (Barros et al., 2024).

Un enfoque pedagógico que incluya el acompañamiento emocional, la promoción de la autoconfianza y el refuerzo positivo puede facilitar que el alumnado desarrolle recursos internos para enfrentar sus miedos (Cuartero Oliveros et al., 2017). El fomento de una actitud positiva hacia la gestión de la ansiedad también puede motivar al estudiantado a buscar ayuda, consolidando así una cultura educativa más abierta y preventiva (Espín Soler, 2024; Li et al., 2025).

La autoconfianza, la capacidad de establecer objetivos realistas y la reflexión sobre el proceso interpretativo han demostrado ser elementos clave en la reducción de la ansiedad (Ritchie y Williamon, 2010). Cuando se desarrollan estas habilidades, el alumnado puede afrontar las actuaciones con mayor control emocional, lo que mejora tanto su experiencia como su desempeño (González et al., 2017).

OBJETIVOS

Con el objetivo general de analizar la influencia de la AEM en el rendimiento académico del alumnado del CSMC, se plantean los siguientes objetivos específicos:

OE1. Describir el perfil de AEM del alumnado del CSMC, considerando la presencia de factores protectores y ansiógenos, así como su influencia en el rendimiento académico.

OE2. Analizar las diferencias en las distintas dimensiones de la AEM según las variables personales y académicas del alumnado del CSMC.

OE3. Examinar el peso de las variables psicológicas y relacionales en la configuración de la AEM en los contextos de evaluación del alumnado del CSMC.

METODOLOGÍA

El proyecto ARA se diseñó con un enfoque cuantitativo, combinando diversos cuestionarios para recopilar datos relevantes. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de las especialidades de interpretación y pedagogía, matriculados en el CSMC, en sus dos sedes.

Para la medición de la AEM y del rendimiento académico se emplearon varios instrumentos de evaluación validados. Entre ellos se incluyeron escalas estandarizadas para evaluar la ansiedad escénica, como el Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI), el Test de Determinantes Psicológicos de la Actuación Artística Exitosa (DPAA) y el Minnesota Leisure Time Physical Activity Questionnaire (MLTPAQ). El uso de estos instrumentos permitió obtener información sobre la relación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad escénica, así como sobre la incidencia de estos factores en el rendimiento académico.

La recogida de datos se realizó mediante la administración presencial de los cuestionarios en ambas sedes del CSMC. Durante este proceso, se aplicaron procedimientos para garantizar la fiabilidad y la validez de los datos. La fiabilidad se evaluó mediante estadísticos que indicaron la consistencia interna de los instrumentos, mientras que la validez se aseguró mediante la revisión por expertos y la correlación con otros métodos de evaluación.

Asimismo, se recopilaron variables sociodemográficas y académicas tales como género, edad, instrumento musical practicado y curso académico. Para los análisis comparativos, los instrumentos se agruparon en familias instrumentales: viento madera, viento metal, cuerda frotada, cuerda pulsada, percusión, tecla y voz.

2.1 Procedimiento

2.2 Muestra

La muestra estuvo formada por 55 estudiantes de enseñanzas superiores de música, con una edad media de 23,95 años (DT = 10,16), lo que indica una amplia variabilidad etaria. En cuanto al género, el 41,8 % de los participantes se identificó como mujer y el 58,2 % como hombre; un caso adicional fue excluido de los análisis por género por no permitir una comparación estadísticamente adecuada.

Las variables antropométricas se analizaron tras la depuración de valores extremos, quedando un total de 39 casos válidos. El peso medio fue de 76,6 kg (DT = 18,6), la altura media de 171,3 cm (DT = 9,4) y el perímetro abdominal medio de 91,3 cm (DT = 17,4), lo que evidencia una notable heterogeneidad corporal en la muestra.

La distribución instrumental del alumnado fue diversa. Los instrumentos con mayor representación fueron el canto (16,1 %) y el piano (14,3 %), seguidos de la trompeta (10,7 %) y, en menor proporción, de otros instrumentos de cuerda y de viento. Al agrupar los instrumentos por familias instrumentales, la cuerda frotada fue la categoría más frecuente (19,6 %), seguida del viento madera (17,9 %) y del teclado (16,1 %), con una presencia residual de la percusión.

En relación con el contexto familiar, la profesión del padre presentó una distribución heterogénea, destacando las categorías de profesorado (12,7 %) y de pensionista (10,9 %), junto con una amplia variedad de ocupaciones manuales y técnicas, lo que sugiere una diversidad sociolaboral en el entorno del alumnado.

2.3 Análisis de datos

El análisis de los datos se inició con un estudio descriptivo de las variables independientes y de las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas del cuestionario. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de los ítems del KMPAI para identificar las dimensiones subyacentes de la ansiedad escénica. Para ello, se empleó el método de componentes principales con rotación varimax, obteniéndose seis factores con valores propios superiores a 1, que explicaron conjuntamente el 65 % de la varianza total.

A continuación, se realizaron análisis comparativos de los factores en función de diversas variables categóricas. Las diferencias en función del género se analizaron mediante la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas y la prueba t de Student para muestras independientes. En relación con el curso académico, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor, previa verificación del supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Para la comparación según la familia instrumental, dado el incumplimiento del supuesto de normalidad en algunas distribuciones y la desigualdad de los tamaños muestrales, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS, utilizando las librerías pandas, scipy y statsmodels. El nivel de significación estadística se estableció en el 5 % ($p < .05$).

RESULTADOS

El análisis factorial exploratorio permitió identificar cinco dimensiones latentes que estructuran la AEM en el alumnado de las enseñanzas superiores de música, lo que confirma su naturaleza multidimensional. La solución factorial obtenida evidencia la coexistencia de factores protectores y ansiógenos, lo que configura un perfil psicológico complejo y heterogéneo.

En primer lugar, el alumnado se percibió capaz de afrontar con solvencia las exigencias técnicas y expresivas de la interpretación musical ($M = 4.22$; $DT = 1.13$). Esta dimensión, vinculada a la autoconfianza, al control emocional y a la fiabilidad de la memoria durante la ejecución, se configuró como un recurso psicológico relevante, con potencial para mitigar parcialmente el impacto de la AEM.

No obstante, esta percepción positiva coexistió con niveles igualmente elevados de preocupación por la evaluación externa ($M = 4.04$; $DT = 1.24$), una dimensión asociada al temor al juicio del público, a la evaluación social y a la autoevaluación negativa. La elevada puntuación simultánea de ambos factores evidenció una tensión entre la confianza interna del alumnado y el miedo persistente a la mirada externa, lo que favoreció la aparición de ansiedad anticipatoria incluso en estudiantes con un alto nivel de competencia percibida.

Asimismo, se observó la presencia de consecuencias conductuales y cognitivas relevantes, tales como la evitación de actuaciones, la rumiación posterior al desempeño, el insomnio o los bloqueos atencionales ($M = 3.17$; $DT = 1.12$). Aunque esta dimensión no alcanzó valores extremos, su media indica una interferencia funcional significativa en una parte del alumnado.

La dimensión relativa a la historia familiar y el apego presentó una media moderada ($M = 3.02$; $DT = 0.87$), lo que sugiere que las experiencias tempranas de apego, el apoyo parental percibido y la ansiedad de los progenitores constituyen un trasfondo emocional relevante, aunque no determinante, en la configuración de la AEM.

Por último, el factor de inseguridad personal y baja autoestima registró la media más baja ($M = 2.56$; $DT = 0.96$), lo que indica que, en términos generales, el alumnado no presentaba niveles elevados de autoconcepto negativo. Sin embargo, la variabilidad observada apuntaba a la existencia de perfiles individuales en los que este componente puede interactuar con otros factores, lo que intensifica la vivencia ansiosa en contextos de alta presión escénica. Esto demostró que el alumnado dispone de recursos internos de seguridad personal, pero se ve notablemente condicionado por la presión social y el miedo al error público, lo que reforzó la necesidad de intervenciones centradas en la regulación emocional y en la gestión del juicio externo.

El análisis comparativo por género reveló diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión de reacciones fisiológicas y cognitivas ante la actuación, en la que las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres ($t = 2.18$; $p = .032$).

Este resultado indica una mayor activación fisiológica y una mayor preocupación anticipatoria en el grupo femenino. No se observaron, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas en el resto de las dimensiones del cuestionario ($p > .05$).

El análisis en función del curso académico no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los cinco factores evaluados (ANOVA, $p > .05$ en todos los casos), lo que sugiere que la progresión a lo largo de los estudios superiores de música no se asocia con cambios sistemáticos en la intensidad de la AEM percibida.

Asimismo, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las distintas familias instrumentales en ninguna de las dimensiones del KMPAI ($p > .05$). Estos resultados indican que la AEM responde fundamentalmente a factores personales, emocionales y educativos, más que a características específicas del instrumento practicado.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la naturaleza multidimensional de la AEM y la coexistencia de factores protectores y ansiógenos en el alumnado del CSMC (Hernández Dionis et al., 2025). El perfil obtenido se caracterizó por una combinación de autoconfianza interpretativa y una elevada preocupación por la evaluación externa, configurando una experiencia emocional compleja en contextos de interpretación y evaluación académica (McPherson y McCormick, 2006; Ou y Qin, 2025; Twitchell et al., 2025; Zarza Alzugaray et al., 2016).

La preocupación por el juicio del público fue uno de los componentes centrales de la AEM en los estudios superiores de música (Du et al., 2023; Fernholz et al., 2019; Papageorgi et al., 2011). A pesar de la presencia de recursos internos de autoeficacia y de seguridad escénica, la presión evaluativa mantuvo un peso significativo (McPherson y McCormick, 2006; Ou y Qin, 2025; Twitchell et al., 2025). La AEM también se manifestó mediante conductas de evitación y deterioro funcional, con impacto en el bienestar y el rendimiento académico, incluso en estudiantes con alta preparación técnica (Brotons, 1994; Fernholz et al., 2019; Montiel Guirado y Clares-Clares, 2023).

Las experiencias familiares tempranas aparecieron como un factor de fondo relevante, aunque no determinante, frente al mayor peso de las experiencias educativas actuales (Kenny, 2011; Kirsner et al., 2023). La baja puntuación en inseguridad personal y autoestima sugirió que la AEM no se asoció de forma generalizada con un autoconcepto negativo, sino con factores situacionales y evaluativos (Cohen y Bodner, 2019; Fernholz et al., 2019). El género mostró diferencias únicamente en la expresión fisiológica y cognitiva de la ansiedad, mientras que el curso académico y la familia instrumental no evidenciaron efectos significativos (Papageorgi et al., 2011; Ranelli et al., 2015). Esto reforzó la necesidad de intervenciones pedagógicas centradas en la regulación emocional, la gestión del juicio

externo y la creación de entornos educativos emocionalmente seguros (Creech y Hallam, 2011; Mazzarolo et al., 2023; Mendoza Pérez y González Díez, 2023).

CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto ARA evidencian que la AEM en el alumnado del CSMC es un fenómeno multidimensional en el que coexisten recursos de confianza personal y factores claramente ansiógenos, en especial la preocupación por la evaluación externa. Aunque el alumnado tiende a percibirse competente en interpretación, el temor al juicio social sigue influyendo de manera significativa en su experiencia emocional y en su rendimiento académico, lo que puede derivar en conductas de evitación y en un deterioro funcional significativo.

Los hallazgos subrayan la necesidad de integrar explícitamente la dimensión emocional en la formación musical superior. La ausencia de diferencias significativas en función del curso o de la familia instrumental indica que la experiencia acumulada no basta para reducir la AEM, lo que refuerza la importancia de generar contextos pedagógicos emocionalmente seguros y de implementar estrategias específicas de regulación emocional y gestión del juicio externo, con el fin de favorecer el bienestar y el rendimiento académico del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtiari, P., Nikanmajd, N., y Ghasemi Shayan, R. (2025). Recent developments in coping strategies focusing on music performance anxiety: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1507229. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1507229>
- Barros, S., Marinho, H., França, A. B., y Pereira, A. (2024). Music performance anxiety: A study of anxiety predictors in higher education music students in Portugal. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614241280040>
- Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189–202. <https://doi.org/10.1177/1029864914523282>
- Brotons, M. (1994). Effects of performing conditions on music performance anxiety and performance quality. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 63–81. <https://doi.org/10.1093/jmt/31.1.63>
- Casanova, Ó., Riaño, M. E., Zarza-Alzugaray, F. J., y Orejudo, S. (2025). The role of music performance anxiety in musical training: Four personal histories. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1515970>

- Cohen, S., & Bodner, E. (2019). Music performance skills: A two-pronged approach—Facilitating optimal music performance and reducing music performance anxiety. *Psychology of Music*, 47(4), 521–538. <https://doi.org/10.1177/0305735618765349>
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Cuartero Oliveros, L. M., Zarza Alzugaray, F. J., Robles Rubio, J. E., y Casanova López, Ó. (2017). Autoeficacia Musical y Ansiedad Escénica Variables Relacionadas En Músicos En Formación, 25(13). <http://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n25p1>
- Du, B., Ye, X., Lin, J., Sun, J., y Yu, X. (2023). An empirical study of music performance anxiety under evaluation concerns in a stage environment. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(1), 77–82. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2023.060111>
- Espín-Soler, F. J. (2024). Prevención y afrontamiento del miedo escénico en música. Propuesta didáctica para alumnos de Bachillerato. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 6, 111–125. <https://doi.org/10.14201/pmrt.31888>
- Fernholz, I., Mumm, J. L. M., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., & Ströhle, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: A systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychology of Music*, 47(5), 780–802. <https://doi.org/10.1177/0305735618815420>
- Gómez-López, B., y Sánchez-Cabrero, R. (2023). Current trends in music performance anxiety intervention. *Behavioral Sciences*, 13(9), 720. <https://doi.org/10.3390/bs13090720>
- González, A., Blanco-Piñeiro, P., & Díaz-Pereira, M. P. (2017). Music performance anxiety: Exploring structural relations with self-efficacy, boost, and self-rated performance. *Psychology of Music*, 46(6), 831–847. <https://doi.org/10.1177/0305735617727822>
- Hernández-Dionis, P., Pérez-Jorge, D., Borges-Hernández, P. J., y Santos-Álvarez, A. (2025). Performance anxiety and academic performance: Academic, physical, and psychological effects in students of higher studies in music. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1532. <https://doi.org/10.3390/bs15111532>
- Huawei, Z., y Salarzadeh-Jenatabadi, H. (2024). Effects of social support on music performance anxiety among university music students: Chain mediation of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1389681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1389681>
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001>

- Kinney, C., Saville, P., Heiderscheit, A., y Himmerich, H. (2025). Therapeutic interventions for music performance anxiety: A systematic review and narrative synthesis. *Behavioral Sciences*, 15(2), 138. <https://doi.org/10.3390/bs15020138>
- Kirsner, J., Wilson, S. J., y Osborne, M. S. (2023). Music performance anxiety: The role of early parenting experiences and cognitive schemas. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185296>
- Li, S., Sakata, M., y Donn, S. (2025). A scoping review of mental health literacy in performing and creative artists. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1329029>
- Mazzarolo, I., Burwell, K., & Schubert, E. (2023). Teachers' approaches to music performance anxiety management: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205150>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.
- Mendoza-Pérez, K., y González-Díez, B. (2023). Programa de intervención piloto para trabajar la ansiedad escénica en el alumnado de enseñanzas elementales y profesionales. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (21), 493–512. <https://doi.org/10.30827/dreh.21.2023.28939>
- Montiel-Guirado, E., y Clares-Clares, E. (2023). Scenic Anxiety in Professional Music Education Studies Learners, *Revista Electrónica de LEEME*, 51. 1–15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24337>
- Nwokenna, E. N., Sewagegn, A. A., y Falade, T. A. (2022). Effects of educational music training on music performance anxiety and stress response among first-year undergraduate music education students. *Medicine*, 101(48). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000032112>
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725–751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Ou, J., y Qin, C. (2025). Exploring musical self-efficacy and performance anxiety in young violin learners: insights from mainland China. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1575591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575591>
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>

- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Ranelli, S., Smith, A., & Straker, L. (2015). The association of music experience, pattern of practice and performance anxiety with playing-related musculoskeletal problems in children learning instrumental music. *International Journal of Music Education*, 33(4), 390–412. <https://doi.org/10.1177/0255761415597151>
- Ritchie, L., & Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328–344. <https://doi.org/10.1177/0305735610374895>
- Spahn, C., Krampe, F., & Nusseck, M. (2021). Classifying different types of music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.538535>
- Sokoli, E., Hildebrandt, H., y Gomez, P. (2022). Classical music students' pre-performance anxiety, catastrophizing, and bodily complaints vary by age, gender, and instrument and predict self-rated performance quality. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905680>
- Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.06.007>
- Twitchell, A. J., Journault, A.-A., Singh, K. K., y Jamieson, J. P. (2025). A review of music performance anxiety in the lens of stress models. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1576391>
- Wang, Q. R., y Yang, R. (2024). The influence of music performance anxiety on career expectations of early musical career students: Self-efficacy as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411944>
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 47–61). Oxford University Press.
- Yang, Y., Lei, P., Huang, Z., Yu, H., y Zhang, H. (2025). The impact of professional music performance competence on performance anxiety: The mediating role of psychological risk and moderating role of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 16, 1565215. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1565215>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova López, O., y Orejudo Hernández, S. (2016). Perfiles psicológicos vinculados a la ansiedad escénica entre diferentes conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 13–24. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/61>

TROMPETAS-EN-U. UN PROYECTO DE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA. EL PRECEDENTE MEDIEVAL DE LAS TROMPETAS NATURALES

Manuel Lafarga Marqués

Catedrático de Historia y Estética de la Música, Conservatorio Superior 'Salvador Seguí' de Castellón

1. INTRODUCCIÓN.

Los objetos que nos ocupan hoy aquí fueron presentados por primera vez a la comunidad académica internacional en 2023 en la Universidad de Maryland, College Park ⁴⁶, durante la celebración de una conferencia a la que fuimos invitados con motivo de nuestra asistencia al Congreso Internacional de la *Sixteenth Century Conference* en Baltimore ⁴⁷.

Previamente, los tres instrumentos ya habían sido presentados en nuestro país en el marco de un pequeño ciclo de conferencias que se celebró en nuestro centro en abril de 2023 ⁴⁸, con la presencia de la cadena de televisión autonómica de la Comunidad Valenciana (Apunt), que nos dedicó una breve cuña en su programación ⁴⁹. Diferentes medios audiovisuales se hicieron igualmente eco de la presentación, pues constituía una primicia mundial, dada la naturaleza del trabajo de dos de nuestros compañeros (Campos y Escribano).

Su aportación personal consistió en llevar a cabo la primera reconstrucción de un instrumento perdido durante más de seis siglos, y que no había llegado físicamente a nuestros días, el precedente medieval de las trompetas naturales, la conocida como “trompeta-en-U”. Tan sólo habían sobrevivido tres miniaturas en dos libros iluminados del

⁴⁶ Lafarga & Sanz (2023). <https://youtu.be/lrRBu4Npoqk?si=aeBuOGODwahwV-qz>
<https://music.umd.edu/events/gaha-lecture-manuel-lafarga-marques-and-penelope-sanz-gonzalez-diego-ortiz-and-giorgione>

⁴⁷ En esta ocasión, tan sólo se expuso brevemente el contenido del trabajo de reconstrucción llevado a cabo en Castellón de la Plana. *Depicting Ceremonies. 16th-Century Studies Conference*, October 2023, Baltimore, USA.

⁴⁸ Los metales perdidos del Veronés en Las Bodas de Caná. Una reconstrucción histórica, Actividades y Seminarios del CSM Salvador Seguí de Castellón de la Plana, 19 y 20 de Abril de 2023, Salón de Actos.

⁴⁹ La cuña se puede visualizar en: www.theweddingatcana.org

Gótico, uno propiedad del rey de Navarra Carlos el Noble, y otro en la conocida como *Biblia Paduana*. Pero el instrumento como tal no existía hasta la reconstrucción emprendida por nuestro equipo.

Además de estas tres fuentes iconográficas, una cuarta trompeta-en-U aparece representada en el costado derecho de Paolo Caliari, en su famoso lienzo *Las Bodas de Caná* que obra actualmente en París en el Museo del Louvre. Se trata del mayor lienzo que posee el museo, expuesto desde hace años frente a la *Monna Lisa* de Leonardo da Vinci, y también del segundo lienzo más grande del mundo ⁵⁰.

Esta cuarta fuente, aún cuando es un siglo y medio posterior a las tres fuentes iluminadas, coincide en tamaño y forma, es decir, *en proporción*, con una de las dos que aparecen en el *Libro de Horas* de Carlos el Noble, de modo que decidimos reconstruir tan sólo “tres” ejemplares y no cuatro, perteneciendo cada uno de ellos a un tipo diferente de trompeta-en-U ⁵¹.

En la Conferencia Internacional celebrada en Helsinki y organizada por la Academia Sybelius, también fueron presentados brevemente los tres nuevos instrumentos ⁵², pero de nuevo sin su presencia física, al igual que sucedió en Maryland, al final de un Panel dedicado enteramente a la figura de Diego Ortiz, a quien habíamos identificado previamente como el violagambista barbudo que parece susurrar al oído del Veronés en el lienzo de *Las Bodas de Caná* ⁵³.

Fue sólo en julio de 2025, que se hizo una presentación completa y monográfica para la comunidad científica internacional, con la presencia de las tres trompetas y de nuestro equipo (incluyendo a los dos responsables directos de su reconstrucción) en el Congreso Medieval Internacional (IMC) de Leeds (UK), en donde se nos concedió un Panel completo con tres ponencias dedicadas a ellas: una para lutería y demostración práctica (Campos y Escribano), otra para sus componentes históricos (Lafarga), y una tercera para diseños similares del Gótico tocados por quimeras (Sanz), híbridos de animal y humano ⁵⁴.

A fin de resumir nuestros trabajos en torno a las trompetas-en-U, y de revisar el estado del arte hasta ese momento, el Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón de la Plana editó hace pocos meses un monográfico bilingüe (español/inglés) con motivo del XXV Aniversario de la fundación del centro, en donde se detalla toda esta

⁵⁰ El primero es El Paraíso, de Tintoretto, en el Palacio Ducal de Venecia. Tintoretto también fue retratado en el lienzo por el Veronés, con camisa azul y tocando una viola da gamba soprano.

⁵¹ En el monográfico editado por el CSM Salvador Seguí se detallan las circunstancias gráficas y artísticas que rodean a la aparición de este instrumento en el lienzo de Las Bodas de Caná, como se ilustra en la Figura 4. Lafarga et al. (2025).

⁵² Lafarga et al. (2024).

⁵³ Lafarga et al. (2018).

⁵⁴ Lafarga et al. (2025).

investigación, junto con la referida a los tres diseños de metal que en algún momento el Veronés estampó sobre su lienzo monumental .

Dos de ellos son visibles actualmente (la trompeta-en-U y un *cornetto*), mientras que un *sacabuche*, cuya reconstrucción también hemos emprendido, quedó oculto en el lienzo actual y sólo es visible en las radiografías publicadas por el Museo del Louvre ⁵⁵.

2. EL LIBRO DE HORAS DE CARLOS EL NOBLE

Carlos el Noble fue conocido por sus dotes diplomáticas, que desempeñó con éxito por encargo de su padre ante las cortes francesas en diferentes ocasiones. Bajo su reinado se concluyó la Catedral Gótica de Pamplona y los palacios reales de Olite y de Tafalla, y se puso fin a siglos de conflictos entre las tres ciudades con su unificación. Y parece que era amante de los libros, de los que guardaba un buen número en la biblioteca de su palacio en Olite, también conocido como Palacio de los Reyes de Navarra.

En uno de sus viajes a París, adquirió su *Libro de Horas*, el libro iluminado que contiene el mayor número de miniaturas y quimeras tocando instrumentos musicales que se conserva. Un total de 100 de estas figuras leen o hacen algo en relación con los libros, y hasta 180 de ellas están involucradas en actividades musicales. Las dos quimeras que sostienen dos de las tres fuentes que hemos reconstruido aparecen en los folios 106v y 272r, y se ilustran, junto con las respectivas reconstrucciones, en las Figuras 1 y 2.

Los “libros de horas” tenían su origen en los libros de oraciones que usaban los monjes medievales: en ellos se recogían diferentes actividades a lo largo del día y del año, incluyendo los seis rezos diarios que prescribía el culto cristiano. Su popularidad, primero entre clientes nobles y más tarde también entre personajes adinerados, creció enormemente durante el siglo XIV, al punto que finalmente su edición y elaboración, y también su difusión, escapó del control de la Iglesia, quedando a cargo de libreros, impresores, y tipógrafos.

Se conservan miles de estos libros manufacturados entre mediados del siglo XIII y finales del siglo XVII, cuando cayeron en desuso. Y no existen dos de ellos exactamente iguales. Contenían calendarios con las fechas y celebraciones más importantes del año, junto con diferentes secciones que el cliente podía modificar a voluntad en función de sus intereses religiosos o de los santos y festividades propios de sus respectivos feudos y territorios.

El libro de Carlos constituye una excepción, puesto que no lo encargó como era la costumbre habitual, sino que lo compró en una de sus estancias en la capital francesa: existe otro ejemplar similar aunque con los espacios para la cota de armas y otras secciones en blanco, lo cual indica que el librero había preparado al menos dos ejemplares en espera de futuros clientes.

⁵⁵ Faillant-Dumás (1992, p. 117).



Figura 1. Libro de Horas de Carlos el Noble, propiedad del Museo de Arte de Cleveland. Fol. 106v. Derecha: Miniatura del músico (quimera). Coincidente con el modelo del lienzo del Veronés. Abajo. Reconstrucción. Trompeta en Do. © Vicente Campos / Luis Escribano.



Figura 2. Libro de Horas de Carlos el Noble, propiedad del Museo de Arte de Cleveland. Fol. 272r. Derecha: Miniatura del músico (quimera). Un registro intermedio (?). Abajo. Reconstrucción. Trompeta en Re. © Vicente Campos / Luis Escribano

3. LA BIBLIA PADUANA

La Biblia Paduana es la única iluminada (ilustrada) que se conserva del *Quattrocento* italiano. El libro actualmente se halla dividido en dos partes, una que se conserva en la *Accademia dei Concordi* en Rovigo, y otra en Londres en la Biblioteca Británica, en donde aparece la tercera de las fuentes iconográficas que hemos reconstruido.

Se trata de un discurso visual, al modo de las viñetas cuadradas de los cómics modernos, muy elaborado en cuanto a los detalles, y dotadas de un sentido espacial que les confiere apariencia real y tridimensional. Las miniaturas se acompañan de leyendas en el antiguo

dialecto paduano, y las inscripciones son descripciones de las miniaturas y no paráfrasis de los textos bíblicos.

El manuscrito fue encargado quizá por Francesco Novello ⁵⁶, y elaborado por los así llamados Maestros de la Biblia Paduana Historiada, en torno a 1400, probablemente dirigidos por el pintor Jacopo da Verona ⁵⁷, cuyo taller estaba patrocinado por la poderosa familia Carraresi. Francesco fue el último de nueve miembros de su dinastía en el gobierno de Padua desde 1318. Su reinado supuso el final del estatus familiar con la derrota de la ciudad en 1405 y su consecuente anexión a la República de Venecia. Así, el manuscrito que nos ocupa representa uno de los últimos productos culturales de una Padua independiente.

Otro de nuestros hallazgos originales ha sido la observación de la representación más antigua de un taller de lutería de metales, dado que hasta ahora se consideraba que las dos más antiguas eran la de Weigel ⁵⁸ en 1698, y la que se ilustra en la *Enciclopedia* francesa, editada por Diderot ⁵⁹ y D' Alembert ⁶⁰ en 1765 ⁶¹.

Así pues, el taller más antiguo es el que nosotros proponemos *de nuovo*, y aparece en la viñeta contigua a la tercera fuente iconográfica para la trompeta-en-U que hemos resconstruido, la que nos ocupa ahora en la *Biblia Paduana*.

⁵⁶ **Francesco Novello da Carrara**, llamado Francesco il Novello (Padua, 1359 – Venecia, 1406). **El hecho de que esté escrito en lengua vernácula y no en latín, siguiendo el modelo de las tres grandes figuras literarias italianas del Quattrocento (Dante, Petrarca, y Bocaccio), sugiere que el patrono del encargo no era una figura eclesiástica.**

⁵⁷ (Verona, 1355 – Verona ?, 1442).

⁵⁸ Weigel (1698). Johann Christoph Weigel, conocido como “el Viejo” (Redwitz, 1654 – Nuremberg, 1725).

⁵⁹ Denis Diderot (Langres, 1713 – París, 1784).

⁶⁰ Jean-Baptiste le Rond d' Alembert (París, 1717 – París, 1783).

⁶¹ Citados por Barclay (2002, pp. 75-77).



Figura 3. Biblia Paduana. Add. MS 15277, F. 34r. Taller de lutería para metales (izquierda) y Músicos en procesión (?) (derecha). Cortesía de The British Library Board. Creemos que esta es la representación más antigua de un taller de este tipo (nuestra aportación original). Abajo. Reconstrucción. Trompeta en Re. © Vicente Campos / Luis Escribano.

4. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LOS DISEÑOS INSTRUMENTALES

Las tres reconstrucciones fueron elaboradas siguiendo el método antiguo, y rellenando con plomo los tubos para su incurvación ⁶², y la aleación escogida fue una de cobre (68 %) y zinc (32 %), aunque los *luthiers* renacentistas buscaban su propio sello de identidad, y en consecuencia acudían a los maestros fundidores para elegir ellos mismos sus propias aleaciones. Los estudios históricos sugieren que esta era la proporción más adecuada para la sonoridad del instrumento ⁶³.

⁶² Barclay (2002).

⁶³ Id., p. 33; p. 43.

Se diseñó una boquilla común para las tres trompetas a efectos de facilitar su interpretación en entornos musicales actuales ⁶⁴, al igual que se hizo, y por las mismas razones, con el ajuste de la afinación a 442 Hz, un diapasón muy cercano al que probablemente se usaba en el Renacimiento.

La afinación de dos de las cuatro trompetas supervivientes de Nuremberg durante el siglo XVI es comparativamente más aguda que la de las fabricadas durante el siglo siguiente, aunque estas escasas fuentes son insuficientes para establecer un patrón general en la época. Cesare Bendinelli, un célebre trompetista ⁶⁵, fue solista en la corte de Viena entre 1567 y 1580, y en torno a 1585 tocaba en un instrumento afinado a un diapasón de $La_4 = 445$ Hz ⁶⁶.

Los dos instrumentos de 1405 (la miniatura coincidente con la trompeta del lienzo del Veronés y la otra quimera del mismo libro) responden a un tono fundamental de DO_4 y RE_4 , respectivamente. La reconstrucción de la miniatura de la *Biblia Paduana* responde a un tono fundamental de RE_4 .



⁶⁴ Campos (2015).

⁶⁵ (? , 1542 – Munich, 1614).

⁶⁶ Barclay (2002, p. 7). Bandinelli escribió un tratado titulado *Tutta l'arte della Trombetta*, poco antes de morir, en torno a 1614.

Figura 4. Trompeta-en-U en el costado derecho de Paolo Caliari. Las Bodas de Caná, 1563. París, Museo del Louvre. Inv. 142/MR 384.

La reducida longitud de estos diseños impide que el intérprete pueda alcanzar el cuarto registro de la serie armónica, en donde están ya disponibles los siete sonidos de la escala diatónica. Este problema había acompañado a los metales naturales desde sus orígenes, hasta la aparición de la trompeta deslizante y del sacabuche en algún momento de finales del *Quattrocento*.

Sin embargo, el resto de la familia instrumental continuó arrastrando el problema que le impedía escapar de la tríada hasta la invención de los modernos sistemas de válvulas y pistones ya en pleno Romanticismo, a mediados del siglo XIX. Este mismo fenómeno constituye la principal limitación a los sonidos que pueden emitir las reconstrucciones que hemos llevado a cabo, dado que las trompetas-en-U tienen una longitud muy reducida respecto, p.e., de una trompeta natural, o de un sacabuche

La limitación a la serie armónica y a diseños “melódicos” basados enteramente en la tríada mayor, facilitó en cambio que las señales que emitían los metales en las batallas resultaran características e inconfundibles. Y, por las mismas razones, se usaron igualmente como señalización en puertos y en la navegación comercial hasta tiempos modernos.

Atendiendo a las limitaciones acústicas del diseño de los metales sin mecanismos, y también a su potencia, estos instrumentos quedaron durante la Edad Media vinculados probablemente a entornos militares o a celebraciones a cargo de nobles o poderosos. Y no hay indicaciones de que se integrasen en entornos puramente musicales, o acompañando a las voces, hasta el Renacimiento.

5. REFERENCIAS

Barclay, Robert (2002). *The art of trumpet-maker. The materials, tools, and techniques of the 17th and 18th-centuries in Nuremberg*, Early Music Series 14, New York, Oxford University Press, 1 ed. 1992.

Campos, Vicente (2015). *Contribuciones al estudio de la influencia de boquillas y sordinas para trompeta en la praxis musical interpretativa*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia (Estudi General).

Campos, Vicente (2025). “The lost medieval U-shaped-trumpet: a new technical, historical and iconographical reconstruction project”. Panel presented to *Leeds International Medieval Congress (IMC, Session 1606)*. Special Thematic Strand: Worlds of Learning, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Campos, Vicente & Escribano, Luis (2025). “The U-Shaped Trumpet in Context: Luthier Workshop and Performance Show”. Paper presented to *Leeds International Medieval*

Congress (IMC, Session 1606). Special Thematic Strand: Worlds of Learning, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Faillant-Dumas, Lola (1992). "La plus grande radiographie réalisée au Louvre". In: *Les noces de Cana de Véronèse: une oeuvre et sa restauration*, J. Habert, N. Volle & M.A. Belcour eds., Paris, Editions de la Reunion des Musées Nationaux, pp. 110-129.

Lafarga, Manuel, Cháfer, Teresa, Navalón, Natividad & Alejano, Javier (2018). *El Veronés y Giorgione en concierto: Diego Ortiz en Venecia* (edición bilingüe *Il Veronese and Giorgione in concerto: Diego Ortiz in Venice*), Cullera, M. Lafarga & P. Sanz eds. ISBN: 978-84-09-07020-6.

Lafarga, Manuel & Sanz, Penélope (2023). *Diego Ortiz and Giorgione at The Wedding at Cana. The forgotten history of a famous canvas*, GAHA Lecture, 25 October 2023, Department of Art History and Archaeology, Michelle Smith Colaboratory for Visual Culture. University of Maryland, College Park, Maryland, USA.

Lafarga, Manuel, Cháfer, Teresa & Sanz, Penélope (2024). "Iconography and fame in the Italian Renaissance: The Diego Ortiz case", Panel presented to "*Musica Mercata*", *Finance, Commodity and the Music Industry from Antiquity to the Present*, 7th Sibelius Academy Symposium on Music History, 5-7 June 2024, Helsinki Music Centre, Research Institute, University of the Arts, Helsinki.

Lafarga, Manuel, Sanz, Penélope, Campos, Vicente & Escribano, Luis. "The lost medieval U-shaped-trumpet: a new technical, historical and iconographical reconstruction project", Panel presented to *Leeds International Medieval Congress (IMC). Special Thematic Strand: Worlds of Learning*, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Lafarga, Manuel (2025). *U-shaped-trumpet: The medieval preceding of natural trumpets. A reconstruction project*. Paper presented to Leeds International Medieval Congress (IMC, Session 1606). Special Thematic Strand: Worlds of Learning, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Lafarga, Manuel *et al.* (2025). Reviviendo la perdida trompeta-en-U: tres fuentes iluminadas medievales y una cuarta en Las Bodas de Caná (1563). Un proyecto de reconstrucción multidisciplinar. *Quaderns* 39, Monográfico Aniversario del CSMC "Salvador Seguí", Valencia, Editorial Piles. ISBN: 978-84-19569-41-7.

Sanz, Penélope (2025). *Chimaeras playing U-shaped-trumpets: iconographical traces of a lost instrument*. Paper presented to Leeds International Medieval Congress (IMC, Session 1606). Special Thematic Strand: Worlds of Learning, 7-10 July 2025, Leeds, UK.

Weigel, J.C. (1698). *Abbildung der gemein nützlichen Hauptstände*, Regensburg.

Winternitz, Emanuel (1965). "The Hours of Charles the Noble. Musicians and Musical Instruments", *The Bulletin of the Cleveland Museum of Art*, 52 (3), pp. 84-91.

LA ANSIEDAD ESCÉNICA MUSICAL COMO DESAFÍO DIDÁCTICO EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA

Paula Hernández-Dionis

David Pérez-Jorge

Anthea Gara Santos-Álvarez

(Universidad de La Laguna)

INTRODUCCIÓN

La ansiedad escénica musical (AEM) es un fenómeno multidimensional que engloba síntomas físicos, cognitivos y conductuales (Gómez-López y Sánchez-Cabrero, 2023; Twitchell et al., 2025), como sudoración, temblor, tensión muscular, aceleración del ritmo cardíaco, bloqueo mental y pensamientos invasivos de fracaso o de autoevaluación negativa (Casanova et al., 2025; Hernández-Dionis et al., 2025).

Clares-Clares y Montiel Guirado (2023) han argumentado que la AEM es un estado subjetivo y desadaptativo experimentado por el intérprete, que afecta negativamente su rendimiento en público y compromete su bienestar general. No debe ser considerada sólo como un obstáculo técnico, sino también como una barrera que limita la calidad de vida académica, emocional y física (Niering et al., 2023; Sokoli et al., 2022; Wang y Yang, 2024).

La teoría de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado de Spielberger distingue entre una predisposición estable a reaccionar con ansiedad (ansiedad-rasgo) y la respuesta emocional ante situaciones específicas (ansiedad-estado) (Chang-Arana et al., 2023; Grau-Ramón, 2023; Thomas y Cassady, 2021). Esta perspectiva ayuda a comprender la reacción de los estudiantes ante situaciones de evaluación musical, en las que confluyen factores como la presión del público, la autoexigencia y el temor al error (Nicholl y Abbot, 2025; Passarotto et al., 2023).

La AEM constituye un fenómeno de gran relevancia en el ámbito de la educación musical superior, afectando significativamente tanto al rendimiento artístico como al bienestar emocional de los estudiantes de conservatorios (Huawei y Salarzadeh-Jenatabadi, 2024; Lupiáñez et al., 2022; Ou y Qin, 2025). Surge en situaciones de alto estrés en el contexto de la interpretación musical, lo que puede constituir un obstáculo considerable para el desarrollo instrumental y expresivo del alumnado (Irie et al., 2023; Kenny, 2023).

La experiencia subjetiva de AEM no se limita a los factores individuales, sino que está fuertemente influida por el entorno educativo y social en el que el estudiante desarrolla su

actividad interpretativa (Fernández-Granados y Bonastre, 2021; Urruzola y Bernaras, 2020). La AEM no surge únicamente de una disposición personal, sino que puede verse intensificada por el tipo de formación que reciben los músicos en los conservatorios (Bao y Yu, 2025; Okan y Usta, 2021; Zarza-Alzugaray et al., 2016c).

La AEM en estos estudiantes representa uno de los principales desafíos a los que este colectivo debe enfrentarse en su práctica diaria (Lim y Dhamabutra, 2025; Yang et al., 2025; Zarza-Alzugaray et al., 2016a). Este fenómeno no solo se limita a una disminución del rendimiento, sino que también puede generar importantes consecuencias psicológicas, afectando la motivación, la autoestima e incluso el compromiso con los estudios musicales (Guyon et al., 2022; Hu, 2024; Kinney et al., 2025).

1.1 La influencia del enfoque pedagógico en la ansiedad escénica musical

Las metodologías de enseñanza tradicionalmente adoptadas en los conservatorios desempeñan un papel crucial en la aparición y el sostenimiento de la AEM (Perkins et al., 2017; Zarza-Alzugaray et al., 2016b). Los métodos basados en la evaluación competitiva, la corrección centrada en el error y la escasa atención al componente emocional del aprendizaje pueden contribuir significativamente a su desarrollo (Du et al., 2023; Herman y Clark, 2023; González Díez y Mendoza Pérez, 2023). De la misma forma, un enfoque educativo centrado exclusivamente en el rendimiento técnico y en el logro de estándares elevados puede favorecer climas de aprendizaje poco seguros emocionalmente (Duboviy, 2024; Mazzarolo et al., 2023).

Las prácticas docentes que priorizan la retroalimentación constructiva, el acompañamiento emocional y la promoción de la autoeficacia se han mostrado más efectivas para reducir la AEM (Cuartero Oliveros et al., 2017). Una enseñanza más humana, empática y personalizada tiene el potencial de mejorar no solo el rendimiento, sino también la experiencia formativa global del estudiante de música (Lubert et al., 2025; McPherson et al., 2022).

1.2 Necesidad de intervención

Las intervenciones psicológicas pueden tener un efecto beneficioso en diversos aspectos cognitivos y motivacionales de un instrumentista, ayudando a establecer una rutina de práctica independiente y eficaz (López-González et al., 2020). Su aplicación requiere coordinación entre el profesorado y otros profesionales, como psicólogos, orientadores o pedagogos especializados (Guptill et al., 2022; Lubert y Gropel, 2024).

La implementación efectiva de iniciativas como las intervenciones psicoeducativas o los talleres de gestión emocional para aprender a gestionar la AEM en los conservatorios

superiores sigue siendo escasa (Moral Bofill y Pavón, 2025). La falta de programas específicos para la gestión de la AEM en estos centros contribuye a mantener niveles elevados de ansiedad, lo que evidencia la urgencia de implementar estrategias pedagógicas efectivas. Este vacío institucional pone de relieve la necesidad de desarrollar propuestas formativas en las que el componente emocional esté integrado en el proceso educativo musical (Arias González y Cáceres Chávez, 2021).

OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es explorar cómo la metodología didáctica empleada por el profesorado influye en los niveles de AEM de los estudiantes de conservatorios superiores. Es a través de este objetivo general que se diseñan los siguientes objetivos específicos:

OE1: Analizar los marcos teóricos que abordan la relación entre la pedagogía musical y la AEM.

OE2: Evaluar estrategias didácticas e intervenciones prácticas aplicadas en contextos educativos musicales para la gestión de la AEM.

OE3: Proponer un conjunto de recomendaciones pedagógicas aplicables a la formación docente en conservatorios que integren el acompañamiento emocional como parte del currículo.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo a partir de una revisión no sistemática, en la que se han seleccionado y analizado estudios académicos y artículos científicos relevantes sobre la relación entre la pedagogía musical y la AEM. Los criterios de inclusión han considerado la pertinencia de la temática, la actualidad de las publicaciones (de los últimos diez años) y su enfoque en las enseñanzas musicales superiores. Para garantizar una búsqueda precisa en las distintas bases de datos (Web of Science y Scopus), se seleccionaron términos descriptores basados en los objetivos del estudio: "ansiedad escénica", "música", "conservatorio", "superior", "didáctica" y "metodología".

El análisis de los datos se ha realizado mediante técnicas de análisis cualitativo de contenido, lo que ha permitido identificar categorías relacionadas con las estrategias docentes, los factores de riesgo emocional y las intervenciones educativas más efectivas. Esta aproximación ha permitido extraer patrones comunes y puntos críticos de la literatura, a fin de ofrecer una visión integrada y contextualizada del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

Se identificó una predominancia tanto de metodologías clásicas centradas en la corrección de errores como de prácticas más contemporáneas, como la retroalimentación constructiva, en la enseñanza instrumental. Las primeras generaron un ambiente competitivo que puede intensificar la AEM, ya que los estudiantes que experimentaron mayor ansiedad tienden a provenir de clases en las que se enfatizó la excelencia técnica sin considerar el bienestar emocional. Por el contrario, quienes contaron con docentes que emplearon un enfoque constructivo reportaron sensaciones de seguridad y disfrute durante sus conciertos. Esto sugirió que utilizar metodologías didácticas potenciadoras del aprendizaje en las clases de instrumento individual podría ser una forma efectiva de ayudar a reducir la ansiedad ante el público.

Existen diferencias en los niveles de AEM entre los estudiantes que sufrieron una presión constante por parte de sus docentes respecto a la corrección de errores y aquellos que recibieron apoyo emocional e incentivos. Esto fue particularmente evidente en las mujeres, cuyos síntomas psicológicos, enfermedades y dolencias son más apremiantes debido a las múltiples demandas que enfrentan en sus vidas académicas y personales.

El nivel de aspiración a la excelencia técnica establecido por el profesorado reveló que una mayor expectativa puede dar lugar a un aumento de la AEM. Esta presión para alcanzar altos estándares técnicos se percibió como un obstáculo que no solo afectó al bienestar emocional del estudiante, sino que también pudo comprometer su rendimiento. Los docentes deben revisar sus métodos de enseñanza, ya que esto puede modular la ansiedad de sus alumnos y adoptar enfoques más equilibrados que fomenten la autoexpresión y el crecimiento personal.

Las estrategias pedagógicas que abarcaron aspectos emocionales (como las sesiones de preparación para presentaciones públicas) pudieron permitir a los estudiantes afrontar la AEM de manera más efectiva. La calidad y la cantidad de la respiración también influyeron en el nivel instrumental, lo que sugirió que enseñar técnicas de respiración o de relajación puede ser un medio eficaz para reducir la AEM durante las actuaciones.

Los docentes no fueron plenamente conscientes del impacto de sus prácticas pedagógicas en la AEM de sus estudiantes, aunque hubo un reconocimiento general de la necesidad de adoptar un enfoque que priorizara el bienestar emocional de estos. La previsualización emergió como una técnica a emplear al inicio del proceso, ya que ayudó a identificar las dificultades técnicas. Esto contribuyó a mitigar la AEM al permitir que los estudiantes se centraran en el aspecto creativo de su interpretación.

DISCUSIÓN

El enfoque pedagógico del profesorado ha sido un factor determinante en la generación y el mantenimiento de la AEM en estudiantes de estudios superiores de música. Las metodologías basadas en la reacción tras el error, la persecución de la excelencia técnica y, en general, la falta de un abordaje expreso de los componentes emocionales del aprendizaje de la música crearon un ambiente de aprendizaje inseguro, donde la experiencia emocional ansiosa puede verse agravada (Du et al., 2023; Mendoza Pérez y González Díez, 2023).

La evaluación competitiva y las altas expectativas técnicas actuaron como factores de riesgo para la salud psicológica del alumnado (González Díez y Mendoza Pérez, 2023). La presión ejercida por algunos docentes no solo afectó negativamente la performance escénica, sino que además perjudicó la salud emocional de la estudiante, particularmente de las mujeres, que presentaron niveles más altos de sintomatología asociada (Dobos et al., 2018; Sokoli et al., 2022).

Los datos también apuntaron a la importancia del valor protector de enfoques pedagógicos más humanizados y empáticos (Lubert et al., 2025; McPherson et al., 2022). Los estudiantes que recibieron retroalimentación constructiva y apoyo emocional manifiestan mayor seguridad y disfrute en sus interpretaciones (Cuartero Oliveros et al., 2017; McPherson et al., 2022). Se resaltó por tanto la eficacia de intervenciones centradas en la autoeficacia y la dimensión emocional del aprendizaje musical (Cuartero Oliveros et al., 2017; Moral Bofill et al., 2022) detectándose la necesidad de reconfigurar las prácticas en los conservatorios, no solo para lograr una mejora en el rendimiento musical, sino también como vectores fomentadores de desarrollo integral en el alumnado (Arias González y Cáceres Chávez, 2021; López-González et al., 2020).

Se detectó la necesidad de que el profesorado implemente estrategias pedagógicas para mitigar la sintomatología ansiosa (Gómez-López y Sánchez-Cabrero, 2023; Perkins et al., 2017). La previsualización, las técnicas de respiración y las sesiones introductorias a la actuación en público se convirtieron en herramientas eficaces tanto para el control de la AEM como para la mejora del rendimiento instrumental (Bonastre Vallés y Fernández Granados, 2021). Es necesaria la incorporación de intervenciones pedagógicas con una perspectiva emocional, lo que abre la posibilidad de un acompañamiento pluridisciplinario en el aprendizaje instrumental (López-González et al., 2020).

Aunque la conciencia sobre la importancia del bienestar emocional está ampliamente difundida entre el profesorado, persistió una brecha entre el discurso pedagógico y la práctica docente (Casanova et al., 2025; Mazzarolo et al., 2023). Esto sugirió la necesidad de incluir contenidos específicos sobre el manejo emocional y la ansiedad escénica en la formación de grado, lo cual podría constituir un aporte trascendental para el cambio del paradigma educativo actual en los conservatorios (Okan y Usta, 2021; Zarza-Alzugaray et al., 2016a).

CONCLUSIONES

Existe una relación entre la metodología docente y la AEM en estudiantes de estudios superiores de música, lo que subraya la necesidad de emplear enfoques pedagógicos que prioricen el bienestar emocional del alumnado. La forma de enseñar influye notablemente en la gestión de esta ansiedad, especialmente en la enseñanza instrumental, donde el uso de prácticas como la retroalimentación constructiva y la creación de entornos seguros se asocia con menores niveles de estrés. Estas metodologías permiten al estudiante desarrollar su potencial sin quedar paralizado por la presión inherente a los estudios musicales.

Es prioritario implementar métodos que, además de perseguir la excelencia técnica, cuiden la salud mental y emocional del músico en formación. La evidencia sugiere que la manera de enseñar no solo afecta al rendimiento académico o a la técnica del instrumentista, sino que también potencia la resiliencia y la autoconfianza, especialmente necesarias en mujeres estudiantes, quienes pueden experimentar niveles más altos de ansiedad escénica. Es necesario que el profesorado reciba una formación específica que le capacite para identificar y abordar la AEM, integrando estrategias basadas en la psicología y promoviendo contextos de aprendizaje emocionalmente seguros.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias-González, J. L., y Cáceres-Chávez, M. del R. (2021). Ansiedad escénica y ejecución musical en estudiantes del conservatorio de música en Arequipa, 2020. *ESCENA. Revista De Las Artes*, 81(1), 170–182. <https://doi.org/10.15517/es.v81i1.47676>
- Bakhtiari, P., Nikanmajd, N., y Ghasemi Shayan, R. (2025). Recent developments in coping strategies focusing on music performance anxiety: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1507229. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1507229>
- Bao, H., y Yu, L. (2025). Performance anxiety, wellbeing, and cultural factors in Chinese music conservatories: a two-study research of student experiences. *Frontiers in Psychology*, 16, 1671941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1671941>
- Casanova, O., Riaño, M. E., Zarza-Alzugaray, F. J., y Orejudo, S. (2025). The role of music performance anxiety in musical training: Four personal histories. *Frontiers in Psychology*, 16, 1515970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1515970>
- Chang-Arana, Á. M., Mavrolampados, A., Pokki, N., y Thompson, M. R. (2023). When nerves hit: The effect of trait anxiety, situational stress, and task mastery on the

- perception and interpersonal accuracy of musical expressiveness. *Frontiers in Psychology*, 13, 1061922. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1061922>
- Cuartero-Oliveros, L. M., Zarza-Alzugaray, F. J., Robles-Rubio, J. E., y Casanova-López, Ó. (2017). Autoeficacia musical y ansiedad escénica: variables relacionadas en músicos en formación. *European Scientific Journal*, ESJ, 13(25), 1. <http://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n25p1>
- Dobos, B., Pikó, B. F., y Kenny, D. T. (2018). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 310–326. <https://doi.org/10.1177/1321103X18804295>
- Du, B., Ye, X., Lin, J., Sun, J., & Yu, X. (2023). An empirical study of music performance anxiety under evaluation concerns in a stage environment. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(1), 77–82. <https://doi.org/10.25236/AJHSS.2023.060111>
- Duboviy, Z. (2024). Stress management in “Music performance practice” classes. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 4(61), 34–41. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.318526>
- Fernández-Granados, L., y Bonastre, C. (2021). La ansiedad en la interpretación musical: programa de intervención en un coro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 49–60. <https://doi.org/10.5209/reciem.68541>
- Gómez-López y Sánchez-Cabrero (2023). Current trends in music performance anxiety intervention. *Behavioral Sciences*, 13(9), 720. <https://doi.org/10.3390/bs13090720>
- Grau-Ramón, S. (2023). El Kenny Musical Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): un instrumento para medir la ansiedad escénica en músicos. *MISOSTENIDO*, (4). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/14116>
- Guptill, C., Slade, T., Baadjou, V., Roduta Roberts, M., de Lisle, R., Ginsborg, J., Rennie-Salonen, B., Ackermann, B. J., Visentin, P., y Wijsman, S. (2022). Validity and reliability of the Musicians’ Health Literacy Questionnaire, MHL-

- Q19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886815.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886815>
- Guyon, A. J. A. A., Hildebrandt, H., Güsewell, A., Horsch, A., Nater, U. M., y Gomez, P. (2022). How audience and general music performance anxiety affect classical music students' flow experience: A close look at its dimensions. *Frontiers in Psychology*, 13, 959190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959190>
- Herman, R., y Clark, T. (2023). It's not a virus! Reconceptualizing and de-pathologizing music performance anxiety. *Frontiers in Psychology*, 14, 1194873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1194873>
- Hernández-Dionis, P., Pérez-Jorge, D., Borges-Hernández, P.J. y Santos-Álvarez, A.G. (2025). Performance Anxiety and Academic Performance: Academic, Physical, and Psychological Effects in Students of Higher Studies in Music. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1532. <https://doi.org/10.3390/bs15111532>
- Hu, M. (2024). Delving into the structural model of students' music performance anxiety, self-efficacy, and motivation based on a self-determination theory. *Learning and Motivation*, 87, 102011. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102011>
- Huawei, Z., y Salarzadeh-Jenatabadi, H. (2024). Effects of social support on music performance anxiety among university music students: Chain mediation of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1389681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1389681>
- Irie, N., Morijiri, Y., y Yoshie, M. (2023). Symptoms of and coping strategies for music performance anxiety: Temporal changes and coping in student musicians. *Frontiers in Psychology*, 14, 1138922. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1138922>
- Kenny, D. T. (2023). The Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI): Scale construction, cross-cultural validation, theoretical underpinnings, and diagnostic and therapeutic utility. *Frontiers in Psychology*, 14, 1143359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1143359>
- Kinney, C., Saville, P., Heiderscheit, A., y Himmerich, H. (2025). Therapeutic Interventions for Music Performance Anxiety: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Behavioral Sciences*, 15(2), 138. <https://doi.org/10.3390/bs15020138>

- Lim, S., y Dhamabutra, N. (2025). Music performance anxiety: Insights from psychological science. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1675660. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.167566>
- López-González, J. A., Muñoz-Muñoz, J. R., y González Martín, J. (2021). Intervenciones psicoeducativas en el aprendizaje de la práctica instrumental en conservatorios de música: autorregulación, entrenamiento en habilidades psicológicas y mindfulness. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 61–71. <https://doi.org/10.5209/reciem.68146>
- Lubert, V. J., Rose, D. C., y Alessandri, E. (2025). Toward a culture of care in music higher education: setting the scene for collective well-being with a salutogenic, whole-institution approach. *Frontiers in Psychology*, 16, 1729483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1729483>
- Lubert, V. J., y Gröpel, P. (2024). Psychological interventions for the self-regulated enhancement of music performance: A systematic review. *Musicae Scientiae*, 29(2), 279–313. <https://doi.org/10.1177/10298649241290448>
- Lupiáñez, M., Ortiz, F. D. P., Vila, J., y Muñoz, M. A. (2022). Predictors of music performance anxiety in conservatory students. *Psychology of Music*, 50(4), 1005–1022. <https://doi.org/10.1177/03057356211032290>
- Mazzarolo, I., Burwell, K., y Schubert, E. (2023). Teachers' approaches to music performance anxiety management: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205150. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205150>
- McPherson, G. E., Blackwell, J., y Hattie, J. (2022). Feedback in music performance teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 891025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025>
- Mendoza Pérez, K., y González Díez, B. (2023). Programa de intervención piloto para trabajar la ansiedad escénica en el alumnado de enseñanzas elementales y profesionales. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/download/28939/26248>
- Montiel Guirado, E., y Clares-Clares, E. (2023). Scenic Anxiety in Professional Music Education Studies Learners, *Revista Electrónica de LEEME*, 51. 1–15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24337>

- Moral-Bofill, L., y Pavón, M. F. V. (2025). Evaluación de una asignatura para el desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes de educación musical superior de estilo moderno/jazz: promoción de la fluidez y manejo de la ansiedad escénica musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 13(1), 95.
<https://doi.org/10.1177/23074841251365707>
- Nicholl, T. J., y Abbot, M. J. (2025). Treatments for performance anxiety in musicians across the lifespan: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Music*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/03057356251322655>
- Niering, M., Monsberger, T., Seifert, J., y Muehlbauer, T. (2023). Effects of psychological interventions on performance anxiety in performing artists and athletes: A systematic review with meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 13(11), 910.
<https://doi.org/10.3390/bs13110910>
- Okan, H., y Usta, B. (2021). Conservatory Students' Music Performance Anxiety and Educational Expectations: A Qualitative Study. *Asian Journal of Education and Training*, 7(4), 250–259. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.74.250.259>
- Ou, J., y Qin, C. (2025). Exploring musical self-efficacy and performance anxiety in young violin learners: insights from mainland China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1575591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1575591>
- Passarotto, E., Worschech, F., y Altenmüller, E. (2023). The effects of anxiety on practice behaviors and performance quality in expert pianists. *Frontiers in Psychology*, 14, 1152900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152900>
- Perkins, R., Reid, H., Araújo, L. S., Clark, T., y Williamon, A. (2017). Perceived enablers and barriers to optimal health among music students: A qualitative study in the music conservatoire setting. *Frontiers in Psychology*, 8, 968.
- Sokoli, E., Hildebrandt, H., y Gomez, P. (2022). Classical music students' pre-performance anxiety, catastrophizing, and bodily complaints vary by age, gender, and instrument and predict self-rated performance quality. *Frontiers in Psychology*, 13, 905680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905680>
- Thomas, C. L., y Cassady, J. C. (2021). Validation of the State Version of the State–Trait Anxiety Inventory in a University Sample. *Sage Journals*, 11.
<https://doi.org/10.1177/21582440211031900>

- Twitchell, A. J., Journault, A.-A. J., Singh, K. K., y Jamieson, J. P. (2025). A review of music performance anxiety in the lens of stress models. *Frontiers in Psychology*, 16, 1576391. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1576391>
- Urruzola, M. V., y Bernaras, E. (2020). Aprendizaje musical y ansiedad escénica en edades tempranas: 8-12 años. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.001>
- Wang, Q. R., y Yang, R. (2024). The influence of music performance anxiety on career expectations of early musical career students: Self-efficacy as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411944>
- Yang, Y., Lei, P., Huang, Z., Yu, H., y Zhang, H. (2025). The impact of professional music performance competence on performance anxiety: the mediating role of psychological risk and moderating role of psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 16, 1565215. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1565215>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., y Orejudo-Hernández, S. (2016a). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 13, 50–63. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.49442>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, Ó., y Orejudo-Hernández, S. (2016b). Perfiles psicológicos vinculados a la ansiedad escénica entre diferentes conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 13–24. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/61>
- Zarza-Alzugaray, F.J., Casanova-López, O., y Robles-Rubio, J.E. (2016c). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16–21. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39735/5-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

AVANCES DEL PROGRAMA MAP (MUSIC ACTIVE PROGRAM) EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA: RESULTADOS PRELIMINARES Y APLICACIÓN EN CENTROS DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO”

(1) Ana M. Vernia-Carrasco, (2) Javier Fernández-Cuervo (1) Ana M^a Sánchez, y (1) Inmaculada García Alcalá (UJI)

(1) Universitat Jaume I. (2) Hospital de la Magdalena

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Avances del Programa MAP (Music Active Program) en la mejora de la calidad de vida

El equipo de investigación de la Cátedra “L’Alcora de Investigación Musical y Calidad de Vida”, conformado por Ana M. Vernia-Carrasco, Javier Fernández-Cuervo, Ana M^a Sánchez e Inmaculada García Alcalá (Universitat Jaume I), presenta los avances del programa Music Active Program (MAP), una iniciativa que combina la investigación musical con intervenciones orientadas a mejorar la calidad de vida de personas en diferentes contextos. El programa MAP ha sido implementado con éxito en pacientes hospitalizados, quienes han mostrado una respuesta positiva significativa. Los resultados preliminares indican que la participación en actividades musicales activas contribuye a mejorar el bienestar emocional y la motivación, favoreciendo procesos de recuperación y calidad de vida.

Asimismo, el programa se ha extendido a Centros de Envejecimiento Activo (CEAM), donde se han observado resultados igualmente prometedores. La aplicación de MAP en estos entornos fomenta la participación social, estimula capacidades cognitivas y emocionales, y mejora la percepción subjetiva de bienestar entre los adultos mayores.

El uso de diademas EEG como herramienta de medición y apoyo en las intervenciones está aportando datos valiosos sobre la actividad cerebral durante las sesiones musicales, ayudando a adaptar y optimizar el programa. No obstante, los investigadores señalan que, aunque estas tecnologías contribuyen al seguimiento y mejora del programa, aún se requieren más recursos personales y humanos para potenciar su eficacia y alcance. En conclusión, el programa MAP representa una innovación relevante en la aplicación de la música como herramienta terapéutica y de promoción de la calidad de vida, con resultados iniciales que invitan a continuar su desarrollo y expansión en diversos contextos de salud y envejecimiento activo.

2. MARCO TEÓRICO

La música ha sido reconocida como una herramienta multidimensional con potencial terapéutico y de mejora del bienestar en diversos contextos de salud (Thoma et al., 2013; Magee et al., 2017). Su capacidad para influir en aspectos emocionales, cognitivos y sociales la convierte en un recurso valioso para intervenciones orientadas a mejorar la calidad de vida (QoL) de pacientes y poblaciones vulnerables.

El concepto de calidad de vida, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997), abarca dimensiones físicas, psicológicas, sociales y ambientales que interactúan para definir el bienestar subjetivo de los individuos. En este sentido, la música activa, entendida como la participación consciente y dinámica en actividades musicales (tocar, cantar, bailar), ha demostrado beneficios en la reducción del estrés, la mejora del estado de ánimo y la estimulación cognitiva (Särkämö et al., 2014).

En el ámbito hospitalario, intervenciones basadas en la música activa han mostrado efectos positivos en la recuperación emocional y física de los pacientes, facilitando procesos de afrontamiento y motivación (Bradt et al., 2016). Además, en el contexto del envejecimiento activo, definido por la OMS (2002) como el proceso de optimizar oportunidades para la salud, participación y seguridad, la música contribuye a mantener y mejorar funciones cognitivas y emocionales, así como a fomentar la integración social (Creech et al., 2013).

La incorporación de tecnologías como las diademas EEG en programas musicales permite una monitorización objetiva de la actividad cerebral, aportando datos que permiten adaptar las intervenciones para maximizar sus efectos terapéuticos (Putkinen et al., 2019). Sin embargo, la complejidad de estas intervenciones requiere recursos humanos adecuados para su implementación efectiva y sostenida.

Vernia-Carrasco ha explorado la relación entre música y calidad de vida en diversos contextos. En su estudio sobre la pandemia de COVID-19, destaca la importancia de la música en la mejora de la calidad de vida de estudiantes de grado en maestro, enfatizando la necesidad de integrar la educación musical como herramienta de bienestar en la formación docente (Vernia-Carrasco, 2023). Asimismo, en su investigación sobre la interculturalidad en la educación musical y dancística, resalta el valor del diálogo intercultural y la ética en la resignificación del patrimonio artístico, aspectos fundamentales para la inclusión y la diversidad en la educación musical (Vernia-Carrasco, 2025).

El programa Music Active Program (MAP) se fundamenta en estos principios teóricos, combinando la investigación musical con prácticas activas que buscan potenciar la calidad de vida en pacientes hospitalizados y adultos mayores en Centros de Envejecimiento Activo (CEAM). La evidencia preliminar sugiere que MAP puede ser una estrategia eficaz para promover el bienestar integral y la salud mental en estas poblaciones.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y etnográfico para evaluar el impacto del Music Active Program (MAP) en la calidad de vida de los participantes, tanto en el contexto hospitalario como en Centros de Envejecimiento Activo (CEAM). Esta metodología permite una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su participación en el programa musical. Se busca captar la riqueza de las experiencias vividas por los usuarios del programa MAP, proporcionando evidencias cualitativas que complementen las mediciones objetivas y contribuyan a la mejora continua del programa.

3.1. Diseño del estudio

Se emplea un diseño longitudinal cualitativo que incluye la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el uso de diarios de seguimiento personales. La combinación de estas técnicas facilita la triangulación de datos y fortalece la validez de los resultados.

3.2. Participantes

Los participantes son pacientes hospitalizados y adultos mayores inscritos en CEAM que voluntariamente aceptan participar en el programa MAP. Se garantiza la heterogeneidad del grupo en términos de edad, género y estado de salud para obtener una visión representativa de las experiencias.

La n= 5 en el Hospital de la Magdalena y la n=45 en los diferentes CEA

3.3. Diario de seguimiento

Para cada participante se mantiene un diario de seguimiento personal, en el que registra de forma regular sus sensaciones, emociones, dificultades y logros relacionados con las sesiones musicales. Este instrumento permite captar la evolución individual y

subjetiva a lo largo del tiempo, así como identificar cambios en la percepción de su calidad de vida. Ver Anexo I (Dirario de seguimiento)

3.4. Observación etnográfica

Los investigadores realizan observación participante durante las sesiones de MAP, tomando notas detalladas sobre las interacciones, comportamientos y dinámicas grupales. Esta observación se complementa con registros audiovisuales, siempre con consentimiento informado, para un análisis posterior.

3.5. Entrevistas semiestructuradas

Se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con los participantes en diferentes momentos del programa (inicio, medio y final), con el fin de profundizar en sus experiencias, expectativas y cambios percibidos. Las entrevistas también incluyen preguntas sobre el uso y percepción de las diademas EEG como parte del proceso.

3.6. Análisis de datos

Los datos recogidos (diarios, notas de campo, entrevistas) se analizan mediante análisis temático, identificando patrones, categorías y temas relevantes que emerjan de las narrativas de los participantes. El análisis se realiza de manera iterativa, con codificación abierta y axial, y se utiliza software cualitativo para organizar y gestionar la información.

3.7. Consideraciones éticas

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los participantes, así como el respeto a su autonomía. Se obtiene consentimiento informado previo a la participación y se asegura la posibilidad de retirada en cualquier momento sin consecuencias.

4. RESULTADOS

Los datos cualitativos recogidos a través de los diarios de seguimiento, observaciones y entrevistas revelan una respuesta claramente positiva de los participantes al Music Active Program (MAP). Todos los participantes recomiendan activamente la participación en el programa, expresando sentirse felices y motivados por las sesiones musicales.

Se observó que, en el día de la sesión, los participantes muestran un cuidado especial en su arreglo personal y presentan un estado de ánimo notablemente más alegre. En el contexto hospitalario, algunos pacientes incluso anticipan la sesión con ilusión, llegando puntuales y terminando sus actividades previas, como la merienda, para no perderse la experiencia. La expectativa de participar en un concierto futuro genera entusiasmo adicional entre ellos.

Las actividades que combinan tocar instrumentos de percusión, cantar y mover los pies son especialmente valoradas, pues integran aspectos motrices y musicales que aumentan la participación activa y el disfrute. Además, estos momentos resultan significativos también para los acompañantes de los pacientes hospitalizados, quienes reconocen un impacto positivo en el bienestar general.

En los Centros de Envejecimiento Activo (CEAM), la valoración del programa es igualmente muy positiva. Los participantes muestran ilusión y compromiso, manifestando una mejora percibida en la memoria y otras funciones cognitivas, lo que contribuye significativamente a su felicidad y calidad de vida. Al igual que en el hospital, se observa un mayor cuidado en su presentación personal para asistir a las sesiones, evidenciando la importancia que estas actividades tienen en su rutina y bienestar emocional.

Tabla 1.
Resultados principales del programa MAP según los diferentes contextos y aspectos observados:

Aspecto Evaluado	Participantes Hospitalarios	Participantes en CEAM	Acompañantes
Recomendación del programa	Todos recomiendan participar	Muy valorado y recomendado	Reconocen impacto positivo
Estado de ánimo antes de la sesión	Ilusión y alegría; se arreglan más; terminan actividades para asistir puntualmente	Ilusión y entusiasmo; se arreglan para asistir	Observan mejoría en bienestar
Participación en actividades	Disfrutan tocar instrumentos de percusión, cantar y mover los pies	Participan activamente, especialmente en canto y percusión	Acompañan y apoyan la experiencia

Percepción de beneficios	Mayor motivación y felicidad; disfrutan anticipar las sesiones	Mejora percibida en memoria y funciones cognitivas; felicidad	Apoyo emocional y social significativo
Importancia social y emocional	Sesiones son momentos esperados y motivadores	Sesiones fomentan sentido de comunidad y pertenencia	Momentos relevantes de acompañamiento
Expectativas futuras	Ilusionados con la realización de conciertos	Comprometidos y motivados para continuar participando	Esperan continuar apoyando

5. CONCLUSIONES

El Music Active Program (MAP) se consolida como una intervención eficaz para promover la calidad de vida, el bienestar emocional y la motivación en pacientes hospitalizados y adultos mayores en Centros de Envejecimiento Activo. La combinación de actividades musicales activas, que incluyen percusión, canto y movimiento, favorece la participación integral de los usuarios, generando un impacto positivo tanto en su estado anímico como en sus capacidades cognitivas.

La respuesta entusiasta y la recomendación unánime por parte de los participantes subrayan el valor del programa como una herramienta terapéutica y social. La ilusión generada por las sesiones y la anticipación de eventos como conciertos demuestran que MAP no solo mejora la experiencia individual, sino que también fomenta el sentido de comunidad y pertenencia.

Finalmente, el programa también representa un espacio de apoyo y bienestar para los acompañantes, especialmente en el entorno hospitalario, ampliando así su impacto. Se recomienda continuar con la implementación y expansión del programa, incorporando recursos adicionales para optimizar su alcance y efectividad.

5.1. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan la efectividad del Music Active Program (MAP) como una intervención que no solo mejora la calidad de vida y el bienestar emocional de los participantes, sino que también fomenta su motivación y sentido de pertenencia. La respuesta positiva unánime de los usuarios, tanto en el

entorno hospitalario como en los Centros de Envejecimiento Activo, coincide con hallazgos previos que señalan los beneficios de la música activa en la salud mental y cognitiva (Bradt et al., 2016; Creech et al., 2013). La anticipación entusiasta hacia las sesiones y la mejora en el cuidado personal reflejan un impacto que trasciende lo estrictamente musical, influyendo en aspectos cotidianos y sociales de los participantes. Además, la implicación de los acompañantes subraya la dimensión comunitaria y de apoyo que aporta el programa, ampliando su relevancia terapéutica. No obstante, la necesidad de recursos humanos adicionales para optimizar la implementación, así como la exploración continua de herramientas tecnológicas como las diademas EEG, plantean retos para futuras investigaciones. En conjunto, estos hallazgos respaldan la integración de intervenciones musicales activas como estrategias complementarias en contextos de salud y envejecimiento, promoviendo un enfoque holístico del bienestar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradt, J., Dileo, C., & Shim, M. (2016). Music interventions for mechanically ventilated patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2016(12), CD006902. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006902.pub3>
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., & Varvarigou, M. (online first 21 March 2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 83 - 98. https://concertsincaresontario.com/wp-content/uploads/2020/03/The-power-of-music-in-the-lives-of-older-adults-Creech-et-al_2013.pdf
- Magee, W. L., Clark, I., Tamplin, J., & Bradt, J. (2017). Music interventions for acquired brain injury. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), CD006787. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006787.pub3>
- Organización Mundial de la Salud. (1997). WHOQOL: Measuring quality of life. <https://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Active ageing: A policy framework. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/0418705f-1c82-4fe2-82d6-d4faee89dfa0/content>
- Putkinen, V., & Tervaniemi, M. (2019). Neuroplasticity in music learning. In M. H. Thaut & D. A. Hodges (Eds.), *The Oxford handbook of music and the brain* (pp. 546–563). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2019-45821-022>
- Raposo, F., de Matos, D. M., Ribeiro, R., Tang, S., & Yu, Y. (2017). Towards deep modeling of music semantics using EEG regularizers. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/1712.05197>

- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Peretz, I., Autti, T., & Alho, K. (2014). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, 137(3), 1152–1163. <https://doi.org/10.1093/brain/awn013>
- Thoma, M. V., La Marca, R., Brönnimann, R., Finkel, L., Ehlert, U., & Nater, U. M. (2013). The effect of music on the human stress response. *PLoS ONE*, 8(8), e70156. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070156>
- Vernia-Carrasco, A. M. (2023). Música para mejorar la calidad de vida durante la pandemia en estudiantes de grado en maestro. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059653>
- Vernia-Carrasco, A. M. (2025). Ética y diálogo intercultural en la educación musical y dancística: resignificación del patrimonio y desafíos del comportamiento discente. *Revista PH*, 116. <https://doi.org/10.33349/2025.116.5963>
- World Health Organization. (1997). WHOQOL: Measuring quality of life. <https://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>
- World Health Organization. (2002). Active ageing: A policy framework. https://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/

ANEXOS

Anexo I: Diario de seguimiento

Diario de Seguimiento Personal – Programa MAP*

Nombre del participante: ____

Fecha: ____

Sesión número: ____

1. ¿Cómo te has sentido antes de la sesión de hoy?

(Ejemplo: animado, cansado, nervioso, tranquilo, etc.)

Respuesta: ____

2. ¿Cómo describirías tu experiencia durante la sesión musical?

(Ejemplo: disfruté mucho, me costó concentrarme, me sentí relajado, etc.)

Respuesta: ____

3. ¿Has experimentado alguna emoción particular durante la sesión?

(Ejemplo: alegría, tristeza, nostalgia, motivación, frustración, etc.)

Respuesta: ____

4. ¿Has notado alguna dificultad o desafío durante la sesión?

(Ejemplo: problemas para seguir el ritmo, fatiga, distracciones, etc.)

Respuesta: _

5. ¿Puedes identificar algún logro o avance relacionado con la sesión?

(Ejemplo: mejor concentración, mayor participación, sensación de bienestar, etc.)

Respuesta: _

6. ¿Cómo te sientes después de la sesión?

(Ejemplo: más relajado, con energía, cansado, animado, etc.)

Respuesta: _

7. ¿Has notado algún cambio en tu estado de ánimo o calidad de vida desde que participas en el programa?

Respuesta: _

8. Comentarios adicionales o experiencias que quieras compartir:

_

*Este diario puede ser llenado de forma escrita, digital o mediante grabaciones de audio, según las capacidades y preferencias de cada participante. Es recomendable que se complete al final de cada sesión o al día siguiente para capturar impresiones frescas y auténticas.

METODOLOGÍAS RESPIRATORIAS APLICADAS EN LA ENSEÑANZA DEL TROMBÓN:

ESTUDIO EMPÍRICO

Dr. Enrique Cotoí Ballester

Catedrático trombón / CSM “Salvador Seguí” de Castelló

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos técnico-interpretativos más importantes y conflictivos en la enseñanza del trombón es la respiración. En el marco teórico que precede a esta investigación, se analizan y comparan las metodologías de respiración más relevantes de la bibliografía especializada del trombón e instrumentos de viento metal. Los resultados revelan la coexistencia de diversas líneas pedagógicas de la respiración en la enseñanza del trombón e instrumentos de viento metal. Las líneas opuestas de 'Ricquier' y 'Jacobs', y las agrupadas en 'Propias u otras'. Las líneas confrontadas representadas por Michel Ricquier y Arnold Jacobs, enfocan su pedagogía desde paradigmas pedagógicos encontrados. Ricquier emplea una respiración abdominal con la 'cinta controlada'. Se basa en su teoría de la 'presión vertical' para incrementar la presión de aire interna, comprimiendo el aire apoyado en la base de los pulmones (Ricquier, 1982). Por el contrario, Jacobs utiliza un mínimo esfuerzo muscular buscando aire en movimiento. Se apoya en su teoría de la 'curva de la presión relajada', para utilizar una respiración llena, donde la presión de distensión hace que el exhalar una gran cantidad de aire sea más fácil (Frederiksen, 2006).

De este modo, la aplicación de estas metodologías enfrentadas, favorecen resultados totalmente opuestos. La 'presión vertical' que incrementa la presión de aire interna, puede derivar en un uso excesivo de la tensión muscular, provocando la conocida 'maniobra valsaba', y procurando aire estático. Mientras, la búsqueda de aire hacia fuera, minimizando el esfuerzo muscular, como apunta Jacobs, puede favorecer la obtención de aire en movimiento (Cotoí, 2025):

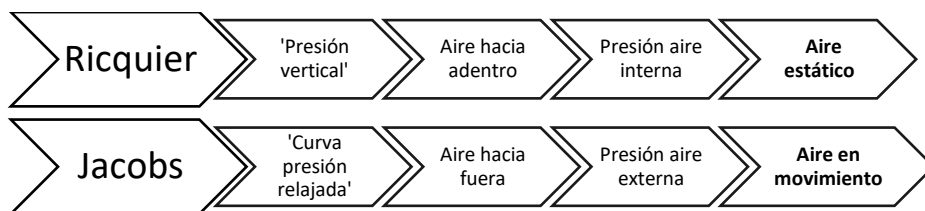


Figura 1. Metodología comparada Ricquier y Jacobs

Atendiendo a estos antecedentes, y con el objetivo de identificar las metodologías respiratorias que prevalecen en un contexto real, planteamos un estudio de campo que se desarrolló durante los cursos 2021-22 y 2022-23 en los tres Conservatorios Superiores de Música de la Comunidad Valenciana, dependientes del ISEACV (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana).

METODOLOGÍA

Para obtener información relevante desde este contexto natural, respetándolo tal y como se produjo, se propuso un estudio que involucró al profesorado y alumnado de trombón de estos centros. Diferenciando entre: Los saberes que prevalecían en la metodología respiratoria que implementaba el profesorado y alumnado; y, La metodología respiratoria observable que prevalecía en la práctica instrumental del alumnado.

Empleamos un estudio de campo desde una investigación observacional e interpretativa, utilizando un paradigma mixto, cualitativo y cuantitativo. Por un lado, obtuvimos datos representativos y generalizables, desde un tipo de estudio ex-post-facto comparativo causal (Bisquerra, 2004). Aplicando un enfoque pedagógico, donde nuestra doble faceta como investigador y docente que formaba parte de la población de estudio, nos permitió desde nuestra experiencia y conocimiento especializado del tema, una comprensión más contextualizada y profunda del fenómeno de estudio (Kemp, 2012).

Analizamos, desde varias perspectivas, la línea respiratoria teórica de profesorado y alumnado, y su implementación reflejada en la praxis instrumental del alumnado. Para dirimir esta dicotomía entre teoría y práctica, se plantearon los siguientes objetivos específicos y métodos de investigación:

	MÉTODOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
ESTUDIO 1	Entrevistas al profesorado Técnica documental (Guías didácticas)	a) Analizar las metodologías respiratorias implementadas en la enseñanza del profesorado.
ESTUDIO 2	Encuesta al alumnado	a) Identificar las metodologías respiratorias que implementa en su proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado.
ESTUDIO 3	Grabación audio-vídeo de pasajes musicales	b) Observar y describir la metodología respiratoria que implementa en la práctica instrumental real el alumnado.

Tabla 1. Técnicas de investigación y objetivos específicos del estudio empírico

Para que el presente proyecto de investigación fuera coherente y mantuviera una estructura definida, nos apoyamos en el modelo general de análisis utilizado en el marco teórico precedente:

Datos sociodemográficos	Población estudio/muestra	
Parámetro I Fundamentación pedagógica	Bases pedagógicas	
	Recursos pedagógicos	
	Conocimientos fisiológicos y anatómicos respiratorios	
	Metodología procedimental vs interpretativa	
Parámetro II Aspectos metodológicos de la respiración	Posición corporal y embocadura	
	Inspiración	Vías respiratorias superiores
		Tipo de respiración
		Cantidad de aire
	Espiración	Vías respiratorias superiores
		Control y soporte de la columna de aire
		Cambios de registro

Tabla 2. Modelo general de análisis del estudio empírico.

A continuación, se exponen las herramientas y técnicas de investigación utilizadas en cada uno de los estudios propuestos:

Estudio 1. Teoría profesorado

En primer lugar, para identificar la metodología respiratoria que prevalecía en la enseñanza del profesorado se emplearon dos métodos de investigación. Por un lado, realizamos una entrevista semiestructurada de preguntas abiertas, que trató de dilucidar las metodologías respiratorias que aplicaba el profesorado en su enseñanza. Y, para complementar la información, realizamos una revisión de las guías didácticas de trombón. El procesamiento y análisis de los datos se efectuó a través del software MxQda. La categorización se realizó tomando como referencia el modelo de análisis general, adaptando y creando diferentes códigos y subcódigos que facilitaron el análisis de los estudios.

Estudio 2. Teoría alumnado

En segundo lugar, utilizamos una encuesta dirigida al alumnado, con el propósito de dilucidar las metodologías respiratorias que predominaban en los saberes de este grupo. La encuesta constó de diferentes apartados: Datos sociodemográficos; Fundamentación pedagógica; Trastornos musculoesqueléticos; Aspectos metodológicos de la respiración; y Futura formación. Presentaba diferentes tipos de preguntas: Abiertas; Dicotómicas; Entrada de texto; Múltiple opción; Múltiple opción con un ítem abierto; de estimación, con alternativas de respuesta graduadas en intensidad; y preguntas de consistencia, para comprobar la congruencia y veracidad de las respuestas. Esta encuesta se distribuyó a través de la plataforma en línea *Qualtrics*. Esta plataforma facilitó el procesamiento y análisis de datos a través de herramientas visuales, como: gráficas, tablas estadísticas, etc.

Estudio 3. Práctica instrumental

El tercer estudio se adentra en el campo de la investigación en educación artística. Este campo involucra a varios actores, tanto del ámbito educativo como profesional, ya que muchos profesionales de las artes escénicas son también profesores (Abarzuza et al., 2021). Nuestro trabajo parte de esta doble faceta, interpretativa y docente, del propio investigador. La parte subjetiva de este tipo de investigaciones supone un importante dilema, al enfrentarse a la elección y desarrollo de una metodología de investigación que complica y desafía los procesos de investigación empíricos clásicos (Dogantan-Dack, 2020). Sin embargo, autores, como Kuhn, opinan que: “La antropología reclama, como ciencia de conocimiento, la subjetividad, dado que surge a través de la propia experiencia

personal, por lo que llega a ser un medio de investigación que aporta un nuevo conocimiento a la comunidad científica.” (2022:32).

Este tercer estudio analizó la práctica interpretativa del alumnado a través de una grabación individual de audio-vídeo de pasajes musicales. Identificando mediante la visualización y audición de las grabaciones, los diferentes aspectos respiratorios implementados.

La multitud de variables interrelacionadas con el proceso respiratorio en la práctica del trombón, dificultó sobremanera esta investigación. Como apuntan Altenmüller y Schneider: “los procesos relacionados con la formación musical instrumental son probablemente los más complejos de entre todas las actividades humanas” (2008:342). Ante tan ardua tarea, intentamos desde nuestra experiencia profesional y la ayuda del software MxQda, formular diversas categorías y códigos que facilitasen la descripción, identificación y valoración, visual y auditiva, de los diferentes aspectos respiratorios explorados en la práctica instrumental del alumnado. En la siguiente tabla, mostramos la categorización y codificación empleada en este estudio, de manera simplificada:

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS
POSICIÓN CORPORAL	Equilibrada / Desequilibrada	Espalda (recta/curvada), hombros levantados, cabeza inclinada...
	Tono muscular comparado	Embocadura; Cuello; Zona superior tórax
INSPIRACIÓN	Tipo de respiración	Abdominal; Diafragmática; Torácica; Completa; Superficial
FORMACIÓN COLUMNA DE AIRE	Gestión del aire	Administra bien el aire No administra bien el aire
	Descripción columna de aire	Acentuación y consistencia Densidad de notas Transiciones entre notas Direccionalidad
CONTROL COLUMNA DE AIRE	Dirección de la columna de aire	Aire hacia fuera/ Aire hacia dentro
CALIDAD SONORA	Registros	Agudo; Medio y Grave

Tabla 3. Categorización y codificación simplificados del estudio 3.

Datos sociodemográficos

En la siguiente tabla podemos observar la participación de la población en cada estudio:

	Estudio 1: Teoría profesorado		Estudio 2: Teoría alumnado		Estudio 3: Práctica instrumental alumnado	
Población estudio	8 profesores		59 alumnos/as		59 alumnos/as	
Población muestra	7 profesores	87%	57 alumnos/as	95%	37 alumnos/as	63%

Tabla 4. Población estudio y población muestra.

La participación del profesorado de trombón fue de siete sobre una población de ocho, un porcentaje del 87%. Atendiendo a consideraciones éticas, no se incluyó la opinión del profesor/investigador que realizó el presente trabajo, ya que formaba parte de la población de estudio. La contribución en la encuesta fue muy alta, cincuenta y siete de un total de cincuenta y nueve alumnos/as, un porcentaje del 95% de la población. El tercer estudio fue menos participativo, un 63% del alumnado.

RESULTADOS

Parámetro I: Fundamentación pedagógica

Este parámetro implicó al estudio 1 y 2, donde se analizó la teoría respiratoria de profesorado y alumnado.

Bases pedagógicas

La mayor parte del profesorado no utilizaba una bibliografía específica para la enseñanza de la respiración, se basaba principalmente en información recogida a través de su formación y propia experiencia. Una minoría del profesorado hacía referencia a pedagogos importantes, como Jacobs, Ricquier y Wick, entre otros. Por otro lado, encontramos influencias relacionadas con la práctica de otras disciplinas como el yoga, técnicas de relajación y deportes, que utilizaban principalmente para equilibrar cuerpo y mente. Las bases pedagógicas del alumnado se centraron en la práctica de deportes y ejercicios de respiración. En menor medida, encontramos recursos relacionados con la

verificación del paso de aire, la consulta de redes sociales, utilización de aparatos respiratorios, lectura de bibliografía especializada y, en menor proporción, práctica de disciplinas orientales y técnicas posturales.

Como podemos apreciar, tanto en el profesorado como en el alumnado, la consulta, estudio y lectura de bibliografía o webgrafía especializada fue poco frecuente, siendo la información recibida a través de la formación instrumental y propia experiencia, la influencia más directa y común en la enseñanza de la respiración entre profesorado y alumnado partícipe.

Recursos pedagógicos

Uno de los recursos más utilizado en la mayoría del profesorado y alumnado fue el de la voz y el canto. El profesorado lo utilizaba para relajar la garganta, no cortar la columna de aire, equilibrar las presiones de aire en las diferentes octavas y como ejemplo cantado de frases musicales. En el alumnado, la musicalidad y el canto prevalecían en sus aportaciones didácticas. Aunque, el recurso que predominó en estos fue la relajación y no tensión del cuerpo, buscando facilidad.

Los datos analizados recogían prácticas de ejercicios variadas para optimizar la respiración con y sin el instrumento en el profesorado y alumnado, tales como: estudios de flexibilidad, *glissandos*, ejercicios de estabilización del aire, respiraciones básicas para el calentamiento y, con menor frecuencia, ejercicios con aparatos de respiración.

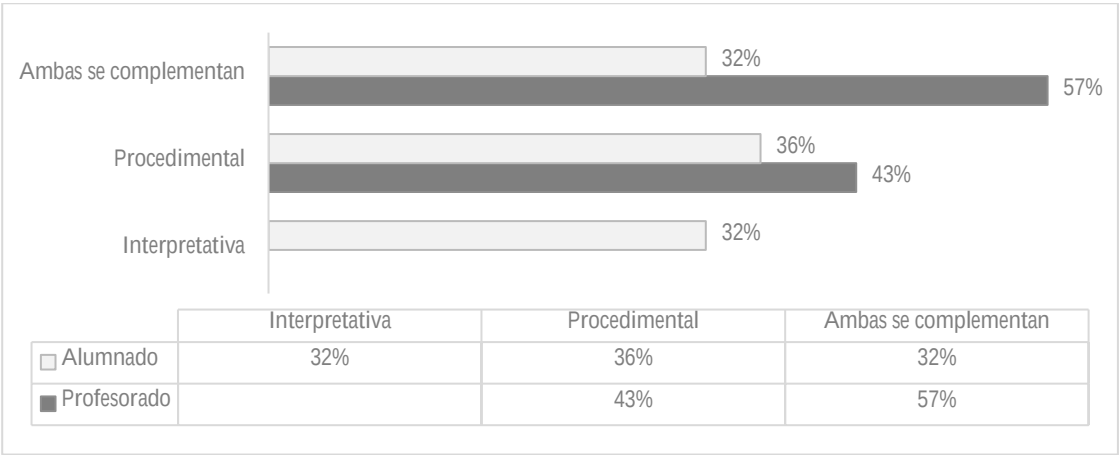
Conocimientos anatómicos y fisiológicos de la respiración

En las entrevistas, cuatro de los docentes aportaron conocimientos fisiológicos y anatómicos de la respiración veraces. Sin embargo, hallamos conocimientos inexactos o confusos, en tres de los profesores, referentes a la capacidad de aire, y a la función y propiocepción del diafragma. Por otro lado, el análisis de la encuesta al alumnado reflejó desconocimiento y confusión acerca de la posición y función de los músculos más importantes que intervienen en la respiración, principalmente referentes al diafragma. Esta desorientación reflejada tanto en parte del profesorado como en la mayoría del alumnado, mostró una carencia de formación acerca del conocimiento de nuestro sistema respiratorio, reflejando axiomas relacionados con el denominado ‘mito del diafragma’.

Metodología procedimental / interpretativa

En este apartado, diferenciamos entre una metodología procedimental, interpretativa y/o su complementación. Describimos una ‘metodología procedimental’, cuando se fundamenta principalmente en la exposición y análisis de conocimientos teóricos y la aplicación de procedimientos físicos, con el objetivo de optimizar la práctica interpretativa. Mientras, una ‘metodología interpretativa’, se basa esencialmente en el pensamiento o idea musical a través de la práctica instrumental, el canto o la imitación, focalizando la atención en el resultado sonoro final. Por otra parte, se tuvo en cuenta la combinación de ambas metodologías.

En la siguiente gráfica se observan los resultados de este subapartado:



Gráfica 1. Metodología procedimental/interpretativa

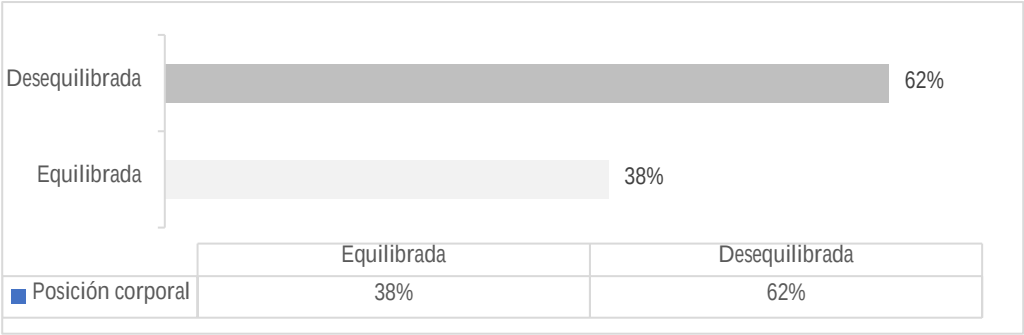
En esta tabla observamos como la metodología empleada por el alumnado se distribuyó en proporciones similares entre las tres opciones propuestas, siendo la ‘procedimental’ la que obtuvo un poco más de aceptación, un 36%. Por otro lado, el profesorado se inclinaba hacia una ‘complementación de ambas’, un 57%. Mientras un 43% del profesorado, se inclinaba hacia una metodología predominantemente ‘procedimental’.

Parámetro II: Aspectos metodológicos de la respiración

Posición corporal y embocadura

Los resultados del análisis mostraron que el profesorado, aunque fomentaba una posición corporal adecuada, no prestaba demasiada atención a este aspecto. Las referencias encontradas en el profesorado estaban relacionadas con las correcciones posturales que buscaban optimizar la respiración, la consciencia corporal y otros aspectos técnico-interpretativos. Otros comentarios hacían referencia a la tensión acumulada en partes del cuerpo (brazos, hombros, cabeza y pies), como elementos que debían estar alineados en torno al centro de gravedad del cuerpo, con el fin de adquirir una posición equilibrada del instrumentista.

Sin embargo, la posición corporal observada en la práctica instrumental fue reveladora. En la siguiente gráfica se muestran los resultados del análisis de la práctica instrumental sobre este aspecto:



Gráfica 2. Posición corporal

Como se puede apreciar, en la práctica instrumental del alumnado, se observó que un 62% del alumnado implementaba una posición desequilibrada, mientras solo un 38% mantenía una posición equilibrada. La falta de atención a la posición corporal, por parte del profesorado, podría ser una de las causas por las que la mayoría del alumnado no implementara una posición equilibrada en la práctica instrumental, favoreciendo la aparición de tensiones corporales.

Con relación a la embocadura, los datos reflejaron que el profesorado destacaba su importancia, aunque hacía patentes las dificultades pedagógicas que podía acarrear una embocadura inadecuada. De hecho, en las entrevistas se reflejó preocupación e

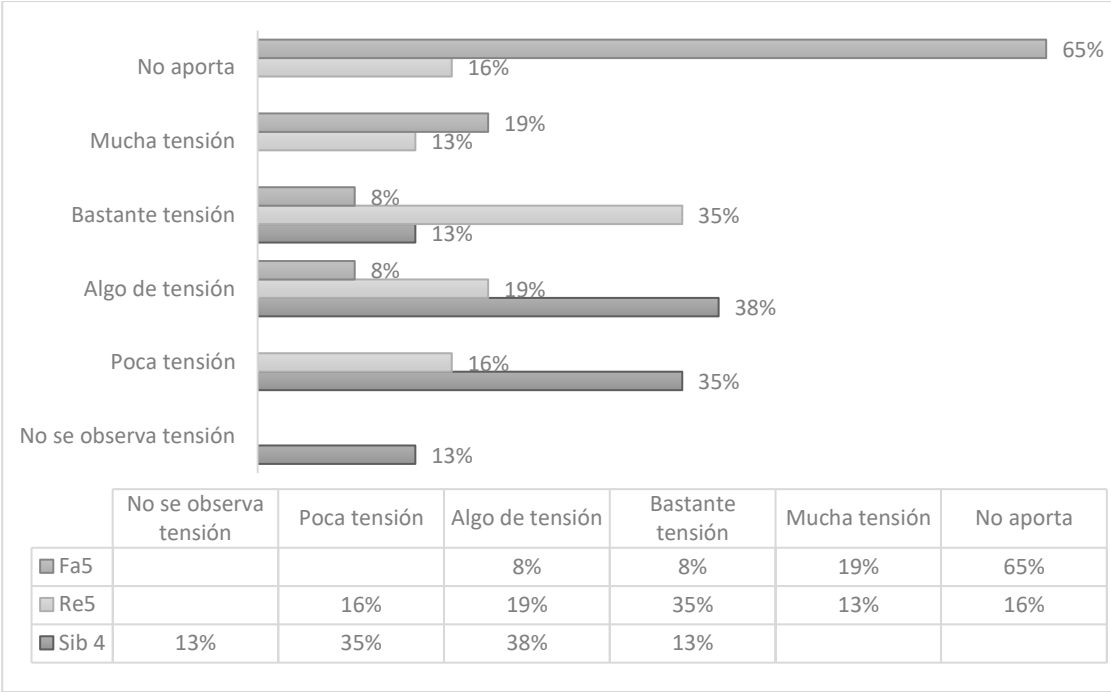
incertidumbre sobre este aspecto, incluso uno de los docentes expresó su temor a un posible cambio de embocadura, afirmando que solo lo haría como último recurso.

Tono muscular comparado (práctica instrumental)

Había un aspecto que desde el punto de vista pedagógico no podíamos obviar, la tensión muscular. Esta influye directamente en la eficiencia fisiológica del cuerpo, ya que el exceso de tensión afecta negativamente al proceso respiratorio. Para analizar este aspecto en la práctica instrumental, se comparó el tono muscular del alumnado en ‘Sib4’ con el observado en los armónicos superiores, ‘Re5’ y ‘Fa5’, según índice acústico internacional.

Para valorar y comparar el tono muscular en las zonas donde se observaba una concentración de tensión, zona superior del tórax, cuello y embocadura, se propusieron los siguientes ítems: *No se observa tensión; Poca tensión; Algo de tensión; Bastante tensión; Mucha tensión*. Al alumnado que no alcanzó la nota aguda a analizar, se le ubicó en el ítem *No aporta*.

En la siguiente gráfica y tabla, se muestran los datos comparados del tono muscular codificados en los armónicos propuestos, de menos a más agudo:



Gráfica 3. Tono muscular comparado en Sib4-Re5-Fa5. Estudio 3.

Como podemos observar, en ‘Sib4’, todo el alumnado fue capaz de alcanzar esta nota. Encontrando a un 13% del alumnado en el ítem de *no se observa tensión*, sin hallar a ningún alumno en el ítem de *mucha tensión*. La mayoría del alumnado en ‘Sib4’ fue calificado con *poca o algo de tensión*, con un 35% y un 38% respectivamente.

En ‘Re5’, no encontramos a ningún alumno/a en el ítem de *no se observa tensión*. Mientras, un 16% del alumnado no alcanzó o *no aportó* esta nota. La mayoría del alumnado, en ‘Re5’, se concentró en los ítems de *algo y bastante tensión*, con un 19% y un 35% respectivamente.

En el registro más agudo, ‘Fa5’, los resultados evidenciaron que la mayoría del alumnado no era capaz de alcanzar esta nota, un 65% ‘no aportó’ este armónico. Por otro lado, los ítems con menos gradación pasaron a ser *algo y bastante tensión*, con un porcentaje del 8% en cada uno. La mayoría del alumnado que consiguió llegar a ‘Fa5’, se agrupó en el ítem de *mucha tensión*, un 19% del alumnado.

Estos datos reflejaron claramente que todo el alumnado partícipe aplicaba una tensión acumulativa en el ascenso al registro agudo en la práctica instrumental,

incrementando la tensión en las zonas superior del tórax, cuello y embocadura. Por otra parte, en la encuesta al alumnado se indagó sobre los trastornos musculoesqueléticos que sobrellevaban. Los resultados mostraron que nueve de los encuestados, un 16%, había sufrido o sufría trastornos musculoesqueléticos. Las sobrecargas y contracturas musculares fueron los trastornos más aquejados. Las zonas más afectadas se centralizaron en la zona media y superior de la espalda, seguidas por la zona del cuello, embocadura y brazo izquierdo.

Estos resultados, nos alientaron a proponer una formación transversal del profesorado, enfocada en la reeducación postural y consciencia corporal, con el fin de potenciar estos aspectos tan importantes para la prevención de trastornos musculoesqueléticos, así como para optimizar el rendimiento técnico-interpretativo del alumnado.

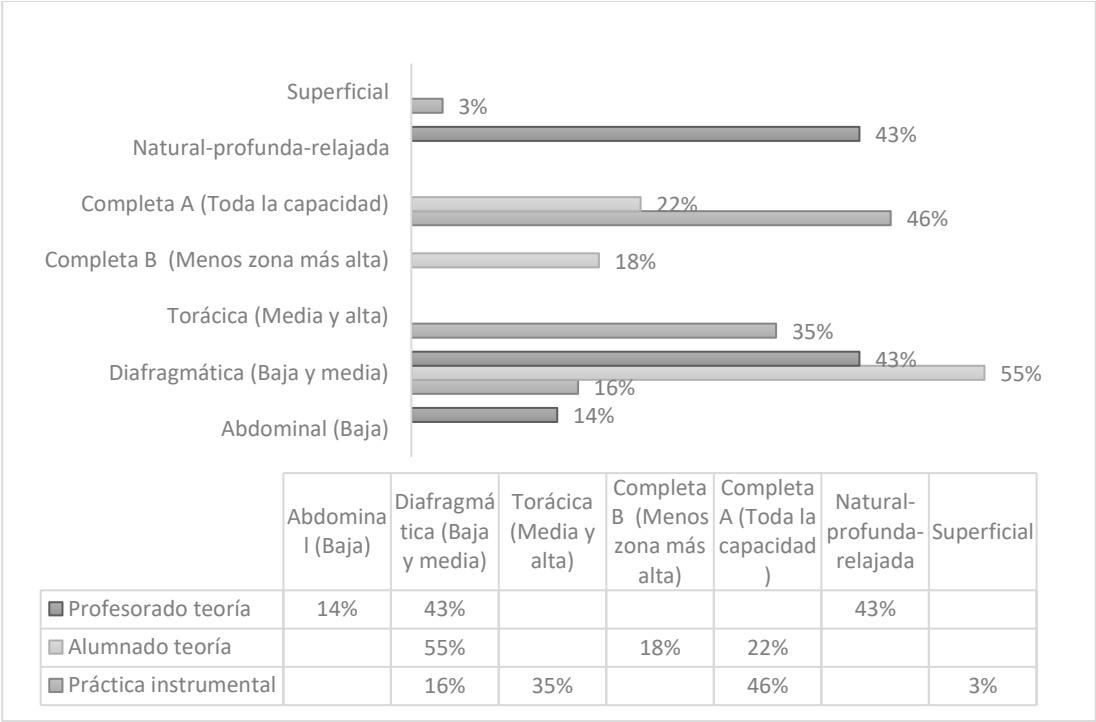
Inspiración

Vías respiratorias superiores

Los resultados del análisis de las entrevistas al profesorado no dejaron lugar a dudas, la respiración empleada principalmente por los docentes era la bucal. La respiración nasal se utilizaba en pocas ocasiones, como: ayuda a la relajación, no descolocar la embocadura o para inspirar poca cantidad de aire. Del mismo modo, el análisis de las encuestas al alumnado, apuntó hacia una respiración bucal que no descolocara la embocadura, mostrando una clara reticencia al empleo de una respiración nasal. Similarmente, las respiraciones observadas en las grabaciones empleaban una respiración bucal, reafirmando los resultados teóricos de profesorado y alumnado. Aunque, si se apreció que la mayoría del alumnado descolocaba la posición de la embocadura en la inspiración, contradiciendo las recomendaciones teóricas.

Tipo de respiración

En la siguiente gráfica, podemos observar los resultados comparados de los tipos de respiración clasificados en los tres estudios:



Gráfica 4. Tipo de respiración.

La respiración abdominal fue empleada solamente por uno de los docentes, un 14% del profesorado entrevistado. Sin embargo, la respiración diafrágica gozó de una mayor aceptación en la teoría de profesorado y alumnado. Este tipo de respiración enfatizaba la importancia del músculo diafragmático en la metodología respiratoria implementada en esta enseñanza. Tres de los docentes, un 43% del profesorado entrevistado, implementaban en su enseñanza una respiración diafrágica. Similarmente, los resultados de la encuesta mostraron que el alumnado se decantaba por una respiración diafrágica en un porcentaje del 55%. En cambio, los resultados de la práctica instrumental, atendiendo al emplazamiento del aire, reflejaron que en la praxis instrumental la respiración ‘diafrágica’ o ‘completa B’, descendía a un porcentaje del 16%. Este porcentaje era más similar al obtenido en la encuesta del alumnado respecto a la respiración ‘completa B’, la cual no emplazaba el aire en la zona más alta, con un porcentaje del 18%.

Tres de los docentes, un 43%, no mostraron una preferencia sobre el emplazamiento del aire, describiendo el tipo de respiración que implementaban como, *natural-profunda-relajada*. Por tanto, no pudimos identificar el tipo de respiración de

acuerdo con la zona donde se direccionaba en los pulmones. Simplemente pudimos deducir, que el empleo del adjetivo *profunda* podía sugerir que la respiración se direccionaba a la parte baja de los pulmones.

En el estudio de la praxis instrumental, observamos un porcentaje similar en el alumnado que implementaba una respiración ‘completa A’, un 46%. Sin embargo, este dato difería del encontrado en el análisis de la encuesta, donde solo un 22% del alumnado seleccionó la respiración ‘completa A’. De nuevo hallamos datos divergentes entre teoría y práctica.

Siguiendo con el análisis de la praxis instrumental, este reveló que, el 35% del alumnado emplazaba el aire en las zonas alta y media del tórax, utilizando una respiración ‘torácica’. A pesar de que la respiración torácica no fue seleccionada por el alumnado en la encuesta, y tampoco encontramos ninguna referencia en el profesorado respecto a este tipo de respiración. Estos datos revelaron que, más de un tercio del alumnado implementaba en la práctica instrumental una respiración donde se restringía el paso del aire en la zona inferior de los pulmones, manteniendo el abdomen plano, y emplazando el aire en la zona media y alta del tórax. De nuevo encontramos una divergencia total entre teoría y práctica instrumental.

Espiración

Formación y control de la columna de aire

El principio metodológico para la formación y control de la columna de aire más utilizado por el profesorado fue, la continuidad del aire. Seis de los siete entrevistados, hacían referencia directa a esta idea de continuidad, apuntando ideas como: no cortar el aire, que el flujo del aire alimente todo el rato la vibración, buscar dirección en la frase, etc. Los recursos pedagógicos más utilizados para conseguir esta continuidad del aire, fueron: ejercicios de flexibilidad, *glissandos*, imitar la voz humana a través del ejemplo cantado, adaptar la respiración al pasaje musical. También utilizaba la práctica de ejercicios de respiración para desarrollar la formación y gestión de la columna de aire.

Similarmente, el alumnado en el estudio de la encuesta, mostró un alto grado de conformidad con la idea de continuidad de aire, priorizando una respiración llena y relajada, aunque las frases fueran cortas o en un matiz de *piano*. Por otro lado, aunque con un poco menos de aprobación, el alumnado estuvo de acuerdo con adaptar la respiración al pasaje a interpretar, pero inspirando más aire del necesario. Igualmente, el alumnado mostró un grado considerable de conformidad con la idea del canto y aire

en movimiento. Sin embargo, la práctica de ejercicios respiratorios para desarrollar y gestionar la columna de aire no era tan habitual entre el alumnado.

Para analizar y describir la columna de aire que implementaba en la práctica instrumental el alumnado, se propuso el siguiente pasaje melódico de Marco Bordogni, muy popular en la enseñanza del trombón:



Ilustración 1. Pasaje melódico propuesto. (Rochut & Bordogni, 1995)

En primer lugar, se analizó la gestión del aire, partiendo de dos categorías opuestas. Por un lado, clasificamos al alumnado que administraba adecuadamente el aire, ajustando el matiz, carácter y *tempo* que permitía adaptar el fraseo a su capacidad pulmonar, sin cortar las semifrases. Y, por otro lado, clasificamos al alumnado que utilizaba más respiraciones de las necesarias, o que perdía calidad sonora al final de alguna de las semifrases, debido a una mala administración del aire.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos relativos a la gestión del aire:

GESTIÓN DEL AIRE	Administra bien el aire	No administra bien el aire		TOTAL
		Pierde calidad	Más respiraciones de las necesarias	
Porcentaje de alumnos/as	24%	21%	54%	100%
		76%		

Tabla 5. Gestión del aire. Estudio 3.

Los resultados denotaron que, una gran mayoría del alumnado, un 76%, no administraba bien el aire, un 21% perdía calidad sonora al final de las frases y un 54% realizaba más respiraciones de las necesarias. Solamente un 24% gestionaba bien el aire, adaptando la respiración a la frase musical propuesta. Estos datos mostraron que el alumnado no inspiraba una cantidad de aire apropiada y suficientemente llena y/o no adaptaba la respiración al pasaje a interpretar, en contraposición con la teoría esbozada en los otros estudios. Así pues, encontramos de nuevo esa discordancia entre teoría y práctica instrumental.

Descripción columna de aire en la práctica instrumental

Para describir la columna de aire que implementaba el alumnado, se emplearon las siguientes categorías en el pasaje propuesto. En primer lugar, se atendió a su acentuación y consistencia, diferenciando entre: *Plana*; *Acentuada*; *Hinchada*; *Temblosa*. En segundo lugar, se valoró su densidad, proponiendo cuatro ítems de gradación: *Llena*; *Bastante llena*; *Poco llena*; *Muy poco llena*. Por último, centramos la atención en la transición entre notas, de *suave* a *brusca*, y la direccionalidad de la columna de aire, de *más* a *menos fluida*, con cuatro ítems de gradación cada una de estas categorías.

En la siguiente ilustración, exportada a partir del sistema de códigos del programa MxQda, se muestran los resultados de este análisis. Para su obtención fue necesario clicar en el programa MxQda: Herramientas visuales > Matriz de código por documento > Columnas > Documentos > Sólo para códigos activados > OK:

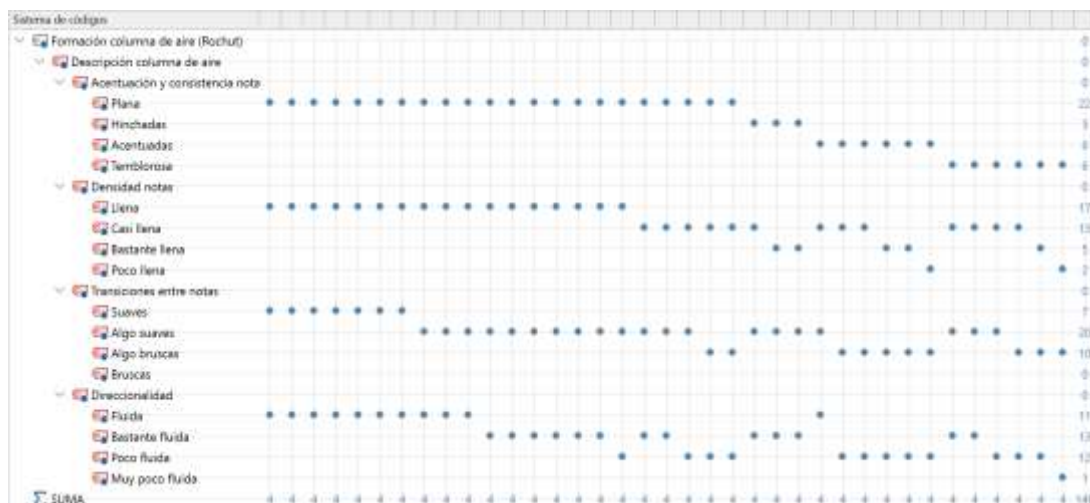


Ilustración 2. Descripción columna de aire. Estudio 3. Fuente: elaboración propia a partir MxQda22

En la siguiente tabla, se comparan los resultados de la descripción de la columna de aire, referentes con la acentuación y densidad de las notas:

ACENTUACIÓN- CONSISTENCIA	Planas	Acentuadas	Hinchadas	Temblorosas	TOTAL
DENSIDAD NOTAS					
Llena	17	-	-	-	17 (46%)
Casi llena	5	3	1	4	13 (35%)
Bastante llena	-	2	2	1	5 (13%)
Poco llena	-	1	-	1	2 (5%)
TOTAL	22 (60%)	6 (16%)	3 (8%)	6 (16%)	37 (100%)

Tabla 6. Descripción columna de aire: Acentuación-consistencia y densidad de las notas. Estudio 3.

La comparación de los resultados de los diferentes ítems propuestos según su acentuación-consistencia y densidad, mostraron que el alumnado que utilizaba una acentuación y consistencia de notas ‘plana’, consiguieron una densidad de notas más ‘llenas’. Mientras aquellos/as que no mantenían una intensidad uniforme, *acentuando*, *hinchando* o *temblando* las notas, obtuvieron una densidad de notas menos llena.

En la siguiente tabla, se comparan los resultados de la descripción de la columna de aire, referentes con la transición entre notas y la direccionalidad de la frase:

TRANSICIONES	Suaves	Algo suaves	Algo bruscas	Bruscas	TOTAL
DIRECCIONALIDAD					
Fluida	7	4	-	-	11 (30%)
Bastante fluida	-	13	-	-	13 (35%)
Poco fluida	-	3	9	-	12 (32%)
Muy poco fluida	-	-	1	-	1 (3%)
TOTAL	7 (19%)	20 (54%)	10 (27%)	-	37 (100%)

Tabla 7. Descripción columna de aire: Transiciones entre notas y direccionalidad de la columna de aire. Estudio 3.

En este análisis se observó que el alumnado que realizaba unas transiciones entre notas más ‘suaves’ conseguía una direccionalidad de la frase mucho más fluida.

Estos resultados indicaron que una columna de aire más uniforme, ‘plana y llena’, que conseguía una transición entre notas más ‘suave’, obtenía una direccionalidad de la frase más ‘fluida’. Inversamente, el alumnado que se identificó con una columna de aire menos ‘llena y suave’, lograba una direccionalidad del fraseo menos ‘fluida’.

Por otra parte, en la siguiente ilustración se muestran los resultados de la comparación entre la ‘gestión del aire’ y ‘direccionalidad de la frase’ que se exportaron del sistema de códigos de *MxQda*:



*Ilustración 3. Formación de la columna de aire; Comparativa: gestión de aire y direccionalidad de la frase.
Fuente: elaboración propia a partir MxQda22.*

En la comparativa se puede apreciar como de los once alumnos/as que obtuvieron una frase fluida, siete administraron bien el aire, lo que dio un porcentaje del 63% del alumnado que obtuvo una direccionalidad fluida de la frase. Solo dos alumnos/as que administraron bien el aire no alcanzaron esa fluidez en el fraseo, un 18%. Frente a cuatro alumnos/as, un 36% del alumnado que no administraron bien el aire, consiguiendo una dirección fluida. Por tanto, los datos indicaron que la mayoría del alumnado que administraba bien el aire obtuvo un fraseo fluido, mientras que el alumnado que no administraba bien el aire obtenía un fraseo menos fluido.

En contraposición con los resultados obtenidos en la teoría de profesorado y alumnado, la práctica instrumental mostró que el alumnado: no empleaba una respiración llena, la respiración no se adaptaba al pasaje musical a interpretar y, había poca continuidad y fluidez de la columna de aire.

En la siguiente gráfica, se muestran las características que propiciaron una mejor, o peor, gestión del aire, y una direccionalidad de la frase más, o menos, fluida:

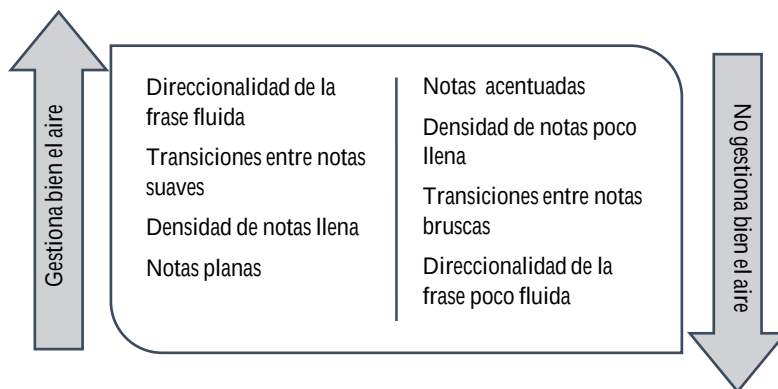


Figura 2. Optimización de la gestión del aire

Cambio de registro

El recurso más empleado por la mayoría del profesorado para los cambios de registro fue la continuidad de aire, buscando que no se entrecortaran las notas, que el aire no dejara de fluir y, apoyándose en la idea musical y el canto. Similarmente, en las encuestas del alumnado, se buscaba minimizar el esfuerzo físico para que las tensiones no entrecortaran la columna de aire, buscando calidad de sonido en todo momento. Otro recurso que predominó en el profesorado para el cambio de registros fue la utilización de vocales abiertas y cerradas, así empleaban la: A (grave), E (medio), I (agudo). Este recurso fue compartido por el alumnado en la encuesta, aunque el empleo de vocales abiertas en todos los registros obtuvo un grado de conformidad más alto. Por otro lado, el empleo de visualizaciones y pensamientos inversos, como invertir la línea ascendente para ayudar a conseguir el registro agudo, y viceversa, fue empleado por solo uno de los docentes en los cambios de registros. Del mismo modo, el recurso de las visualizaciones reflejado en la encuesta obtuvo poca aceptación en el alumnado.

En la práctica instrumental, el recurso que se observó visualmente, fue el de una tensión acumulativa en el ascenso al registro agudo. A su vez, el análisis auditivo reveló una falta de calidad sonora hacia este registro, que apuntaba a retenciones y obstrucciones del aire en las vías respiratorias superiores. Para examinar estas retenciones, analizamos auditivamente la dirección del aire en el ascenso al registro agudo, diferenciando entre ‘aire hacia dentro’ y ‘aire hacia fuera’. Definimos estas categorías como:

Aire hacia dentro: Cuando la presión de aire interna es mayor que la presión de aire externa. Da como resultado un sonido más apretado y forzado, que necesita cada vez de más fuerza para conseguir salir.

Presión de aire interna > Presión de aire externa

Aire hacia fuera: Cuando la presión de aire interna se mantiene en equilibrio con la presión de aire externa, por tanto, no existe retención de aire. Da como resultado un sonido más libre y menos forzado.

Presión de aire interna = Presión de aire externa

La pérdida de calidad sonora, se codificó como ‘aire hacia dentro’ a partir de la nota identificada con esta categorización. Por otro lado, si no había pérdida de calidad sonora se codificaba como ‘aire hacia fuera’ hasta la nota más aguda alcanzada.

El pasaje de arpeggios propuesto en este análisis abarcaba, los registros de Fa1 a Fa5:



Ilustración 4. Pasaje musical propuesto. Arpeggios.

Los resultados de este estudio se muestran en la siguiente tabla:

Aire hacia fuera	Alumnado	Aire hacia dentro	Alumnado
Hasta Fa5	1 (2,5%)	A partir de Re5	13 (35%)
		A partir de Sib4	18 (49%)
Hasta Re5	1 (2,5%)	A partir de Fa4	3 (8%)
		A partir de Re4	1 (2,5%)

Tabla 8. Aire hacia fuera / Aire hacia dentro

Como podemos observar, la gran mayoría del alumnado fue clasificado dentro del código de *aire hacia dentro*, con un porcentaje del 95%, frente al 5% restante clasificado como *aire hacia fuera*. Un alto porcentaje, un 49%, realizó ese cambio identificable de sonoridad e intensidad de *aire hacia dentro* en el Sib4. Mientras, el 35% del alumnado, lo realizó en una altura más aguda, en el Re5. Podemos afirmar que, casi la totalidad del alumnado utilizaba algún tipo de retención de aire, incrementando la presión de aire interna, para alcanzar el registro agudo.

A partir de estos datos, se dedujo que esta presión de aire interna que se producía por la retención u obstrucción del aire en las vías respiratorias superiores, provocaba un aumento de tensiones en los músculos respiratorios que empujaban el aire para que saliera, causando un efecto opuesto al propuesto, ya que estos aumentaban aún más esa presión interna. Estas fuerzas enfrentadas de retención y tensión, disminuían la intensidad del sonido y deterioraban la calidad sonora. Estas desavenencias podrían estar relacionados con metodologías respiratorias que favorecen la aparición de fuerzas isométricas, provocadas por la acción de músculos antagonistas, espiradores e inspiradores, trabajando a la vez, pero en direcciones opuestas, originando aire estático.

A modo de síntesis, se presenta la siguiente gráfica, que muestra las características que propician una direccionalidad de aire hacia fuera y hacia dentro:

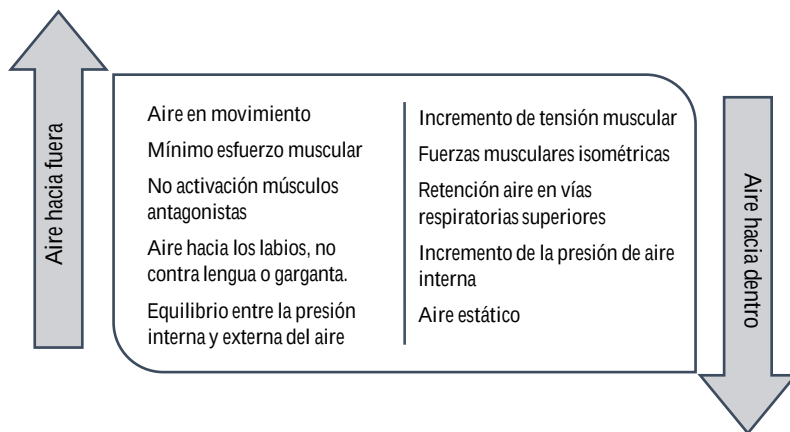


Figura 3. Aire en movimiento / Aire estático

Soporte de la columna de aire

Respecto al soporte del aire, el análisis reveló dos zonas del cuerpo donde se focalizó la idea de soporte o apoyo en los docentes, zona abdominal y embocadura. Las referencias encontradas mostraron que tres de los siete docentes, implementaban la idea de soporte en la zona abdominal. Similarmente, en la zona de la embocadura, tres docentes buscaban aguantar, sujetar y controlar la embocadura, focalizando la atención en esta zona, estableciéndose como un punto de apoyo o soporte.

En la teoría del alumnado, los resultados de la encuesta revelaron una inclinación mayoritaria por una respiración que no requería fuerza, minimizando el esfuerzo. A su vez, pero con algo menos de aceptación, buscaban regular y controlar la columna de aire a través del control consciente del diafragma. Y, con un poco menos de aceptación, buscaban comprimir el aire en la base de los pulmones a través de la denominada ‘presión vertical’.

La práctica instrumental observada difería con la idea del mínimo esfuerzo que enfatizaba el alumnado en la encuesta, revelando el empleo de una tensión acumulativa en la zona superior del tórax, cuello y embocadura, como recurso para alcanzar el registro agudo en la totalidad del alumnado. Este exceso de tensión podía interpretarse como un punto o zona de soporte de la columna de aire, que propiciara la obstrucción o retención del aire en las vías respiratorias superiores, incrementando la presión de aire interna y la tensión en estas zonas, retroalimentándose mutuamente. Coincidentemente, esta tensión acumulativa observada concordaba con las zonas señaladas en la encuesta donde

se encontraban principalmente los trastornos musculoesqueléticos que sufría o había sufrido el alumnado.

Por tanto, la idea de minimizar el esfuerzo muscular para el control de la columna de aire, preconizada en la teoría del alumnado y profesorado, no se correspondía con la observada en la práctica instrumental. Sin embargo, si detectamos que la zona de la embocadura concentraba un exceso de tensión muscular, convergiendo con el punto de soporte detectado en la teoría del profesorado en esta zona.

Los resultados de la triangulación de los estudios sobre la formación y control de la columna de aire manifestaron diversas divergencias entre teoría y práctica instrumental, reflejando a su vez la coexistencia de metodologías respiratorias confrontadas.

Clasificación en línea pedagógica respiratoria

Para la clasificación de los/as partícipes del proyecto en una determinada línea pedagógica, atendimos al mismo sistema utilizado en el marco teórico precedente. Partimos de las líneas pedagógicas de respiración de ‘Ricquier’, ‘Jacobs’ y la que denominamos ‘Propia u Otra/s’, para ubicar a cada grupo en una determinada línea respiratoria, valorando los parámetros más relevantes analizados, relacionados con: la metodología pedagógica; el tipo de respiración y control de la columna de aire. Evaluamos el grado de afinidad con cada una de las líneas pedagógicas mediante una escala Likert del 0 al 5, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

	R- RICQUIER	J- JACOBS	P- PROPIA u OTRA/S
Metodología Pedagógica (0-1)	Procedimental	Ambas se complementan	Interpretativa
Tipo de Respiración (0-2)	Abdominal (Zona inferior. Profunda. Con ‘cinta controlada’)	Completa (En todas direcciones. Llena. Relajada)	Propia u otra/s
Control y soporte columna de aire (0-2)	Idea de soporte o control muscular. Presión vertical. Paradojas, pensamientos inversos.	Idea musical y aire en movimiento hacia los labios. Justificación científica.	Propia u otra/s Resistencias de lengua y/o glotis. Vocalizaciones (A, E, I)

TOTAL- (5)

R- (0-5)

J- (0-5)

P- (0-5)

Tabla 9. Líneas pedagógicas respiratorias.

Para la realización de un análisis más preciso de los resultados de cada estudio analizado, la valoración de cada línea se detalló con decimales. Los resultados valoraron el grado de afinidad con las líneas pedagógicas propuestas. En la siguiente tabla se muestran los resultados de esta clasificación:

	RICQUIER	JACOBS	PROPIA u OTRA/S
Estudio 1: Teoría profesorado	R- 1,7	J- 1,9	P- 1,4
Estudio 2: Teoría alumnado	R- 1,1	J- 2	P- 1,9
Estudio 3: Práctica alumnado	R- 1,4	J- 1,6	P- 2
Línea pedagógica CSMCV	R- 1,4	J- 1,8	P- 1,8

Tabla 10. Valoración línea pedagógica de los estudios empíricos.

Como podemos apreciar, las valoraciones de los grupos en las diferentes líneas pedagógicas propuestas estuvieron entre 1 y 2. Estos resultados indicaron que no prevalecía una línea pedagógica determinada, sino que las diferentes y contradictorias metodologías respiratorias analizadas coexistían en la enseñanza del trombón en los CSMCV de los cursos 2021-22 y 2022-23.

La valoración media determinó la coexistencia de diversas metodologías respiratorias, con una predominancia por la línea pedagógica de ‘Jacobs’, junto al empleo de metodologías ‘Propias u otras’ y en menor medida con la metodología de ‘Ricquier’, en este contexto educativo.

CONCLUSIONES

La triangulación de los estudios constató la coexistencia de metodologías respiratorias variadas y contrapuestas en la enseñanza respiratoria del trombón en este contexto real. En la parte teórica, se identificó una enseñanza que priorizaba una respiración llena y generosa, que buscaba un mínimo esfuerzo muscular aplicando la

idea de continuidad del aire a través del canto o idea musical, coincidente con la línea pedagógica respiratoria de ‘Jacobs’. Esta enseñanza, convivía a su vez, con metodologías respiratorias ancladas en axiomas que permanecen en la pedagogía de los instrumentos de viento metal, como el denominado ‘mito del diafragma’, la idea de ‘soporte de la respiración’ o la utilización de fuerzas isométricas. La combinación de estas metodologías dio como resultado en la praxis instrumental del alumnado, una tensión excesiva en el control de la columna de aire, que se iba incrementando a medida que se ascendía al registro agudo.

El análisis auditivo de la calidad sonora, en el estudio de la práctica instrumental, reveló que la mayoría del alumnado incrementaba la presión interna del aire en el ascenso al registro agudo. Esta presión interna se incrementaba principalmente en las vías respiratorias superiores, mediante elementos no observables visualmente, como: garganta (glotis), lengua, dientes o labios. Estos elementos, actuaban reteniendo el aire e incrementando su presión interna. Esta retención de aire era compensada, mediante el incremento de tensión de los músculos espiradores, que aumentaban aún más esa presión interna. Estas fuerzas isométricas de retención y tensión originaban aire estático, disminuyendo la intensidad del sonido y su calidad sonora. La compensación de estos elementos, en busca de una presión interna y externa equilibrada, puede ser el santo grial del instrumentista de viento, cuyo objetivo principal radica en la obtención de una excelente calidad sonora en todos sus registros.

Del análisis de las grabaciones de audio-vídeo deducimos que, para obtener una columna de aire más fluida y una mejor calidad sonora, optimizando mejor la columna de aire, se debe:

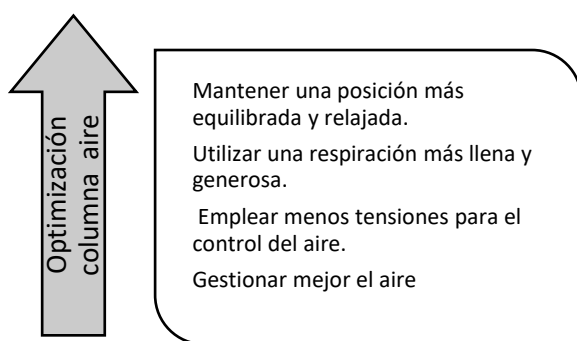


Figura 4. Optimización de la columna de aire.

Por otra parte, este estudio plasmó la divergencia existente entre la teoría respiratoria aplicada por profesorado y alumnado, y la reflejada en la práctica

instrumental del alumnado. Entre los aspectos divergentes, destacaron los relacionados con: el emplazamiento del aire, la posición corporal o la tensión acumulativa. Estos últimos, la posición corporal y la tensión acumulativa, se postularon como posibles causas que podrían originar el desarrollo de trastornos musculoesqueléticos que sufría el alumnado de estas enseñanzas. Estos hallazgos mostraron la necesidad de formación del profesorado y alumnado en temas relacionados con: el conocimiento del sistema respiratorio, la reeducación postural, técnicas de relajamiento y consciencia corporal.

Las limitaciones halladas en este estudio se debieron principalmente a la falta de estudios de investigación que versasen sobre la práctica instrumental performativa. Además, la multitud de variables encontradas, condicionaron el análisis de la práctica instrumental, dificultando considerablemente este estudio. Del mismo modo, las consideraciones éticas y de protección de datos de los partícipes limitaron el estudio, al no poder compartir con terceros las imágenes analizadas. Este debería ser un punto para tener en cuenta en futuras investigaciones.

Por último, cabe destacar que el análisis de grabaciones de audio-vídeo a través de programas de procesamiento y análisis de datos, como *MxQda* o similares, ofrece innovadores enfoques metodológicos, que plantean nuevos paradigmas en investigación artística performativa y pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarzuza, I. S., Hermans, S., Jiménez, B. P. y MacDevitt, P. (2021). Los intérpretes y la academia: Una revisión de los debates en investigación performativa musical. In *El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural* (pp. 1472-1491). Dykinson.
- Altenmüller, E. & Schneider, S. (2008). Planning and performance. En S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (Eds.). *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 332-343). Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <https://bit.ly/2VRvVpN>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cotolí, E. (2025). Metodologías respiratorias implementadas en la enseñanza del trombón: Estudio de campo. [Tesis doctoral. Universitat Jaume I] Recuperado de TDX <http://hdl.handle.net/10803/694264>

- Frederiksen, B. (2006). *Arnold Jacobs: Song and Wind* (J. Taylor, Ed.; 6th print). Wind Song Press Limited.
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organizing and designing educational research. How might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8 (1).
- Kuhn, T. S. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. (8ª reimpr.). [Título original: The structure of scientific revolutions. University of Chicago Press, 1962]. Traducción: Agustín Contin. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Breviarios. (1ª ed. en español: FCE, 1971).
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews With MXQDA: Step by Step*. MxQda Press.
- Ricquier, M. (1982). *Traité Méthodique de Pédagogie Instrumentale: Principes Physiologiques et Psychologiques de La Colonne d'Air, de Contraction, Relaxation, Respiration, Maîtrise de Soi, Utilisation du Mental*. 3e éd. Paris: G. Billaudot.
- Rochut, J., & Bordogni, M. (1995). *Melodious Etudes for Trombone Selected from the Vocalises of Marco Bordogni Book 2*. Fischer.

ESCUCHA MUSICAL Y MEDIACIÓN CULTURAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN MÚSICA DE CÁMARA CON PERSONAS ADULTAS

Guillem Escorihuela Carbonell

Universitat de València. IMUSED

Francisco González-Ferrandis

Universitat de València. IMUSED

Ana M^a Botella Nicolás

Universitat de València. IMUSED

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre las audiencias adultas y la música clásica, y más concretamente con la música de cámara, plantea hoy importantes retos en términos de acceso, comprensión y disfrute estético. En contextos culturales cada vez más diversos y marcados por trayectorias formativas desiguales, la experiencia musical no puede entenderse únicamente como un acto de recepción espontánea, sino como un proceso mediado en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales.

En este marco se sitúa la iniciativa “Preludi al Concert” desarrollada por la Universitat de València a través del programa La Nau Gran, orientado a la formación permanente de personas adultas. La experiencia que se presenta en este capítulo se articula como una propuesta de audición musical dirigida a un público de entre 50 y 75 años, en colaboración con los conciertos programados por la Sociedad Filarmónica de Valencia. La actividad consiste en sesiones formativas previas a los conciertos, concebidas como espacios de mediación que facilitan herramientas de escucha, contextualización y análisis musical adaptadas a un público no especializado.

La Nau Gran es el Programa Universitario para Personas Mayores de la Universitat de València, dependiente del Vicerectorat de Cultura i Societat y gestionado por el Servei de Cultura Universitària, que abre la institución a personas mayores de 50 años con interés por

continuar su formación y crecimiento personal. A través de este programa, el alumnado accede a la universidad sin obtención de un título oficial, pero integrado plenamente en el entorno universitario, compartiendo aulas, materias y experiencias con el estudiantado de las titulaciones regladas y participando activamente en la vida académica, cultural y de debate. El programa se estructura en tres bloques formativos: los Itinerarios Nau Gran, con diez recorridos de tres cursos basados en módulos de titulaciones oficiales; los Altos Estudios, orientados a la profundización especializada en áreas concretas; y Nau Gran en Obert, que ofrece cursos monográficos y actividades culturales abiertas al público que complementan la formación del alumnado (Universitat de València, 2026).

En este último bloque se enmarca el curso “Preludi al Concert”, que con 6 sesiones, aborda la preparación previa a la audición de los conciertos de música de cámara de la Sociedad Filarmónica de Valencia, que se celebran en el Palau de la Música. Concebidas como sesiones formativas orientadas a enriquecer la experiencia auditiva del público asistente, son impartidas por expertos en música. Estas clases se desarrollan una hora antes de cada concierto y ofrecen una contextualización teórica que facilita una escucha más consciente y significativa. Cada conferencia está vinculada a los conciertos programados y aborda aspectos como la historia y evolución de la música de cámara, la vida y obra de los compositores interpretados, el análisis de obras clave, las técnicas de escucha activa, el papel de los grandes intérpretes en la construcción de la recepción musical y la importancia del contexto y del ambiente en la experiencia del concierto en vivo.

Según Torres (2015), el concepto de música de cámara ha adoptado múltiples significados a lo largo de la historia, si bien en la actualidad puede caracterizarse a partir de varios criterios complementarios. En primer lugar, se entiende como música escrita para pequeñas agrupaciones, generalmente de entre dos y nueve intérpretes, ya sean instrumentos de una misma familia o de familias distintas, en las que cada parte es individual y ningún instrumentista duplica la función de otro; a partir de este número, la agrupación suele considerarse un conjunto instrumental de mayor entidad, a menudo con necesidad de dirección. En segundo lugar, la música de cámara se asocia tradicionalmente a un entorno de interpretación íntimo y a un público reducido, lo que permite incluir dentro de esta categoría obras de diferentes épocas concebidas para espacios no masivos, como determinadas sonatas para instrumento solo o para piano. Finalmente, Torres señala también una concepción de la música de cámara vinculada al disfrute compartido de los propios intérpretes, subrayando su dimensión comunicativa, relacional y experiencial más allá de criterios puramente formales o cuantitativos.

1.1 Preludi al concert

Esta propuesta nace de la colaboración entre la Universitat y la centenaria Sociedad Filarmónica de Valencia, fundada en 1912, como institución de referencia en la promoción de la música de cámara en la ciudad. A lo largo de su historia, la filarmónica ha acogido a algunas de las figuras más relevantes de la interpretación musical a nivel internacional, así

como a destacadas orquestas, y ha sido también plataforma de impulso para intérpretes nacionales y valencianos. La entidad ha desempeñado un papel clave en la vida musical valenciana, colaborando en concursos de prestigio y manteniendo una actividad constante incluso en periodos de escasa oferta cultural. Sus conciertos se celebran en el Palau de la Música desde su inauguración en 1987, tras haber pasado por otros espacios emblemáticos de la ciudad como el Teatro Principal, y su labor ha sido reconocida con numerosas distinciones institucionales. Más de cien años después de su fundación, la Sociedad Filarmónica de Valencia continúa ofreciendo una programación de alta calidad con artistas nacionales e internacionales, consolidándose como una institución de referencia en el panorama musical valenciano (Alós, 1944; Sapena, 2008).

1.2 Educación estética

El objetivo principal de esta experiencia es contribuir a una mejora significativa en la comprensión, el disfrute y el significado atribuido a la experiencia musical. Desde esta perspectiva, la audición se entiende no solo como un acto perceptivo, sino como una práctica cultural que requiere claves interpretativas compartidas. Tal como señala Bourdieu (2010), el acceso a los bienes culturales legítimos está condicionado por la posesión de determinados capitales culturales, lo que hace necesaria la intervención educativa para reducir las desigualdades simbólicas en la recepción musical.

Asimismo, la propuesta se alinea con la idea de que las acciones culturales deben diseñarse como dispositivos que faciliten el acceso efectivo a las obras y a sus códigos de significación. En este sentido, Eco (1995) subraya la importancia de los procesos de mediación que permitan al público establecer relaciones significativas con los textos culturales, favoreciendo una recepción activa y reflexiva. La música, lejos de ser un lenguaje universal inmediatamente comprensible, se construye socialmente a través de prácticas, discursos y experiencias compartidas.

Desde esta óptica, el gusto musical no se concibe como una preferencia individual aislada, sino como una construcción social influida por la biografía, la formación previa y el contexto sociocultural de los oyentes. La experiencia de audición que aquí se analiza pone de relieve cómo la mediación musical puede incidir positivamente en la percepción de la música de cámara, favoreciendo una escucha más consciente, informada y emocionalmente significativa en personas adultas.

La audición musical, entendida como una actividad cognitiva, afectiva y socialmente mediada, constituye el eje vertebrador de la experiencia formativa desarrollada en el marco de La Nau Gran en colaboración con la Sociedad Filarmónica de Valencia. Como señalan Botella y Gimeno (2015), escuchar música no equivale a una recepción pasiva del sonido, sino que implica procesos de atención, comprensión y significación que deben ser educados de manera intencional, especialmente en el caso de las personas adultas, para quienes la mediación previa al concierto resulta clave.

Desde la psicología de la música, la experiencia auditiva se explica como el resultado de la interacción entre factores cognitivos, emocionales y sociales. La audiencia adulta participante llega a los conciertos con trayectorias vitales y musicales diversas, condicionadas por su contexto sociocultural y sus experiencias previas de escucha. En este sentido, la información proporcionada en las conferencias previas actúa como un dispositivo de mediación que incide directamente en la construcción del significado musical, tal como apunta la psicología social de la música al destacar la influencia del contexto, del discurso experto y del prestigio del mediador en la conformación de actitudes y preferencias musicales (Hargreaves, 2008; Lacárcel, 2001).

La finalidad de esta experiencia no es únicamente ampliar conocimientos teóricos sobre la música de cámara, sino desarrollar capacidades de apreciación musical transferibles que permitan a los participantes comprender, valorar y disfrutar de la experiencia del concierto en vivo de forma más profunda. Como señalan Botella y Gimeno (2013, 2015), el objetivo último de la educación auditiva reside en favorecer una sensibilización musical que capacite al oyente para realizar elecciones libres y conscientes, más allá de sus gustos iniciales (Longueria, 2013, Marco, 2017). En el contexto de La Nau Gran y la Sociedad Filarmónica de Valencia, esta mediación previa se traduce en una mejora del disfrute estético, del compromiso emocional y del sentido atribuido a la experiencia musical, reforzando así el papel de la universidad como agente cultural y educativo a lo largo de la vida.

Esta experiencia desarrollada en el marco de los cursos para mayores de la Universitat de València se inscribe plenamente en el paradigma de la educación permanente en una sociedad que envejece, tal como plantea García Araneda (2007), quien subraya que la educación no debe entenderse como una etapa acotada de la vida, sino como una dimensión continua del desarrollo personal. Frente a los modelos deficitarios de vejez, la educación con personas mayores se orienta hacia un modelo de desarrollo que concibe esta etapa como un periodo activo, creativo y pleno de posibilidades, en el que el aprendizaje contribuye directamente a la mejora de la calidad de vida y a la participación social (García Araneda, 2007) .

Desde esta perspectiva, los programas universitarios para personas mayores, como La Nau Gran, responden a la necesidad de crear espacios educativos no orientados a la obtención de títulos oficiales, sino al crecimiento personal, cultural y social del alumnado. Este tipo de iniciativas permiten a las personas mayores acceder al conocimiento, desarrollar nuevos intereses y reorganizar el tiempo vital desde una lógica de actividad significativa, superando la idea de la jubilación como desvinculación. En este sentido, la propuesta de audición musical vinculada a la Sociedad Filarmónica de Valencia se configura como una acción educativa coherente con los principios de la gerontagogía, al partir de la experiencia vital del alumnado y favorecer aprendizajes sólidos, reflexivos y socialmente compartidos (García Araneda, 2007). Como señala Lemieux (1986), la gerontagogía se orienta al desarrollo del discente mayor a partir de sus experiencias previas, favoreciendo aprendizajes significativos y coherentes con su biografía vital. La audición musical mediada se configura

así como una práctica educativa especialmente pertinente, al combinar estimulación cognitiva, implicación emocional y contextualización cultural, elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje en la edad adulta.

Asimismo, la dimensión cultural y grupal de la experiencia conecta con uno de los ejes centrales de la educación con personas mayores: el valor del intercambio, el reconocimiento mutuo y la construcción de sentido colectivo. El aprendizaje en la edad adulta se ve enriquecido por el contexto grupal, que actúa como espacio de reconocimiento, elaboración de experiencias y resignificación de la propia biografía. Las conferencias previas a los conciertos y la posterior asistencia compartida al concierto en vivo favorecen no solo la comprensión musical, sino también la interacción social, la elaboración emocional y la vivencia del ocio cultural como experiencia formativa, reforzando el papel de la universidad y de las instituciones musicales como agentes clave de educación a lo largo de la vida (Delors, 1996; García Araneda, 2007) .

1.3 Objetivo del estudio

Este capítulo presenta una experiencia educativa que sitúa la audición musical en el centro de la acción cultural universitaria, reivindicando su potencial formativo y socializador en la edad adulta, y subrayando el papel de la mediación como herramienta clave para democratizar el acceso a la música clásica. La escasa investigación sobre este fenómeno motivó la decisión de administrar un cuestionario a las personas participantes con el objetivo de examinar el perfil apreciativo del alumnado y de medir los niveles de interés hacia los principales géneros musicales. Con ello, se buscó adaptar el diseño del curso a los intereses y necesidades del alumnado.

El objetivo principal del estudio fue conocer el perfil apreciativo de las personas participantes y su nivel de interés hacia los principales géneros de la música académica (música sinfónica, música para piano, música de cámara y ópera).

2. METODOLOGÍA

2.1 Descripción de la intervención

La intervención se ha diseñado con una metodología basada en la mediación cultural y la educación de la escucha. La intervención no se concibe como una enseñanza musical formal ni como una clase magistral tradicional, sino como una experiencia de audición mediada, orientada a enriquecer la recepción musical y a favorecer una escucha activa, consciente y contextualizada.

Desde un punto de vista metodológico, la intervención adopta un enfoque expositivo-interpretativo con orientación performativa, en el que el discurso verbal actúa como elemento mediador entre la obra musical, los intérpretes y el público oyente. La música es presentada como un fenómeno vivo y relacional, atendiendo tanto a sus dimensiones

estructurales y estilísticas como a los aspectos expresivos, narrativos y comunicativos que emergen en la interpretación. De este modo, la mediación no persigue la transmisión exhaustiva de conocimientos musicológicos, sino la activación de procesos de comprensión, identificación y significación sonora por parte de los participantes.

Las sesiones se organizan siguiendo una estructura recurrente y coherente, que permite dotar de continuidad al proceso formativo. Cada intervención se inicia con una contextualización general del concierto y de los intérpretes, situando el programa en su marco histórico, estético y cultural. A continuación, se introducen de manera accesible los conceptos necesarios para la comprensión del género camerístico y de la formación instrumental correspondiente, prestando especial atención a las dinámicas de interacción entre los músicos y a los retos interpretativos propios de la música de cámara.

El núcleo de cada sesión se articula en torno a la presentación de las obras programadas, abordadas individualmente mediante una combinación de contextualización biográfica, descripción formal básica, caracterización estilística y orientación expresiva. Este análisis se formula siempre desde la perspectiva de la escucha, enfatizando los elementos que el oyente puede percibir en tiempo real durante el concierto: timbre, textura, equilibrio sonoro, contraste, desarrollo temático o carácter y favoreciendo una recepción activa y reflexiva. En la fase final de la sesión, se proponen claves de escucha de carácter sintético y comparativo, que permiten establecer relaciones entre las obras y dotar de sentido global al programa, culminando con una reflexión de cierre de carácter simbólico y motivador.

Esta organización de las sesiones y el enfoque adoptado favorecen la construcción de significados compartidos en torno a la música de cámara, contribuyendo tanto al desarrollo de competencias de audición como al fortalecimiento del vínculo entre los participantes y la práctica musical en vivo.

2.2 Participantes

El estudio contó con las 14 personas inscritas (9 mujeres y 5 hombres) en el curso Preludi al Concert. Todas ellas autorizaron al equipo de investigación a tratar y difundir los resultados de la investigación, siempre garantizando el anonimato de los y las participantes. La edad del alumnado ($M=68,7$, $SD=6,87$) fue de un mínimo de 50 y un máximo de 75 años.

2.3 Material

El instrumento de recogida de datos incluyó las siguientes variables:

- I) Escala Multidimensional de Apreciación Musical, una escala de seis dimensiones (apreciación afectiva, asociativa, referencial, analítica, creencia en el significado de la música y ausencia de significado) y 18 ítems. La escala presenta niveles satisfactorios de validez ($CFI=0,963$; $TLI=0,953$; $SRMR=0,035$; $RMSEA=0,047$) y fiabilidad (coeficientes alpha de Cronbach

superiores a 0,70). A continuación, se presenta la descripción operativa de las diferentes dimensiones de la Escala Multidimensional de Apreciación Musical:

1. Apreciación afectiva: grado en que un oyente identifica y/o experimenta emociones al escuchar música.
2. Apreciación asociativa: grado en que un oyente vincula conscientemente la música que escucha con experiencias personales, recuerdos autobiográficos, imágenes mentales o pensamientos significativos.
3. Apreciación analítica: grado en que un oyente centra su atención en los elementos constitutivos de la música, en las características del sonido o en la estructura formal de una pieza durante la escucha.
4. Apreciación referencial: grado en que los oyentes atribuyen significados extra musicales a la música, comúnmente compartidos por un grupo sociocultural, a través de asociaciones entre elementos musicales y elementos extra musicales (lugares, ideas, situaciones), o la visualización de imágenes mentales de carácter kinestésico evocadas por la música en función de sus características acústicas (perfil melódico descendente sugiere la visualización de un movimiento hacia abajo) o que un oyente valora, interpreta o evalúa una obra musical considerando su contexto histórico, cultural, geográfico, estilístico o sociológico.
5. Creencia en el significado de la música: grado en que las personas creen que las obras musicales poseen un valor estético intrínseco y algún tipo de significado (afectivo, contextual, cognitivo o estructural). Implica una disposición previa, una actitud de búsqueda que favorece la atención activa, y la expectativa de una experiencia estética.
6. Ausencia de significado: grado en que un oyente no atribuye ningún tipo de significación o sentido al discurso musical durante la escucha. Esta experiencia se caracteriza por la ausencia de conexión afectiva, cognitiva o contextual con la musical.

II) Inventario diseñado ad hoc para medir el interés hacia distintos géneros musicales (música sinfónica, música para piano, música de cámara y ópera).

III) Variables sociodemográficas: género, edad, formación musical (no, autodidacta, enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales, enseñanzas superiores), frecuencia de escucha musical (nunca, pocas veces, algunas veces, frecuentemente, muy frecuentemente) y frecuencia de asistencia a conciertos (Ningún concierto, 1 o 2 conciertos, entre 3 y 6 conciertos, más de 6 conciertos).

2.4 Procedimiento

El cuestionario se administró en la primera sesión del curso, en papel. El tiempo de respuesta no superó los 20 minutos. Una vez recopiladas las respuestas, se creó la matriz de datos y se realizaron los análisis estadísticos en el programa de acceso libre JAMOVİ (The Jamovi Project, 2024).

2.5 Análisis de los datos

Este estudio tiene como objetivo identificar la presencia de tendencias en la muestra analizada, sin pretender la inferencia de los resultados a la población. En consecuencia, se emplean los estadísticos descriptivos que permiten una mejor comprensión del comportamiento de las variables objeto de estudio.

3. RESULTADOS

3.1 Frecuencia de escucha musical

Respecto a la frecuencia de escucha de música clásica, el 28,6% de las personas participantes ($n = 4$) indicó escucharla algunas veces, el 50,0% ($n = 7$) señaló hacerlo frecuentemente, y el 21,4% ($n = 3$) muy frecuentemente.

3.2 Frecuencia de asistencia a conciertos

En cuanto a la frecuencia de asistencia a conciertos de música clásica, el 7,1% de las personas participantes ($n = 1$) indicó no haber asistido a ningún concierto, el 21,4% ($n = 3$) señaló haber asistido a uno o dos conciertos, mientras que el 35,7% ($n = 5$) afirmó haber acudido a entre tres y seis conciertos. Asimismo, otro 35,7% de los participantes ($n = 5$) manifestó haber asistido a más de seis conciertos.

3.3 Perfil de apreciación musical de las personas participantes

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes al perfil de apreciación musical de las personas participantes. La dimensión afectiva obtuvo la media más alta ($M = 4,32$; $SD = 0,70$), seguida de la dimensión analítica ($M = 3,79$; $SD = 0,98$). La dimensión asociativa ($M = 3,48$; $SD = 0,94$) y la de creencia en el significado de la música ($M = 3,48$; $SD = 1,36$) presentaron valores medios similares, mientras que la dimensión referencial mostró una media inferior ($M = 3,39$; $SD = 0,87$). Finalmente, la dimensión de ausencia de significado presentó la media más baja ($M = 1,12$; $SD = 0,43$).

Tabla 1

Perfil apreciativo de las personas participantes

	Dimensiones					
	Afectiva	Asociativa	Referencial	Analítica	Creencia significado	Ausencia
<i>M</i>	4,32	3,48	3,39	3,79	3,48	1,12
<i>SD</i>	0,69	0,94	0,86	0,97	1,36	0,42

Los resultados evidencian un perfil apreciativo rico, con puntuaciones altas en las dimensiones en las que el oyente percibe algún tipo de significado o experimenta alguna clase de emoción durante la escucha musical. Además, la dimensión de ausencia de significado percibido en la música presenta niveles bajos, lo que es coherente con las puntuaciones del resto de dimensiones.

3.4 Perfil apreciativo en función de la frecuencia de asistencia

Se presentan las medias y desviaciones típicas de las dimensiones del perfil de apreciativo en función de la frecuencia de asistencia a conciertos de música clásica. En general, se observa una tendencia de valores más elevados en las dimensiones afectiva, analítica, asociativa, referencial y creencia en el significado de la música en el grupo de participantes que presenta una mayor la frecuencia de asistencia. Las personas que asistieron a más de seis conciertos registraron las medias más altas en las dimensiones afectiva ($M = 4,80$; $SD = 0,27$), analítica ($M = 4,50$; $SD = 0,50$), asociativa ($M = 3,80$; $SD = 0,80$), referencial ($M = 3,72$; $SD = 0,30$) y de creencia en el significado de la música ($M = 4,13$; $SD = 0,77$). Por el contrario, el grupo que indicó no asistir a ningún concierto presentó valores inferiores en la mayoría de las dimensiones, especialmente en las dimensiones asociativa ($M = 2,33$), referencial ($M = 1,40$), analítica ($M = 2,50$) y creencia en el significado de la música ($M = 2,00$). En este grupo no se presentan valores de desviación típica debido a que está compuesto por un único participante ($n = 1$).

En cuanto a la dimensión de ausencia de significado, las medias fueron bajas en todos los grupos, con valores comprendidos entre $M = 0,78$ y $M = 1,67$, y desviaciones típicas entre 0,30 y 0,51, sin apreciarse una tendencia clara en función de la frecuencia de asistencia a conciertos.

Estos hallazgos plantean una nueva pregunta de investigación ¿Es el perfil apreciativo el que fomenta una mayor frecuencia de asistencia a conciertos de música o es la alta frecuencia de asistencia la que moldea y contribuye a desarrollar un perfil apreciativo más maduro?

3.5 Interés hacia géneros musicales

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes al nivel de interés hacia distintos géneros musicales. Los resultados indican que el mayor nivel de interés se registró en la música sinfónica ($M = 4,29$; $SD = 1,33$), seguida de la música de cámara ($M = 4,21$; $SD = 0,98$) y la música para piano ($M = 4,00$; $SD = 0,88$). Por su parte, la ópera presentó la media más baja ($M = 3,64$; $SD = 1,45$), así como una mayor dispersión en las respuestas.

4. CONCLUSIONES

Una vez presentados los hallazgos principales de la investigación, conviene detenerse en la pregunta que se planteaba tras exponer los niveles de las diferentes dimensiones apreciativas en función de la frecuencia de asistencia a conciertos de música: ¿Es el perfil apreciativo el que fomenta una mayor frecuencia de asistencia a conciertos de música o es la alta frecuencia de asistencia la que desarrolla el perfil apreciativo? Responder esta cuestión precisa, necesariamente, de un estudio propio en el que se evalúe la relación de ambas variables. No obstante, la literatura científica de la materia contiene algunas aportaciones que pueden mejorar la comprensión de este fenómeno.

Bourdieu (2010) introdujo un concepto fundamental en el análisis del comportamiento cultural: el código. Con él, hizo referencia al conjunto de esquemas de percepción resultado del conocimiento de estilos, géneros, autores, etc. Según el autor, una obra de arte sólo posee sentido y suscita interés a quien posee la cultura y el código en el que está codificada. Por el contrario, el espectador que se halla carente del código específico necesario para contemplar la obra, en palabras del autor, se sentirá ahogado ante el caos de sonidos y de ritmos sin razón (Bourdieu, 2010).

Por su parte, Meyer (2001) explicó que el conjunto de actitudes y creencias que posee el oyente sobre la música condicionan la propia experiencia perceptiva, y que para que dicha experiencia sea óptima, los oyentes deben confiar en la significación de la música; es decir, en que todo elemento constitutivo de cada obra musical es necesario y significativo.

Ambas aportaciones comparten la consideración de que para que una experiencia apreciativa sea satisfactoria para sujeto receptor, este debe poseer tanto un sistema de creencias como el código cultural en el que fue concebido la obra. Sólo así los y las oyentes son capaces de *decodificar* o procesar el estímulo. De este modo, se podría deducir que un nivel adecuado de comprensión o *procesamiento exitoso* conduciría a un mayor disfrute o placer durante la experiencia auditiva, lo que motivaría al oyente a repetir dicha experiencia, consolidando así un hábito de asistencia a conciertos de música.

Para comprobar esta hipótesis será necesario desarrollar estudios con una muestra que permita llevar a cabo análisis inferenciales y de regresión, y en la que formen parte tanto

personas con un interés implícito hacia la música (como es el caso de los participantes de este estudio, que libremente decidieron matricularse en la formación “Preludi al concert”) como otras que, a priori, no muestren una inclinación hacia el repertorio musical académico.

REFERENCIAS

- Alós, G. (1944). La Sociedad Filarmónica Valenciana. *Ritmo*, 15(177), 8-9.
- Botella, A.M^a. y Gimeno, J.V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 61-70.
- Botella Nicolás, A.M^a. y Gimeno Romero, J.V. (2015). Psicología de la música y audición musical: Distintas aproximaciones. *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 12, 87-98.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Fabula Editorial Lumen y Tusquets Editores.
- García Araneda, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes educativos*, 12(2), 51-62.
- Hargreaves, D.J. (2008). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Lacárcel Moreno, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Antonio Machado Libros.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. IMSERSO.
- Longueira, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), 211-240.
- Marco Aragón, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Meyer, L.B. (2001). *Emoción y significado en la música* (Alianza).
- Sapena Martínez, S. (2008). *La sociedad filarmónica de Valencia (1911-1945): origen y consolidación* [Tesis Doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Torres del Rincón, M. (2015). *Al Unísono. Guía esencial para la práctica de la música de cámara*. Alpuerto.

Universitat de València (2026). Extraído de: <https://www.uv.es/nau-gran/es/nau-gran.html>

DESFASE ENTRE LA NORMATIVA Y REALIDAD ACÚSTICA EN LAS AULAS DE MÚSICA: UN ESTUDIO EN IES DE ZARAGOZA

Miguel Arceredillo Alonso

Universidad de Zaragoza, España

1. INTRODUCCIÓN

La calidad acústica de las aulas de música de educación secundaria ha sido un aspecto habitualmente olvidado de la investigación educativa, pese a su importancia prestada en otros niveles como la educación musical superior. Este estudio analiza las condiciones acústicas de las aulas de música en institutos de educación secundaria de Zaragoza, a través de mediciones del tiempo de reverberación de estas —RT60— con el objetivo de conocer y visibilizar las condiciones acústicas en las que se está impartiendo la asignatura de música en la formación obligatoria de enseñanzas medias. Las mediciones acústicas se han realizado en siete aulas de música de centros de Zaragoza de enseñanza pública, de diferentes barrios de la localidad, tanto del centro como de la periferia, caracterizados por diferentes condiciones socioeconómicas y culturales y con un volumen de estudiantado medio-alto.

Posteriormente los valores registrados han sido contrastados con la normativa de construcción vigente en el momento de su edificación y analizado con la normativa actual. Los resultados ponen de manifiesto que, si bien cumplían la normativa aplicable del momento de su construcción, existe un notable desfase entre la normativa con la realidad, al observarse un exceso en los tiempos de reverberación a los recomendados —por las Norma Básica de Edificación y Código Técnico de la Edificación— para este tipo de espacios, y evidenciando una baja calidad acústica en las aulas estudiadas.

Los resultados encontrados dan pie a plantearse una serie de nuevas preguntas y continuar en esta línea de investigación, analizando las implicaciones que esta realidad contextual conlleva para la comunidad educativa, tanto en relación con el aprendizaje y práctica instrumental del alumnado como con la propia labor docente. Igualmente, de manera exploratoria, visibiliza la necesidad de un plan de rehabilitación de las aulas, impulsado desde las instituciones educativas, para actualizarlas de acuerdo con los estándares actuales en materia de acústica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco normativo: evolución y exigencias

En educación, especialmente la musical, la infraestructura y espacios no son meros contenedores de material y personal para los procesos de aprendizaje, sino que constituyen una dimensión clave que interactúa directamente con la calidad de la enseñanza (Bustos Olmos, 2022). Tal y como señala Bladh (2004) o Pérez Castillo (2003), una acústica deficiente no solo entorpece la inteligibilidad de la palabra y la calidad tímbrica necesarias para la práctica musical, sino que actúa como un factor de riesgo en el desarrollo de patologías vocales en la comunidad educativa (Domínguez-Alonso et al., 2019; Pinto Giannini y Ferreira, 2021; Ranchal Sánchez y Vaquero Abellán, 2008).

2.1.1. *La era de la recomendación*

Con la aprobación del Real Decreto 1909/1981, y sus posteriores modificaciones en (Orden de 29 de septiembre de 1988; Real Decreto 2115/1982), se inicia en España un período de normalización de las nuevas edificaciones en cuanto a sus condiciones térmicas, protección contra incendios, impermeabilización y acústica, entre otros. Sin embargo, su aplicación en el ámbito puramente educativo encontraba ciertas limitaciones al estar enfocado al aislamiento de fachadas y entre recintos más que al acondicionamiento interior, y más específicamente de aulas.

Por su parte, las únicas menciones en cuanto a la acústica de espacios docentes figuran en el anexo V del citado Real Decreto, donde se recomiendan unos valores de entre 0,8 y 1,5 segundos de tiempo de reverberación —RT— para aulas y salas de lectura y de entre 1,5 y 2 segundos para zonas comunes. Dado que estos valores figuran como recomendaciones, este hecho permitió que los nuevos centros construidos entre 1980 y 2006 —hasta su derogación— cumplieran formalmente con lo dispuesto en la normativa, sin garantizar un bienestar acústico real, tanto para uso general como para la práctica musical.

2.1.2. *Un nuevo paradigma*

El punto de inflexión llega con el Real Decreto 314/2006, el cual aprobó el Código Técnico de la Edificación —CTE—, y presentó el Documento Básico de Protección frente al Ruido —DB-HR (Real Decreto 732/2019; Real Decreto 1371/2007). El CTE pasa del enfoque prescriptivo anterior —orientado a describir los valores exactos a utilizar—, a un enfoque prestacional —centrado en qué resultado se desea obtener en contraposición al cómo. Con este nuevo enfoque, se establecen límites estrictos y obligatorios para las nuevas construcciones, fijando un máximo de 0,7 segundos de tiempo de reverberación —con una tolerancia de 0,1s— en aulas vacías. Esto impone un mínimo tratamiento en los nuevos espacios.

El conflicto surge con la irretroactividad de las normas de edificación salvo en casos de rehabilitación integral. Esto produce un desfase entre las condiciones reales que encontramos en las aulas con las exigidas en la normativa vigente, debido a la impartición de docencia en centros anteriores a los nuevos principios y modificaciones en pos de la mejora acústica.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología cuantitativa, centrada en la recolección de datos primarios por medio de la medición acústica de las aulas de música participantes. Los institutos de educación secundaria han sido seleccionados atendiendo a criterios de disponibilidad, diversidad urbanística —diferentes ubicaciones— así como en lo relativo a la antigüedad de los edificios. Las aulas seleccionadas pertenecen a centros edificados entre 1943 y 2005, incluyendo las correspondientes reformas de algunos de ellos. Por lo tanto, se adecúan al período normativo pre-NBE y NBE concretamente.

El parámetro acústico básico para evaluar la inteligibilidad de la palabra y la claridad musical de un espacio es el tiempo de reverberación —RT. Por sí solo, no resulta representativo para valorar las cualidades y características acústicas completas de una sala, no obstante, es ampliamente utilizado para categorizar las salas y asignarles un uso específico (Beranek, 1969). Por ello, además de ser el empleado por las normativas anteriormente mencionadas —NBE y CTE—, en esta investigación se opta por evaluar el RT60 utilizando el método de impulsos sonoros siguiendo el estándar ISO 3382:2, para la medición del tiempo de reverberación en recintos ordinarios (AENOR, 2008).

El equipamiento técnico utilizado para obtener una precisión de los datos razonable es el siguiente:

- Micrófono Behringer ECM8000 adecuadamente calibrado.
- Interfaz de sonido Focusrite Scarlett 8i6.
- *Software* de grabación Audacity (Audacity Team, 1999).
- Se ha hecho uso de globos de látex como fuente sonora, debido a las limitaciones propias de un centro educativo para hacer uso de otros métodos. Esta solución se adopta gracias al carácter omnidireccional de la explosión de los globos, la cual permite una excitación suficiente del campo sonora en todas las bandas de frecuencia.

4. RESULTADOS

Tabla 11. Tiempo de reverberación medio en aulas de música de Zaragoza

Aula n.º	RT60		
	RT _{low}	RT _{mid}	RT _{high}
1	0,683	0,625	0,470
2	0,455	0,505	0,514
3	1,715	1,613	1,211
4	1,792	1,992	1,783
5	1,698	1,926	1,836
6	1,446	1,498	1,220
7	1,657	1,703	1,588

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 12. Resultados tiempo de reverberación aula 1

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	0,000	1,196	0,940	1,064	1,035	0,932	1,299	0,000
63	0,485	0,562	1,260	1,133	0,507	0,336	0,602	0,828
80	0,611	0,588	0,353	0,794	0,638	1,147	0,602	0,607
100	1,045	1,175	0,859	0,931	1,002	0,874	1,214	0,976
125	0,760	0,691	0,956	0,708	0,711	0,559	1,089	0,722
160	0,752	1,827	1,167	1,600	0,913	0,815	1,119	0,754
200	0,842	0,725	1,010	0,650	0,769	0,831	0,967	0,795
250	0,424	0,650	0,727	0,520	0,422	0,773	0,767	0,459
315	0,638	0,604	0,624	0,746	0,656	0,603	0,647	0,525
400	0,803	0,708	0,735	0,733	0,637	0,659	0,720	0,688
500	0,736	0,686	0,626	0,674	0,737	0,719	0,660	0,671

630	0,604	0,580	0,544	0,666	0,663	0,705	0,654	0,647
800	0,601	0,556	0,581	0,685	0,621	0,613	0,587	0,591
1000	0,537	0,549	0,563	0,565	0,535	0,594	0,527	0,627
1250	0,612	0,556	0,538	0,557	0,592	0,616	0,554	0,475
1600	0,507	0,498	0,451	0,513	0,497	0,526	0,471	0,447
2000	0,470	0,466	0,460	0,522	0,457	0,474	0,465	0,439
2500	0,467	0,455	0,425	0,464	0,453	0,496	0,442	0,428
3150	0,453	0,433	0,487	0,502	0,448	0,512	0,474	0,413
4000	0,476	0,463	0,498	0,469	0,416	0,493	0,493	0,460
5000	0,492	0,448	0,467	0,494	0,434	0,503	0,465	0,477
6300	0,460	0,446	0,501	0,460	0,444	0,480	0,517	0,459
8000	0,446	0,407	0,472	0,432	0,408	0,456	0,456	0,391
10000	0,365	0,385	0,403	0,408	0,350	0,408	0,422	0,369

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 13. Resultados tiempo de reverberación aula 2

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	0,000	1,869	1,977	1,952	8,757	8,171	0,000	18,966
63	1,662	1,572	1,604	1,625	0,000	1,709	1,810	0,000
80	0,867	0,875	0,821	0,815	0,000	1,729	1,577	1,498
100	0,860	0,771	0,736	0,788	0,687	0,598	0,607	0,568
125	0,402	0,423	0,379	0,455	0,360	0,553	0,559	0,603
160	0,436	0,377	0,453	0,410	0,383	0,363	0,308	0,386
200	0,365	0,473	0,564	0,425	0,540	0,223	0,216	0,280
250	0,564	0,472	0,394	0,446	0,512	0,414	0,395	0,350

315	0,543	0,455	0,491	0,493	0,513	0,421	0,507	0,597
400	0,567	0,495	0,510	0,480	0,499	0,590	0,571	0,500
500	0,596	0,504	0,571	0,544	0,491	0,493	0,582	0,474
630	0,551	0,499	0,559	0,537	0,521	0,545	0,539	0,504
800	0,507	0,503	0,485	0,554	0,497	0,510	0,468	0,493
1000	0,518	0,519	0,427	0,505	0,506	0,463	0,473	0,407
1250	0,486	0,535	0,492	0,499	0,491	0,501	0,506	0,494
1600	0,488	0,517	0,498	0,498	0,502	0,434	0,491	0,515
2000	0,529	0,516	0,499	0,554	0,514	0,489	0,466	0,452
2500	0,508	0,499	0,528	0,503	0,478	0,525	0,480	0,525
3150	0,523	0,518	0,469	0,519	0,516	0,497	0,480	0,526
4000	0,506	0,532	0,523	0,471	0,564	0,553	0,494	0,561
5000	0,511	0,528	0,494	0,497	0,519	0,527	0,523	0,524
6300	0,505	0,491	0,502	0,498	0,503	0,507	0,499	0,521
8000	0,470	0,458	0,459	0,469	0,460	0,480	0,488	0,481
10000	0,424	0,420	0,443	0,442	0,437	0,464	0,475	0,457

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 14. Resultados tiempo de reverberación aula 3

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	2,030	1,934	1,977	1,860	1,886	3,039	3,437	3,290
63	2,330	2,260	2,409	2,273	2,348	2,642	3,166	3,291
80	2,401	1,989	2,561	2,531	2,571	2,016	2,137	1,843
100	1,587	1,765	1,561	1,871	1,648	1,795	1,750	1,619
125	1,796	1,640	1,621	1,691	1,611	1,965	1,798	1,643

160	1,562	1,664	1,596	1,639	1,606	1,747	1,515	1,544
200	1,793	1,735	1,747	1,587	1,531	1,664	1,748	1,892
250	1,506	1,891	1,487	1,653	1,761	1,784	1,821	1,768
315	1,705	1,617	1,584	1,566	1,577	1,565	1,492	1,429
400	1,779	1,925	1,782	1,916	1,688	1,742	1,701	1,577
500	1,700	1,715	1,588	1,663	1,714	1,711	1,795	1,604
630	1,707	1,700	1,602	1,683	1,707	1,682	1,610	1,521
800	1,720	1,625	1,633	1,681	1,690	1,516	1,736	1,570
1000	1,617	1,601	1,539	1,540	1,474	1,433	1,608	1,512
1250	1,433	1,547	1,450	1,582	1,508	1,481	1,548	1,457
1600	1,411	1,369	1,362	1,366	1,351	1,292	1,365	1,334
2000	1,250	1,328	1,282	1,221	1,332	1,360	1,203	1,240
2500	1,184	1,240	1,226	1,145	1,295	1,240	1,178	1,226
3150	1,238	1,155	1,195	1,159	1,215	1,149	1,126	1,221
4000	1,167	1,134	1,131	1,098	1,138	1,179	1,180	1,136
5000	1,053	1,087	1,081	1,065	1,124	1,094	1,052	1,054
6300	0,945	0,982	0,941	0,983	0,985	0,937	0,991	0,954
8000	0,804	0,781	0,838	0,817	0,800	0,832	0,838	0,879
10000	0,723	0,703	0,694	0,655	0,703	0,705	0,667	0,700

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 15. Resultados tiempo de reverberación aula 4

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	1,734	1,791	1,083	1,944	0,000	0,000	0,000	0,000
63	1,741	2,022	1,617	2,058	2,350	1,403	1,247	1,649

80	1,234	0,961	1,049	0,850	1,350	1,195	1,655	1,374
100	1,684	1,536	1,685	1,582	1,759	1,791	2,280	1,925
125	1,612	1,564	1,581	1,683	1,726	1,675	1,711	1,623
160	1,748	1,680	1,647	1,582	1,651	1,663	1,747	1,723
200	2,364	2,363	2,219	2,313	2,174	2,178	2,143	2,230
250	1,887	1,861	1,831	1,923	1,851	1,983	2,085	2,079
315	2,053	2,045	1,865	1,772	1,856	2,123	2,216	1,943
400	2,232	2,279	2,229	2,198	2,073	2,205	2,349	2,326
500	2,027	2,045	1,997	2,183	1,935	2,064	1,996	1,974
630	1,998	1,928	1,835	1,942	1,911	1,977	1,889	1,927
800	2,167	1,890	1,948	2,080	2,031	1,960	1,978	2,078
1000	2,005	1,897	1,956	2,018	1,895	1,925	2,001	1,959
1250	1,924	1,983	1,984	1,958	2,032	1,967	1,925	2,023
1600	1,901	1,974	1,884	1,856	1,801	1,956	1,919	1,930
2000	1,989	1,826	1,941	1,865	1,948	1,887	1,891	1,794
2500	1,803	1,783	1,816	1,770	1,833	1,866	1,728	1,834
3150	1,679	1,714	1,746	1,625	1,709	1,694	1,699	1,701
4000	1,686	1,656	1,671	1,604	1,720	1,689	1,709	1,656
5000	1,553	1,523	1,573	1,532	1,512	1,531	1,563	1,558
6300	1,304	1,369	1,351	1,378	1,365	1,390	1,355	1,334
8000	1,131	1,103	1,158	1,139	1,137	1,085	1,151	1,131
10000	0,916	0,905	0,895	0,905	0,897	0,927	0,918	0,899

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 16. Resultados tiempo de reverberación aula 5

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5
50	1,805	1,530	2,321	1,782	1,848
63	1,550	1,386	1,492	2,011	1,729
80	3,065	3,296	4,036	3,499	2,762
100	2,182	2,083	2,286	2,345	2,072
125	1,934	1,639	1,872	1,827	1,641
160	1,851	1,642	1,959	2,006	1,346
200	1,628	1,626	1,611	1,666	1,640
250	1,746	1,754	1,443	1,536	1,586
315	2,016	2,081	1,855	1,896	2,102
400	1,760	1,826	1,858	2,018	1,682
500	1,885	1,905	1,911	1,738	2,062
630	1,836	1,916	2,021	2,005	1,916
800	2,029	2,059	1,882	2,156	2,110
1000	1,985	1,940	1,948	1,831	2,050
1250	2,059	1,983	2,031	2,070	2,085
1600	2,026	2,044	2,006	2,006	2,079
2000	1,999	1,970	1,989	1,915	2,039
2500	1,851	1,868	1,859	1,933	1,827
3150	1,808	1,742	1,836	1,852	1,782
4000	1,636	1,691	1,773	1,710	1,635
5000	1,516	1,563	1,611	1,498	1,545
6300	1,379	1,387	1,357	1,346	1,379

8000	1,149	1,099	1,200	1,112	1,137
10000	0,905	0,941	0,924	0,894	0,955

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 17. Resultados tiempo de reverberación aula 6

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	2,311	1,956	0,214	2,066	0,000	1,654	2,551	2,299
63	0,464	0,352	0,565	0,519	0,420	2,964	2,731	2,712
80	0,597	0,516	0,680	0,671	0,682	6,469	4,540	4,304
100	0,420	0,501	0,498	0,671	0,397	3,106	2,824	2,576
125	0,450	0,510	0,537	0,446	0,484	3,582	2,880	2,575
160	0,629	0,682	0,585	0,585	0,687	2,599	2,646	2,637
200	0,671	0,594	0,628	0,658	0,554	2,497	2,576	2,778
250	0,924	1,058	0,877	0,819	0,977	2,470	2,361	2,183
315	0,981	1,081	1,124	1,154	1,130	2,471	2,420	2,060
400	1,178	1,195	1,149	1,146	1,174	2,537	2,509	2,519
500	1,294	1,300	1,139	1,192	1,160	2,320	2,277	1,851
630	1,092	1,196	1,060	1,225	1,063	2,407	2,204	2,021
800	1,108	1,057	1,071	1,054	1,020	2,197	2,193	2,034
1000	1,047	1,126	1,012	1,064	1,041	2,080	2,112	1,946
1250	0,996	1,013	1,067	1,114	0,995	2,099	2,197	1,977
1600	0,903	1,032	1,038	1,067	1,088	1,979	1,953	1,878
2000	1,040	1,035	1,051	1,019	0,999	1,887	1,913	1,785
2500	1,020	1,037	0,990	0,986	1,013	1,783	1,787	1,750

3150	0,927	0,915	0,950	0,926	0,976	1,780	1,726	1,597
4000	0,825	0,855	0,852	0,863	0,854	1,580	1,517	1,450
5000	0,810	0,839	0,848	0,861	0,841	1,507	1,403	1,330
6300	0,782	0,797	0,792	0,787	0,785	1,166	1,202	1,144
8000	0,658	0,684	0,701	0,673	0,693	0,988	0,932	0,935
10000	0,573	0,580	0,600	0,591	0,572	0,762	0,796	0,729

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Tabla 18. Resultados tiempo de reverberación aula 7

T20 (por freq.)	Med. 1	Med. 2	Med. 3	Med. 4	Med. 5	Med. 6	Med. 7	Med. 8
50	2,612	0,000	2,997	2,300	2,131	1,943	2,448	1,843
63	2,478	0,000	1,786	2,218	1,828	1,621	2,219	1,716
80	1,650	2,169	2,019	1,735	1,764	2,098	1,832	1,751
100	1,490	2,055	2,007	1,248	2,020	1,947	1,444	2,016
125	1,448	1,575	1,534	1,433	1,670	1,562	1,473	1,667
160	1,595	1,407	1,270	1,693	1,338	1,451	1,635	1,329
200	1,744	1,687	1,581	1,735	1,649	1,495	1,703	1,700
250	1,761	1,847	1,793	1,784	1,741	1,691	1,762	1,774
315	1,691	1,650	1,717	1,648	1,623	1,837	1,649	1,670
400	1,905	1,653	1,777	1,920	1,628	1,732	1,850	1,772
500	1,818	1,667	1,627	1,748	1,724	1,473	1,701	1,730
630	1,695	1,682	1,688	1,666	1,639	1,624	1,574	1,516
800	1,547	1,547	1,649	1,558	1,576	1,720	1,522	1,645
1000	1,802	1,689	1,723	1,641	1,697	1,697	1,794	1,716
1250	1,694	1,744	1,756	1,702	1,746	1,727	1,708	1,714

1600	1,761	1,668	1,793	1,740	1,809	1,802	1,746	1,795
2000	1,710	1,730	1,703	1,758	1,821	1,760	1,724	1,769
2500	1,715	1,673	1,752	1,692	1,692	1,694	1,667	1,638
3150	1,588	1,551	1,625	1,634	1,580	1,622	1,620	1,657
4000	1,455	1,399	1,451	1,395	1,509	1,444	1,400	1,385
5000	1,255	1,293	1,284	1,254	1,279	1,280	1,244	1,318
6300	1,103	1,119	1,122	1,045	1,076	1,072	1,128	1,078
8000	0,876	0,863	0,877	0,884	0,896	0,897	0,892	0,887
10000	0,706	0,687	0,730	0,716	0,739	0,734	0,714	0,735

Fuente. Elaboración propia con los datos extraídos de las mediciones.

Figura 5. Gráfico tiempo de reverberación aula 1

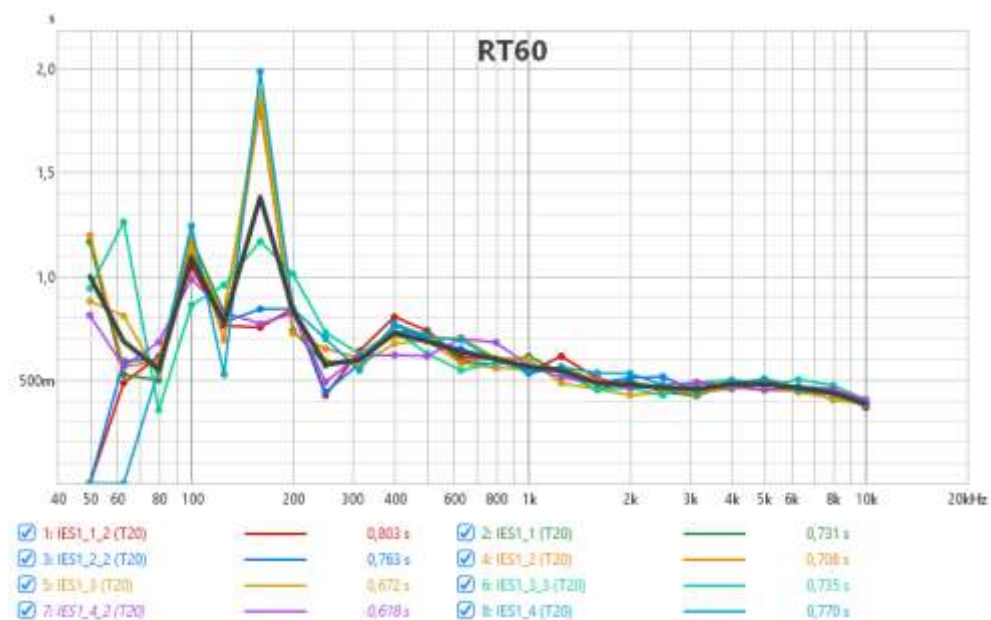


Figura 6. Gráfico tiempo de reverberación aula 2

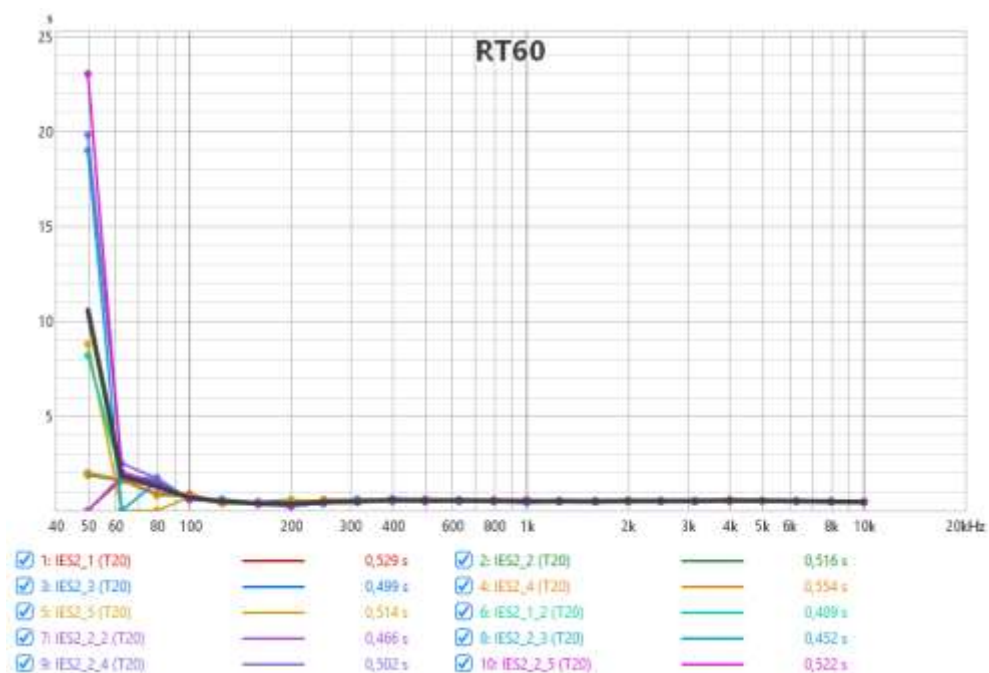


Figura 7. Gráfico tiempo de reverberación aula 3

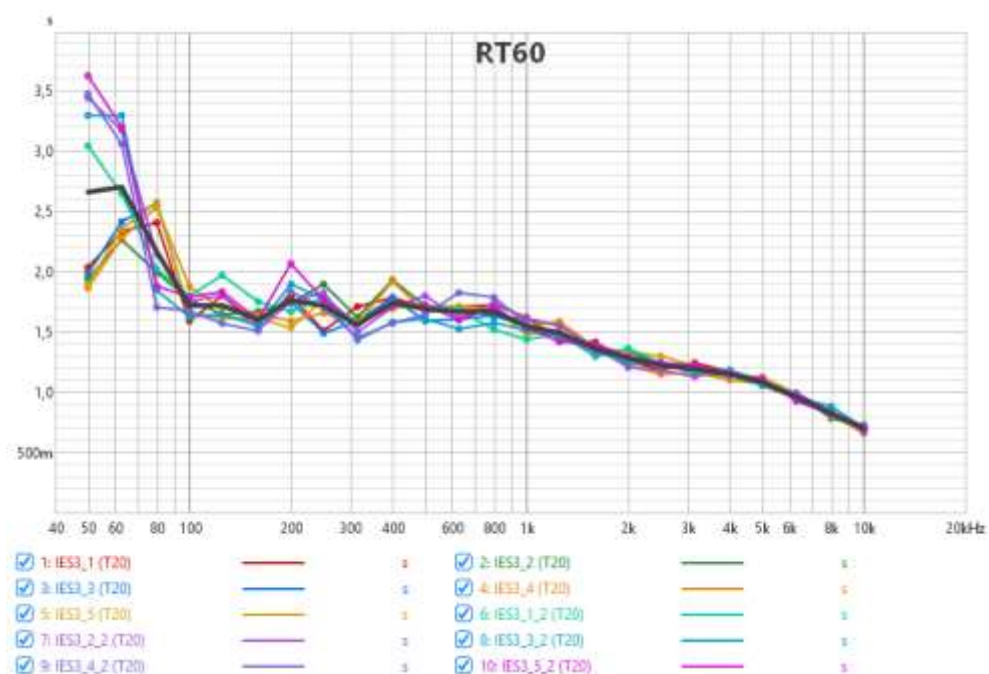


Figura 8. Gráfico tiempo de reverberación aula 4

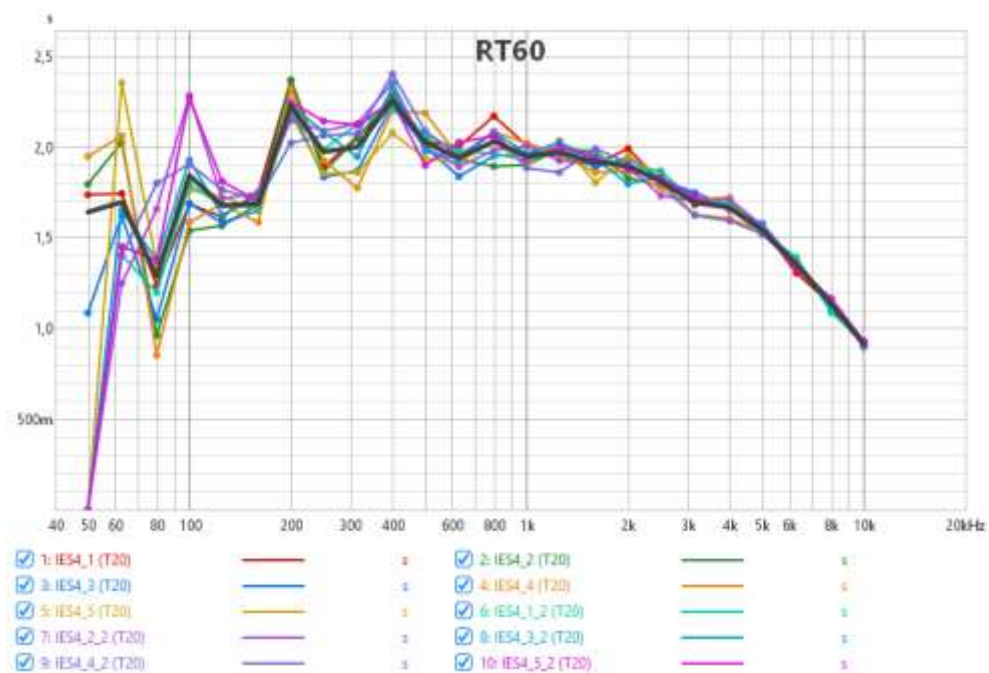


Figura 9. Gráfico tiempo de reverberación aula 5

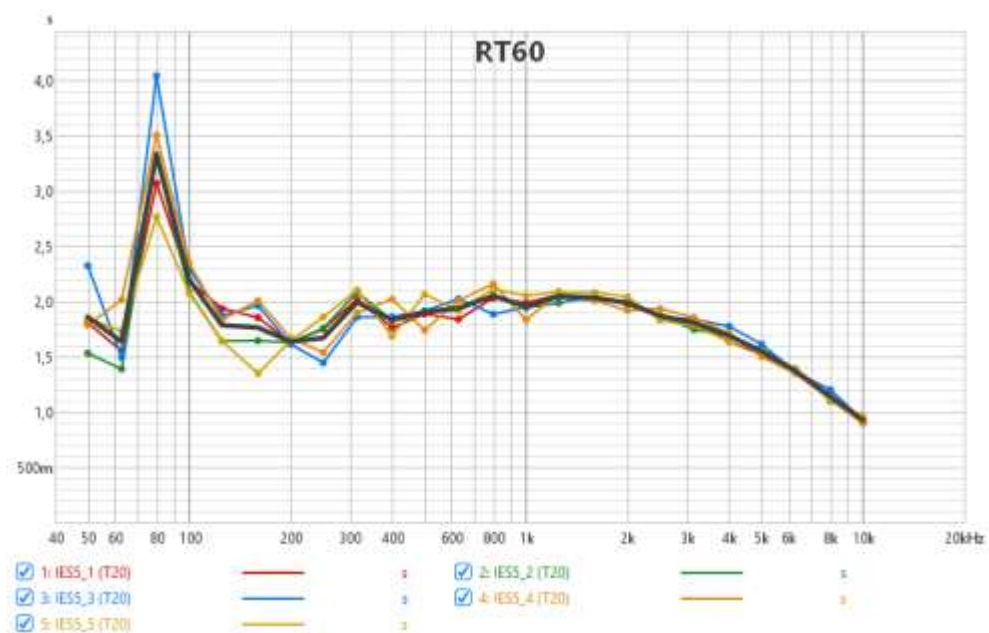


Figura 10. Gráfico tiempo de reverberación aula 6

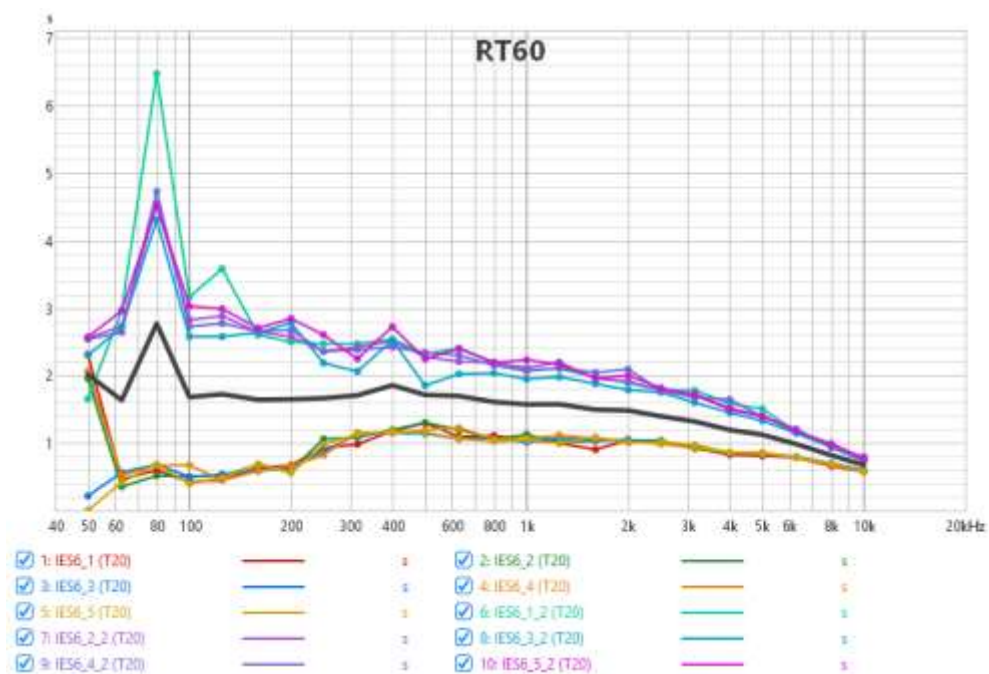
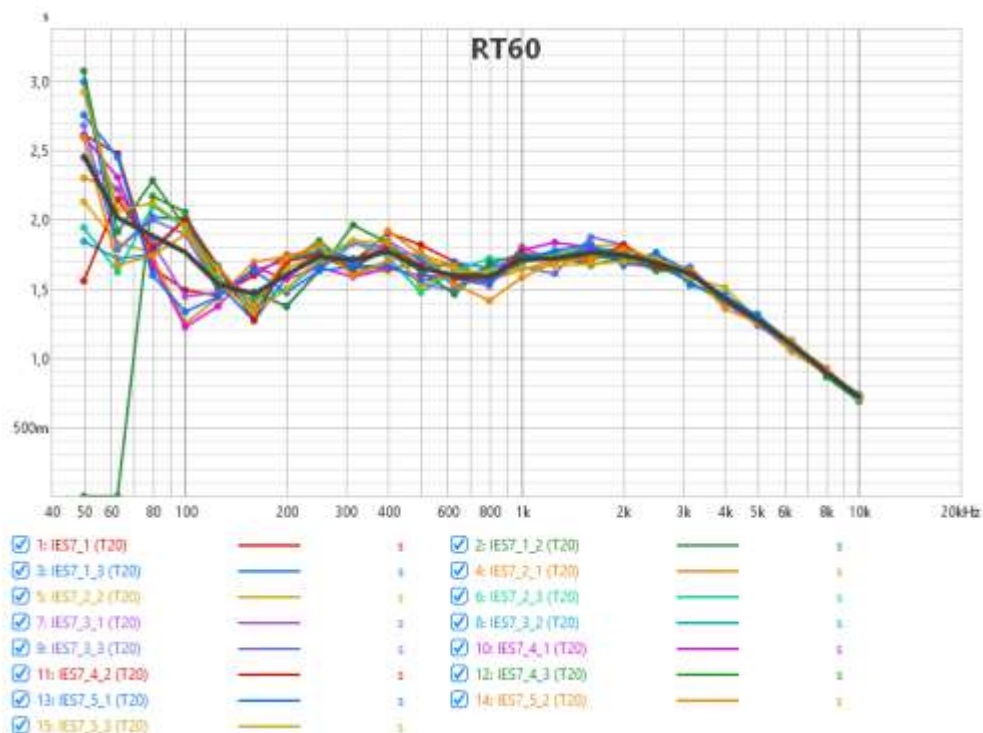


Figura 11. Gráfico tiempo de reverberación aula 7



Fuentes. Gráficos extraídos del procesamiento de las mediciones con REW.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Desfase norma—realidad

En primer lugar, mencionar las características físicas de las aulas. Estas contaban con geometrías y volúmenes muy diversos, muchas de ellas ubicadas en espacios residuales de los centros educativos, alejadas de la mayoría de aulas de referencia.

Esto explica los resultados tan dispares obtenidos mediante las mediciones. El *software* utilizado para el análisis de los resultados es REW (Mulcahy, 2004), el cual permite procesar la respuesta el impulso, calculando T20 y T30 y extrapolando el valor de RT60 por bandas de octava. Los resultados han sido analizados desde 125 Hz hasta 4 kHz, calculando los promedios correspondientes a las bandas de frecuencias bajas, medias y altas —RT_{low}, RT_{mid}, RT_{high}— para cada aula (Beranek, 1962).

Los datos unificados se encuentran en la tabla 1, dado que es necesario promediar todas las mediciones —deben realizarse un mínimo de 5 por posición de micrófono de acuerdo con el estándar ISO 3382:2 (AENOR, 2008)—, para reducir el margen de error y garantizar la fiabilidad de los datos recogidos.

Los datos obtenidos dividen la muestra de estudio en dos grupos bien diferenciados. Por un lado encontramos las aulas 1 y 2, que presentan valores máximos de 0,683 y 0,514 respectivamente en las bandas RT_{low} y RT_{high} . Estas aulas, pese a ser edificadas inicialmente bajo la normativa NBE, sufrieron reformas más recientes —2005—, lo cual les permite por cercanía temporal cumplir con la actual CTE. Cabe señalar el uso de corcho acústico como elemento fonoabsorbente en el caso del aula 1 y el uso de tablones de madera como recubrimiento en las paredes del aula 2. En el aula 6 se aprecia cierta reforma con el uso de espuma y difusores acústicos en las paredes, no obstante los datos revelan que aunque existió intención de realizar una mejora acústica, esta no fue suficiente para cumplir con los estándares actuales.

Con esto entramos en el segundo grupo, donde se encuentran el resto de aulas evaluadas. Esta muestra presenta un comportamiento acústico muy deficiente —aulas 3 a 7—, con valores medios de tiempo de reverberación que oscilan entre 1,211 y 1,992 segundos, situándose por encima de la recomendación inicial de NBE y duplicando el valor máximo obligatorio del CTE actual de 0,7 segundos para aulas. Especialmente llamativo es el caso del aula 4, con un RT_{mid} cercano a los 2 segundos, valor acústicamente comparable con el de un auditorio de música de gran volumen o una iglesia pequeña, pero concentrado en un aula de dimensiones reducidas. En la misma línea se sitúa el caso del aula 5, con un RT_{mid} de 1,926 segundos, prácticamente triplicando el máximo permitido por la normativa actual.

Del mismo modo, es llamativo cómo los gráficos extraídos mediante el tratamiento de las muestras en REW (Mulcahy, 2004), muestran que la energía sonora no decae uniformemente en los casos de las aulas 3, 5 y 6, pero tampoco ocurre en el caso del aula 1 que sí se encuentra en valores dentro del margen de la normativa. Esto evidencia que existen picos de sonido en frecuencias bajas, presentando otro problema acústico al enmascarar el sonido y reducir la claridad percibida, haciendo necesaria la instalación de trampas de graves en estos casos.

5.2. Impacto en la salud docente

Los datos hasta ahora hallados, permiten realizar preguntas sobre la salud de los docentes que deben impartir clase en estas aulas. Los valores excesivos de tiempo de reverberación en un espacio de dimensiones tan reducidas impactan en la pérdida de la inteligibilidad de la palabra, un aumento del nivel de presión sonora de fondo y la imposibilidad de realizar prácticas instrumentales con un mínimo de limpieza técnica (Beranek, 1962).

Esto deriva naturalmente en posibles trastornos de fonación asociados a altos niveles de ruido, así como un aumento de la fatiga auditiva y de los niveles de estrés laboral. Por último, un elevado nivel sonoro en las aulas, crea un ambiente de contaminación acústica, factor de riesgo en algunos tipos de patologías (Mogollón Tolosa et al., 2020; Ordóñez-Iriarte, 2020).

6. CONCLUSIONES

La conclusión clave de esta investigación es que pese a no incumplir legalmente los valores acústicos establecidos para aulas y espacios docentes, debido a la irretroactividad de las normativas de edificación, la inadecuación de gran parte de los espacios actualmente utilizados para impartir la materia de música es evidente.

Aunque algunos espacios sufrieron reformas relativamente cercanas a la actual normativa vigente —CTE—, estas no han garantizado una acústica consistente ni deseable para los procesos de aprendizaje que en ellas se van a llevar a cabo.

Por ello, se encuentra de forma generalizada que cinco de las siete aulas estudiadas —71,43%— superan ampliamente los límites de reverberación establecidos por CTE, con valores que duplican o casi triplican lo deseable y obligatorio en nuevas construcciones actuales. Esta brecha insalvable pone de manifiesto la necesidad de reformas urgentes por parte de las administraciones educativas, de acuerdo con las necesidades pedagógicas actuales, para que impulsen un plan de rehabilitación acústica específico para aulas de música con aquellos espacios acústicamente hostiles con el alumnado y su profesorado.

Por último, existe un claro riesgo laboral debido a la correlación entre patologías, vocales y psicológicas y ambientes con excesivos niveles sonoros

6.1. Prospectiva

Se proponen intervenciones que aborden el acondicionamiento acústico, con una inversión prioritaria en paneles absorbentes y trampas de graves. Por su parte, los resultados obtenidos están limitados a aquellos centros participantes por su disponibilidad, por lo que invitan a continuar en esta línea de investigación, analizando las implicaciones que esta realidad contextual conlleva para la comunidad educativa en un entorno más amplio. Del mismo modo, surge la pregunta de qué diferencias o similitudes pueden existir entre las aulas de música de educación secundaria y otras aulas de música de distintos niveles educativos como las de conservatorios profesionales y superiores. Queda abierta también esta línea investigadora.

7. REFERENCIAS

AENOR. (2008). *Acústica. Medición de parámetros acústicos en recinto. Parte 2: Tiempo de reverberación en espacios ordinarios*. (UNE-EN Nos. 3382-2; Números 3382-1).

Audacity Team. (1999). *Audacity* (Versión 3.7.3) [Software]. <https://www.audacityteam.org/>

Beranek, L. L. (1962). *Music, Acoustics and Architecture* (First Edition). Wiley.

Beranek, L. L. (1969). *Acústica* (A. Di Marco, Trad.; 2ª ed.). Editorial Hispano Americana.

Bladh, S. (2004). Music Teachers – in Training and at Work: A Longitudinal Study of Music Teachers in Sweden. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3), Artículo 3. https://act.maydaygroup.org/articles/Bladh3_3.pdf

Bustos Olmos, J. (2022). *Cuidados y estrategias para la conservación de la voz del docente de Educación Física, a través del autoconocimiento* [TFG, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57660>

Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Núñez-Lois, S., Portela-Pino, I., y Vázquez-Varela, E. (2019). Perturbación de la voz en docentes. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201908055.

Mogollón Tolosa, M. X., Zambrano Medina, N. A., y Moncada, A. (2020). Efectos del ruido en la calidad vocal de docentes de instituciones educativas. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud: RIICS*, 2(1), 15-27.

Mulcahy, J. (2004). *Room EQ Wizard* (Versión 5.31.1) [Software]. <https://www.roomeqwizard.com>

Orden de 29 de septiembre de 1988 por la que se aclaran y corrigen diversos aspectos de los anexos a la Norma Básica de la Edificación NBE-CA-82 sobre «Condiciones Acústicas en los Edificios». *Boletín Oficial del Estado*, n. 242, de 8 de octubre de 1988. [https://www.boe.es/eli/es/o/1988/09/29/\(3\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1988/09/29/(3))

Ordóñez-Iriarte, J. M. (2020). Salud mental y salud ambiental. Una visión prospectiva. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.007>

Pérez Castillo, P. (2003). *Las condiciones acústicas en la escuela. Un estudio en aulas de música de La Rioja* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=113836>

Pinto Giannini, S. P., y Ferreira, L. P. (2021). Trastornos de la voz en docentes y Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF). *Revista de*

investigación e innovación en ciencias de la salud, 3(1), 33-47.
<https://doi.org/10.46634/riics.60>

Ranchal Sánchez, A., y Vaquero Abellán, M. (2008). Protocolo para la vigilancia de la salud del profesorado con atención a la enfermedad profesional. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(211), 47-60. <https://doi.org/10.4321/S0465-546X2008000200007>

Real Decreto 732/2019, de 20 de diciembre, por el que se modifica el Código Técnico de la Edificación, aprobado por el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo. *Boletín Oficial del Estado*, n. 311, de 27 de diciembre de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/12/20/732>

Real Decreto 1371/2007, de 19 de octubre, por el que se aprueba el documento básico «DB-HR Protección frente al ruido» del Código Técnico de la Edificación y se modifica el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación. *Boletín Oficial del Estado*, n. 254, de 23 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/19/1371>

Real Decreto 1909/1981, de 24 de julio, por el que se aprueba la Norma Básica de la Edificación NBE-CA-81 sobre condiciones acústicas en los edificios. *Boletín Oficial del Estado*, n. 214, de 7 de septiembre de 1981. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1981/07/24/1909>

Real Decreto 2115/1982, de 12 de agosto, por el que se modifica la norma básica de la edificación NBE-CA-81, sobre condiciones acústicas en los edificios. *Boletín Oficial del Estado*, n. 211, de 3 de septiembre de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1982/08/12/2115>

¿CÓMO ESTUDIAN LOS ALUMNOS DE CONSERVATORIO? IDENTIFICACIÓN DE PERFILES MEDIANTE TRIANGULACIÓN DE DATOS

Francisco Javier Martín Díaz

Profesor de contrabajo en el Conservatorio Superior de Música de Aragón y Doctorando en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la maestría instrumental en la educación musical superior es un proceso complejo y multideterminado que exige una gran cantidad de horas de práctica deliberada (Ericsson et al., 1993). Sin embargo, las horas dedicadas al estudio del instrumento no siempre se correlacionan con el rendimiento (McPherson y Renwick, 2001). Esto provoca que haya que poner el énfasis en la calidad del estudio y no tanto en la cantidad (Platz et al., 2014). Desde un punto de vista pedagógico, una observación que se escucha a menudo en los conservatorios superiores es que muchos alumnos, a pesar de su alto nivel técnico, no saben cómo estudiar eficazmente y con autonomía. A menudo los profesores sienten que "los alumnos no saben estudiar". No porque no se esfuercen, sino porque no poseen un repertorio de estrategias de aprendizaje efectivas ni saben cómo y en qué contexto utilizarlas.

Para resolver este problema pedagógico, es necesario conocer en detalle los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales que se dan en el aprendizaje musical. El modelo teórico del Aprendizaje Autorregulado (AAR) proporciona un marco adecuado para explorar estas cuestiones (McPherson, Miksza y Evans, 2018). El AAR es un proceso cíclico en el que los estudiantes autorregulan sus procesos de aprendizaje a través de tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión (Zimmerman, 2002). En el campo de la interpretación musical, un estudiante autorregulado no solo estudia, sino que planifica sus sesiones de estudio fijando objetivos, controlando su ejecución y evaluando los resultados para ajustar las siguientes sesiones de estudio (Nielsen, 2001).

En el AAR se pueden encontrar dos componentes fundamentales: la metacognición y la autoeficacia. La metacognición es un constructo psicológico que hace referencia al "conocimiento sobre el propio conocimiento" y la capacidad de controlar los procesos cognitivos (Flavell, 1979). Incluye el conocimiento metacognitivo (sobre la persona, la tarea o la estrategia) y la regulación metacognitiva (el uso de ese conocimiento para planificar, supervisar y evaluar) (Hallam, 2001). Por otro lado, la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones requeridas para lograr una meta (Bandura, 1997), es el motor motivacional del AAR. Los estudiantes con alta autoeficacia se proponen metas más elevadas, perseveran frente a la dificultad y se

recuperan más rápido de los fracasos, lo que crea un ciclo virtuoso de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000).

Históricamente, la investigación del AAR se ha enfocado en establecer asociaciones entre variables particulares. Sin embargo, este modelo no explica cómo las distintas estrategias y creencias interactúan dentro de un individuo. En los últimos años, ha aumentado el interés por la investigación centrada en la persona, que busca identificar subgrupos de individuos con perfiles similares de funcionamiento (Dos Santos Silva et al., 2025). Esto tiene especial importancia en la enseñanza musical instrumental, donde la diversidad del alumnado es lo más común. El reconocimiento de perfiles de estudiantes haría posible que los docentes conocieran mejor las necesidades de sus alumnos y pudieran desarrollar intervenciones pedagógicas más personalizadas y efectivas.

La medición del AAR es compleja, mediante múltiples métodos. Los cuestionarios de autoinforme son instrumentos útiles para conocer las percepciones de los estudiantes sobre su propia autoeficacia y conocimiento metacognitivo (Cuartero, 2018; García, 2010). Sin embargo, a menudo existe una gran diferencia entre lo que los estudiantes afirman hacer y lo que realmente hacen (Pozo et al., 2020). Para hacer visibles los procesos cognitivos en el momento en que ocurren, el Protocolo de Pensamiento en Voz Alta (TAP) se ha establecido como una técnica útil para acceder al pensamiento de los estudiantes mientras estudian (Ericsson y Simon, 1993). Para obtener una medida objetiva de las conductas de los estudiantes, el microanálisis conductual a partir de grabaciones en vídeo permite cuantificar las estrategias observables (López-Iñiguez y McPherson, 2024). Finalmente, la evaluación del rendimiento mediante rúbricas por jueces expertos es una medida del resultado final del proceso de aprendizaje. La triangulación de datos de estas cuatro fuentes proporciona una visión más rica, robusta y válida de los perfiles de aprendizaje de los estudiantes (Denzin, 2012).

A pesar de la creciente investigación en AAR en interpretación musical, la mayor parte de los estudios se han centrado en asociaciones entre variables aisladas, y pocos han utilizado un enfoque centrado en el individuo para identificar perfiles de estudiantes en la educación musical superior. Además, no se han encontrado estudios que integren sistemáticamente las cuatro fuentes de datos en la elaboración de estos perfiles. Esta laguna en la literatura deja sin resolver una cuestión esencial para la pedagogía instrumental: ¿qué tipos de estudiantes encontramos en nuestros conservatorios y cómo podemos ayudarlos de forma más eficaz? Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es identificar y caracterizar perfiles de estudiantes de interpretación musical de conservatorio superior basados en un análisis multidimensional de sus procesos de aprendizaje autorregulado, utilizando un enfoque centrado en la persona y combinando datos de autoinformes, cognición verbalizada, microanálisis conductual y rendimiento instrumental.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

En el estudio participaron 10 estudiantes del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA). Fueron reclutados mediante correo electrónico institucional enviado a toda la población estudiantil, seleccionándose aquellos que respondieron ofreciéndose voluntariamente. La muestra estaba compuesta por 6 mujeres (60%) y 4 hombres (40%), con una edad media de 20,40 años ($DE = 2,17$; rango = 18-25). La media de años de formación musical previa fue de 12 años ($DE = 1,89$) y dedicaban un promedio de 23,5 horas semanales a la práctica instrumental ($DE = 7,82$). En cuanto a la especialidad instrumental, 6 estudiantes (60%) tocaban instrumentos de la familia de cuerda (violín, viola, violonchelo) y 4 (40%) de la familia de viento (flauta, oboe, clarinete). Todos los participantes firmaron un consentimiento informado y el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Rey Juan Carlos y el equipo directivo del CSMA.

2.2. Instrumentos

Para lograr una comprensión completa y multidimensional de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, este estudio presenta una metodología de triangulación de datos que combina cuatro fuentes de información complementarias: autoinformes, cognición verbalizada, conducta observada y rendimiento evaluado por expertos. Esta metodología permite comparar lo que los estudiantes dicen que hacen (autoinforme), lo que piensan mientras lo hacen (cognición verbalizada), lo que realmente hacen (conducta observada) y los resultados que obtienen (evaluación del rendimiento).

2.2.1. Autoinformes

Se administraron cuatro cuestionarios a través de *Microsoft Forms* para medir las percepciones de los estudiantes sobre su metacognición y su autoeficacia. El Cuestionario de Conocimiento Metacognitivo Musical (CCMM), elaborado por García (2010), consta de 28 ítems en una escala Likert de 5 puntos y evalúa el conocimiento metacognitivo sobre la persona, la tarea y la estrategia. El Cuestionario de Regulación Metacognitiva Musical (CRMM), también de García (2010), consta de 27 ítems en una escala Likert de 5 puntos y mide la capacidad de los estudiantes para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de estudio. La Escala de Autoeficacia para el Aprendizaje Musical (AAM) y la Escala de Autoeficacia para la Interpretación Musical (AIM), ambas elaboradas por Cuartero (2018), constan de 11 ítems cada una en una escala Likert de 7 puntos y miden la confianza de los estudiantes en su capacidad para aprender y dominar nuevas habilidades musicales, y para rendir en situaciones de interpretación, respectivamente.

2.2.2. Cognición Verbalizada: Protocolo de Pensamiento en Voz Alta (TAP)

Para acceder a los procesos cognitivos de los estudiantes en tiempo real, se utilizó el Protocolo de Pensamiento en Voz Alta (TAP), método fundamentado en el modelo teórico de Ericsson y Simon (1993). Este modelo establece que los informes verbales concurrentes son una traza directa de la información atendida en la memoria a corto plazo durante la ejecución de una tarea. Siguiendo las recomendaciones de Ericsson y Simon para una verbalización de Nivel 1 (*thinking aloud*), se pidió a los participantes que verbalizaran todos los pensamientos que tuvieran mientras estudiaban, sin solicitar explicaciones ni justificaciones. Este tipo de instrucción está diseñada para minimizar la reactividad, evitando que el acto de verbalizar altere los propios procesos cognitivos. Las verbalizaciones fueron transcritas y codificadas siguiendo un sistema de diez categorías basado en el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000), organizadas en tres fases: Planificación (META: establecimiento de objetivos; PLAN-E: planificación estratégica; ANA-T: análisis de la tarea), Ejecución (MON-E: monitoreo de errores; CTRL-E: control estratégico; FOCO-A: foco de atención) y Autorreflexión (AUTO-E: autoevaluación; ATRI-C: atribución causal; ADAP-F: adaptación futura; REAC-A: reacción afectiva).

2.2.3. Conducta Observada: Microanálisis Conductual

Simultáneamente al TAP, se realizó un microanálisis conductual a partir de las grabaciones de vídeo de la sesión de estudio. Este método, inspirado en los trabajos de Miksza (2018) y López-Íñiguez y McPherson (2024), permite cuantificar objetivamente las estrategias de estudio empleadas por los estudiantes. Se diseñó un sistema de codificación de nueve categorías organizadas en tres macro-categorías: Deconstrucción (Segmentación: aislar un compás o pasaje corto; Lento: reducción deliberada del tempo; Repetición: repetir un pasaje sin cambios aparentes), Construcción (Continuo: tocar secciones largas o el pasaje completo; Canto: cantar un pasaje; Visualización: práctica mental con gestos sin sonido o cerrar ojos) y Metacognición (Pausa: pausa observable entre ejecuciones; Marcar: hacer anotaciones en la partitura; Espejo Objetivo: uso de herramientas de feedback externo como grabaciones o metrónomo).

A diferencia de otros sistemas de codificación tradicionales que utilizan categorías mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas (López-Íñiguez y McPherson, 2024; Osborne et al., 2020), el sistema de este estudio fue diseñado para permitir la codificación simultánea de múltiples conductas, ya que los intérpretes frecuentemente utilizan varias acciones a la vez. Este enfoque busca capturar una representación más real del comportamiento de los estudiantes durante el estudio. Para cada conducta se calcularon tres métricas: frecuencia (número de veces que aparece), duración total (en segundos) y porcentaje de tiempo (respecto a los quince minutos totales). En segmentos con múltiples códigos superpuestos, el tiempo se dividió equitativamente entre los códigos presentes para evitar superar el 100% del tiempo total.

2.2.4. Rendimiento Instrumental

El resultado del proceso de estudio se evaluó a partir de la grabación de una interpretación final del pasaje, que fue calificada por un panel de tres jueces expertos de forma independiente y ciega. Siguiendo el patrón más común identificado en la revisión sistemática realizada por Moura et al. (2024), la rúbrica utilizada está dividida en dos dominios principales: Competencia Técnica (que evalúa la precisión rítmica, la afinación y la calidad de sonido) y Expresividad e Interpretación Artística (que evalúa el fraseo, la comunicación emocional y la coherencia global). Cada dominio se calificó en una escala del 0 al 10, y se obtuvieron puntuaciones para la dimensión técnica, la interpretativa y una puntuación global.

2.2.5. Fiabilidad de los Instrumentos

Para garantizar la calidad y consistencia de las mediciones, se realizaron análisis de fiabilidad específicos para cada tipo de dato. La consistencia interna de los cuestionarios se evaluó mediante el Alfa de Cronbach (α), obteniendo valores de $\alpha = 0,839$ para CCMM (buena fiabilidad), $\alpha = 0,617$ para CRMM (fiabilidad cuestionable), $\alpha = 0,987$ para AAM (excelente fiabilidad) y $\alpha = 0,981$ para AIM (excelente fiabilidad) (Cronbach, 1951). La fiabilidad inter-evaluador del rendimiento se evaluó mediante el Coeficiente de Correlación Intraclass ICC(3,k), obteniendo valores de ICC = 0,588 para la Rúbrica Global, ICC = 0,575 para Técnica e ICC = 0,561 para Interpretación, indicando un acuerdo moderado (Shrout y Fleiss, 1979).

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó en dos fases. En la Fase 1, los participantes completaron los cuatro cuestionarios de autoinforme a través de *Microsoft Forms*, con un plazo de una semana. En la Fase 2, se realizaron sesiones individuales de 30 minutos en las que los participantes: (1) realizaron un ejercicio de calentamiento del TAP consistente en pensar en voz alta el número de ventanas que había en la habitación de sus padres; (2) estudiaron durante quince minutos un pasaje que no conocían de ocho a dieciséis compases de nivel medio/alto seleccionado por sus profesores, verbalizando todos sus pensamientos en voz alta; y (3) interpretaron el pasaje frente a la cámara. Durante la sesión, el investigador se situó detrás del estudiante, fuera de su rango visual, para minimizar la interferencia. Si los estudiantes pasaban más de veinte segundos en silencio, el investigador les recordaba que tenían que hablar en voz alta con la frase “Sigue hablando”. Todo el proceso fue grabado en audio y vídeo.

Las grabaciones de audio se transcribieron manualmente y se codificaron según el sistema TAP utilizando Atlas.ti. El mismo *software* se utilizó para codificar las grabaciones de vídeo, siguiendo el sistema de microanálisis conductual. El *software* calculó automáticamente la frecuencia, mientras que la duración y el porcentaje se calcularon

manualmente con los datos exportados por el *software*. Las grabaciones finales fueron evaluadas por tres jueces expertos utilizando la rúbrica de rendimiento.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de conglomerados jerárquico utilizando el método de Ward con distancia euclídea al cuadrado sobre las 44 variables estandarizadas (puntuaciones Z): 4 de autoinformes, 10 del TAP, 27 del microanálisis conductual (9 conductas $\times$ 3 métricas) y 3 de rendimiento. La solución de tres conglomerados se seleccionó basándose en el dendrograma y el coeficiente de aglomeración. Posteriormente, se realizó un ANOVA de un factor para comparar los tres perfiles en todas las variables del estudio. Los análisis se realizaron en SPSS v31, con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

3. RESULTADOS

3.1. Identificación de Perfiles de Estudiantes

El análisis de conglomerados jerárquico reveló una solución de tres conglomerados claramente diferenciados. El Perfil 1, denominado Estratégicos Metacognitivos, incluyó a 2 estudiantes (20%). El Perfil 2, denominado Reactivos No Estratégicos, fue el más numeroso, con 5 estudiantes (50%). El Perfil 3, denominado Eficientes Orientados al Rendimiento, incluyó a 3 estudiantes (30%). La inspección del dendrograma y del coeficiente de aglomeración confirmó que la solución de tres conglomerados era la más interpretable y estadísticamente robusta.

3.2. Caracterización de los Perfiles

Perfil 1: Estratégicos Metacognitivos ($n=2$). Este perfil se caracterizó por puntuaciones Z elevadas en estrategias de deconstrucción, particularmente en visualización (duración Z = 2,43; porcentaje Z = 2,43) y práctica lenta (duración Z = 1,41; porcentaje Z = 1,41). En el TAP, mostraron altos niveles de metacognición verbalizada, especialmente en establecimiento de metas (META, Z = 1,90), monitoreo de errores (MON-E, Z = 1,48), foco de atención (FOCO-A, Z = 2,49), autoevaluación (AUTO-E, Z = 2,57) y adaptación futura (ADAP-F, Z = 2,85). Estos estudiantes encarnan el modelo canónico del aprendiz autorregulado descrito por Zimmerman (2002), con un enfoque analítico y reflexivo hacia el estudio. Su rendimiento fue moderado-alto (Rúbrica Global Z = 0,99), situándose en segundo lugar entre los tres perfiles. Este perfil representa estudiantes que estudian “de abajo hacia arriba”, fragmentando la obra en unidades pequeñas, practicando lentamente y reflexionando constantemente sobre su proceso.

Perfil 2: Reactivos No Estratégicos ($n=5$). Este perfil mostró puntuaciones Z bajas en la mayoría de las estrategias de deconstrucción y construcción. Destacaron por altos niveles de repetición (duración Z = 2,69; porcentaje Z = 2,69) pero baja práctica continua (duración

$Z = -2,00$; porcentaje $Z = -2,00$), lo que sugiere un patrón de práctica fragmentada y poco estratégica basado en el ensayo-error. En el TAP, mostraron niveles moderados de planificación estratégica (PLAN-E, $Z = 1,55$) pero bajos en otras categorías metacognitivas. Su rendimiento fue el más bajo de los tres perfiles (Rúbrica Global $Z = -1,09$). Este perfil encarna el problema pedagógico que motivó este estudio: estudiantes que carecen de un repertorio estratégico efectivo y que parecen “no saber estudiar”. Su enfoque reactivo, basado en la repetición mecánica sin una planificación clara ni una reflexión sistemática, resulta en el rendimiento más bajo.

Perfil 3: Eficientes Orientados al Rendimiento ($n=3$). Este perfil se caracterizó por altos niveles de práctica continua (duración $Z = 0,90$; porcentaje $Z = 0,90$) y uso de espejos objetivos (duración $Z = 2,11$; porcentaje $Z = 2,11$), pero bajos niveles de estrategias de deconstrucción como visualización ($Z = -0,39$) y práctica lenta (duración $Z = -1,27$; porcentaje $Z = -1,27$). En el TAP, mostraron bajos niveles de planificación estratégica (PLAN-E, $Z = -1,73$) y monitoreo de errores (MON-E, $Z = -1,31$). A pesar de su baja metacognición verbalizada, este perfil obtuvo el rendimiento más alto (Rúbrica Global $Z = 0,22$). Este hallazgo sorprendente sugiere que existen múltiples vías hacia el éxito en el aprendizaje musical. Estos estudiantes parecen haber automatizado sus procesos autorregulatorios, lo que les permite estudiar de forma eficiente sin necesidad de verbalizar explícitamente sus estrategias. Su enfoque “de arriba hacia abajo”, basado en la práctica de secciones largas y el uso de *feedback* externo, resulta en el rendimiento más alto.

3.3. Comparación Estadística entre los Perfiles

El ANOVA reveló un patrón de resultados metodológicamente significativo. Ninguna de las variables de autoinforme (CCMM, CRMM, AAM, AIM) mostró diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles ($p > 0,05$ en todos los casos). Tampoco se encontraron diferencias significativas en las variables del TAP ni en las puntuaciones de rendimiento de las rúbricas. Este resultado indica que los estudiantes no difieren significativamente en cómo perciben sus propias capacidades metacognitivas y de autoeficacia, ni en cómo verbalizan sus procesos cognitivos, ni en el resultado final de su rendimiento.

En contraste, 8 de las 27 variables del microanálisis conductual mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$): Duración de Repetición ($F = 5,234$, $p = 0,039$), Porcentaje de Repetición ($F = 5,234$, $p = 0,039$), Duración de Continuo ($F = 6,891$, $p = 0,022$), Porcentaje de Continuo ($F = 6,890$, $p = 0,022$), Duración de Visualización ($F = 4,821$, $p = 0,046$), Porcentaje de Visualización ($F = 4,820$, $p = 0,046$), Duración de Espejos Objetivos ($F = 5,891$, $p = 0,031$) y Porcentaje de Espejos Objetivos ($F = 5,890$, $p = 0,031$). Este patrón de resultados indica que, si bien los estudiantes no difieren significativamente en cómo perciben sus propias capacidades ni en el resultado final de su rendimiento, sí muestran patrones de comportamiento observables y estadísticamente distintos durante el proceso de estudio. Este hallazgo subraya la superioridad de los métodos observacionales

frente a los autoinformes para capturar las verdaderas diferencias en las estrategias de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

El hallazgo de tres perfiles diferenciados confirma la existencia de estilos de aprendizaje diversos en estudiantes de interpretación musical de conservatorio superior y apoya un enfoque personalizado. El perfil 1 (Estratégicos Metacognitivos) representa el modelo clásico del estudiante autorregulado que plantea Zimmerman (2002), con altos niveles de planificación, supervisión y autorreflexión. Estos alumnos son conscientes de sus procesos cognitivos y saben controlarlos, obteniendo altas puntuaciones en el TAP. Por el contrario, el perfil 2 (Reactivos No Estratégico) muestra el problema pedagógico que motivó esta investigación: estudiantes sin repertorio estratégico y que aprenden de manera repetitiva y mecánica, sin planificación ni reflexión, y cuyo bajo rendimiento evidencia que esta forma reactiva no funciona. Finalmente, el perfil 3 (Eficientes Orientados al Rendimiento) es un descubrimiento inesperado: estudiantes de alto rendimiento y baja metacognición verbalizada, lo que sugiere que sus procesos autorreguladores están automatizados o utilizan formas menos verbales y más prácticas de autorregulación.

El principal descubrimiento de esta investigación es la identificación de dos perfiles de alto rendimiento (perfiles 1 y 3: Estratégicos y Eficientes) que logran el mejor resultado mediante procesos de aprendizaje muy distintos. Los "Estratégicos" "deconstruyen" la pieza en partes pequeñas, practicando lentamente y usando la visualización mental, con metacognición verbalizada. Por otro lado, los "Eficientes" utilizan una metodología de estudio "constructiva", practicando en bloques largos a *tempo* y usando una gran cantidad de *feedback* externo, con poca metacognición verbalizada. Esta dicotomía cuestiona la idea de que existe una sola manera "correcta" de estudiar y conlleva grandes implicaciones pedagógicas. Más que recetar una única forma de estudiar, los profesores deben promover un abanico de estrategias que los alumnos puedan seleccionar según la situación, sus objetivos musicales y las características propias del mismo. Las diferencias entre estos dos perfiles pueden deberse a aspectos como la personalidad, la etapa evolutiva en la que se encuentre el estudiante o la influencia de sus profesores.

La inconsistencia entre los datos de autoinforme y los datos observacionales también es un importante hallazgo metodológico. Mientras que los cuestionarios no mostraron diferencias entre perfiles, el microanálisis conductual sí que encontró patrones claramente distintos. Este hallazgo pone de manifiesto la dificultad de los autoinformes para capturar los procesos reales de aprendizaje y refuerza la necesidad de usar medidas observacionales directas, como el microanálisis conductual y el TAP, para comprender mejor cómo funciona el AAR en la práctica. Entre las razones que pueden explicar esta diferencia entre lo que los estudiantes dicen y lo que realmente hacen se encuentran la falta de conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre sus propias estrategias, el sesgo de deseabilidad social

al responder cuestionarios, o la forma implícita y automatizada en que muchas estrategias de aprendizaje se llevan a cabo. Este hallazgo tiene implicaciones importantes para futuras investigaciones sobre el AAR en música, sugiriendo que los estudios basados únicamente en autoinformes podrían estar perdiendo información crucial sobre los procesos reales de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha identificado tres perfiles de estudiantes de conservatorio superior con patrones de aprendizaje autorregulado claramente distintos, utilizando una metodología innovadora de triangulación de datos que combina autoinformes, cognición verbalizada, microanálisis conductual y evaluación del rendimiento. La principal implicación pedagógica es la necesidad de abandonar la idea de un “método de estudio ideal” único y, en su lugar, equipar a los estudiantes con un repertorio flexible de estrategias que puedan adaptar a diferentes contextos y objetivos musicales. Los docentes deberían ayudar a los estudiantes a desarrollar tanto estrategias de deconstrucción (práctica lenta, segmentación, visualización) como de construcción (práctica continua, uso de *feedback* externo), y fomentar la metacognición explícita en aquellos estudiantes que carecen de ella.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio presentado en este trabajo demuestra el valor de la triangulación de datos y, en particular, la superioridad de los métodos observacionales (microanálisis conductual y TAP) frente a los autoinformes para capturar los procesos reales de aprendizaje. Este hallazgo tiene implicaciones importantes para futuras investigaciones sobre el AAR en música, sugiriendo que los estudios basados únicamente en autoinformes podrían estar perdiendo información crucial.

Las limitaciones del estudio presentado en este trabajo son el tamaño reducido de la muestra ($n = 10$), que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos, su significación estadística y la posible pérdida de otros perfiles de estudiantes no presentes en esta muestra; la realización en un único conservatorio, lo que impide explorar la influencia del contexto institucional; el uso de una rúbrica que separa artificialmente técnica e interpretación, cuando idealmente ambos aspectos deberían evaluarse de manera conjunta; y el uso de un sistema de codificación no mutuamente excluyente que, aunque más fiel a la realidad, introduce complejidad en el análisis. Las futuras líneas de investigación deberían replicar este estudio con una muestra mayor y en diferentes contextos institucionales para aumentar la posibilidad de generalizar los resultados. Sería interesante analizar cómo influye el profesorado en los perfiles de los estudiantes, comparando alumnos del mismo profesor para aislar esta variable. También sería especialmente valioso explorar si los perfiles se mantienen a lo largo del tiempo o si cambian con la experiencia y la formación. Finalmente, futuras investigaciones podrían diseñar intervenciones pedagógicas dirigidas a modificar los perfiles de estudiantes no eficientes y evaluar su efectividad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cuartero Oliveros, L. M. (2018). Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. <http://zaguan.unizar.es/record/77061>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dos Santos Silva, C., Hallam, S., y Creech, A. (2025). Self-regulated learning processes of advanced musicians. *Musicae Scientiae*, 29(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/10298649241275614>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K. A., y Simon, H. A. (1993). Protocol analysis: Verbal reports as data (Revised ed.). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- García Martínez, R. (2010). Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical [Tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/handle/10550/23478>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- López-Íñiguez, G., y McPherson, G. E. (2024). A tutorial on microanalysis for studying musicians' self-regulated learning in action. *Psychology of Music*, 52(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/03057356231164262>
- McPherson, G. E., Miksza, P., y Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. En D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 181-193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>
- McPherson, G. E., y Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>

Miksza, P. (2018). Motivation and practice. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Eds.), *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: An Oxford handbook of music education* (Vol. 3, pp. 65-84). Oxford University Press.

Moura, N., Dias, P., Veríssimo, L., Oliveira-Silva, P., y Serra, S. (2024). Solo music performance assessment criteria: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1467434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467434>

Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>

Osborne, M. S., McPherson, G. E., Miksza, P., y Hider, A. (2020). Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulatory skills during musical practice. *Psychology of Music*, 48(5), 627-647. <https://doi.org/10.1177/0305735620915265>

Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., y Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>

Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., López-Íñiguez, G., y Torrado, J. A. (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.

Shrout, P. E., y Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EIXE SENTIMENT... QUAN PLOU: HACIA UN ACOMPAÑAMIENTO AUTOMÁTICO

Miguel Angel Berbis

Catedrático de Tecnología Musical del Conservatori Superior de Música de Castelló

RESUMEN

Eixe sentiment... quan plou (Miguel Angel Berbis, 2013-2014) es una composición concebida inicialmente para violonchelo solista, pequeño ensemble, electrónica y video, y posteriormente versionada para violonchelo, electrónica y vídeo, con una duración aproximada de 10 minutos. Editada comercialmente, la obra se sitúa en un territorio híbrido entre la experimentación sonora, la poética audiovisual y una sensibilidad vinculada al imaginario mediterráneo. Inspirada en la contemplación de la lluvia en el Levante, la pieza articula un discurso expresivo basado en la alternancia entre estados de quietud y episodios de mayor intensidad dinámica, en estrecha relación con la proyección visual.

El presente artículo explica los procedimientos realizados para el diseño de un sistema original con la finalidad de generar un acompañamiento automático que preserve la libertad expresiva del intérprete y la coherencia con el discurso audiovisual. Se plantea un enfoque híbrido fundamentado en el análisis en tiempo real del sonido instrumental, capaz de capturar la expresividad del violonchelista y modular los procesos electrónicos en función de su interpretación. La implementación se desarrolla en el entorno Max/MSP, integrando procesamiento sonoro y control audiovisual con baja latencia.

Desde el contexto pedagógico y artístico de los conservatorios superiores de música, la propuesta se sitúa como un caso de estudio que ejemplifica nuevas formas de relación músico-máquina, relevantes tanto para la creación contemporánea como para la formación avanzada del intérprete. El artículo concluye reflexionando sobre el valor del acompañamiento automático como herramienta artística y didáctica en el marco de la educación musical superior.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías digitales al ámbito de la creación musical ha transformado profundamente los modos de composición,

interpretación y escucha. En el contexto de los conservatorios superiores de música, estos cambios han generado nuevas oportunidades, pero también nuevos retos, tanto a nivel artístico como pedagógico. La figura del intérprete contemporáneo se enfrenta cada vez con mayor frecuencia a dispositivos electrónicos interactivos, sistemas de análisis en tiempo real y entornos audiovisuales complejos que amplían el concepto tradicional del instrumento.

En este marco, el acompañamiento automático emerge como una línea de investigación y creación particularmente relevante. A diferencia de los sistemas de reproducción fija o de sincronización estricta, los acompañamientos automáticos buscan responder de forma flexible a la interpretación humana, manteniendo el equilibrio entre control tecnológico y libertad expresiva. Este equilibrio resulta especialmente significativo en contextos educativos, donde la tecnología debe funcionar como un soporte para el desarrollo artístico y no como un elemento restrictivo.

El presente artículo aborda estas cuestiones a partir del estudio de *Eixe sentiment... quan plou*. El objetivo principal es analizar el proceso de evolución de la obra hacia un acompañamiento automático sensible a la interpretación, así como reflexionar sobre sus implicaciones artísticas y pedagógicas en el ámbito de los conservatorios superiores de música.

2. CONTEXTO ARTÍSTICO Y CONCEPTUAL DE LA OBRA

2.1. Origen y versiones de *Eixe sentiment... quan plou*

Compuesta entre 2013 y 2014, *Eixe sentiment... quan plou* nace como una pieza para violonchelo solista, pequeño ensemble, electrónica y video, compuesta por encargo para el Ensemble Espai Sonor para su gira. Posteriormente, el material musical fue reelaborado para una versión más reducida para violonchelo solista, electrónica y video, manteniendo el núcleo expresivo de la obra original. Tanto en la primera como en la segunda versión, el trabajo con el intérprete, Manuel Santapau, permitió profundizar en la relación entre el gesto instrumental, el proceso de la electrónica y la interacción con la dimensión visual.

La obra, con una duración de aproximadamente 10 minutos y pensada para ser dirigida en la primera versión, se caracteriza por un lenguaje sonoro basado en texturas, resonancias prolongadas y transiciones graduales, alejándose de estructuras métricas rígidas. Esta concepción temporal abierta plantea desde el inicio una problemática relevante en relación con la sincronización entre sonido e imagen, especialmente en contextos interpretativos variables.

2.2. Poética de la lluvia y sensibilidad mediterránea

La inspiración conceptual de la obra se vincula a la experiencia sensorial de la lluvia en el Mediterráneo durante los meses de septiembre y octubre, entendida no solo como

fenómeno natural, sino como detonante de estados emocionales específicos: frescura, introspección, melancolía y renovación. Estas cualidades se traducen musicalmente en gestos suaves, glissandi lentos, armónicos y dinámicas contenidas, contrastados por irrupciones más densas y energéticas.

El componente visual refuerza esta poética mediante imágenes que dialogan con el sonido desde una lógica no narrativa, sino atmosférica. La sincronía flexible entre ambos planos se convierte así en un elemento estructural y multisensorial, potenciando la percepción conjunta del fenómeno sonoro y visual.

3. DEL SOPORTE FIJO AL ACOMPAÑAMIENTO AUTOMÁTICO

3.1. Limitaciones del soporte audiovisual fijo

El uso de soporte audiovisual fijo permite una sincronización precisa entre el intérprete y la electrónica y el vídeo, normalmente mediante señales auditivas o visuales que facilitan el seguimiento de un tempo previamente definido. Sin embargo, este planteamiento ofrece un margen limitado de adaptación a las variaciones interpretativas. Si bien este enfoque garantiza una coherencia formal, también impone restricciones a la libertad expresiva, especialmente en pasajes de carácter meditativo donde el tiempo musical tiende a dilatarse de manera orgánica.

Estas limitaciones resultan especialmente evidentes en contextos pedagógicos, donde el intérprete en formación necesita explorar el fraseo, el control del tiempo y la expresividad sin la presión de una sincronización rígida. Esta necesidad motivó el diseño de estrategias orientadas a flexibilizar la relación entre intérprete y soporte, desembocando en el desarrollo de un sistema de acompañamiento automático capaz de responder a la interpretación en tiempo real y utilizado en distintas secciones de la obra.

3.2. Principios conceptuales del acompañamiento automático

El acompañamiento automático propuesto se basa en una concepción de la tecnología como agente reactivo y no prescriptivo. En lugar de imponer un tempo o una estructura fija, el sistema escucha al intérprete, analiza determinados parámetros del sonido instrumental y adapta su comportamiento en consecuencia.

Este enfoque se alinea con modelos contemporáneos de interacción músico-máquina, donde la noción de control se sustituye por la de diálogo. La tecnología actúa como una extensión del gesto instrumental, amplificando determinadas cualidades expresivas sin sustituir la toma de decisiones humanas.

4. IMPLEMENTACIÓN TÉCNICA EN MAX/MSP

4.1. Análisis del sonido instrumental

El sistema se desarrolla en el entorno de programación Max/MSP, utilizando el objeto *ircamdescriptors*~ desarrollado por Frédéric Cornu y Geoffroy Peeters en el IRCAM. Este objeto permite realizar un análisis en tiempo real del sonido para extraer información relevante del violonchelo. Entre los parámetros analizados se incluyen la amplitud, el *spectral centroid* y el grado de inarmonicidad.



Figura 1. Subpatch para la realización del análisis en tiempo real

Estos datos permiten capturar aspectos de la microexpresividad del intérprete, como variaciones dinámicas sutiles y cambios en el brillo o la inarmonicidad del sonido, fundamentales para el diseño de un acompañamiento musicalmente sensible.

4.2. Procesamiento sonoro y control audiovisual

A partir de los datos obtenidos en el análisis, el sistema modula distintos parámetros para controlar una granulación aplicados a sonidos pregrabados almacenados en *buffers*. Estos materiales incluyen sonidos del propio violonchelo, diferentes sonidos metálicos resonantes (triángulos, amortiguadores de coche) y sonidos vocales de carácter expresivo.

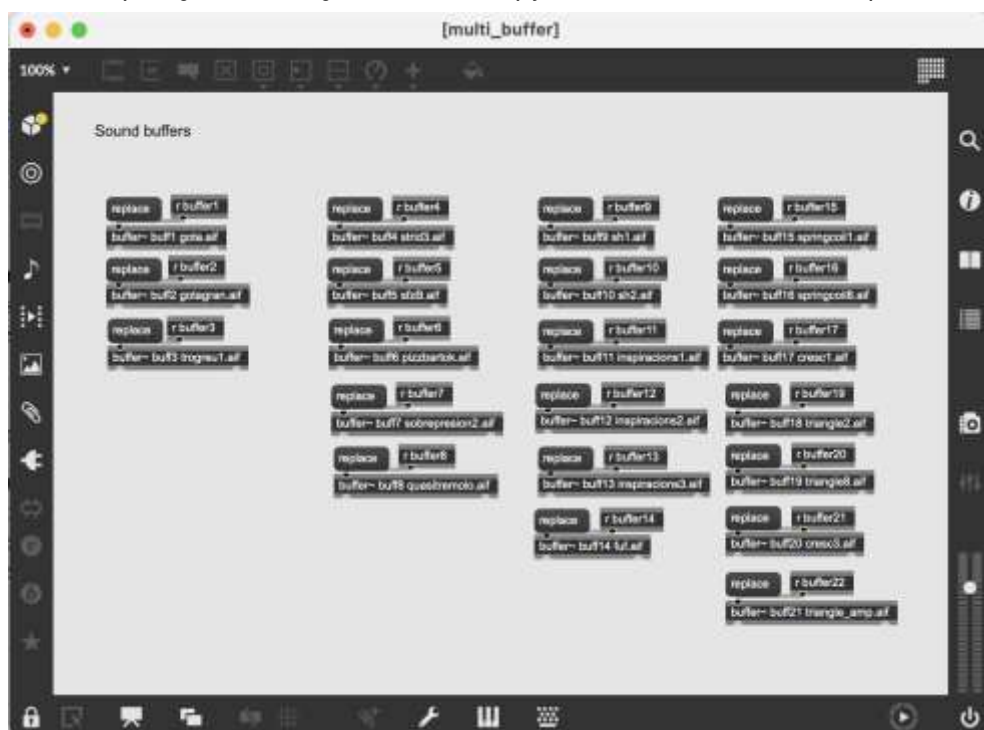


figura 2. Subpatch con los diferentes *buffers* utilizados para la granulación

El control de la granulación se implementa mediante un sistema denominado *granulfollower*, que reacciona a los datos de análisis recibidos en tiempo real. Esta reacción establece paralelismos directos con la señal instrumental: mayores valores de amplitud generan una mayor acumulación de granos; valores elevados del *spectral centroid* producen transposiciones más agudas; y un mayor grado de inarmonicidad se traduce en granos de menor duración, entre otros comportamientos.

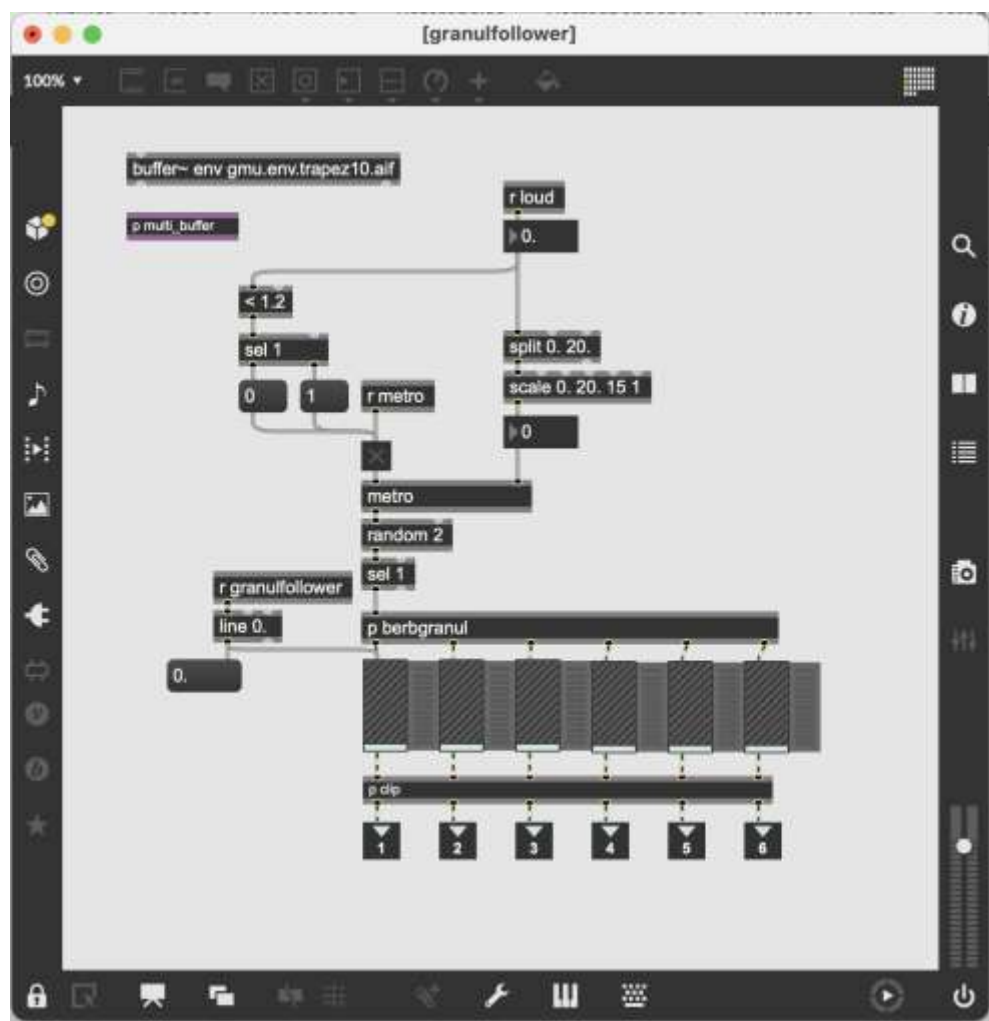


Figura 3. Patch donde se realiza el control de la granulación en tiempo real

De forma paralela, los datos recibidos respecto a la amplitud del sonido se utilizan para influir en parámetros visuales, estableciendo una relación coherente entre los planos sonoro y visual.

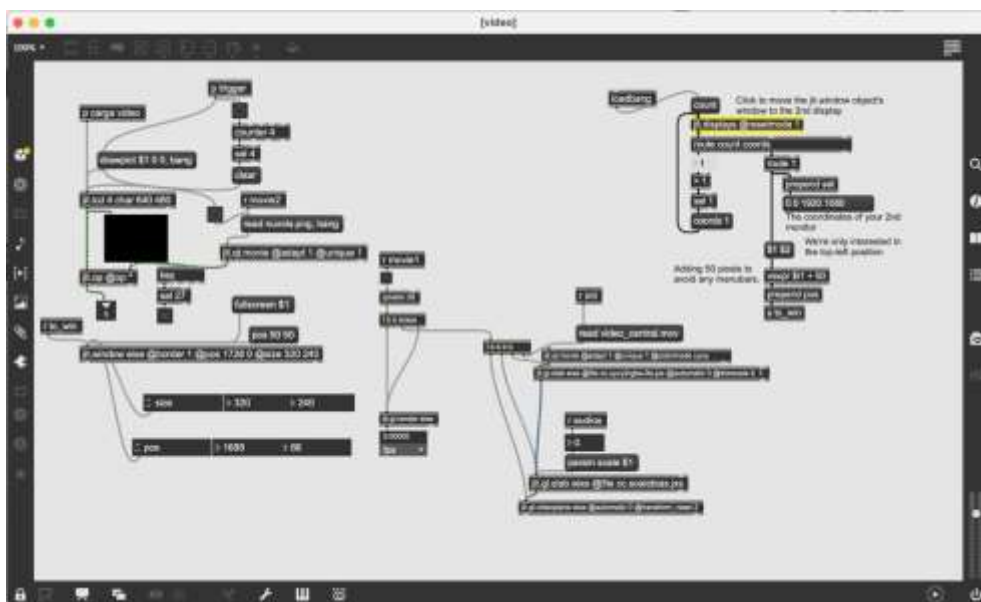


Figura 4. Implementación del patch del control del video en tiempo real

La gestión del nivel de entrada de señal, así como el uso de un micrófono correctamente situado y cercano al intérprete, resultan aspectos críticos para el correcto funcionamiento del sistema. El diseño incorpora umbrales de amplitud para activar y desactivar procesos clave, lo que exige una calibración precisa para garantizar la estabilidad y la expresividad del resultado audiovisual.

5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

La integración de sistemas de acompañamiento automático en el repertorio contemporáneo plantea implicaciones pedagógicas de gran interés para los conservatorios superiores de música. Por un lado, fomenta el desarrollo de nuevas competencias en el intérprete, relacionadas con la escucha, la interacción con sistemas electrónicos y la gestión del tiempo musical.

Por otro lado, este tipo de propuestas favorece una comprensión más profunda de la tecnología como herramienta creativa, alejándola de un uso meramente técnico o accesorio. En este sentido, *Eixe sentiment... quan plou* puede entenderse como un caso de estudio

aplicable a contextos educativos avanzados, en los que creación artística, interpretación e investigación convergen de manera natural.

6. CONCLUSIONES

La evolución de *Eixe sentiment... quan plou* hacia un sistema de acompañamiento automático pone de manifiesto el potencial de los enfoques interactivos en la creación musical contemporánea. Al situar la escucha y la sensibilidad artística en el centro del diseño tecnológico, el sistema desarrollado preserva el carácter pictórico y meditativo de la obra, al tiempo que amplía sus posibilidades interpretativas.

En el contexto de los conservatorios superiores de música, este tipo de propuestas contribuye a redefinir la relación entre intérprete y tecnología, ofreciendo modelos pedagógicos y artísticos acordes con las prácticas musicales actuales. El acompañamiento automático se presenta así no como un sustituto de la intención humana, sino como una extensión responsiva del gesto musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Bascou, C., Pottier (2003), L. *A Flexible Granular Synthesis Environment in max/msp*. GMEM Publications.
- Jodlowski, P. (2006), *“Le Geste” a Matter of Composition*. L'inouï IRCAM.
- Peeters, G. (2004), *A large Set of Audio Features for Sound Description*. IRCAM Analysis/Synthesis Team.
- Peeters, G. (2013). *Indexation automatique de contenus audio musicaux*.
- Puckette, M. (2007). *The Theory and technique of Electronic Music*. World Scientific.
- Smalley, D (1997). *Spectromorphology: Explaining sound-shapes*. Organised Sound (107-126)

LA MÚSICA DE CÁMARA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA.

Javier Barambio Canet¹ - Ana Mercedes Vernia Carrasco²

¹Profesor de Música de Cámara en el Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castelló de la Plana

²Profesora Titular de la Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento de esta investigación forma parte de nuestra tesis doctoral y se fundamenta principalmente, en nuestra trayectoria docente en la asignatura de Música de Cámara desarrollada en el Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castelló de la Plana a lo largo de diez cursos académicos. Esta experiencia prolongada ha suscitado un interés constante por optimizar la práctica pedagógica así como la consideración curricular de esta materia dentro de los planes de estudios superiores de música en España.

El término de música de cámara, entendido dentro del contexto del género de la música clásica europea ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de la historia (Escorihuela, 2019). En la actualidad, nos quedamos con la definición que apunta Torres (2015): música escrita para un grupo entre dos y nueve intérpretes, ya sea para instrumentos de la misma familia o distinta, donde nadie duplica lo que hace el otro y no es necesaria la figura de un director. En nuestra realidad laboral diaria el máximo número de intérpretes que hemos tenido en el aula son seis y el tipo de agrupación, desde las clásicas y consolidadas como el cuarteto de cuerda o quinteto de viento, hasta las formaciones más inusuales como un cuarteto de trompetas. Igualmente, nunca se ha impartido clase a instrumentos de percusión debido a que se suele dejar a cargo del profesorado de esta especialidad.

Escorihuela (2019) pone en valor esta materia en su artículo *La clase de música de cámara: laboratorio de intérpretes*, y propone darle un mayor peso curricular por los beneficios que aporta al alumnado. En un sistema educativo centrado en la interpretación solista, la música de cámara rompe con esa dinámica al promover la colaboración y el consenso entre los músicos. Fomenta una práctica reflexiva alejada de la mera ejecución intuitiva, y se vinculan los conocimientos teóricos y estéticos con la interpretación. Su estudio realizado en el Conservatorio Superior de Música de Castellón muestra que, el alumnado que dedica más tiempo a la música de cámara obtiene mejores resultados académicos y profesionales. Además, este autor sugiere que los conservatorios deberían focalizar este género musical para que los egresados en los estudios superiores de música contemplaran la carrera interpretativa en música de cámara como una opción laboral más. Aunque para ello, sería necesario establecer más acuerdos con festivales de música y auditorios para la organización de ciclos de conciertos.

Por otra parte, Agudíez (1996) señala que la práctica de la música de cámara tiene otros beneficios de orden psicológico, como la reducción de los nervios ante una actuación y la satisfacción que produce hacer música con un grupo dejando de lado la parte solitaria del trabajo individual del aula de instrumento.

En el contexto de las enseñanzas artísticas superiores de música en España, la Música de Cámara está reconocida como especialidad docente según el Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, lo que ha permitido la convocatoria de distintos procedimientos selectivos de concurso oposición al cuerpo de catedrático en diferentes comunidades autónomas. Además, en el año 2022 se convocó un procedimiento selectivo estatal de estabilización de interinos mediante concurso de méritos, en el cual se ofertaron hasta diecinueve plazas para el cuerpo de catedrático de esta especialidad. Estos avances evidencian el reconocimiento institucional de la disciplina como área académica y profesional independiente dentro del sistema educativo. Sin embargo, a pesar de su consideración oficial como especialidad, no existe actualmente una formación ni un plan de estudios específico que desarrolle el conocimiento específico que esta materia requiere. Únicamente se podría destacar el máster de interpretación en música de cámara del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, del cual hablaremos más adelante.

En el currículo español actual, la música de cámara es una asignatura que se engloba dentro de las materias obligatorias en la especialidad de interpretación, según el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. Corresponde a las diferentes administraciones educativas desarrollar sus planes de estudios y determinar para esta asignatura la importancia en número de horas y créditos que se crea conveniente.

Por último, aunque esta investigación se centra en el ámbito de los estudios superiores de música en España, cabe señalar que la asignatura de música de cámara también se imparte en las enseñanzas profesionales. El Real Decreto 1577/2010, de 22 de diciembre, establece que esta asignatura se cursará un mínimo de dos cursos académicos de los seis que se alargan estas enseñanzas.

2. LA ASIGNATURA DE MÚSICA DE CÁMARA EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL.

2.1. La incorporación de la asignatura de música de cámara al sistema oficial de estudios musicales.

Para trazar la cronología de la incorporación de la asignatura de música de cámara al currículo de los conservatorios españoles, hay que remontarse a la creación del primer centro educativo en impartir la enseñanza musical oficial en España. Éste fue el Real Conservatorio de Música “María Cristina” de Madrid, fundado en 1830 por la misma Reina. En el primer reglamento que tuvo el conservatorio redactado por el entonces director Francisco Piermarini, no figura esta materia (Pallás, 2022).

El 28 de noviembre de 1887 se promulgó una Real Orden que trasladaba a Jesús de Monasterio a la cátedra de Perfeccionamiento de Violín y de Música Instrumental de Cámara, lo que prueba que fue el primer docente que impartió esta asignatura. A pesar de ello, la asignatura no formaba parte del plan de estudios y se cursaba de manera no oficial. El acceso a estas clases era muy restrictivo, pensadas para el alumnado virtuoso que quería perfeccionar su formación con el maestro Monasterio. Según Pallás, se puede considerar el reglamento aprobado en el Real Decreto de 25 de agosto de 1917 el que marca el inicio de la asignatura en el plan de estudios oficial del conservatorio de Madrid, único centro oficial existente hasta entonces. El 28 de octubre de 1918, Rogelio del Villar fue nombrado primer catedrático de Música de Salón (Música de Cámara) en el Conservatorio de Madrid, marcando el inicio oficial de la disciplina como asignatura reglada. Desde su nombramiento hasta su jubilación como docente el curso 1935-1936, la asignatura se arraiga dentro del sistema reglado.

La tesis doctoral de Javier Pallás que estudia este proceso de incorporación de la asignatura, no analiza más allá del año 1936 por el estallido de la guerra civil española. Por tanto, nos trasladamos al Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, que pretendía el resurgimiento del arte nacional con una reorganización y planificación de éstos. Lo destacable del Decreto en cuanto a la

materia de nuestro estudio es destacable, porque incluye la Música de Cámara como asignatura principal en los estudios superiores y solamente pueden ejercer la docencia Cátedras numerarias. Además, ya establece que el ingreso al cuerpo de Catedráticos numerarios se hará mediante concurso oposición.

Siguiendo con esta línea temporal llegamos al Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. Se mantiene la clasificación de los conservatorios en superiores, profesionales y elementales y divide cada estadio en diferentes cursos. Lo más destacable es que ha sido la única vez que el currículo establece una titulación superior de música de cámara, aunque solamente era viable para el alumnado de violín, violonchelo y piano. Igualmente, no se contempla ninguna formación pedagógica específica.

Para terminar este apartado, por primera vez una ley orgánica de educación regula las enseñanzas artísticas: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) define estos estudios como enseñanzas de régimen especial y aborda por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño. En el marco de esta ley orgánica se desarrolla el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. Además, el Ministerio de Educación y Cultura organiza para los territorios del ámbito de su gestión, la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, de la cual se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Se suprime la especialidad de Música de Cámara del anterior Decreto (plan 66), integrándose su enseñanza en las especialidades instrumentales y en la de pedagogía de los instrumentos.
- En la especialidad de Piano hay un itinerario opcional en Música de Cámara a partir de tercer curso.
- En la especialidad de Pedagogía de los instrumentos, encontramos una asignatura llamada Didáctica de la Música de Cámara.

2.2. Situación curricular actual.

Para analizar la situación actual de la asignatura recurriremos a la normativa estatal vigente: 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. A partir de este Real Decreto, las diferentes administraciones educativas del estado han desarrollado sus planes de estudios.

Así pues, esta materia se cursa de primer a cuarto curso en la Comunidad Valenciana, la Comunidad de Madrid, Murcia, Galicia, Castilla la Mancha, Islas Baleares, Islas Canarias, Cataluña, Aragón, Navarra y Andalucía. Otras comunidades como Asturias únicamente cursan la asignatura en primer y segundo curso, el País Vasco y Castilla y León a partir del segundo curso y Extremadura en los cursos primero a tercero. Llama la atención cómo en algunos planes de estudio (como Aragón o Castilla y León) se hace la distinción entre la asignatura de música de cámara y la asignatura de quinteto de viento, quinteto de metal o cuarteto de cuerda, recordando a la Orden de 25 de junio del plan de estudios LOGSE.

Se puede observar tras este análisis que la música de cámara tiene un papel importante en la especialidad de interpretación, ya que está presente en prácticamente todos los cursos con una periodicidad semanal y una duración de una hora y media. Aún así, se sigue manteniendo el foco en la música solista por la cantidad de créditos de la asignatura de instrumento principal (Escorihuela, 2023). Asimismo, creemos que debería haber mayor consenso entre las administraciones educativas para que la asignatura estuviera presente en todos los cursos de las enseñanzas superiores.

Si nos centramos en el terreno de la formación específica de la materia, autores como Agudéz (1996) afirman que no existe enseñanza oficial en España que prepare pedagogos capaces de impartir música de cámara. La realidad es que para el ejercicio de la docencia de esta asignatura, el profesorado ha tenido que adquirir una vez finalizada su etapa formativa conocimientos musicales específicos, didácticos y pedagógicos (Verona, 2015). Solamente encontramos el máster en interpretación de música de cámara que oferta el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, como el único programa de estudios propio de la especialidad. Pero como su título indica, se centra exclusivamente en el campo de la interpretación y no contempla asignaturas relacionadas con la pedagogía de la materia que creemos imprescindibles para ofrecer una formación integral.

Para Escorihuela (2019), la práctica de la enseñanza de la música de cámara exige un conocimiento especializado y Verona (2015) explica que para impartir esta materia son necesarias unas acciones diferenciadas por parte del profesorado. Estas afirmaciones se apoyan en los siguientes aspectos que diferencian la música de cámara de otras especialidades:

a.) Conocimiento de los contenidos específicos sobre la materia:

- El profesorado debe conocer los aspectos musicales propios de la interpretación en grupo: afinación, articulación, golpes de arco, equilibrio sonoro, estilo, gestos anacrúsicos, audición polifónica, etc.
- Debe conocer las particularidades técnicas y expresivas de todos los instrumentos, aunque no sea especialista en todos ellos.
- Su rol no es corregir la técnica instrumental, sino guiar la construcción de una interpretación coherente y consensuada.

b.) Conocimiento pedagógico específico:

- Al no haber director, el profesor actúa como facilitador de la comunicación entre los músicos. Debe manejar dinámicas de grupo, motivación y gestión emocional, ya que la música de cámara implica relaciones interpersonales intensas.
- Debe fomentar que los estudiantes tomen decisiones de forma autónoma, desarrollando su criterio artístico.
- El profesorado se convierte en un guía de la musicalidad, centrándose en la reflexión crítica y la creatividad colectiva.

c.) Formación en repertorio y agrupaciones camerísticas:

- Conocimiento sobre las distintas agrupaciones instrumentales posibles para la configuración de los grupos.
- Se debe poseer un amplio conocimiento del repertorio camerístico de diferentes épocas y estilos para contextualizar las obras y guiar al alumnado en su elección.

Como ya se ha comentado en la introducción, esta investigación se centra en el ámbito de los estudios superiores de música en España, pero se hace necesario mencionar que la asignatura de música de cámara también se imparte en al menos dos cursos de las enseñanzas profesionales de música. Agudiez (1996) señala que la práctica camerística debería comenzar en niveles elementales por los múltiples beneficios antes comentados y no esperar a que el alumnado esté en niveles muy avanzados. Por tanto, se puede abrir otra línea de debate alrededor de estas enseñanzas.

3. METODOLOGÍA.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter documental, analítico y comparativo, orientado a la comprensión y fundamentación de la situación actual de la asignatura de Música de Cámara en los estudios superiores de música en España y en el extranjero, para así elaborar una propuesta curricular específica para el desarrollo de un itinerario de interpretación camerística.

Este enfoque permite abordar el objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa y reflexiva, analizando textos normativos, fuentes académicas, planes de estudio y modelos pedagógicos, con el propósito de identificar carencias formativas y establecer fundamentos sólidos para la propuesta final. La investigación no incluye técnicas empíricas de recogida de datos, como entrevistas o cuestionarios, dado que su propósito no es medir, sino comprender, contextualizar y proponer.

3.1. Diseño de la investigación.

El diseño adoptado es de tipo no experimental, con un carácter descriptivo–propositivo:

- Descriptivo, porque analiza la situación actual de la música de cámara en los conservatorios superiores de España, su evolución normativa y su consideración en los estudios artísticos superiores.
- Propositivo, porque a partir de dicho análisis se elabora una propuesta curricular orientada a establecer un itinerario de especialización en interpretación camerística.

3.2. Fases del estudio.

El proceso metodológico se desarrolla en tres fases principales:

- 1) Revisión documental y bibliográfica: en primer lugar se llevará a cabo una revisión exhaustiva de las fuentes normativas que regulan las enseñanzas artísticas superiores en España: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo; Real Decreto 427/2013, de 14 de junio; Real Decreto 1577/2010. Además, se analizarán los planes de estudio desarrollados por las comunidades autónomas y la literatura académica sobre pedagogía de la música de cámara.*

2) Análisis comparativo internacional: esta fase consiste en el estudio de programas formativos y planes de estudios de centros superiores de música de referencia a nivel internacional. El objetivo es identificar modelos curriculares y metodológicos aplicados a la enseñanza camerística que puedan mejorar y se puedan aplicar al contexto español.

3) Diseño de la propuesta curricular: a partir del análisis previo, se elabora una propuesta de itinerario de interpretación en música de cámara que incluye la definición de competencias, contenidos y asignaturas..

3.3. Técnicas e instrumentos de análisis.

El trabajo se apoya fundamentalmente en:

- Análisis de contenido, aplicado a la legislación, los planes de estudio y la bibliografía especializada.
- Análisis comparativo, para establecer paralelismos y diferencias entre los modelos españoles e internacionales.
- Síntesis interpretativa, destinada a integrar los hallazgos y fundamentar las decisiones curriculares de la propuesta final.

3.4. Criterios de validez y rigor.

Para garantizar la fiabilidad del proceso, se han seguido los siguientes criterios metodológicos:

- Rigor documental: mediante la selección de fuentes oficiales, actualizadas y verificables.
- Triangulación de fuentes: combinando normativa, literatura académica y planes de estudio nacionales e internacionales.
- Coherencia interna: asegurando la conexión entre los objetivos, el marco teórico, el análisis y la propuesta.
- Transparencia metodológica: explicitando los procedimientos de búsqueda, análisis y síntesis empleados en todo el proceso.

4. RESULTADOS.

Tras el desarrollo de nuestra investigación, se espera llegar a diferentes conclusiones o resultados:

1.- La incongruente situación curricular de la música de cámara: como se ha explicado, la Música de Cámara está reconocida como especialidad docente en las enseñanzas superiores de música (Real Decreto 427/2013) y como tal, cuenta con procedimientos selectivos al cuerpo de catedráticos. Sin embargo, no existe una formación pedagógica específica en los estudios superiores de música en España.

2.- Esta coyuntura nos da argumentos para proponer la elaboración de un itinerario específico de interpretación en música de cámara, núcleo central de nuestra investigación. El nuevo itinerario compartirá asignaturas con el actual itinerario de interpretación, pero incorporará nuevas materias que desarrollarán el conocimiento específico que la música de cámara exige. Algunas de ellas podrán ser:

- Historia de la Música de Cámara: el alumnado aprenderá la evolución del género musical desde los inicios hasta nuestros días, así como los compositores y obras más importantes de cada estilo.
- Repertorio camerístico: uno de los aspectos que por nuestra experiencia docente consideramos más importante, es la selección de las obras a trabajar para cada grupo de intérpretes. Se debe conocer todo tipo de obras y combinaciones camerísticas posibles, desde el cuarteto de cuerda hasta el cuarteto de saxofones.
- Instrumentación y orquestación: el alumnado debe aprender las posibilidades de todos los instrumentos dentro de las distintas agrupaciones camerísticas, para resolver problemas técnicos durante los ensayos.
- Didáctica específica: creemos conveniente plantear alguna asignatura relacionada con la pedagogía de la música de cámara.
- Técnica básica de dirección: se deben conocer conceptos básicos de dirección para saber transmitir los gestos anacrúsicos y la gestualidad durante la interpretación.
- El itinerario en música de cámara requerirá también de más horas de interpretación de este tipo de música en distintas agrupaciones camerísticas, combinando los instrumentos de cuerda, viento y percusión.

3.- Nuestro planteamiento revaloriza la presencia del catedrático de música de cámara dentro del actual sistema educativo español y la necesidad de que la asignatura sea impartida por

especialistas en la materia. Esta defensa se produce porque el Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, habilita las especialidades instrumentales, la de dirección de coro y orquesta y las de repertorio con piano para instrumentos y voz, el ejercicio de la docencia de esta asignatura. En la realidad de los conservatorios superiores esta situación se produce de manera habitual, ya que catedráticos con carga lectiva disponible desempeñan asiduamente esta función. Nuestro planteamiento defiende que esta situación repercute negativamente en la calidad de la enseñanza porque como se ha argumentado, se requiere de un conocimiento específico. Debe haber un profesorado especializado y permanente que contribuya a investigar y dinamizar esta enseñanza (Angulo y Pliego, 1999, como se citó en Verona, 2015).

4.- Si bien este trabajo se centra en las enseñanzas superiores de música, nuestra investigación llevará a plantear la extensión del debate a las enseñanzas profesionales. En concreto, se podría sugerir impartir esta asignatura en todos los cursos de estas enseñanzas y que además, sea impartida por un especialista en esta materia. Esta propuesta ofrecería todavía más opciones laborales a los egresados del itinerario de interpretación de música de cámara.

5.- Por tanto, en términos de empleabilidad y oportunidades laborales, los egresados en el itinerario de interpretación en música de cámara dispondrían de las siguientes opciones: profesor de la asignatura de música de cámara en las enseñanzas superiores o profesionales; profesor en distintas materias planteadas para el nuevo itinerario de música de cámara; como intérprete de música de cámara.

REFERENCIAS

Agudíez, E. (1996). Reflexiones sobre la enseñanza de la música de cámara. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 4, pp. 67-72.

Escorihuela (2019). La clase de música de cámara: La clase de música de cámara: laboratorio de intérpretes. En *Actas del V Congreso Nacional y II Internacional de Conservatorios Superiores de Música*. SEM-EE.

Escorihuela Carbonell, G. (2023). La investigación en torno a la música de cámara: paradigmas para su inclusión en los trabajos de fin de grado en los conservatorios superiores de música en España. *Revista Internacional de Educación Musical*, (11), 13-19. <https://doi.org/10.1177/23074841231205705>

Pallás Magraner, J. (2022). *La incorporación de la Música de Cámara como disciplina didáctica en los conservatorios españoles (1918-1936): Rogelio Del Villar (1875; 1937), José*

Salvador Martí (1874; 1947) y Telmo Vela Lafuente (1889; 1978) [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].

Torres del Rincón, M. (2015). *Al Unísono. Guía esencial para la práctica de la Música de Cámara. Madrid*. Editorial Alpuerto.

Verona Martín, S. (2015). *La didáctica de la música de cámara: Estudio etnográfico en el Conservatorio Superior de Música de Canarias* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

LAS LIMITACIONES DE LA NOTACIÓN MUSICAL Y SUS IMPLICACIONES EN LA ESCRITURA PIANISTA DE LAS REDUCCIONES ORQUESTALES

Luis Arias Fernández

Doctorando en la Universidad Pública de Navarra

1. LA NOTACIÓN MUSICAL Y SU RELACIÓN CON EL FENÓMENO SONORO

1.1. Introducción

La relación entre el fenómeno sonoro y la notación musical es una de las principales preocupaciones de un músico profesional de la tradición occidental. La partitura, como objeto material y como sistema simbólico, adquiere a veces de manera errónea un estatuto de autoridad que la sitúa no solo como medio de transmisión, sino como depositaria última de la intención del compositor. En este contexto, la música se reduce a manchas negras en un fondo blanco y parece existir solo en tanto en cuanto está escrita. El acto interpretativo se concibe, en el mejor de los casos, como una actualización fiel de un texto previo. Sin embargo, esta concepción plantea problemas de fondo cuando se examina con detenimiento la naturaleza del fenómeno musical y los límites inherentes de su representación gráfica.

Desde un prisma antagónico, la música es, ante todo, un acontecimiento sonoro situado: se despliega en el tiempo, se encarna en un gesto físico, se proyecta en un espacio concreto y se percibe a través de un cuerpo oyente. No es en absoluto una cosa, sino una actividad: algo que las personas hacen (Small, 1988, p. 2).⁶⁷ Ninguna de estas dimensiones puede ser plenamente fijada por la escritura. Es por lo tanto única, efímera e irrepetible, y está sujeta a un marco temporal que responde a un paradigma cultural y social muy concreto. La notación musical tiene la precisión y sofisticación propia de siglos de evolución, pero sin embargo no puede evitar operar necesariamente mediante abstracciones: codifica alturas, duraciones y relaciones métricas, pero solo puede sugerir aspectos como el timbre, la densidad sonora, la articulación real del gesto o la compleja interacción entre intérprete y acústica. Todo eso, sin entrar en el inasible aspecto emocional del fenómeno sonoro. Esta distancia entre el signo y el sonido no constituye una anomalía ni un fallo del sistema, sino una condición estructural de cualquier intento de fijar gráficamente un arte fugaz.

⁶⁷ Christopher Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1998), p. 2

Existe el riesgo de que este desplazamiento conceptual acabe implicando que el fenómeno sonoro deja de ser una prioridad y la escritura adquiere un poder normativo y dogmático que condiciona tanto la práctica interpretativa como la reflexión teórica. Este fenómeno resulta especialmente evidente en ámbitos donde la mediación escrita se intensifica, como ocurre en las reducciones orquestales para piano. En ellas, no solo se traduce un pensamiento musical a signos gráficos, sino que además se lo reconfigura para el instrumento con unas posibilidades polifónicas más poderosas, que sin embargo en ningún caso pueden competir con las de la orquesta.

Las reducciones orquestales han desempeñado históricamente un papel fundamental en la difusión del repertorio, en la práctica pedagógica y en el trabajo analítico de compositores e intérpretes. Desde el siglo XIX, han permitido el acceso doméstico y académico a obras concebidas para grandes formaciones, facilitando su estudio y su circulación en contextos donde la orquesta no estaba disponible. No obstante, esta función práctica ha tendido a eclipsar una cuestión central: ¿qué tipo de escritura debe tener una reducción? Asumir que una reducción es una simple “versión menor” de la obra original implica denotar las capacidades de un instrumento como el piano.

En este sentido, la reducción no debería ser un espejo, sino una reinterpretación: una lectura que selecciona, jerarquiza y reformula materiales musicales en función de un nuevo medio. La escritura resultante condensa texturas, reconfigura planos sonoros y, en muchos casos, sustituye la riqueza tímbrica de la orquesta por recursos propios del piano. La finalidad de la música no es la reproducción correcta de signos escritos, sino la transmisión de un contenido expresivo. (Harnoncourt, 2006, p.16)⁶⁸ Esta operación pone de manifiesto, de forma particularmente clara, los límites de la notación musical y la imposibilidad de contener en el texto escrito la totalidad de la experiencia sonora.

Desde una perspectiva epistemológica, esta situación invita a reconsiderar la relación entre escritura, conocimiento musical e interpretación. La música no se transmite únicamente a través de signos, sino también mediante tradiciones, prácticas compartidas y una comprensión implícita de sus fines expresivos. Diversos intérpretes y pensadores han insistido en que la finalidad última de la música no reside en la exactitud textual, sino en su capacidad de afectar y conmover al oyente, un objetivo que desborda necesariamente los límites de la notación. La partitura, en este marco, aparece como un punto de partida indispensable, pero insuficiente: un rastro de una intención que solo se completa en el acto

⁶⁸ Nikolaus Harnoncourt, *La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música* (Barcelona: Acanalado, 2006), p. 16

interpretativo. La música solo existe cuando es interpretada. En la página impresa permanece en silencio. (Schiff, 2020, p.9)⁶⁹

El presente artículo se propone, mediante una metodología autoetnográfica, examinar críticamente estas cuestiones a partir del análisis de la escritura musical original para piano, comparándola con la de las reducciones orquestales para piano. Partiendo de la idea de que “la notación no es la música” (Kuijken, 2013, p.5)⁷⁰, se abordarán las limitaciones estructurales del sistema de escritura occidental, su impacto en la construcción del sentido musical y las tensiones que emergen cuando un pensamiento orquestal se ve obligado a adoptar la forma pianística.

Más que ofrecer respuestas cerradas, el objetivo de este estudio es poner de manifiesto la necesidad de tener una actitud crítica y reflexiva ante el sistema de notación musical, reconociendo su valor y sus limitaciones y desarrollando recursos para traducirla en el fenómeno sonoro más adecuado en cada momento. Desde esta perspectiva, las reducciones orquestales para piano dejan de ser meros documentos funcionales para convertirse en un laboratorio privilegiado desde el cual repensar la compleja y siempre inestable relación entre música, notación e interpretación.

1.2. La partitura: un sistema imperfecto, limitado y limitante

La partitura constituye uno de los dispositivos de mediación más complejos desarrollados por la cultura occidental para la transmisión de un saber artístico. Su eficacia histórica es indiscutible: ha permitido fijar repertorios extensos, garantizar una cierta estabilidad textual y articular tradiciones interpretativas a lo largo del tiempo. Sin embargo, esta eficacia funcional ha favorecido una progresiva naturalización de sus límites, hasta el punto de que el sistema de notación ha llegado a percibirse, en muchos contextos, como una representación exhaustiva de la obra musical. Examinar críticamente esta identificación resulta imprescindible para comprender no solo qué muestra la partitura, sino también —y sobre todo— qué oculta porque, al fin y al cabo, “*Erzhalte Musik ist wie ein Gemaltes mittagessen*”. (Kuijken, 2013, p. 16)⁷¹

⁶⁹ Andrés Schiff, *Music Comes Out of Silence: A Memoir* (London: Weidenfeld & Nicolson, 2020), p. 9.

⁷⁰ Kuijken, B. (2013). *The notation is not the music: Reflections on early music practice and performance*. Indiana University Press. p. 5

⁷¹ “La música descrita es como un almuerzo pintado” (traducción propia).

Barthold Kuijken, *The Notation Is Not the Music: Reflections on Early Music Practice and Performance* (Bloomington: Indiana University Press, 2013), p. 15

La música no tiene máscaras que quitar, pues, más que ningún otro arte y que ninguna ciencia del lenguaje, es conocimiento del ser. (Monsaingeon, 2018, p.8)⁷² Para poder transmitir este complejo fenómeno, es necesario abstraerlo y traducirlo a un sistema de signos convencionales. En el caso de la música occidental, esta operación se ha centrado históricamente en la altura y la duración del sonido, incorporando progresivamente otros elementos como la dinámica, la articulación o el tempo. No obstante, incluso en sus versiones más sofisticadas, la escritura musical solo puede codificar una parte limitada de dicho fenómeno. Aspectos fundamentales como el timbre, el color, la calidad y el tipo de ataque, la resonancia real del sonido en un espacio determinado, el gesto corporal del intérprete e incluso la dimensión emocional de la obra quedan fuera del ámbito de lo estrictamente notado.

Estas carencias no deben entenderse como una deficiencia del sistema, sino como algo intrínseco a la propia escritura musical, es decir, como una consecuencia inevitable de su propia naturaleza. La música es un arte temporal, corporal y relacional: sucede en el tiempo, se produce a través de un cuerpo y se percibe en un contexto acústico concreto. La escritura, en cambio, es estática, bidimensional y abstracta. Pretender que la segunda pueda contener plenamente a la primera supone ignorar esta diferencia ontológica. La partitura no “contiene” la música; la convoca. Actúa como un conjunto de instrucciones, más o menos detalladas, que orientan un proceso cuya realización final siempre excede lo escrito.

Si examinamos con detenimiento algunos ejemplos de escritura a lo largo de la historia de la música observamos que este conjunto de instrucciones han ido sofisticándose a lo largo de los siglos, paralelamente a la ambición de los compositores de guiar de manera más precisa a un resultado sonoro concreto. Sirvan los siguientes cuatro ejemplos para evidenciar hasta que punto la profusión de detalles en la partitura ha ido “*in crescendo*”

⁷² Nadia Boulanger citada en Bruno Monsaingeon, *Mademoiselle: Conversaciones con Nadia Boulanger* (Barcelona: El Acanalado, 2018), p. 8



Imagen 1: Johann Sebastian Bach, Sonata en si menor BWV 1030



Imagen 2: Franz Schubert, Sonata para piano en si bemol mayor, D 960



Imagen 3: Johannes Brahms, Sonata para clarinete y piano en fa menor, op. 120 n.º 1,



Imagen 4: Alban Berg, *Sonata para piano, op. 1*

- Si observamos con detenimiento, el nivel de detalle en las indicaciones se va progresivamente haciendo más profuso. Mientras que Bach se limita a indicar alturas y duraciones, Schubert empieza a estar preocupado por las indicaciones dinámicas de índole emocional (*pp*) instrumentales (*pedale*) y de carácter (*sostenuto*). Brahms profundiza en ese componente emocional (*dolce*) que llega a su zenit en figuras como Berg, que trufa la partitura de indicaciones agógicas y de carácter.

Todo esto evidencia el carácter imperfecto y mediador de la partitura, pero resulta necesario avanzar ahora hacia una reflexión de orden epistemológico: acercarnos a la finalidad última de la música. Más allá de estilos, épocas o sistemas técnicos, el objetivo fundamental del discurso musical no es la exactitud formal, sino su capacidad de afectar al oyente.⁷³ La partitura no contiene la música, sino un conjunto de indicaciones destinadas a activar un discurso cuyo sentido último reside en la comunicación y en la capacidad de conmover. Interpretar, en este contexto, no significa reproducir signos, sino reconstruir un acto comunicativo. La música no se justifica por su coherencia interna, sino por su potencia expresiva; no por la fidelidad a un texto, sino por su capacidad de generar sentido a través del sonido. Esta idea es universal en el espacio y en el tiempo y tal y como no lo han hecho las pulsiones humanas, no ha cambiado a lo largo de los siglos.

1.3. La escritura musical en las reducciones orquestales para piano

El análisis de la escritura musical alcanza uno de sus puntos más reveladores cuando se examina su funcionamiento en el contexto de las reducciones orquestales para piano. En este

⁷³ Harnoncourt, N. (2006). La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música (J. L. Milán, Trad.). El Acanalado

ámbito, la notación se enfrenta a una exigencia particularmente compleja: traducir un pensamiento sonoro concebido para una pluralidad de timbres, espacios y gestos instrumentales a un único medio cuya lógica acústica y técnica es radicalmente distinta. La reducción orquestal no constituye, por tanto, una simple operación de condensación cuantitativa, sino un proceso cualitativo de reinterpretación que pone en primer plano las tensiones inherentes al acto de escribir música.

Desde un punto de vista estrictamente técnico, la reducción implica una reorganización profunda del material musical. La orquesta distribuye el discurso entre múltiples voces, cada una con un timbre específico, una proyección espacial determinada y una forma particular de articular el sonido. El piano, en cambio, produce el sonido a partir de un mecanismo homogéneo, con una paleta tímbrica relativamente estable y una proyección espacial unificada. La escritura pianística debe, por tanto, sustituir la diversidad orquestal por recursos propios del instrumento: densidad armónica, registro, textura y articulación. Esta sustitución no es neutra; transforma la percepción del discurso musical y redefine sus jerarquías internas.

En este proceso, la escritura se ve obligada a tomar decisiones que rara vez pueden justificarse únicamente a partir del texto original. ¿Qué voces deben preservarse con claridad y cuáles pueden ser sugeridas? ¿Qué planos sonoros resultan estructurales y cuáles cumplen una función secundaria? ¿Hasta qué punto es posible condensar una textura sin alterar su equilibrio interno? Cada reducción responde implícitamente a estas preguntas, configurando una lectura específica de la obra. La partitura resultante no es solo una representación del original, sino una interpretación previa que orienta de manera decisiva la labor del pianista. A lo largo del S. XX empezamos a encontrar ejemplos de reducciones orquestales que no dan respuesta a estas preguntas y simplemente vuelcan todo el material orquestal en la partitura de piano. La hipótesis del que suscribe este artículo es que esta decisión es absolutamente premeditada y pretende dejar en manos del pianista todas esas respuestas y decisiones. Sirvan estos dos ejemplos como demostración de esta hipótesis.



Imagen 5: André Jolivet, Chant de Linos, para flauta y piano



Imagen 6: André Jolivet, Concertino para trompeta, piano y cuerdas

Ambos ejemplos corresponden al mismo compositor: André Jolivet. El primero de ellos está escrito originalmente para piano y aunque es de una dificultad endiablada, estamos en condiciones de afirmar, tomando como referencia los principios de la técnica pianística que resulta realizable. Podemos encontrar en la literatura pianística universal ejemplos similares en lo que se refiere a aquellos parámetros que sirven de medidor del nivel de dificultad técnica como pueden ser el tempo, la figuración o la interválica.

El segundo ejemplo corresponde a un fragmento originalmente escrito para orquesta, en la versión del propio compositor para piano. No encontramos ningún ejemplo en la literatura pianística universal que se pueda equiparar en velocidad y figuración lo que nos permite afirmar que no resulta realizable en el piano. Por supuesto, André Jolivet era absolutamente consciente de ello.

1.4. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha hecho una reflexión crítica sobre la relación entre música y notación, partiendo de la premisa de que la escritura, aun siendo un elemento indispensable de la tradición musical occidental, no constituye un equivalente pleno del fenómeno sonoro que pretende representar. Esta idea, formulada de manera sintética en el título del artículo, ha servido como eje articulador de un recorrido que ha abordado tanto los límites estructurales del sistema notacional como sus implicaciones interpretativas, epistemológicas y estéticas, con especial atención al caso de las reducciones orquestales para piano.

El análisis de la partitura como sistema imperfecto ha permitido poner de relieve su doble condición: por un lado, su extraordinaria eficacia como herramienta de transmisión y organización del discurso musical; por otro, su inevitable carácter parcial y abstracto. La escritura selecciona, fija y jerarquiza determinados parámetros del sonido, dejando necesariamente fuera otros aspectos fundamentales de la experiencia musical, como el timbre, las cuestiones acústicas o el aspecto emocional. Reconocer esta limitación no implica cuestionar el valor de la notación, sino situarla en un marco más amplio en el que la música se entiende como un proceso que solo se completa en la ejecución.

Desde una perspectiva epistemológica, esta constatación ha conducido a considerar la música como un saber compartido que no se transmite exclusivamente a través de signos escritos. La noción de una episteme musical común, vinculada a la finalidad expresiva del discurso y a su capacidad de conmover, permite comprender la interpretación como un acto de reconstrucción activa más que como una mera reproducción textual. Las reflexiones de intérpretes como Nikolaus Harnoncourt, András Schiff y Sigiswald Kuijken han servido para subrayar la centralidad de este conocimiento implícito y para cuestionar una concepción excesivamente literalista y dogmática de la fidelidad a la partitura.

En conjunto, los argumentos desarrollados a lo largo del artículo conducen a una conclusión fundamental: la notación musical no es la música, sino una mediación necesaria y estructuralmente incompleta. Asumir esta incompletitud permite establecer una relación más crítica y productiva con la escritura, en la que la partitura deja de ser entendida como un fin en sí mismo para convertirse en un punto de partida. En el contexto de las reducciones orquestales para piano, esta toma de conciencia resulta especialmente relevante, ya que invita a reconsiderar el papel del intérprete como agente activo en la reconstrucción del sentido musical.

El examen de la escritura musical ha mostrado, además, que la notación no es un medio neutro, sino una tecnología cultural que influye activamente en la manera en que la música se concibe y se practica. La escritura no solo registra ideas musicales, sino que participa en su formulación, favoreciendo ciertos tipos de organización sonora y condicionando la relación entre compositor, intérprete y oyente. Esta dimensión constructiva se hace especialmente visible cuando la escritura se utiliza para trasladar un pensamiento musical de un medio a otro, como ocurre en las reducciones orquestales para piano. La figura del pianista ejecutante adquiere una dimensión viva de gran importancia ya que es el encargado de “revivir” la partitura, que sin él es solo un papel con manchas negras. Parece evidente que compositores como André Jolivet esperaban este tipo de acercamiento a la obra por parte del intérprete.

Finalmente, esta reflexión abre líneas de investigación futuras. En primer lugar surge el interrogante sobre la razón por la que un gran número de compositores del S. XX no emplearan tiempo ni esfuerzo en editar una reducción pianística de sus propias obras. ¿Acaso no eran conscientes de que sus obras serían interpretadas al piano muchas más veces que con orquesta? ¿No daban a la versión pianística un valor real? ¿o acaso confiaban plenamente en la labor del pianista? Algunos de estos interrogantes serán muy difíciles de resolver pero en cualquier caso todos ellos se incardinan en una línea de pensamiento más global y significativa: repensar la relación entre notación, escritura y práctica interpretativa no solo contribuye a una comprensión más profunda del repertorio, sino que permite también cuestionar ciertos supuestos arraigados en la formación musical contemporánea. Reconocer los límites de la escritura no empobrece la música; por el contrario, la devuelve a su condición esencial de experiencia viva, situada y compartida, cuyo sentido último se realiza únicamente en el sonido.

1.5 Bibliografía

Bach, J. S. (1991). *Sonata en si menor para flauta travesera y clave obligato*, BWV 1030 (Urtext; E.-G. Heinemann, Ed.). G. Henle Verlag. (Trabajo original compuesto ca. 1736).

Berg, A. (2018). *Sonata para piano*, op. 1 (Urtext; J. Anderson, Ed.). G. Henle Verlag. (Trabajo original compuesto en 1908).

Brahms, J. (2000). *Sonata para clarinete y piano en fa menor*, op. 120, n.º 1 (Urtext; K. Höpke, Ed.). G. Henle Verlag. (Trabajo original compuesto en 1894).

Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro: Hacia una nueva comprensión de la música* (J. L. Milán, Trad.). Acantilado.

Jolivet, A. (1944). *Chant de Linos: Para flauta y piano*. Éditions Alphonse Leduc.

Jolivet, A. (1954). *Concertino para trompeta, piano y cuerdas: Reducción para piano*. Éditions Alphonse Leduc.

Kuijken, B. (2013). *The notation is not the music: Reflections on early music practice and performance*. Indiana University Press.

Monsaingeon, B. (2018). *Mademoiselle: Conversaciones con Nadia Boulanger* (J. Albiñana, Trad.). Acantilado.

Schiff, A. (2020). *Music comes out of silence: A memoir*. Weidenfeld & Nicolson.

Schubert, F. (1974). *Sonata para piano en si bemol mayor, D 960* (Urtext; P. Badura-Skoda, Ed.). G. Henle Verlag. (Trabajo original compuesto en 1828).

LA DOCENCIA MUSICAL EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO: ESTUDIO COMPARATIVO Y DESARROLLO DE LA APP MAGISTER MUSICAE

Pablo Gil Trilles – Ana M. Vernia-Carrasco

Universidad Jaume I
ptrilles@uji.es - vernia@uji.es

Resumen

La formación inicial del profesorado de música en España atraviesa un proceso de transformación condicionado no solo por la implementación de nuevos marcos normativos, sino también por el cambio de paradigma digital que supone la irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. El presente capítulo reflexiona sobre la necesaria convergencia entre los planes de estudio universitarios y las exigencias de la escuela actual, analizando los desafíos pedagógicos y tecnológicos que este doble escenario plantea. A través de un estudio descriptivo y comparativo de una muestra de guías docentes en la etapa de Infantil y Primaria, se exploran las áreas de oportunidad para mejorar la sincronía entre la formación académica y la realidad profesional docente.

Como respuesta a la complejidad técnica y normativa de este contexto, se presenta el proyecto *Magister Musicae* (*actualmente es un prototipo*). Esta herramienta digital ha sido concebida como un ecosistema de consulta rápida y profesional para facilitar el acceso a la información académica y legislativa. La plataforma permite a investigadores, académicos y docentes comparar planes de estudio de diferentes comunidades autónomas, monitorizar la evolución curricular y asistir de manera efectiva en la confección de programaciones didácticas. En definitiva, el trabajo subraya el papel de la transparencia informativa y la tecnología como ejes vertebradores para la innovación y la calidad en la educación musical del siglo XXI.

Palabras clave: *Educación Musical, Formación del Profesorado, LOMLOE, Grado Maestro/a, Inteligencia Artificial, Didáctica de la música, Magister Musicae, Danza y Expresión Corporal.*

1. Introducción

La formación inicial del profesorado de música en España se encuentra en un periodo de redefinición crítica, condicionado por la implementación de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). A pesar del consenso científico sobre el valor de las artes en el desarrollo integral del individuo (Hallam, 2010), la praxis educativa enfrenta una problemática estructural: la desincronía entre la celeridad de las reformas legislativas escolares y la inercia de los planes de estudio universitarios (Tirado-Morleta y Ballesteros-Moscio, 2019). Esta situación es especialmente sensible en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, donde el docente debe asumir un marco competencial cada vez más ambicioso en un tiempo de formación a menudo limitado.

El presente estudio nace de una reflexión crítica sobre esta realidad. Lo más lógico y deseable en un sistema educativo cohesionado es que los grados de magisterio se adapten de forma ágil y precisa a los currículos vigentes. Sin embargo, la autonomía universitaria parece haber derivado en una desconexión terminológica y de contenidos que afecta directamente a la calidad formativa de los futuros maestros (González y Martínez, 2017). Un ejemplo paradigmático es la nomenclatura del área en Educación Primaria. Mientras que la ley la denomina oficialmente "Música y Danza" (Real Decreto 157/2022), la gran mayoría de las guías docentes universitarias analizadas mantienen estructuras tradicionales que invisibilizan casi por completo la danza y la expresión corporal como lenguajes propios dentro de la formación inicial docente.

Para profundizar en esta crítica, se ha realizado un estudio comparativo de las guías docentes de las tres universidades públicas de la Comunidad Valenciana: Universitat de València (UV), Universitat d'Alacant (UA) y Universitat Jaume I (UJI). El mapeo de estas guías no busca establecer jerarquías institucionales, sino evidenciar las áreas donde la formación debe evolucionar para converger con las necesidades reales de la escuela pública actual. Como apoyo a esta labor de gestión de la información, se presenta el prototipo de *Magister Musicae*, una herramienta digital diseñada para facilitar la consulta y el análisis de esta compleja realidad académica.

1.1. Contextualización del Corpus de Estudio

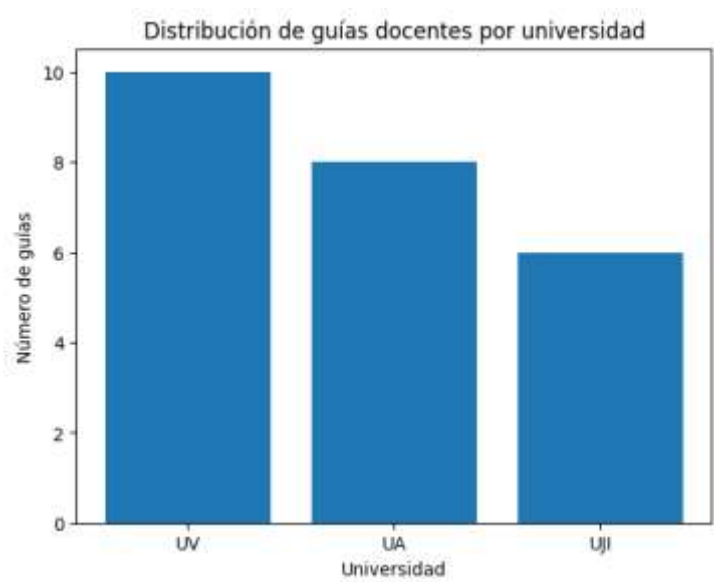
El análisis abarca el ecosistema completo de las facultades de educación de la red pública valenciana, centrándose en las asignaturas vinculadas al área de música y danza. El

corpus definitivo está compuesto por 24 guías docentes únicas, desglosadas de la siguiente manera:

Universidad	Grado	Código	Nombre de la Asignatura	Carácter	ECTS
UV	Infantil	33614	Estimulación e Intervención Temprana: Música, Grafismo y Movimiento	Form. Básica	6
UV	Infantil	33621	Procesos Musicales en Educación Infantil	Obligatoria	6
UV	Primaria	33646	Didáctica de la Música de la Educación Primaria	Obligatoria	6
UV	Primaria	33671	Música y Movimiento	Optativa (Mención)	4,5
UV	Primaria	33672	Audición Musical	Optativa (Mención)	4,5
UV	Primaria	33673	Educación Instrumental	Optativa (Mención)	4,5
UV	Primaria	33675	Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación	Optativa (Mención)	4,5
UV	Primaria	33677	Educación Vocal	Optativa (Mención)	6
UV	Primaria	33679	Didáctica Musical	Optativa (Mención)	6

UV	Primaria	36304	La ed. física, plástica y musical en las Necesidades Ed. Especiales	Optativa	6
UA	Infantil	17109	Didáctica de la Expresión Musical	Obligatoria	6
UA	Infantil	17010	Educación Rítmica y Movimiento	Optativa	6
UA	Infantil	17313	Didáctica de la Expresión Corporal	Obligatoria	6
UA	Primaria	17529	Música en la Educación Primaria	Obligatoria	6
UA	Primaria	17559	Educación Rítmica y Movimiento	Optativa	6
UA	Inf/Pri	17804	Educación Vocal y Auditiva	Optativa	6
UA	Inf/Pri	17808	La Audición como Elemento Educativo	Optativa	6
UA	Inf/Pri	17809	Educación Musical y su Didáctica	Optativa	6
UJI	Primaria	MP1816	Música	Obligatoria	6
UJI	Primaria	MP1822	Didáctica de l'Expressió Musical en Educació Primària	Obligatoria	6
UJI	Infantil	MI1822	Fonaments i Didàctica de l'Expressió Musical en Ed. Infantil	Obligatoria	8

UJI	Primaria	MP1865	Agrupacions Instrumentals	Optativa (Mención)	6
UJI	Primaria	MP1869	L'Aprenentatge de la Música en Educació Primària	Optativa (Mención)	6
UJI	Primaria	MP1876	Música i Noves Tecnologies	Optativa (Mención)	6



2. Marco Teórico y Contextual

2.1. El Desajuste Curricular: De la Normativa Escolar a la Docencia Universitaria

El actual marco legislativo para las etapas iniciales de la educación en España se define a través del Real Decreto 95/2022 (Educación Infantil) y el Real Decreto 157/2022 (Educación Primaria). Ambos textos subrayan la importancia de una expresión artística integradora, fundamentada en el desarrollo de la competencia en "Conciencia y Expresión Culturales". Como ha demostrado la literatura científica, la praxis musical no solo es un fin en sí misma, sino un motor de desarrollo cognitivo y social (Hallam,

2010). No obstante, para que este impacto sea real, la formación docente debe estar alineada con los estándares de calidad y las demandas de una educación inclusiva (Jellison, 2015).

Es particularmente relevante el cambio terminológico y competencial introducido en Educación Primaria, donde el área de Educación Artística se articula ahora en dos ejes: Educación Plástica y Visual, por un lado, y Música y Danza, por otro. Este cambio busca otorgar al movimiento y a la expresión corporal un estatus de igualdad frente al lenguaje sonoro. No obstante, la revisión crítica de las 24 guías universitarias revela una incoherencia estructural. Los planes de estudio analizados (verificados mayoritariamente en 2012 y 2018) no reflejan este peso de la danza y la expresión corporal, pilares fundamentales de la LOMLOE.

Esta falta de actualización no es una cuestión meramente burocrática; supone una vulnerabilidad pedagógica para el futuro docente (Juárez y López, 2021). Si los programas universitarios no se sincronizan con la realidad legislativa de la escuela, se genera una brecha entre lo que el maestro estudia y lo que la normativa le exige impartir. Como señalan Tirado y Ballesteros (2019), la calidad de la enseñanza depende directamente de una formación inicial capaz de responder a las demandas de actualización pedagógica que exigen las nuevas realidades del aula.

2.2. *Magister Musicae*: Recurso para la Transparencia y la Práctica Profesional

Ante este escenario de fragmentación informativa y complejidad normativa, se sitúa *Magister Musicae*. Concebida actualmente como un prototipo funcional en fase de desarrollo, esta herramienta digital no se propone como una solución al diseño curricular institucional, sino como un recurso de apoyo para gestionar de forma eficiente la información en el actual ecosistema educativo español.

Diseñada con una vocación transversal, la plataforma ofrece utilidades críticas tanto para el ámbito académico universitario como para el ejercicio profesional en los centros escolares:

- **Navegación Normativa y Transparencia:** Permite realizar consultas ágiles sobre la LOMLOE y los decretos específicos de cada Comunidad Autónoma, facilitando a investigadores y estudiantes la comparación de planes de estudio para identificar cómo se abordan las competencias de música y danza en cada contexto territorial.

- **Apoyo al Diseño Pedagógico y Programación:** Uno de los valores añadidos del proyecto es su utilidad para los maestros y maestras de Infantil y Primaria. La herramienta asiste en la creación de programaciones didácticas, la organización de sesiones y el diseño de actividades artísticas, asegurando que estas guarden una alineación estricta con el currículum vigente de su respectiva región.
- **Precisión Técnica mediante RAG:** Para garantizar el rigor de las consultas, el prototipo integra un chat asistido por una arquitectura de Generación Aumentada por Recuperación (RAG). Esta tecnología permite interactuar con el corpus documental (guías y decretos) de forma semántica, obteniendo respuestas que no son meras interpretaciones probabilísticas, sino síntesis precisas y verificables basadas exclusivamente en las fuentes reales (Swacha y Gracel, 2025; Alija, 2024).

En definitiva, *Magister Musicae* actúa como un asistente analítico e inteligente que democratiza el conocimiento y aporta claridad en un momento de transición legislativa. Su desarrollo representa un compromiso con la innovación educativa (Sánchez-Rivas et al., 2022), proporcionando a toda la comunidad académica una ventana única para navegar la complejidad de la docencia musical en el siglo XXI.

Sí, es fundamental que la Metodología (Apartado 3) sea el espejo exacto de los Resultados. Si en el apartado 4 hemos hablado de "atomización de créditos", "peso del examen" o "inercia normativa", la metodología debe explicar cómo hemos medido eso.

Aquí tienes la reescritura definitiva del Apartado 3, ajustada milimétricamente al corpus final de 24 guías y a los hallazgos que acabamos de redactar. He incluido la justificación de por qué descartamos la guía duplicada, lo cual demuestra un rigor científico (limpieza de datos) muy valorado en publicaciones de alto impacto como Dykinson.

3. Metodología

El presente estudio se fundamenta en un diseño de investigación de carácter descriptivo, analítico y comparativo, centrado en la revisión documental de fuentes primarias de planificación docente universitaria. El enfoque metodológico adopta una perspectiva crítica, buscando no solo describir la oferta académica, sino contrastar su grado de alineación con el marco legislativo escolar vigente (LOMLOE) y las necesidades competenciales del profesorado del siglo XXI.

3.1. Selección y Depuración del Corpus de Estudio

Para garantizar la representatividad y la validez estadística del análisis, se ha establecido un corpus inicial que abarca la totalidad de la oferta pública de formación de maestros en la Comunidad Valenciana para el curso académico 2025-2026.

Tras una primera fase de cribado, se procedió a la depuración de la muestra para evitar sesgos por duplicidad administrativa. Se descartaron aquellas guías docentes que, correspondiendo a la misma asignatura y código, se presentaban por duplicado debido exclusivamente a razones de vehicularidad lingüística (valenciano/castellano), al comprobarse que sus descriptores de contenido y criterios de evaluación eran idénticos.

El corpus definitivo quedó constituido por 24 guías docentes únicas, distribuidas de la siguiente manera:

- Universitat de València (UV): 10 guías docentes. La muestra incluye desde las asignaturas de formación básica hasta el itinerario completo de la Menció de Educació Musical.
- Universitat d'Alacant (UA): 8 guías docentes. Se analizan las materias troncales y optativas, excluyendo la redundancia administrativa para asegurar la limpieza de los datos comparativos.
- Universitat Jaume I de Castelló (UJI): 6 guías docentes. Se abarcan tanto los fundamentos didácticos como las asignaturas específicas de tecnología musical.

3.2. Procedimiento e Indicadores de Análisis

El tratamiento de la información se ha sistematizado mediante una matriz de análisis diseñada *ad hoc*, articulada en torno a cinco indicadores estructurales que permiten detectar las disonancias entre la universidad y la escuela:

1. Sincronía Normativa y Temporal: Verificación de las fechas de aprobación de los planes de estudio para determinar la "inercia institucional" frente a la entrada en vigor de los Reales Decretos 95/2022 y 157/2022.
2. Adecuación Terminológica: Análisis semántico de los títulos de las asignaturas para evaluar la presencia o ausencia del binomio oficial "Música y Danza" que prescribe el currículo de Primaria.
3. Arquitectura Crediticia (ECTS): Estudio comparado de la distribución de la carga lectiva para identificar modelos de gestión del conocimiento (atomización

en 4,5 ECTS frente a concentración en 6/8 ECTS) y su impacto en la profundidad de los aprendizajes.

4. Análisis de Contenidos (Danza y Tecnología):

- Expresión Corporal: Cuantificación de la presencia de contenidos de danza en las asignaturas obligatorias versus optativas.
- TIC e IA: Evaluación del enfoque tecnológico, diferenciando entre herramientas de gestión, software creativo y la incipiente aparición de la Inteligencia Artificial.

5. Cultura Evaluativa: Revisión de los sistemas de calificación declarados en las guías, contrastando el peso porcentual de las pruebas finales (exámenes) frente a los instrumentos de evaluación continua (portafolios, proyectos), para determinar el grado de adhesión real al modelo competencial.

4. Resultados: Análisis de la Realidad Académica y Disincronía Curricular

El análisis exhaustivo del corpus de 24 guías docentes únicas correspondientes a las universidades públicas de la Comunidad Valenciana (UV, UA y UJI) para el curso 2025-2026 revela un panorama académico complejo. Si bien las titulaciones cumplen con los estándares de calidad y verificación exigidos por la ANECA, los resultados evidencian una "inercia institucional" significativa. Esta resistencia al cambio genera una desincronía entre la formación que reciben los futuros maestros y las demandas competenciales que el marco legislativo escolar actual (LOMLOE) les exigirá en su inminente inserción laboral.

4.1. La Disonancia Terminológica y la Invisibilización de la Danza

El primer hallazgo crítico es la desconexión semántica y conceptual entre la academia y el aula de Primaria. Mientras que el Real Decreto 157/2022 reconfigura el área de Educación Artística estableciendo el bloque de "Música y Danza" como un eje unitario e indivisible, el análisis documental confirma que ninguna de las 24 asignaturas analizadas adopta esta nomenclatura oficial. Los títulos universitarios permanecen anclados en denominaciones tradicionales como "Educación Musical", "Didáctica de la

Música" o "Formación Rítmica", perpetuando una visión donde la música es el sujeto principal y la danza un complemento adjetivo.

Esta falta de actualización terminológica trasciende lo formal y afecta a la estructura de contenidos. Se ha detectado que, en las asignaturas troncales u obligatorias —aquellas que cursa todo el alumnado de Magisterio—, la presencia de la expresión corporal es marginal o, en el mejor de los casos, compartimentada. Como advierten Juárez-Pulido y López-Fernández (2021), la formación inicial adolece de una integración real de los lenguajes artísticos. Al impartirse la música y la expresión corporal a menudo como disciplinas estancas (o relegar la danza exclusivamente a asignaturas optativas de la mención), la universidad no está proporcionando al futuro docente las herramientas necesarias para abordar la globalidad del área "Música y Danza" que prescribe la ley.

4.2. La Arquitectura de los Créditos: Atomización frente a Concentración

El estudio comparado de la carga lectiva (ECTS) pone de manifiesto dos modelos de gestión del currículo opuestos dentro del mismo sistema universitario público valenciano, lo que genera perfiles de egreso diferenciados:

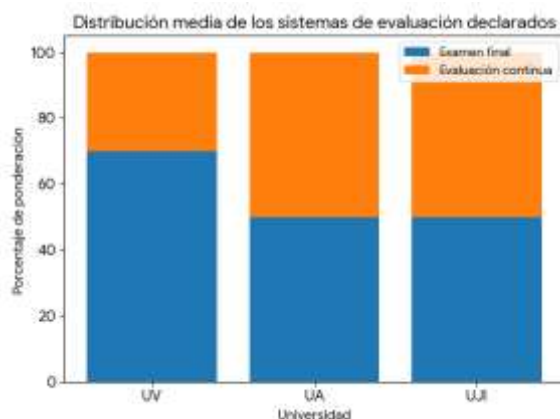
- **Modelo de Atomización (Universitat de València):** La UV estructura su itinerario de especialización (Mención) fragmentando la carga en asignaturas de 4,5 ECTS.
 - *Análisis Crítico:* Este modelo favorece una visión panorámica y diversa, permitiendo al estudiante cursar materias específicas de "Educación Vocal", "Audición" o "TIC" por separado. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica, esta atomización conlleva el riesgo de la superficialidad (Vernia-Carrasco, 2018). La reducción del tiempo lectivo presencial dificulta la profundización en procesos didácticos complejos y la maduración de las competencias instrumentales o corporales que requieren un entrenamiento continuado.
- **Modelo de Concentración (UA y UJI):** La Universitat d'Alacant y la Universitat Jaume I apuestan por bloques de 6 ECTS (llegando a 8 ECTS en la troncalidad de Infantil de la UJI).
 - *Análisis Crítico:* Esta estructura permite un mayor rigor académico y tiempo para el desarrollo de proyectos prácticos. No obstante, al tener menos "huecos" en la parrilla curricular, este modelo tiende a generar

vacíos formativos en áreas específicas (como la tecnología o la danza específica), que deben diluirse dentro de asignaturas generalistas de didáctica, perdiendo identidad propia.

4.3. Paradojas en los Sistemas de Evaluación

Uno de los resultados más reveladores es la contradicción detectada entre el discurso pedagógico de las guías y sus sistemas de calificación. Aunque la mayoría de los documentos declaran adherirse a metodologías activas y a la evaluación formativa, los criterios de calificación muestran una persistencia del modelo sumativo tradicional.

- **Hegemonía del Examen Teórico:** Especialmente en la Universitat de València, se han identificado asignaturas obligatorias donde la prueba final escrita pondera hasta un 70% de la nota global. Esto genera una incoherencia pedagógica: se enseña al futuro maestro que debe evaluar por competencias en la escuela, pero se le certifica en la universidad mediante la memorización de contenidos.
- **Transición Competencial:** Por el contrario, las guías de la UA y la UJI muestran una tendencia hacia modelos más equilibrados (50% examen / 50% proceso), valorando portafolios, diseños de situaciones de aprendizaje y ejecuciones prácticas. Este enfoque se alinea de manera más coherente con el espíritu de la LOMLOE, que da más importancia a que el futuro maestro sepa aplicar sus conocimientos en el aula que a la simple memorización de teoría.



4.4. De la Competencia Digital a la IA Pedagógica

En el ámbito de la competencia digital docente, el análisis muestra que las TIC están consolidadas como herramienta de apoyo (repositorios, edición básica de partituras). Sin embargo, se detecta una brecha entre la "competencia de consumo" (usar tecnología para mostrar contenidos) y la "competencia de producción" (crear arte con tecnología).

Más relevante aún es la incipiente aparición de la Inteligencia Artificial en las guías de la UJI para el curso 2025-2026. Aunque el enfoque actual es predominantemente ético (integridad académica), los resultados sugieren la urgencia de un cambio de paradigma. Para convergencia con la realidad social y escolar, la formación universitaria no debe limitarse a normativizar la IA, sino incorporarla como un recurso didáctico generativo. La universidad debe liderar la investigación sobre cómo herramientas de IA pueden asistir en la composición musical escolar, la generación de coreografías o la personalización del aprendizaje (Freitas de Torres, 2023), superando el uso meramente instrumental de la tecnología.

4.5. La Necesidad de Sincronía Normativa

Como síntesis de los resultados, se evidencia que los planes de estudio vigentes —verificados mayoritariamente entre 2012 y 2018— no han logrado absorber el impacto de las últimas reformas legislativas. Esta falta de actualización automática o ágil ante la entrada en vigor de la LOMLOE sitúa al alumnado en una posición de "vulnerabilidad pedagógica" (Tirado y Ballesteros, 2019).

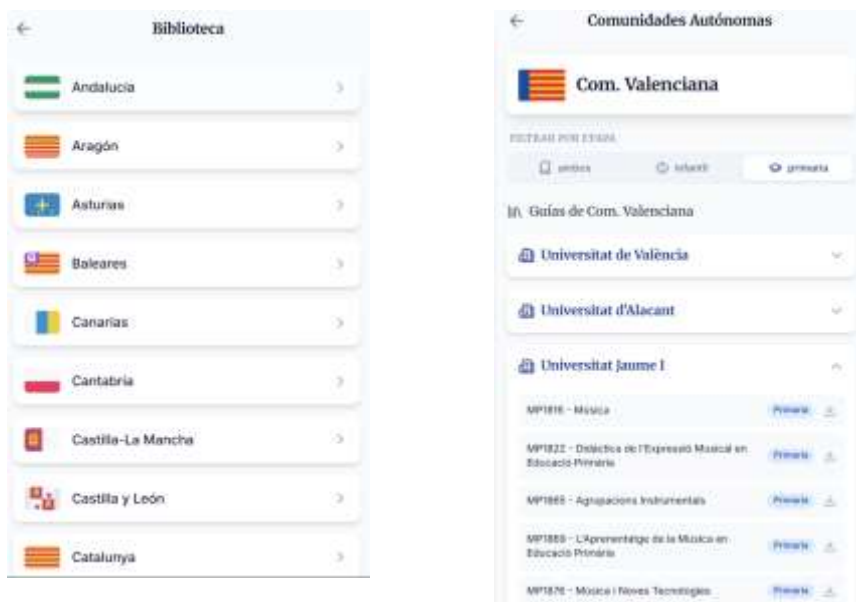
La universidad, en su función de servicio público, debe garantizar que sus títulos habilitantes sean un reflejo fiel y actualizado de la normativa que regula la profesión. La pervivencia de estructuras curriculares diseñadas hace más de una década obliga al docente novel a realizar un esfuerzo autodidacta para cubrir las lagunas (especialmente en danza y evaluación competencial) que su formación inicial no ha resuelto.

5. *Magister Musicae*: Innovación Tecnológica en la Gestión del Conocimiento y la Práctica Docente

La complejidad del ecosistema normativo y académico de la música en España —caracterizada por la fragmentación autonómica y la celeridad de los cambios legislativos— genera una opacidad informativa que dificulta tanto el análisis investigador como la práctica diaria en las aulas. Ante este escenario, se presenta

Magister Musicae. Concebida actualmente como un prototipo funcional en fase de desarrollo, esta herramienta digital trasciende la noción de repositorio para constituirse en un asistente inteligente dirigido a dos perfiles clave: la comunidad académica universitaria y, muy especialmente, el cuerpo de maestros y maestras de Infantil y Primaria.





5.1. Arquitectura RAG: Precisión Científica frente a la Alucinación

Para garantizar la fiabilidad necesaria en el ámbito educativo, la plataforma se aleja de los modelos de lenguaje generalistas. Su infraestructura técnica se basa en una arquitectura de Generación Aumentada por Recuperación (RAG). Como señala Alija (2024), esta tecnología permite acotar las respuestas del sistema a un corpus documental cerrado y verificado, garantizando que la información recuperada provenga exclusivamente de fuentes oficiales y eliminando el riesgo de alucinaciones del modelo.

En el caso del prototipo actual, este corpus integra las 24 guías docentes analizadas, la LOMLOE, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y los decretos curriculares de la Comunidad Valenciana. Esto asegura que, cuando un usuario realiza una consulta, la herramienta no "inventa" información, sino que recupera y sintetiza datos exactos de las fuentes oficiales (Alija, 2024), eliminando el riesgo de alucinaciones y proporcionando citas verificables.

5.2. Utilidad Profesional: Un Aliado para el Maestro en Activo

Más allá de su valor para la investigación comparada, *Magister Musicae* ha sido diseñada pensando en la realidad de los centros escolares. La herramienta actúa como un soporte técnico para la programación didáctica, permitiendo al docente:

- Alineación Curricular Instantánea: Verificar si una actividad musical propuesta cumple con los criterios de evaluación específicos de su comunidad autónoma.
- Diseño de Sesiones "Música y Danza": Ante la carencia formativa en expresión corporal detectada en los grados, la *app* sugiere situaciones de aprendizaje que integran música y movimiento, ayudando al maestro a cubrir el bloque de "Danza" que exige la ley.
- Organización de Recursos: Facilitar el acceso a metodologías y repertorios actualizados, sirviendo como puente entre la innovación universitaria y la realidad del aula (Sánchez-Rivas et al., 2022).

5.3. Escalabilidad: Del Mapa Autonómico al Espacio Europeo

La visión del proyecto es expansiva. Tras la validación del prototipo en la Comunidad Valenciana, la hoja de ruta contempla la integración progresiva de las guías docentes de todas las comunidades autónomas españolas. Este mapeo nacional permitirá, por primera vez, una comparativa real de la formación docente en todo el territorio del Estado.

En una fase posterior, y alineándose con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Magister Musicae* aspira a incorporar planes de estudio de otros países de la Unión Europea.

6. Discusión y Reflexión Crítica

El análisis de las 24 guías docentes y el desarrollo de la propuesta tecnológica nos sitúan ante un debate necesario sobre la gobernanza de los planes de estudio y la responsabilidad de la universidad frente a los cambios sociales y legislativos.

6.1. La Sincronía Normativa como Deber Institucional

Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es la constatación de una "inercia temporal". La entrada en vigor de una ley orgánica estructural como la LOMLOE

debería actuar como un catalizador automático para la revisión de los títulos universitarios habilitantes. Si la escuela cambia, la formación de quien va a trabajar en ella debe cambiar simultáneamente.

Resulta paradójico que, mientras a los centros de Primaria se les exige una adaptación inmediata a los nuevos currículos competenciales, la universidad siga operando con planes verificados hace más de una década. Esta desincronía no es una cuestión administrativa, sino ética: mantener planes de estudio desactualizados coloca al egresado en una situación de "vulnerabilidad pedagógica", obligándole a formarse por su cuenta en aspectos que su título oficial ha ignorado (Tirado-Morleta y Ballesteros-Moscós, 2019). Es imperativo establecer mecanismos de actualización ágil que permitan sincronizar la academia con la realidad legislativa de forma dinámica.

6.2. Hacia la Convergencia Real de Música y Corporalidad

Los resultados evidencian que la fragmentación entre música y danza en la universidad es insostenible frente al currículum escolar actual. El área de "Música y Danza" no puede ser abordada por un maestro que ha recibido una formación estanca, donde lo corporal es anecdótico.

La discusión no debe centrarse en qué curso se imparte cada materia, sino en la necesidad de una convergencia didáctica. Las facultades deben liderar un cambio de enfoque donde la expresión corporal y la música se trabajen de forma interdisciplinar desde el primer curso. Solo así se podrá formar a docentes capaces de diseñar situaciones de aprendizaje globales, tal y como prescribe la normativa y, sobre todo, tal y como necesitan los niños y niñas para su desarrollo integral (Jellison, 2015).

6.3. La Inteligencia Artificial: De la Ética a la Pedagogía Creativa

Finalmente, el estudio apunta a una necesaria redefinición de la competencia digital. Si bien la preocupación actual de las guías se centra en el "uso ético" y la integridad académica frente a la IA, el futuro inmediato de la didáctica musical exige mucho más.

La universidad debe transitar de una visión preventiva a una visión propositiva. La Inteligencia Artificial Generativa no debe verse solo como una amenaza al plagio, sino como un recurso pedagógico de primer orden (Freitas de Torres, 2023). Modelos que permiten generar acompañamientos instrumentales para danzas, crear partituras adaptadas a la diversidad del aula o diseñar escenarios sonoros inmersivos son herramientas que el futuro maestro debe dominar. *Magister Musicae* apunta en esta

dirección, pero es la formación inicial la que debe integrar estas tecnologías para potenciar, y no sustituir, la creatividad humana en el aula de música.

Referencias Bibliográficas

Alija, A. (2024, 24 de enero). RAG - Retrieval Augmented Generation: La llave que abre la puerta de la precisión a los modelos del lenguaje. Datos.gob.es. <https://datos.gob.es/es/blog/rag-retrieval-augmented-generation-la-llave-que-abre-la-puerta-de-la-precision-los-modelos>

Freitas de Torres, L. (2023). Las TIC en Educación Musical: Una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la Música. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 21, 1-28. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi21.24626>

González-López, R., & Martínez-González, S. (2017). La autonomía universitaria y su impacto en la homogeneidad curricular. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-62. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press.

Juárez-Pulido, M., & López-Fernández, N. (2021). La Educación Musical en los estudios del Grado en Educación Infantil: Análisis de las guías docentes de las universidades españolas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 1-15. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2458>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Sánchez-Rivas, E., Colomo-Magaña, E., Ruiz-Palmero, J., & Gómez-García, M. (Coords.). (2022). *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación*. Octaedro.

Tirado-Morleta, F., & Ballesteros-Moscósio, M. (2019). Formación inicial del profesorado y calidad educativa: Un análisis de las guías docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 245-263. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-03>

Vernia-Carrasco, A. M. (2018). El maestro generalista como futuro docente en la especialidad de música. Reflexiones sobre sus competencias. *Arte y Movimiento*, 14, 9-17. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/aym/article/view/7254>

APROXIMACIÓN A LA REGULACIÓN DE LA FIGURA DEL PROFESOR REPERTORISTA DE INSTRUMENTOS EN ESPAÑA

Miguel Sánchez García

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La figura del pianista acompañante —denominado en los conservatorios y centros superiores de enseñanzas artísticas como profesorado de repertorio con piano— ocupa hoy un lugar esencial en la formación musical especializada. Su labor no se limita a la mera ejecución pianística, sino que implica una competencia artística, pedagógica y colaborativa altamente especializada, orientada al trabajo con instrumentistas, cantantes y agrupaciones. Sin embargo, la consolidación institucional de esta profesión en el ámbito educativo es relativamente reciente y responde a un proceso de regulación que no siempre ha ido acompañado de una formación previa claramente definida.

En efecto, uno de los rasgos más significativos de esta profesión es la ausencia histórica de itinerarios formativos específicos orientados al acompañamiento y al trabajo de repertorio. Tradicionalmente, los pianistas acompañantes procedían de una formación generalista como pianistas solistas, debiendo adquirir las competencias propias del acompañamiento —lectura a primera vista, reducción de partituras, adaptación al intérprete, conocimiento estilístico y trabajo pedagógico compartido— de manera informal, a través de la práctica profesional o del aprendizaje autodidacta. Esta carencia de una formación reglada específica ha marcado durante décadas la configuración del perfil profesional del pianista acompañante y ha contribuido a una cierta indefinición de su identidad dentro de las instituciones educativas.

Esta situación comenzó a modificarse de manera significativa a partir de la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), que supuso un punto de inflexión en el reconocimiento institucional de esta figura. Con la LOE, el pianista acompañante dejó de ser un profesional adscrito de manera ambigua al funcionamiento interno de los centros para convertirse en profesorado de una asignatura específica: Repertorio con piano. Este cambio no solo supuso una transformación administrativa, sino que implicó también el reconocimiento de un campo de conocimiento propio, con objetivos, contenidos y funciones pedagógicas diferenciadas, integradas formalmente en los planes de estudio de las enseñanzas musicales.

Antes de esta regulación, no existía una normativa clara que definiera ni el estatus del profesorado pianista acompañante ni la naturaleza de la asignatura que impartía. Su labor se articulaba de forma desigual según los centros, dependiendo en gran medida de las necesidades organizativas y de criterios locales, lo que generaba una notable heterogeneidad en las condiciones laborales, en las funciones asignadas y en el reconocimiento académico de su trabajo. Esta falta de definición institucional contrastaba con la alta especialización artística y pedagógica que exige el ejercicio profesional del acompañamiento.

En este contexto, la investigación sobre el profesorado de repertorio con piano se vuelve especialmente relevante, ya que permite analizar las tensiones entre una práctica profesional altamente especializada y un proceso de institucionalización relativamente reciente. Comprender cómo se ha construido este perfil docente, qué formación lo sustenta y cómo se articula su identidad profesional resulta fundamental para avanzar hacia modelos formativos y organizativos más coherentes con la realidad de esta disciplina.

En los últimos años, la educación musical superior en España ha vivido un proceso de transformación significativo a raíz de la incorporación del modelo de evaluación por competencias. En el caso de la Comunidad Valenciana, los conservatorios superiores avanzan en la adaptación a la normativa autonómica, que exige la integración efectiva de este enfoque en la práctica docente. A pesar de ello, la literatura existente evidencia que siguen presentes tensiones entre la tradición interpretativa propia del ámbito musical y la necesidad de evaluar dimensiones más amplias, como la creatividad, la capacidad crítica o el trabajo colaborativo. En este contexto, el presente estudio explora cómo el profesorado entiende y aplica el modelo competencial dentro de sus procesos de evaluación.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo—descriptivo de carácter comparativo, orientado a analizar la configuración curricular, institucional y formativa de la asignatura de Repertorio con piano —y sus denominaciones afines— en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en las distintas comunidades autónomas del Estado español. El objetivo central es comprender de qué modo un marco legal común, establecido por la Ley Orgánica de Educación (LOE), se concreta de manera diversa en los territorios autonómicos en aspectos estructurales fundamentales: la denominación de la asignatura, su carga en créditos ECTS y su presencia en las distintas especialidades instrumentales.

Este enfoque se fundamenta en la necesidad de estudiar no solo los contenidos explícitos de los planes de estudios, sino también las lógicas institucionales que subyacen a su diseño, así como sus implicaciones para la formación competencial del alumnado y para la identidad profesional del profesorado de repertorio con piano. La investigación no persigue evaluar la calidad pedagógica de los modelos autonómicos, sino describir, categorizar y analizar comparativamente sus principales rasgos con el fin de identificar

patrones, divergencias y posibles tensiones entre el marco normativo estatal y las concreciones territoriales.

2.1. Diseño de la investigación

El diseño metodológico se articula en tres fases complementarias:

1. Recopilación y selección de fuentes documentales;
2. Análisis sistemático de la información normativa y curricular;
3. Construcción de categorías analíticas y matrices comparativas.

En la primera fase se identificaron y recopilaron los documentos oficiales que regulan las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en cada comunidad autónoma. Estos documentos incluyen, principalmente, decretos, órdenes y resoluciones de las consejerías de educación o cultura, así como los planes de estudios publicados por los conservatorios superiores públicos. La elección de estas fuentes responde a su carácter normativo y vinculante, lo que las convierte en el marco de referencia real para la organización de la docencia, la asignación de créditos y la definición de las asignaturas.

En la segunda fase, los documentos fueron sometidos a un proceso de análisis de contenido, mediante una lectura exhaustiva y sistemática orientada a extraer toda la información relevante relativa a la asignatura de Repertorio con piano. Este análisis no se limitó a la identificación de la asignatura como unidad administrativa, sino que incluyó el estudio de su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias (como Música de cámara, Práctica orquestal o Instrumento), su carácter obligatorio u optativo y su distribución a lo largo de los cursos.

En la tercera fase, los datos obtenidos fueron organizados en matrices comparativas que permitieron cruzar las variables de interés —denominación, créditos ECTS y especialidades instrumentales— entre las distintas comunidades autónomas. Estas matrices constituyen el principal instrumento de análisis comparativo de la investigación, ya que facilitan la visualización de similitudes, diferencias y tendencias estructurales.

2.2. Variables de análisis

La investigación se centra en tres variables principales:

a) Denominación de la asignatura.

Se analizó la forma en que cada comunidad autónoma nombra oficialmente la asignatura vinculada al trabajo de repertorio con piano. La denominación no se considera un elemento meramente terminológico, sino un indicador de la concepción pedagógica y profesional que subyace a la materia. Así, se examinaron diferencias entre términos como Repertorio con piano, Acompañamiento, Música de cámara con piano u otras variantes, interpretándolas como reflejo de distintas visiones sobre el rol del pianista acompañante y sobre la naturaleza de la asignatura.

b) Créditos ECTS.

La carga en créditos ECTS se utilizó como un indicador cuantitativo del peso curricular que cada sistema autonómico otorga a la asignatura. Se registró tanto el número total de créditos asignados a lo largo de la titulación como su distribución por cursos, cuando esta información estaba disponible. Este análisis permite valorar el grado de centralidad o marginalidad de la asignatura dentro del currículo.

c) Especialidades instrumentales.

Se identificaron las especialidades en las que la asignatura está presente —instrumentos de viento, cuerda, canto, percusión, etc.— y su carácter obligatorio u optativo. Esta variable es clave para comprender el alcance real de la asignatura y su contribución al perfil formativo del alumnado en cada familia instrumental.

2.3. Marco competencial

El análisis se sitúa explícitamente dentro del modelo de aprendizaje basado en competencias establecido por la LOE para las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. Este marco define un conjunto de competencias generales, transversales y específicas que deben guiar el diseño curricular y la práctica docente. En este sentido, la investigación no se limita a describir estructuras administrativas, sino que examina cómo la configuración de la asignatura de Repertorio con piano en cada comunidad autónoma favorece o condiciona el desarrollo de dichas competencias.

Especial atención se presta a aquellas competencias relacionadas con la interpretación en conjunto, la comunicación artística, la autonomía interpretativa, la escucha activa, la colaboración y la construcción compartida del discurso musical, todas ellas estrechamente vinculadas al trabajo de repertorio con piano.

2.4. Análisis de los contenidos

Además de las variables estructurales, se llevó a cabo un análisis cualitativo de los contenidos atribuidos a la asignatura en los distintos planes de estudios. A pesar de la diversidad terminológica y organizativa, se identificó un núcleo común de contenidos que articula la práctica pedagógica de la materia. Entre ellos se incluyen:

- La práctica del repertorio de la modalidad instrumental con la parte pianística original o con reducción orquestal.
- El análisis musical, estructural y formal del repertorio.
- Las audiciones.
- La valoración de la interpretación como un acto de comunicación.
- El trabajo de los aspectos interpretativos, que abarca la comprensión holística de la obra, las convenciones estilísticas, la afinación, los tipos de emisión y articulación, la exploración del fraseo, los contrastes sonoros y la musicalidad, la paleta sonora, la búsqueda

de diferentes dinámicas y timbres en el dúo musical, así como la fluidez, la flexibilidad y la versatilidad agógica.

- El trabajo del equilibrio sonoro en el dúo con piano, atendiendo a la colocación espacial, la coordinación, la sincronización, el empaste, la conjunción, la cohesión musical, la autoescucha, la audición polifónica y la aplicación de automatismos;

- La capacidad de asumir distintas funciones dentro del conjunto;
- La interpretación de memoria.

Estos contenidos fueron utilizados como categorías de análisis para evaluar hasta qué punto las distintas configuraciones autonómicas permiten un desarrollo coherente y profundo de las competencias asociadas a la asignatura.

2.5. Estrategia de comparación

La comparación entre comunidades autónomas se realizó mediante un análisis cruzado de las matrices de datos, lo que permitió identificar patrones recurrentes y modelos divergentes de implantación curricular. Esta estrategia no persigue establecer jerarquías de calidad, sino comprender la pluralidad de enfoques existentes dentro de un mismo sistema educativo.

A partir de esta comparación, se exploraron también las posibles implicaciones de estas diferencias para la movilidad del alumnado, la homogeneidad de los títulos y la definición del perfil profesional del profesorado de repertorio con piano.

2.6. Limitaciones del estudio

Finalmente, se reconoce que la investigación se basa en fuentes documentales oficiales, lo que implica que los resultados reflejan la normativa y el diseño curricular, pero no necesariamente las prácticas reales de aula. No obstante, el análisis normativo constituye un paso imprescindible para comprender el marco en el que se desarrolla la docencia y para fundamentar futuras investigaciones de carácter empírico o etnográfico.

3. RESULTADOS

El análisis comparativo de los planes de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en las distintas comunidades autónomas, realizado a partir del mapeo curricular de la asignatura de Repertorio con piano y sus denominaciones afines, pone de manifiesto un escenario caracterizado por la coexistencia de convergencias estructurales y divergencias significativas en su implementación. Estas diferencias se manifiestan de manera especialmente clara en tres dimensiones fundamentales: las especialidades en las que se imparte la asignatura, la carga lectiva expresada en créditos ECTS y el momento de su inclusión a lo largo de los cuatro cursos de la titulación.

En términos generales, puede observarse una cierta convergencia en el reconocimiento de la asignatura como un componente esencial de la formación del alumnado instrumental, especialmente en las especialidades vinculadas a los instrumentos de la orquesta sinfónica. Así, las especialidades de violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta travesera, oboe, clarinete, fagot, saxofón, trompeta, trompa, trombón, tuba y bombardino cursan de forma sistemática la asignatura a lo largo de los cuatro cursos de la carrera en la mayoría de las comunidades autónomas. Este patrón sugiere un consenso implícito sobre la relevancia del trabajo de repertorio con piano como eje formativo para la preparación artística y profesional de los futuros intérpretes de instrumentos orquestales, al constituir un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación en conjunto, la afinación, la escucha activa, la coordinación y la construcción compartida del discurso musical.

No obstante, esta convergencia contrasta con la notable variabilidad observada en la carga en créditos ECTS asignada a la materia. El mapeo curricular revela que la asignatura puede oscilar entre 1 y 4 créditos ECTS por curso, según la comunidad autónoma y, en algunos casos, según la especialidad instrumental. Esta horquilla tan amplia implica diferencias sustanciales en el tiempo lectivo efectivo destinado al trabajo de repertorio con piano, lo que se traduce en oportunidades formativas desiguales para el alumnado. Mientras que en algunos contextos la asignatura adquiere un peso estructural significativo dentro del currículo, en otros queda relegada a una presencia más marginal, difícilmente compatible con el desarrollo profundo de las competencias interpretativas, colaborativas y comunicativas que le son propias.

Las divergencias se acentúan aún más cuando se analizan las especialidades instrumentales que, según la comunidad autónoma, incluyen o excluyen la asignatura. Un caso especialmente relevante es el de las especialidades de piano, guitarra y acordeón. En comunidades como Andalucía, Baleares y Canarias, estas especialidades cursan la asignatura de Repertorio con piano, lo que implica una concepción de la materia no exclusivamente asociada a los instrumentos melódicos de tradición orquestal, sino también a aquellos instrumentos que, por su propia naturaleza, desempeñan funciones armónicas, acompañantes o de liderazgo en el discurso musical. En otras comunidades, sin embargo, estas especialidades quedan excluidas de la asignatura, lo que sugiere una visión más restringida del repertorio con piano como herramienta al servicio de los instrumentistas no pianistas.

Asimismo, el análisis revela la implementación de la asignatura en las especialidades correspondientes a los instrumentos tradicionales propios de determinadas comunidades autónomas. Esta inclusión pone de manifiesto una adaptación del currículo a los contextos culturales y patrimoniales específicos de cada territorio, integrando el trabajo de repertorio con piano en la formación de intérpretes vinculados a tradiciones musicales locales. No obstante, la ausencia de un criterio común a nivel estatal genera nuevamente una notable

heterogeneidad en las oportunidades de aprendizaje y en la configuración de los perfiles profesionales resultantes.

Otra fuente de divergencia significativa se encuentra en la especialidad de Pedagogía. En comunidades como Canarias y Asturias, el alumnado de esta especialidad cursa la asignatura de Repertorio con piano, lo que refuerza una concepción de la formación pedagógica estrechamente vinculada a la práctica interpretativa colaborativa y al conocimiento del repertorio desde una perspectiva aplicada. En otras comunidades, por el contrario, la asignatura no forma parte del plan de estudios de Pedagogía, lo que delimita su alcance a las especialidades interpretativas y restringe el acceso de los futuros docentes a una formación sistemática en este ámbito.

En conjunto, estos resultados evidencian que, aunque la LOE establece un marco común para las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, la concreción curricular de la asignatura de Repertorio con piano da lugar a modelos formativos sustancialmente diferentes según la comunidad autónoma. La coexistencia de convergencias —especialmente en el ámbito de los instrumentos orquestales— y de divergencias —en créditos, especialidades y distribución temporal— configura un panorama en el que la experiencia formativa del alumnado y el perfil profesional del futuro profesorado de repertorio con piano dependen en gran medida del territorio en el que se cursan los estudios.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

4.1. El repertorio con piano como eje vertebrador de la formación instrumental

Los resultados de esta investigación confirman que el repertorio con piano no puede entenderse como un complemento accesorio de la formación instrumental, sino como uno de sus ejes estructurales. Desde los primeros estadios del aprendizaje musical hasta el nivel superior, la mayor parte del repertorio instrumental ha sido concebido históricamente para ser interpretado en interacción con un piano, ya sea como acompañante armónico, como interlocutor musical o como auténtico coprotagonista del discurso artístico. Sonatas, conciertos en reducción, obras de carácter, ciclos de canciones y una parte sustancial de la literatura camerística y pedagógica están intrínsecamente ligados a la presencia del piano.

En las enseñanzas elementales y profesionales, el trabajo con piano constituye una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo de la afinación, el sentido armónico, la pulsación, el fraseo, la conciencia formal y la escucha activa. A través del dúo con piano, el alumnado aprende a situar su línea melódica dentro de un entramado sonoro más amplio, a comprender las funciones tonales y a relacionar su discurso con una estructura armónica que le da sentido. En este sentido, el repertorio con piano no solo transmite contenidos musicales, sino que construye una manera de entender la música como fenómeno relacional y no como acto aislado.

En las enseñanzas superiores, esta función vertebradora se intensifica. El repertorio con piano se convierte en el espacio privilegiado para la integración de las competencias técnicas, estilísticas, expresivas y comunicativas del intérprete. A diferencia del trabajo con acompañamientos grabados o reducciones simplificadas, el dúo real con piano obliga al estudiante a negociar tempos, respiraciones, agógicas, dinámicas, articulaciones y balances sonoros, desarrollando una competencia musical de naturaleza dialógica que es esencial para la práctica profesional.

Desde esta perspectiva, la asignatura de Repertorio con piano no debería concebirse como una materia subsidiaria de la clase de instrumento, sino como un espacio formativo autónomo que articula y cohesiona el conjunto del currículo interpretativo. Su presencia a lo largo de los cuatro cursos de las enseñanzas superiores en la mayoría de las especialidades orquestales confirma este papel estructural, aunque las divergencias en créditos y organización evidencian que este reconocimiento aún no se ha traducido en una implementación plenamente coherente.

4.2. La necesidad de la parte pianística para una interpretación genuina del repertorio

La investigación pone de relieve una cuestión fundamental: la parte pianística no es un añadido externo al repertorio instrumental, sino un componente constitutivo de la obra. En la mayoría de los géneros —sonata, concierto en reducción, obra de carácter, canción, lied, ciclo vocal, etc.— el piano no cumple una función meramente acompañante, sino que participa activamente en la construcción del sentido musical. Su escritura condensa información armónica, rítmica, formal y expresiva que condiciona de manera decisiva la interpretación de la parte solista.

Prescindir del piano o sustituirlo por recursos tecnológicos implica una pérdida sustancial de información musical y, por tanto, una distorsión del repertorio. La interacción viva entre el instrumento solista y el piano es el lugar donde se articulan los equilibrios tímbricos, las tensiones armónicas, las respiraciones compartidas y la arquitectura temporal de la obra. Sin este diálogo, la interpretación queda reducida a una dimensión parcial, centrada exclusivamente en la línea solista y desconectada de su contexto musical.

Desde un punto de vista pedagógico, trabajar con la parte pianística original permite al alumnado acceder a una comprensión más profunda de la obra. El piano actúa como mediador entre la partitura y el intérprete, revelando modulaciones, estructuras formales, apoyaturas expresivas y relaciones temáticas que no siempre son evidentes en la parte solista aislada. Además, la presencia de un pianista especializado en repertorio posibilita una lectura musical más rica, ya que este puede orientar al estudiante sobre aspectos de estilo, carácter, tempo y articulación desde una perspectiva global de la obra.

Por ello, la asignatura de Repertorio con piano no puede ser sustituida por horas de estudio individual ni por soluciones tecnológicas. La interacción humana y musical que se

produce en el dúo es insustituible como espacio de aprendizaje artístico y como entrenamiento para la práctica profesional real, en la que el intérprete deberá trabajar constantemente con pianistas, directores y otros músicos.

4.3. El profesorado repertorista como agente central del proceso de enseñanza-aprendizaje

Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es el reconocimiento del profesorado de repertorio con piano como parte activa y directa del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Lejos de desempeñar un rol auxiliar o subordinado al profesorado de instrumento, el repertorista es un docente con competencias propias, cuya intervención incide de manera directa en la construcción de la interpretación y en el desarrollo artístico del estudiante.

El profesorado repertorista trabaja simultáneamente en múltiples planos: técnico, estilístico, estructural, expresivo y comunicativo. Aporta una visión global de la obra, ayuda a integrar la parte solista en el conjunto musical, orienta sobre convenciones estilísticas y contribuye a la toma de decisiones interpretativas. En este sentido, su labor es equiparable a la de un profesor de música de cámara o de un coach artístico, pero con la especificidad de hacerlo desde el piano y desde el conocimiento profundo del repertorio solista.

Además, el repertorista actúa como mediador entre el estudiante y la partitura, facilitando procesos de autoescucha, corrección de afinación, ajuste rítmico y coherencia formal. Esta función pedagógica es especialmente relevante en el contexto del aprendizaje competencial promovido por la LOE, ya que contribuye al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación, la autonomía interpretativa y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Sin embargo, la investigación revela que este papel central del profesorado repertorista no siempre se ve reflejado en su reconocimiento institucional. Las divergencias en la carga lectiva, en la presencia de la asignatura en determinadas especialidades y en su consideración dentro de los planes de estudio generan situaciones de desigualdad que afectan tanto a la calidad de la formación del alumnado como a la identidad profesional del propio profesorado.

4.4. La necesidad estructural de la asignatura y del profesorado repertorista

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la asignatura de Repertorio con piano y el profesorado que la imparte no constituyen un elemento opcional del sistema educativo musical, sino una necesidad estructural. La formación de intérpretes capaces de integrarse en contextos profesionales reales —orquestas, conjuntos de cámara, ópera, enseñanza, música contemporánea, etc.— requiere una experiencia sistemática y prolongada de trabajo con piano y con un especialista en repertorio.

La heterogeneidad detectada entre comunidades autónomas pone de manifiesto la fragilidad de esta asignatura dentro del sistema. Allí donde su presencia es sólida y continuada, se genera un ecosistema formativo que favorece la maduración artística del alumnado y la profesionalización de la práctica interpretativa. Allí donde es reducida, fragmentaria o inexistente en determinadas especialidades, se produce una carencia formativa difícilmente compensable por otros medios.

Desde una perspectiva de equidad educativa, esta situación plantea un problema de fondo: estudiantes que obtienen el mismo título superior de música han recibido formaciones sustancialmente diferentes en un ámbito clave de su desarrollo artístico. Esta disparidad es incompatible con la idea de un sistema de enseñanzas superiores que aspire a la coherencia, la calidad y el reconocimiento profesional.

REFERENCIAS

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106 (4 de mayo de 2006).

España. Jefatura del Estado. (2009, 26 de octubre). Real Decreto 1614/2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.

Principado de Asturias. (2014, 14 de mayo). Decreto 46/2014, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música. Boletín Oficial del Principado de Asturias.

Generalitat Valenciana. (2011). Decreto 48/2011, de ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.

Generalitat Valenciana. (2011). Orden 24/2011, por la que se establecen los planes de estudio de las enseñanzas artísticas superiores de Música. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana.

Junta de Andalucía. (2011, 26 de julio). Decreto 260/2011, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

Junta de Castilla y León. (2011, 15 de septiembre). Decreto 57/2011, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Composición, Interpretación y Musicología de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Boletín Oficial de Castilla y León.

Junta de Castilla y León. (2013, 18 de julio). Decreto 34/2013, por el que se modifica el Decreto 57/2011. Boletín Oficial de Castilla y León.

Xunta de Galicia. (2015, 29 de octubre). Decreto 163/2015, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía. Diario Oficial de Galicia.

Asamblea de Extremadura. (2011, 7 de marzo). Ley 4/2011, de Educación de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (2014, 29 de agosto). Decreto 88/2014, por el que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición. Diario Oficial de Castilla-La Mancha.

Gobierno de Canarias. (2017, 13 de enero). Decreto 4/2017, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, y se regula su evaluación. Boletín Oficial de Canarias.

Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. (2010, 28 de julio). Orden por la que se implantan las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Arte Dramático, Diseño y Música en la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia.

Junta de Andalucía. Dirección General de Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación Permanente. (2024, 11 de marzo). Resolución por la que se establece la ordenación de los estudios superiores de Música, el plan de estudios y se regula la prueba específica de acceso. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Guillem Escorihuela Carbonell

Universitat de València. MUSEVAL

Tíscar Marínez Bayona

CSMC-ISEACV. MUSEVAL

Lluís Marzal Raga

CSMV-ISEACV. MUSEVAL

Lourdes Chuliá-Peris

Universitat de València. MUSEVAL

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación musical superior en España ha vivido un proceso de transformación significativo a raíz de la incorporación del modelo de evaluación por competencias. En el caso de la Comunidad Valenciana, los conservatorios superiores avanzan en la adaptación a la normativa autonómica, que exige la integración efectiva de este enfoque en la práctica docente. A pesar de ello, la literatura existente evidencia que siguen presentes tensiones entre la tradición interpretativa propia del ámbito musical y la necesidad de evaluar dimensiones más amplias, como la creatividad, la capacidad crítica o el trabajo colaborativo. En este contexto, el presente estudio explora cómo el profesorado entiende y aplica el modelo competencial dentro de sus procesos de evaluación.

La orientación hacia un sistema de educación superior basado en competencias constituye uno de los cambios más relevantes impulsados por el Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES). En España, las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) fueron incorporadas a este marco mediante la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y el desarrollo posterior de diversas normativas autonómicas. En la Comunidad Valenciana, el Decreto 48/2011 regula la estructura y organización de los estudios superiores de música, estableciendo explícitamente que la evaluación debe centrarse en la adquisición de competencias profesionales, artísticas y académicas.

No obstante, trasladar este modelo al funcionamiento cotidiano de los conservatorios superiores supone retos considerables. La tradición pedagógica de estas instituciones, fuertemente vinculada a la interpretación musical y a la evaluación del dominio técnico, contrasta con un modelo que pretende valorar también aspectos como la creatividad, la reflexión crítica, la colaboración entre iguales o la capacidad para gestionar proyectos. Por ello, este trabajo examina cómo el profesorado de los conservatorios superiores valencianos percibe e incorpora los principios de la evaluación competencial, con el objetivo de identificar avances, dificultades y posibles estrategias de mejora.

La bibliografía especializada en educación musical superior ha señalado reiteradamente los desafíos de aplicar modelos de evaluación por competencias en este ámbito. Autores como Bennett (2008), Carey et al. (2013) o Gaunt (2016) subrayan que la formación musical tradicional sigue apoyándose en la relación maestro-discípulo y en la centralidad del repertorio canónico, elementos que pueden entrar en conflicto con la valoración de competencias de carácter transversal.

En el contexto español, trabajos recientes (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015; Bautista & Espigares, 2019) ponen de manifiesto la distancia existente entre el marco normativo y la práctica real que se desarrolla en los conservatorios. Entre los factores que explican esta brecha se encuentran la limitada formación del profesorado en evaluación, la falta de herramientas comunes y la resistencia cultural a modificar metodologías arraigadas. Aun así, diversos estudios de caso evidencian que la integración de estrategias competenciales puede favorecer que el alumnado construya una visión más completa y diversificada de su futuro profesional, combinando la interpretación con ámbitos como la docencia, la gestión cultural o la investigación.

En conjunto, este marco permite situar el presente estudio dentro de un debate más amplio: la necesidad de encontrar un equilibrio entre la tradición interpretativa de la educación musical superior y las demandas actuales derivadas del EEES y de la sociedad contemporánea.

2. METODOLOGÍA

El estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de carácter transversal, cuyo propósito fue examinar cómo se lleva a cabo la evaluación por competencias en las Enseñanzas Artísticas Superiores de música de la Comunidad Valenciana. El análisis se centró en la interpretación que el profesorado realiza del artículo

1, capítulo IV, del Decreto 48/2011, así como en las metodologías utilizadas, los desafíos identificados y las implicaciones educativas derivadas. Para ello, se emplearon estadísticos descriptivos y pruebas inferenciales —principalmente contrastes de independencia mediante chi-cuadrado— con el fin de explorar posibles asociaciones entre variables de percepción consideradas relevantes.

La muestra estuvo formada por 39 docentes pertenecientes a los conservatorios superiores de música públicos de la Comunidad Valenciana, procedentes de especialidades diversas como piano, música de cámara, composición, viento, percusión o gestión y producción musical. La mayoría acumulaba más de una década de experiencia en la educación artística superior. Se recurrió a un muestreo no probabilístico e incidental, articulado a través del contacto con equipos directivos y jefaturas de departamento. La participación fue voluntaria y anónima, previa información sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y el derecho a abandonar el cuestionario en cualquier momento. Todas las personas participantes otorgaron su consentimiento informado conforme a los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2015).

Como instrumento de recogida de datos se empleó un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación: el *Cuestionario para Profesorado de Conservatorios Superiores de Música*. Su diseño se basó en una revisión de la literatura especializada y de la normativa vigente, con especial atención al Decreto 48/2011. El contenido fue validado por tres docentes universitarios especialistas en educación musical y evaluación por competencias. El cuestionario incluía una sección inicial con información sociodemográfica y sobre la trayectoria profesional, seguida de un bloque compuesto por 17 ítems en escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), destinados a valorar el grado en que el sistema actual permite evaluar las competencias generales del currículo. Además, contenía varias preguntas de opción múltiple relativas a metodologías de evaluación, principales dificultades y percepciones sobre la equidad, la mejora frente a modelos tradicionales y la preparación para la vida profesional. Las 27 competencias generales del título superior en música (RD 631/2010) se agruparon en 20 dimensiones que sintetizan sus contenidos, desde los conocimientos teórico-auditivos hasta la relación con otras áreas del pensamiento científico y la aplicación de la legislación profesional.

La administración del cuestionario se realizó de manera digital a lo largo de cuatro meses del curso 2024–2025 (enero-abril), mediante un enlace distribuido por correo institucional y mediante contactos con los departamentos de los conservatorios. El formulario incluía una presentación con los objetivos del estudio, instrucciones de cumplimentación, información sobre el tratamiento de datos y el apartado de consentimiento informado. El tiempo medio de respuesta se situó entre ocho y diez minutos. Se prestó especial atención a la secuenciación de los ítems para asegurar la coherencia interna del instrumento y se adaptó el diseño visual a ordenadores y dispositivos móviles, procurando reducir la fatiga de respuesta.

Los datos fueron inicialmente exportados a Microsoft Excel para su codificación y, posteriormente, analizados en Python utilizando *pandas*, *matplotlib*, *seaborn* y *scipy*. Se calcularon estadísticos descriptivos —medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes— para los ítems Likert, y se efectuaron análisis de frecuencias para las preguntas de opción múltiple. La visualización de los resultados se apoyó en gráficos de barras y mapas de calor. Asimismo, se aplicaron pruebas de chi-cuadrado con el fin de detectar relaciones entre variables clave, tales como la percepción de mejora en la formación y la equidad del sistema, la mejora en la formación y la preparación profesional, o la equidad y la preparación profesional. Se empleó un nivel de significación de $p < 0.05$ y se calcularon los tamaños del efecto correspondientes.

En lo relativo a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló conforme a los estándares del Institut Superior d'Ensenyances Artístiques de la Comunitat Valenciana (ISEACV), organismo de la Generalitat encargado de coordinar la educación artística superior. Aunque este instituto no dispone de un comité de ética específico, el estudio fue aprobado y financiado por su Comisión de Coordinación y Evaluación de la Investigación (CCAI) [DOGV-V-2025-465]. Se aseguró el cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos y se respetaron los principios éticos aplicables a la investigación con personas adultas.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio revelan que el profesorado reconoce la importancia del enfoque por competencias y su potencial para fortalecer la preparación profesional del alumnado. No obstante, afloran dificultades notables a la hora de trasladar dicho enfoque a la práctica evaluativa cotidiana. Persisten modelos centrados fundamentalmente en la ejecución técnica y en la interpretación ante el público, mientras que otras dimensiones competenciales reciben una atención limitada. Asimismo, el profesorado destaca carencias formativas en materia de evaluación y la ausencia de instrumentos compartidos, lo que contribuye a generar desigualdades en la aplicación del modelo entre especialidades y centros.

En total, 39 docentes respondieron al cuestionario, de los 376 que integran el profesorado de los conservatorios superiores públicos de música de la Comunidad Valenciana, lo que supone una tasa de respuesta del 10,4%. En el bloque dedicado a las competencias generales, cada ítem obtuvo entre 35 y 37 respuestas válidas, un volumen suficiente para sustentar el análisis posterior.

En cuanto a la interpretación del artículo 1, capítulo IV, del Decreto 48/2011, los datos ponen de manifiesto una notable heterogeneidad en la valoración del profesorado respecto a la capacidad del sistema para evaluar la adquisición de competencias. Determinadas dimensiones —especialmente las vinculadas al dominio técnico y a la interpretación instrumental— alcanzan puntuaciones medias superiores a 4 en una escala de

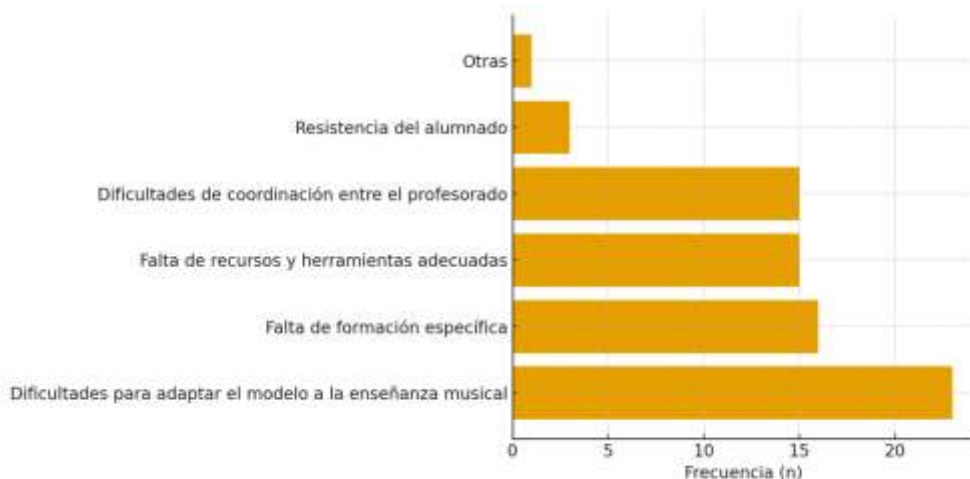
1 a 5, acompañadas de cierta dispersión, pero con un consenso general en torno a la adecuación del sistema actual. En contraste, otras dimensiones presentan medias más bajas, entre 2,7 y 3,2, lo que refleja percepciones críticas respecto a la evaluación de competencias relacionadas con la interdisciplinariedad, la creatividad autónoma o la aplicación de la legislación profesional. La mayoría de las medias se sitúa entre 3 y 4, lo que indica una valoración global moderada y desigual del modelo.

En relación con las metodologías utilizadas, los resultados evidencian el predominio de prácticas basadas en la interpretación y la observación directa —evaluación de la actuación individual, pruebas de conjunto o análisis de repertorio—. Aunque las rúbricas y los proyectos o trabajos de investigación aparecen también con cierta presencia, su uso es menos habitual. Por el contrario, instrumentos como exámenes escritos, presentaciones orales, actividades cooperativas o evaluaciones asociadas a recitales y conciertos públicos figuran de manera marginal. Este patrón confirma la continuidad de los métodos performativos tradicionales, si bien incorporando, en algunos casos, criterios más explícitos.

Las dificultades que el profesorado identifica (Figura 1) constituyen un freno relevante para la consolidación del modelo competencial. Entre los problemas más señalados destacan la elevada carga de tiempo y recursos que requieren los instrumentos de evaluación auténtica, la falta de espacios y condiciones adecuadas, la disparidad de criterios entre departamentos y la insuficiente formación específica en el uso de rúbricas y en los principios de la evaluación competencial. También se menciona la excesiva dependencia de la calificación numérica, percibida como un obstáculo para ofrecer retroalimentación cualitativa con mayor valor formativo.

Figura 1

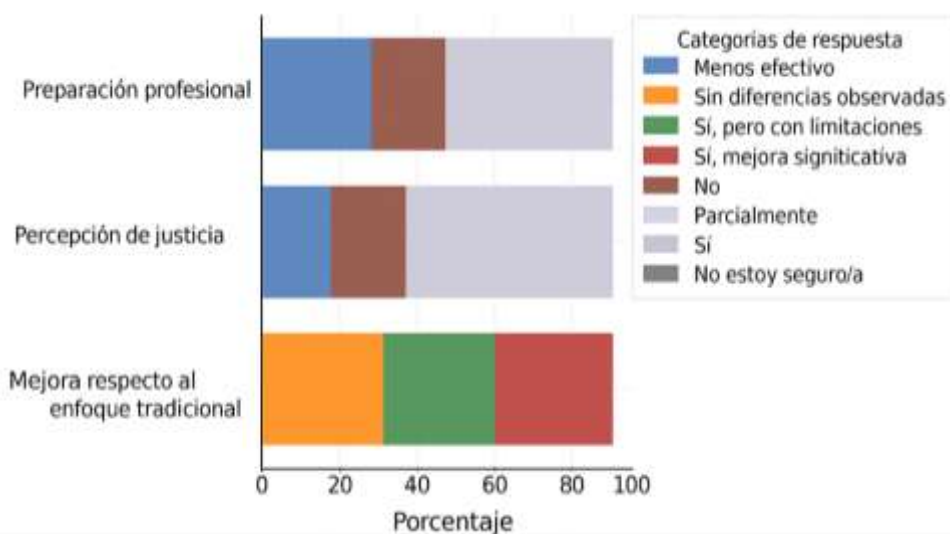
Dificultades percibidas en la implementación de la evaluación basada en competencias



En cuanto a la equidad del sistema, las respuestas se distribuyen principalmente entre las opciones intermedias (“no lo sé”, “en parte”), mientras que son menos frecuentes las valoraciones claramente positivas o negativas. Una tendencia parecida se observa respecto a la preparación para la vida profesional: la mayoría considera que el sistema prepara al alumnado solo parcialmente o incluso de forma insuficiente, lo que evidencia una desconexión entre la evaluación académica y las demandas reales del sector musical. En comparación con los modelos tradicionales, las opiniones se reparten entre quienes perciben una mejora, quienes la consideran limitada, quienes no observan diferencias y una minoría que la valora como menos eficaz (Figura 2).

Figura 2

Percepciones clave (% de respuestas)



El análisis estadístico aporta información relevante sobre las interrelaciones entre percepciones. Se identifica una asociación significativa entre la percepción de mejora formativa y la consideración del sistema como más equitativo, lo que sugiere que quienes observan un impacto positivo en la formación tienden a valorarlo también como más justo. Esta percepción de mejora aparece, asimismo, asociada a una valoración más favorable de la preparación profesional. Sin embargo, la relación entre equidad y preparación profesional no alcanza significación estadística, lo que indica que ambas percepciones responden a criterios diferenciados.

En conjunto, las implicaciones educativas de los hallazgos ponen de relieve la necesidad de reforzar la coherencia interna del sistema evaluativo y aumentar su pertinencia en relación con la realidad profesional. Entre las prioridades señaladas por el profesorado destacan la elaboración de criterios compartidos y rúbricas interdepartamentales, la ampliación de

recursos para evaluaciones auténticas con retroalimentación cualitativa y la promoción de una formación docente específica en diseño de rúbricas y calibración de criterios. Además, se apunta la conveniencia de estrechar los vínculos entre evaluación y contextos profesionales reales, por ejemplo, mediante la participación de agentes externos o la simulación de encargos propios de la práctica musical. Entre las propuestas de mejora más citadas figuran la flexibilización del currículo, la incorporación de evaluaciones ligadas a audiciones y conciertos, la reducción de la carga teórica a favor de actividades prácticas y la integración de tecnologías digitales, junto con un refuerzo de la formación docente especializada.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados obtenidos permiten constatar una brecha persistente entre el marco normativo y las prácticas evaluativas que se desarrollan en los conservatorios superiores de música. Aunque las disposiciones legales establecen con claridad la obligatoriedad de incorporar un modelo de evaluación basado en competencias, las dinámicas institucionales y la formación del profesorado continúan fuertemente vinculadas a un paradigma centrado fundamentalmente en la técnica interpretativa. Esta tensión, que coincide con lo descrito en otros estudios europeos (Gaunt, 2016), revela la dificultad de integrar modelos evaluativos más amplios y transversales en contextos históricamente dominados por la tradición performativa.

El estudio confirma asimismo lo señalado por investigaciones previas: la limitada formación específica en evaluación, la ausencia de instrumentos comunes y la resistencia cultural al cambio constituyen los principales factores que obstaculizan la implantación del enfoque competencial. Sin embargo, los datos ponen también de manifiesto diversas oportunidades de mejora. La incorporación de proyectos interdisciplinares, el uso de rúbricas consensuadas y la integración de competencias vinculadas con la creatividad, la autonomía o la gestión cultural se presentan como estrategias con potencial para favorecer una transición progresiva hacia prácticas evaluativas más coherentes con el marco competencial. En este sentido, la formación permanente del profesorado y el apoyo explícito de las instituciones adquieren un papel determinante.

De forma general, el profesorado de los conservatorios superiores de la Comunidad Valenciana manifiesta una actitud favorable hacia la evaluación por competencias, si bien reconoce la existencia de dificultades significativas para su implementación efectiva. La influencia de la tradición interpretativa, unida a la falta de formación especializada y a la carencia de criterios compartidos, limita la posibilidad de desarrollar evaluaciones integrales que reflejen adecuadamente la complejidad de las competencias profesionales del alumnado. Para avanzar en esta dirección, se considera imprescindible reforzar la formación docente, promover la coordinación interdepartamental y diseñar instrumentos comunes que faciliten la coherencia evaluativa.

Debe subrayarse que la evaluación por competencias no constituye únicamente un cambio metodológico, sino también cultural. Implica trascender un modelo centrado exclusivamente en la ejecución técnica para adoptar una perspectiva más holística orientada al desarrollo profesional global del alumnado. Aunque este proceso de transformación resulta complejo, su consolidación es esencial para asegurar que la educación musical superior responda de manera adecuada a las demandas sociales y profesionales contemporáneas.

En síntesis, los resultados confirman que el profesorado reconoce la importancia de la evaluación por competencias, pero aún se enfrenta a limitaciones estructurales y culturales que obstaculizan su aplicación. Superar estos desafíos requiere la articulación de acciones formativas, el diseño de instrumentos comunes y la puesta en marcha de estrategias institucionales que consoliden una cultura evaluativa coherente con los principios del modelo competencial. La evolución de dicho modelo incidirá de forma directa tanto en la calidad de la evaluación como en la adecuación de la formación musical superior a las exigencias profesionales actuales.

Perspectivas futuras: hacia la segunda fase de la investigación

Durante el segundo año de desarrollo del proyecto, la investigación se orienta hacia un diseño metodológico mixto que permita ampliar y profundizar la comprensión del fenómeno estudiado. La combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas proporcionará una aproximación más completa y matizada, complementando el enfoque fundamentalmente cuantitativo de la primera fase.

La segunda fase contempla la realización de un estudio de casos en los Conservatorios Superiores de Alicante, Castellón y València. Para ello se emplearán:

- Entrevistas semiestructuradas dirigidas a jefaturas de departamento, orientadas a explorar la interpretación institucional del modelo competencial y su traducción a las prácticas evaluativas;
- Observación directa de situaciones evaluativas, que permitirá documentar las dinámicas reales en contextos naturales mediante un enfoque etnográfico.

Esta estrategia permitirá identificar patrones, diferencias intercentros y factores culturales y organizativos que inciden en la implementación del modelo.

De forma complementaria, se diseñará y administrará un cuestionario dirigido al alumnado, cuyo propósito será analizar sus percepciones, valoraciones y experiencias en relación con la evaluación por competencias. Los datos cuantitativos derivados de este instrumento se integrarán con la información cualitativa obtenida del profesorado mediante triangulación metodológica, permitiendo contrastar discursos y detectar posibles disonancias o convergencias.

El objetivo central de esta segunda fase es obtener una visión global y contextualizada de la implantación del modelo competencial en las enseñanzas artísticas superiores. La

incorporación de las perspectivas del profesorado y del alumnado, junto con la observación de las prácticas reales, permitirá:

- Identificar condicionantes estructurales y culturales que influyen en la evaluación;
- Generar propuestas fundamentadas para el desarrollo de instrumentos y criterios comunes;
- Contribuir a la mejora de las prácticas evaluativas y a su coherencia con el marco competencial;
- Orientar futuras políticas institucionales en el ámbito de la educación musical superior.

REFERENCIAS

Carey, G., Grant, C. & Valdebenito, M. (2021). ¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento? De lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno. *Revista Musical Chilena*, 75(236), 175–183. doi: 10.4067/s0716-27902021000200175

Checa, R. (2022). La evaluación de las Enseñanzas Artísticas Superiores. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 38, 1–31. doi: 10.23824/ase.v0i38.769

Domínguez-Lloria, S. & Pino-Juste, M. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 39–48. doi: 10.5209/reciem.67474

Escorihuela, G., Cotoí, J.E., Botella, A.M. & Porta, A. (2024). Exploring the assessment of musical praxis through ICT in the academic context. *Frontiers in Education*, 9: 1438721. doi: 10.3389/feduc.2024.1438721.

Escorihuela, G., Martínez-Bayona, T. & Marzal-Raga, L. (2025). “La evaluación por competencias en el contexto del profesorado de educación musical superior”, in *I Congreso Internacional de Innovación en Educación: Innovando hoy, educando para el futuro*, eds. P. Villaciervos-Moreno & F.J. Recio-Muñoz (Valencia: Universidad Internacional de Valencia), 200–201.

Gaunt, H. (2010). One-to-one Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. doi: 10.1177/0305735609339

Harnoncourt, N. (2006) *La música como discurso sonoro: hacia una nueva comprensión de la música*. Translated by J.L. Milán. Barcelona: Acanalado.

Iglesias, P. & Tejada, J. (2024). El modelo formativo de músicos profesionales: cultura académica, prácticas pedagógicas y procesos cognitivos. *OPUS*, 30, 1–22. doi: 10.20504/opus2024.30.12

Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20–30.

Jornet-Meliá, J.M., Carmona, C. & Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de colegialidad docente. Estrategias metodológicas de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 179–185.

Jornet, J.M., González, J., Suárez, J.M. & Perales, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 125–145.

Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). “Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje”, in *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, eds. J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Barcelona: Editorial Graó), 143–159.

McArthur, J. (2019) *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Nettl, B. (1995) *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Urbana: University of Illinois Press.

Peralta-Jaen, A.H., Bautista-Vallejo, J.M., Hernández-Carrera, R.M. & Vieira-Fernández, I. (2020). Aprendizaje y evaluación por competencias. Una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 83–98. doi: 10.29197/cpu.v17i34.399

Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Aprendizajes Clave.

Vernia-Carrasco A.M. (2019) *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. Sevilla: Punto Rojo Libros.

Vicente, A. & Aróstegui, J.L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, 12, 13–26.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: 10.7203/LEEME.12.9746

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Zimmerman, B.J. (1989). “Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement”, in *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, eds. B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (New York: Springer), 1–26.

World Medical Association (2015). Declaration of Helsinki: Medical Research Involving Human Participants. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/> [Accessed August 11, 2025].

LA MÚSICA DE JOSÉ BÁGUENA SOLER

Alejandro José Manzanera Martínez

Doctorando en UPV, Doctorado en Artes: Producción e Investigación

1. Introducción

José Vicente Báguena Soler, o como el mismo firmaba en su obra, José Báguena Soler, es un compositor Valenciano nacido en 1908. Como primer acercamiento a su figura, he identificado tres ámbitos que pueden considerarse los pilares fundamentales de su trayectoria personal y profesional:

Estos son: 1) su formación como profesor mercantil, 2) su labor como compositor, 3) sus aportaciones al Instituto de Musicología de la Institución Alfonso el Magnánimo junto a su puesto como catedrático de Composición del Conservatorio Superior de Música de Valencia (1966-1968).

Aunque su título de profesor mercantil podría parecer ajeno al campo musical, su interés y dominio de las matemáticas resultaron decisivos en la configuración de su pensamiento creativo. Este bagaje favoreció su búsqueda de nuevos lenguajes compositivos y su aproximación a corrientes como el serialismo en la Valencia de 1959

Por otra parte, su labor como etnomusicólogo se encuentra actualmente siendo estudiada por la Dra. Ana Galiano. Por este motivo, la presente comunicación se centra específicamente en su faceta como compositor y en el análisis de su producción musical.

2. Estado de la cuestión

En cuanto al estado de la cuestión, José Báguena Soler aparece referenciado en diversas obras de consulta como el *Diccionario Valenciano de la Música* (Casares, E.); *Compositores Valencianos del siglo XX* (López-Chavarri, E.); *Historia de la Música Valenciana* (Climent, J.); *Compositores contemporáneos valencianos* (Ruvira, J.), aunque en la mayoría de los casos la información ofrecida es de carácter sintético.

Asimismo, se le menciona en manuales especializados en la composición serial como es el caso del manual *Dodecafonismo y serialismo en España. Compositores y obras* (Charles, A.); y cuenta también con una monografía realizada por la Dra. Ana Galiano Arlandis, que profundiza en aspectos esenciales de su trayectoria.

Para esta investigación se toma como referencia la periodización propuesta por Climent en el *Diccionario Valenciano de la Música*, según la cual la técnica compositiva de Báguena puede dividirse en tres etapas:

Su técnica de composición puede dividirse en tres épocas: A la primera pertenecen numerosas piezas para piano, coros y orquesta como la suite Amanecer, y poemas sinfónicos [...]. Entre los años 1940 y 1960 consolidó una técnica impresionista -por ejemplo, en el preludio sinfónico El mar de las sirenas- que dio paso al dodecafonismo bien serial, bien libre [...] y finalmente a la música estocástica.

2.1. Nuevas perspectivas

Esta periodización se complementa con el catálogo elaborado en la monografía de la Dra. Galiano (2005). *El compositor y académico José Báguena Soler. Una vida de pensamientos musicales 1908-1995*. En dicho estudio se proponen, además, una serie de subdivisiones dentro del primer periodo, que resultan especialmente útiles para matizar y enriquecer la visión general de Climent. Estas subdivisiones se han tomado como punto de partida para ampliar la periodización tradicional desde una nueva perspectiva no estrictamente cronológica, sino estética, atendiendo a los recursos y técnicas compositivas empleados por Báguena en cada una de las etapas propuestas por Climent.

3. Metodología analítica

A la hora de realizar los diversos análisis se han tenido aplicado diversas herramientas de análisis musical, se toma como punto de partida las palabras del analista Nicholas Cook (1999), quien, en el artículo *¿Qué nos dice el análisis musical?* afirma que el análisis musical: “posee la capacidad de dejar de lado los detalles y ver las conexiones a gran escala adecuadas al contexto musical concreto”. Más adelante, en el mismo artículo, al referirse a su utilidad, señala que “los compositores de hoy aprenden de los maestros del pasado mediante el análisis de sus obras [...]”.

Un rasgo fundamental del análisis, teniendo en consideración estas palabras, es que debe ser adecuado al contexto musical concreto. En la obra de Báguena, esto se ha reflejado en el empleo de diversas herramientas y tipologías analíticas, atendiendo a aquello que se analiza en cada caso. Se han realizado análisis formales que abarcan desde la macroforma y sus divisiones hasta la célula o motivo (elementos de la microforma) considerando diversos parámetros como el ritmo, la armonía y la configuración interválica, entre otros.

Estos análisis han tomado elementos de teorías centradas en múltiples estéticas, buscando adaptar el enfoque a cada obra de manera individual, sin renunciar a la identificación de elementos más generales, pero siempre atendiendo al lenguaje y a las técnicas compositivas propias empleadas.

Citando una breve bibliografía de manuales y teorías, se han aplicado los conceptos de fenómenos estructurales, unidades estructurales y funciones estructurales propuestos por los

teóricos Temko y Spencer (1994) en su libro *A practical approach to the study of form in music*, en combinación con los elementos primarios de las formas musicales descritos por Francisco Llácer Pla (2001), alumno de José Báguena, en su manual *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*. Así mismo se emplea el análisis del fraseo y las estructuras formales propuestas en los tratados de Julio Bas, Clemens Kühn y Amando Blanquer, entre otros, obras utilizadas actualmente como bibliografía esencial en las clases de análisis musical.

En el estudio de la armonía se han tenido en consideración dos visiones analíticas, en función del contexto idiomático de cada obra. Por un lado, se han empleado los procedimientos de la *set-theory* tal como se explican en los tratados de Allen Forte y George Perle, para el análisis de las piezas de carácter serial y/o atonal. Por otro lado, en las obras de estética tonal-modal se ha utilizado el cifrado armónico tradicional francés, cifrado comúnmente empleado en los conservatorios de la Comunidad Valenciana.

No obstante, es preciso señalar que existen otros sistemas de cifrado, como el anglosajón o el cifrado funcional propuesto por Diether de la Motte en su tratado de armonía, entre otros autores. Sin embargo, no se han considerado en este trabajo, dado que su aplicación no aportaba información analítica relevante adicional para el tipo de repertorio abordado.

4. Ejemplos sobre piezas

4.1. Piezas del primer periodo

El primer periodo, descrito como etapa de juventud, comprende las primeras composiciones de Báguena, en su mayoría obras para piano y piezas camerísticas para voz y piano. José Báguena señala que su prima Amparo Iturbi, como parte de su método pedagógico de enseñanza, le instruyó en la composición de breves frases o ideas musicales, estas enseñanzas sentarán la base de su formación compositiva, junto con las clases recibidas de Francisco Tito entorno a 1923.

La Dra. Galiano destaca de esta época la colaboración entre Báguena y el poeta Luis Climent Palahí, entonces en ciernes y alumno de armonía de Manuel Palau, así como hermano de Enrique Climent, pintor que, junto con Palau y otros compositores frecuentaban el entorno social de la familia Iturbi. Fruto de esta relación surgieron diversas obras para voz y piano con textos de Climent.

Lamentablemente, aunque se tiene constancia documental de estas composiciones, así como de *Amanecer*, una suite para orquesta considerada su primera obra de mayor relevancia y fechada en 1932 -lo que marca el inicio de su trayectoria como compositor-, no ha sido posible acceder a las partituras originales ni a grabaciones de dichas obras, lo que ha imposibilitado la realización de un análisis musical detallado de este repertorio, quedando este período limitado a un análisis de carácter documental, ante la imposibilidad de acceder a las fuentes musicales primarias.

4.2. Piezas del segundo periodo

El segundo periodo, definido por Climent como impresionista, incluye una de las obras más significativas del catálogo de Báguena: la ópera breve en un acto *El mar de las sirenas*. El análisis de esta etapa revela la presencia de diversos recursos compositivos característicos de su lenguaje, varios de los cuales el propio compositor desarrolla en su escrito titulado *El laboratorio de la música* (1980).

Entre ellos destacan la superposición de líneas melódicas (uso de la politonalidad), así como el empleo de *obstinati*, tanto a nivel rítmico como melódico. Asimismo, se observa una atención especial a las técnicas de orquestación, particularmente en lo relativo a la espacialización de la melodía a través de las distintas familias instrumentales, procedimiento que recuerda al tratamiento orquestal presente en el *finale* de la Sexta Sinfonía Op.74 “Patética” de P.I. Tchaikovsky.

Las obras *Microsuite* y *Sinfonía* han sido identificadas como piezas de transición entre este periodo y el siguiente. En ellas Báguena comienza a explorar el serialismo, aunque mantiene vínculos estéticos y técnicos con los procedimientos empleados en *El mar de las sirenas*. Actualmente se está completando el análisis de estas composiciones con el fin de establecer, con la mayor precisión posible, los rasgos distintivos de cada etapa, identificando tanto las continuidades como los puntos de ruptura que conducirán al lenguaje propio del tercer periodo.

4.2.1. *El mar de las sirenas*

Sobre esta ópera breve en un acto se distinguirán dos partes: el preludio y un único acto. El preludio inicialmente fue titulado *Preludio el golfo de las sirenas*, compuesto en 1940 y estrenado el 25 de enero de 1948 por la Orquesta Municipal de Valencia, antes de la finalización de la ópera completa.

El monográfico de la Dra. Galiano narra que a este estreno acude el director de orquesta Ataulfo Argenta, quien tras la escucha solicita a Báguena una copia de la obra para su interpretación con la Orquesta Nacional de España, llevada a cabo en Madrid once meses después del estreno en Valencia. En el programa aparece anunciado como *Preludio el mar de las sirenas*, este cambio de nombre fue un hecho unilateral por parte de Argenta, sin embargo, el preludio ya no recuperará su nombre, quedando con el título de la obra completa *El mar de las sirenas*.

El *preludio el mar de las sirenas* conoció una notable difusión a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Tras una nueva interpretación en Valencia en 1949, bajo la batuta de José María Manchancoses, la obra fue interpretada en Bilbao en 1950 por Jesús Arámbarri, director con una sólida formación compositiva, discípulo de Jesús Guridi y Paul Dukas, circunstancia que pone de relieve el interés artístico que la obra de Báguena despertó en ámbitos musicales de proyección nacional e internacional.

Manchancoses volvió a programar el preludio en Valencia en 1953 y 1959, y en 1966 fue interpretado por la Orquesta Municipal de Valencia bajo la dirección de Enrique García Asensio. Posteriormente, la obra fue incluida en programas de diversas orquestas, entre las que destacan la Orquesta Sinfónica do Porto da Radiodifusao Portuguesa (1977), la Orquesta Sinfónica de Radiotelevisión Española (1983), la Orquesta Ciutat de Barcelona (1987) y la Orquesta Sinfónica de Madrid (1991).

El estreno de la ópera completa, en versión concierto tuvo lugar en Valencia en 1993, bajo la dirección de Manuel Galduf, al frente de la Orquesta de Valencia y el Coro de Valencia, dado que hasta ese momento solo se había interpretado el preludio. La primera versión escenificada se llevó a cabo en 1966, dirigida por Adolfo Ramírez, con la participación de la Orquesta Sinfónica y el Coro del Conservatorio de Gijón, el Coro Universitario de León y el Ballet del Principado de Asturias.

4.2.2. *Microsuite*

Definida por la Dra. Galiano como la obra más representativa del nuevo lenguaje compositivo adoptado por Báguena, *Microsuite* constituye la primera manifestación de esta nueva estética y el punto de partida de sus composiciones posteriores a esta línea.

La obra fue estrenada en Valencia en 1960 por la Orquesta Clásica de Valencia, bajo la dirección de Ramón Corell, quien previamente había dirigido en Italia otra pieza distinguida del catálogo de Báguena *Tres poemas orquestales* (1951). Este mismo año, Báguena remitió la partitura a la Sociedad Internacional de Música Contemporánea, siendo seleccionada junto a otras cinco obras, entre ellas, composiciones de Luis de Pablo y Cristóbal Halffter, lo que propició su interpretación en el Festival Mundial de Viena de 1961.

La partitura fue editada en 1974 por la editorial valenciana Piles, si bien, como señala Galiano, la versión publicada difiere de la original, conservándose únicamente una segunda versión revisada por el autor. Posteriormente, la obra volvió a ser interpretada por la Orquesta Municipal de Valencia en 1975, bajo la dirección de Lorenzo Martínez Palomo.

En 1977, José Iturbi, padrino de Báguena, mostró interés por *Microsuite*, lo que dio lugar a su interpretación con la Orquesta del Estado de México durante una gira americana dirigida por el propio Iturbi. Asimismo, destaca la interpretación realizada en Portugal en 1978 por Luis Antonio García Navarro, director que había abordado previamente otras obras de Báguena. La obra fue nuevamente interpretada en Valencia en 1979, bajo la batuta de José María Cervera Collado, cerrándose con este concierto su principal etapa de difusión.

4.2.3. *Sinfonía*

Compuesta en 1960 la obra fue enviada por Báguena a concurso, al igual que había ocurrido con *Microsuite*, siendo seleccionada por la Sociedad Internacional de Música Contemporánea para su remisión al jurado internacional encargado de decidir las obras que

serían interpretadas en el Festival de Música de Copenhague de 1964. No obstante, no existe constancia documental de que la obra llegara a ser finalmente interpretada en dicho festival.

Según recoge Galiano (2005), Báguena presentó posteriormente la obra al IV Concurso Internacional de Composición de la Sociedad Italiana de Música Contemporánea, certamen en el que fue galardonado. El estreno en España tuvo lugar en 1971, bajo la dirección de Luis Antonio García Navarro, circunstancia que permite suponer que la obra no fue estrenada previamente en Copenhague, dado que uno de los requisitos habituales en este tipo de concursos es la presentación de obras inéditas.

La obra fue nuevamente programada en 1972 por García Navarro al frente de la Orquesta Municipal de Valencia, en un concierto celebrado en el Teatro Principal, y volvió a interpretarse en 1978 bajo la dirección de José María Cervera Collado. Además, en 1973 la obra fue retransmitida por Televisión Española, cediendo Báguena los derechos de reproducción en 1985.

A partir de esta fecha, la Dra. Galiano no documenta nuevas interpretaciones de la obra. No obstante, los reconocimientos obtenidos y su inclusión en circuitos de difusión institucional confirman el valor artístico de esta composición dentro del catálogo de Báguena.

4.3. Piezas del tercer periodo

El tercer periodo, que comprende las obras compuestas a partir de 1960, se ha descrito inicialmente como la etapa serial, tanto en su vertiente estricta como en la libre, y culmina con las obras estocásticas ejemplificadas por *Visión del espacio* (1992). Sin embargo, el análisis detallado de su producción revela una notable diversidad estética, especialmente en obras camerísticas de pequeño formato.

Estas composiciones no responden a una única línea evolutiva del lenguaje, sino que muestran la flexibilidad creativa del compositor, quien recurre, según sus necesidades expresivas a recursos y técnicas muy variadas: lenguajes tonales, modales, atonales y seriales entre otros procedimientos.

Una muestra representativa de este periodo es la escucha de la obra *Diferencias elegíacas*, que ejemplifica esta pluralidad de enfoques compositivos.

4.3.1. *Diferencias elegíacas*.

Parafraseando el texto de la Dra. Galiano (2005, pp.162-163), en 1985 el Instituto Valenciano de Musicología, integrado en la Institución Valenciana de Estudios e Investigación (I.V.E.I.), anteriormente denominada Institución Alfonso el Magnánimo y dependiente de la Generalitat Valenciana, encargó una obra para órgano con motivo de la conmemoración del 275 aniversario del fallecimiento del compositor y organista valenciano Juan Bautista Cabanilles. Esta composición se integraría en la colección *Música de tecla*

valenciana, impulsada por dicho instituto. Como resultado de este encargo, José Báguena Soler compuso la obra en 1987.

El estreno de la pieza tuvo lugar en Minsk, Rusia, donde la revista *Literatura y Arte* publicó una extensa reseña en la que se calificó el concierto como un acontecimiento destacado dentro de la vida musical de la ciudad. En dicho artículo se subrayó la calidad interpretativa del profesor Vicente Ros, tanto en su faceta de concertista como en su labor pedagógica. La crítica señaló que la interpretación de *Diferencias elegíacas* constituyó el punto culminante del programa, resaltando no solo la originalidad de las ideas de Báguena al fusionar recursos musicales contemporáneos con la tradición organística histórica, sino también la brillante ejecución de la obra por parte de Ros.

De acuerdo con el testimonio de D. Vicente Ros, *Diferencias elegíacas* surgió a partir de un encargo que él mismo gestionó en calidad de miembro de la institución. Dicho encargo no estuvo únicamente dirigido a Báguena, sino que se extendió a otros compositores valencianos de la misma generación, con el objetivo de conformar un *corpus* de obras para órgano en el marco de la conmemoración del 275 aniversario del fallecimiento de Cabanilles. El título de la obra refleja dos circunstancias estrechamente vinculadas a este contexto: por un lado, la composición de las *Diferencias sobre Al matí cap a Llevant*, pieza finalmente dedicada a Ros y concebida inicialmente bajo la denominación *Estrella de la mañana. Diferencias sobre una canción valenciana*; por otro, la utilización del concepto de “diferencias” como eje creativo de la obra.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha permitido profundizar en la figura de José Báguena Soler desde una perspectiva centrada en su faceta compositiva, contribuyendo a ampliar el conocimiento sobre un autor cuya producción musical, pese a su relevancia en el contexto valenciano del siglo XX, ha sido escasamente abordada desde el análisis musical sistemático. En este sentido, la investigación supone una aportación al patrimonio musical valenciano, tanto a través del estudio analítico de sus obras como mediante su recuperación, contextualización y grabación, favoreciendo su difusión y puesta en valor.

El análisis de la trayectoria de Báguena pone de manifiesto la importancia de su formación no estrictamente musical, en particular su dominio de las matemáticas como un elemento determinante en la configuración de su pensamiento compositivo.

La periodización tradicional de su obra, propuesta por Climent y complementada por las aportaciones de la Dra. Galiano, han servido como punto de partida para el análisis. No obstante, el estudio realizado ha permitido ampliar y matizar dicha periodización, no solo desde un punto de vista cronológico, sino también desde una perspectiva estética y técnica, atendiendo a los recursos compositivos empleados en cada etapa. Esta aproximación ha puesto de relieve que la evolución del lenguaje de Báguena no responde a un desarrollo

lineal, sino a una convivencia de estéticas, especialmente evidente en el tercer período de su producción.

Desde el punto de vista metodológico, la aplicación de herramientas analíticas diversas, adaptadas al contexto de cada obra, ha resultado fundamental para comprender la pluralidad de su lenguaje, así como la evolución en la aplicación de diversas técnicas y/o estrategias compositivas.

El estudio de obras representativas ha evidenciado tanto la transformación de su lenguaje como la buena recepción de su música en contextos nacionales e internacionales. La difusión de estas obras a través de festivales y medios de comunicación confirma el interés que despertó su producción y refuerza su relevancia dentro del panorama musical de su tiempo.

Por último, es necesario señalar que la ausencia de fuentes musicales primarias en relación con parte de su producción temprana ha limitado el alcance analítico de algunos periodos, que han debido abordarse desde un enfoque fundamentalmente documental. No obstante, esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de futuras líneas de investigación, orientadas a la localización de partituras y grabaciones que permitan completar el estudio de su catálogo.

En conjunto, este trabajo contribuye a una revalorización del legado compositivo de José Báguena Soler, complementando la visión historiográfica existente mediante el análisis musical y ofreciendo una lectura más precisa de la evolución de su lenguaje, su estética y su tratamiento orquestal, consolidando así su lugar dentro del patrimonio musical valenciano del siglo XX.

6. Bibliografía

- Báguena, J. (1980). *El laboratorio de la música*. Valencia: Piles.
- Bas, J. (1947). *Tratado de la forma musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Blanes, L. (2006). *Armonía Tonal Teoría y Práctica*. (Vol I a 4). Madrid: Real Musical
- Blanquer, A. (1989). *Análisis de la Forma Musical*. Curso teórico-analítico. Valencia: Piles.
- Casares, E. (Dir.). (2006). *Diccionario de la música valenciana*. (Vol. I). Madrid: Iberautor Promocionales Culturales S.R.L.
- Charles, A. (2005). *Dodecafonismo y serialismo en España*. Compositores y obras. Valencia: Rivera.
- Climent, J. (1989). *Historia de la música Valenciana*. Valencia: Rivera Mota.
- Cook, N., & Eguiazabal, M. (1999). *¿Qué nos dice el análisis musical?* Quodlibet: Revista de especialización musical, (13), 54-70.

Forte, A. & Gilbert, S. (2002). *Análisis Musical: introducción al análisis Schenkeriano*. Idea Books.

Galiano, A. (2005). *El compositor y académico José Báguena Soler. Una vida de pensamientos musicales 1908-1995*. Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos.

Kühn, C. (1998). *Tratado de la forma musical*. España: SpanPress.

Llácer, F. (2001). *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*. Madrid: Real Musical.

López-Chavarri, E. (1992). *Compositores Valencianos del siglo XX*. Valencia: Generalitat Valenciana-Música 92.

de la Motte, D. (1998). *Armonía*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Perle, G. (2006). *Composición serial y atonalidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Ruvira, J. (1987). *Compositores contemporáneos valencianos*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació

Temko, P., & Spencer, J. (1944). *A practical approach to the study of form in music*. Prentice Hall

LA MÚSICA TRADICIONAL VALENCIANA COMO PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA: EDUCACIÓN, PATRIMONIO Y SALUD COMUNITARIA

Francisco José de Domingo Muñoz¹-Ana M. Vernia-Carrasco²

1CPM “Lira Almussafense” de Almussafes

2Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La música tradicional valenciana constituye un elemento esencial del patrimonio cultural inmaterial de la Comunitat Valenciana. Su presencia histórica en la vida cotidiana, festiva y ritual del territorio ha configurado una identidad sonora profundamente arraigada en la memoria colectiva. Más allá de su valor artístico, esta música ha desempeñado funciones sociales, educativas y simbólicas que han contribuido a la cohesión comunitaria y al bienestar individual y colectivo.

No obstante, los profundos cambios socioculturales producidos a lo largo del siglo XX —industrialización, urbanización, escolarización generalizada y globalización cultural— han alterado de manera significativa los modelos tradicionales de transmisión musical. La progresiva desaparición de contextos informales de aprendizaje ha puesto en riesgo la continuidad de muchas prácticas musicales de tradición oral, generando la necesidad de replantear estrategias educativas y culturales que garanticen su pervivencia como patrimonio vivo.

En este escenario, las escuelas de música, especialmente aquellas vinculadas a sociedades musicales y asociaciones culturales locales, emergen como espacios estratégicos para articular proyectos educativos con impacto social. Este capítulo propone abordar la música tradicional valenciana como un proyecto de implementación social, integrando perspectivas de la etnomusicología, la pedagogía musical, la educación patrimonial y los estudios sobre música y salud. El objetivo es analizar cómo la enseñanza de la música tradicional en las escuelas de música puede contribuir no solo a la preservación cultural, sino también al bienestar, la inclusión y la sostenibilidad comunitaria.

2. LA MÚSICA TRADICIONAL VALENCIANA COMO PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL

La música tradicional valenciana se inscribe plenamente en la definición de patrimonio cultural inmaterial propuesta por la UNESCO (2003), entendida como el conjunto de usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como parte integrante de su herencia cultural. Este patrimonio se caracteriza por su naturaleza viva y dinámica, en constante recreación en función del entorno social y cultural.

En el ámbito valenciano, este patrimonio musical se manifiesta en una amplia diversidad de géneros y prácticas: *albaes*, *danses*, música de procesión, cantos de trabajo, repertorios festivos y rituales, así como el uso de instrumentos emblemáticos como la *dolçaina* y el *tabalet*. Estas expresiones no pueden ser comprendidas únicamente desde una lógica estética, sino como prácticas culturales profundamente vinculadas al territorio, al calendario festivo y a las relaciones sociales.

Para ello contamos con la Federació Valenciana de Dolçainers y Tabaleters con un número de 138 collas de dolçaina federadas en toda la Comunidad Valenciana.

Frechina (2001) subraya que la música tradicional valenciana ha funcionado históricamente como un lenguaje colectivo, donde la oralidad, la improvisación y la variabilidad interpretativa constituyen elementos esenciales. Desde esta perspectiva, la música no es solo un producto cultural, sino un proceso social que articula identidad, memoria y comunidad

3. MODELOS TRADICIONALES DE TRANSMISIÓN: ORALIDAD Y APRENDIZAJE INFORMAL

Hasta bien entrado el siglo XX, la transmisión de la música tradicional valenciana se realizaba mayoritariamente a través de modelos informales de aprendizaje, basados en la observación, la imitación y la participación directa en contextos festivos y comunitarios. El aprendizaje musical se producía de manera situada, integrada en la vida cotidiana, sin separación entre formación, práctica y función social.

Este modelo de transmisión oral presenta rasgos pedagógicos específicos: ausencia de notación escrita, aprendizaje por inmersión, fuerte componente emocional y construcción colectiva del conocimiento. Desde una perspectiva educativa contemporánea, estas prácticas pueden interpretarse como formas de aprendizaje experiencial y comunitario, alineadas con enfoques constructivistas y socioculturales.

Sin embargo, los procesos de modernización y cambio social provocaron una progresiva ruptura de estos modelos. La pérdida de espacios tradicionales de práctica musical y la disminución de transmisores culturales generaron una discontinuidad que afectó especialmente a las generaciones más jóvenes.

4. INSTITUCIONALIZACIÓN Y ENSEÑANZA FORMAL DE LA MÚSICA TRADICIONAL

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y especialmente tras la recuperación democrática, se produce un proceso de revalorización de la cultura popular y de las identidades territoriales. En la Comunitat Valenciana, este proceso se traduce en la creación de asociaciones culturales, colles de dolçainers i tabaleters, festivales especializados y, progresivamente, en la incorporación de la música tradicional a la enseñanza reglada.

Romero (2017) analiza el proceso de institucionalización de la dolçaina en los conservatorios y escuelas de música valencianos, destacando avances significativos en la profesionalización docente y la sistematización de contenidos. Este proceso ha permitido mejorar la calidad técnica de la enseñanza y garantizar una mayor estabilidad en la transmisión del repertorio.

No obstante, la formalización también plantea riesgos. Una excesiva academización puede conducir a la estandarización estilística y a la pérdida de diversidad local, así como a la desvinculación de los contextos sociales originarios. Por ello, resulta necesario desarrollar modelos educativos híbridos que integren la oralidad, la flexibilidad interpretativa y la participación comunitaria.

5. LAS ESCUELAS DE MÚSICA VALENCIANAS COMO ESPACIOS SOCIOCULTURALES

Las escuelas de música de la Comunitat Valenciana constituyen un fenómeno singular por su fuerte implantación territorial y su estrecha vinculación con las sociedades musicales. Estas instituciones no solo cumplen una función formativa, sino que actúan como centros de dinamización cultural y social, articulando la participación ciudadana y el aprendizaje intergeneracional.

Llopis (2019) destaca que las agrupaciones musicales populares funcionan como comunidades de práctica donde el aprendizaje musical se produce en interacción constante con el entorno social. Este carácter comunitario convierte a las escuelas de música en espacios idóneos para desarrollar proyectos de implementación social basados en el patrimonio musical.

Desde esta perspectiva, la música tradicional valenciana no debe concebirse como un contenido marginal o complementario, sino como un eje vertebrador capaz de conectar educación, cultura, territorio y bienestar.

6. LA MÚSICA TRADICIONAL COMO PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN SOCIAL

Entender la música tradicional valenciana como un proyecto de implementación social implica situarla en el centro de estrategias educativas orientadas al desarrollo cultural

sostenible. Este enfoque supera la lógica de la conservación pasiva para apostar por una transmisión activa, participativa y contextualizada.

La implementación social se articula en tres dimensiones complementarias:

6.1 Dimensión educativa,

Mediante la integración curricular de instrumentos y repertorios tradicionales, el uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio) y la recuperación de prácticas orales e improvisatorias.

6.2 Dimensión comunitaria,

A través de la colaboración con asociaciones culturales, la participación en festividades locales y el desarrollo de actividades intergeneracionales que refuercen el vínculo entre escuela y comunidad.

6.3 Dimensión patrimonial,

Centrada en la documentación, digitalización y difusión del repertorio local, implicando al alumnado en procesos de investigación y archivo.

Este modelo responde a las recomendaciones de la UNESCO (2003), que subraya el papel de la educación como herramienta clave para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.

7. MÚSICA, EDUCACIÓN Y SALUD: UNA PERSPECTIVA INTEGRAL

En los últimos años, la investigación científica ha puesto de relieve la estrecha relación entre música, bienestar y salud. La práctica musical no solo desarrolla competencias cognitivas y emocionales, sino que también tiene un impacto positivo en la salud física, psicológica y social de las personas.

En el contexto valenciano, los trabajos de Ana M. Vernia Carrasco han sido fundamentales para visibilizar el papel de la música como herramienta de promoción de la salud y la calidad de vida. Vernia Carrasco (2015, 2020) destaca que la práctica musical colectiva favorece la regulación emocional, reduce el estrés y fortalece los vínculos sociales, especialmente en contextos educativos y comunitarios.

Asimismo, la Cátedra de Música y Salud de l'Alcora ha desarrollado investigaciones y proyectos que evidencian cómo la educación musical puede contribuir al bienestar integral, tanto en población infantil como adulta. Desde esta perspectiva, la música se concibe como un recurso transversal que conecta educación, cultura y salud comunitaria.

Integrar la música tradicional valenciana en las escuelas de música desde este enfoque permite reforzar su valor social, promoviendo espacios de participación, expresión emocional y cuidado colectivo. La práctica musical compartida se convierte así en una herramienta de prevención, inclusión y bienestar, alineada con los principios de la salud comunitaria.

8. METODOLOGÍAS EDUCATIVAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS

Desde la pedagogía musical contemporánea, diversos autores han defendido la necesidad de una enseñanza musical significativa y culturalmente relevante. Swanwick (1999) y Campbell (2004) subrayan la importancia de integrar escucha, interpretación, creación y reflexión crítica.

En el ámbito de la música tradicional, estas propuestas se traducen en metodologías que priorizan la experiencia musical, el aprendizaje colaborativo y la conexión con el entorno. El aprendizaje basado en proyectos permite al alumnado investigar repertorios locales, organizar actividades comunitarias o participar en procesos de creación colectiva.

Asimismo, el uso crítico de tecnologías digitales facilita la documentación y difusión del patrimonio musical, contribuyendo a su preservación sin perder el vínculo con el contexto social.

En este estudio de caso se está realizando la transcripción de toda la recopilación del repertorio tradicional local de Almussafes (Valencia) para adaptarlo a todas las especialidades instrumentales que hay en la escuela de música, creando un cuaderno para cada instrumento de manera que todos los alumnos puedan tocar y cantar el repertorio local durante su etapa de aprendizaje musical.

En definitiva será un cuaderno complementario a las diversas metodologías utilizadas por los profesores de la escuela de música.

9. IMPACTO SOCIAL, EDUCATIVO Y SANITARIO

La implementación social de la música tradicional valenciana en las escuelas de música genera impactos significativos en distintos niveles. Entre los más relevantes destacan:

1. Refuerzo de la identidad cultural y del sentido de pertenencia.
2. Mejora del bienestar emocional y social a través de la práctica musical colectiva.
3. Fomento de la participación ciudadana y la cohesión comunitaria.
4. Desarrollo de competencias culturales, sociales y emocionales.

Este enfoque se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente con el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 3 (Salud y bienestar), al promover una educación inclusiva y orientada al bienestar integral.

10. CONCLUSIONES

La música tradicional valenciana, integrada en las escuelas de música desde una perspectiva de implementación social, se revela como una herramienta poderosa para la educación cultural, la cohesión social y la promoción de la salud comunitaria. Este enfoque permite reconectar la enseñanza musical con el territorio, la memoria colectiva y el bienestar de las personas.

Las escuelas de música, por su arraigo social y su función educativa, se consolidan como espacios estratégicos para garantizar que este patrimonio siga siendo vivo, compartido y socialmente significativo, contribuyendo a una educación musical integral y sostenible.

Gracias a este trabajo podremos hacer un análisis de resultados en un futuro próximo, siempre teniendo en cuenta la sensibilización del profesorado para utilizar este material didáctico en sus diferentes aulas.

11. BIBLIOGRAFÍA

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.

Frechina, J. V. (2001). *Pensar en vers: la cançó improvisada als països de la Mediterrània occidental*. Edicions del Bullent.

Llopis, D. (2019). Agrupaciones musicales populares y transmisión cultural: el caso valenciano. *Música y Educación*, 118, 42–48.

Romero, C. (2017). La enseñanza reglada de la dolçaina en el contexto valenciano: de la oralidad a la academia. *Revista de Musicología Valenciana*, 12, 125–141.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

Vernia Carrasco, A. M. (2015). Música, educación y bienestar: aportaciones desde la investigación educativa. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 65, 9–18.

Vernia Carrasco, A. M. (2020). Música y salud: perspectivas educativas y sociales. Castelló: Universitat Jaume I.

PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA COLABORATIVA COMO
HERRAMIENTA Y ESTRATEGIA PARA EL ESTUDIO,
REINTERPRETACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LAS MÚSICAS FOLCLÓRICAS
COLOMBIANAS . “ESTUDIO DE CASO”

Robinson Giraldo Villegas

Profesor titular Universidad Industrial de Santander

Doctorando programa de Arte: Producción e Investigación

Universitat Politècnica de València

rgiralvi@uis.edu.co

Jordi Albert Gargallo

Director Dirección de Investigación

Universidad de las Artes de Yucatán

jordijazzy@gmail.com

Miguel Corella Lacasa

Catedrático en la Facultad de Bellas Artes de San Carlos

Universitat Politècnica de València

mcorella@har.upv.es

1. RESUMEN

Este capítulo aborda la integración de las músicas folclóricas colombianas en la educación superior, utilizando un estudio de caso enfocado en el trombón bajo. A través de la propuesta metodológica denominada "Ecosistema de producción académica y artística", se examina la creación colaborativa no solo como medio para generar repertorio, sino como una estrategia de investigación-creación que reconfigura el rol del intérprete, elevándolo de ejecutante a par epistémico.

De otra parte, el texto profundiza cómo la interacción dialógica entre compositor e intérprete permite sistematizar el conocimiento tácito y actuar como una herramienta activa de preservación patrimonial. Más allá de presentar un catálogo de obras musicales, el análisis invita a explorar cómo este modelo valida la apropiación social del conocimiento y abre nuevas rutas para la investigación formativa. Se sugiere al lector adentrarse en la obra para descubrir las dinámicas de circulación y los indicadores de impacto que proponen una renovación en la salvaguarda del folclor desde la academia.

2. INTRODUCCIÓN

Abordar las músicas tradicionales y folclóricas en Colombia implica reconocer una vasta riqueza representada en prácticas artísticas como cantos, danzas y la ejecución de instrumentos autóctonos y modernos. Géneros como el bambuco, el pasillo, la carranga, el porro, la cumbia, la puya o el abozao, junto a las expresiones indígenas, configuran un paisaje sonoro diverso. Esta pluralidad cultural se despliega en contextos geográficos contrastantes —valles, montañas y selvas— habitados por comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes distribuidas en las seis zonas folclóricas del país (Aragón, 2018). Desde estos territorios y contextos emergen sonoridades que representan no sólo las tradiciones y raíces de los pueblos, sino que permiten la integración de saberes ancestrales perpetuados mediante la tradición oral.

Tal diversidad se sustenta en una realidad demográfica concreta. Según el último censo realizado en 2018 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los “grupos étnicos” (Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, Población Gitana o Room y pueblos indígenas) representan el 13,6% de la población nacional. Sin embargo, en contraposición a esta riqueza estadística y cultural, fenómenos como la violencia, el desplazamiento forzado y ciertas dinámicas de mestizaje han impactado negativamente la supervivencia de estas comunidades, poniendo en riesgo sus tradiciones y prácticas artísticas, especialmente en los pueblos indígenas (Bermúdez, 1985).

Frente a esta dualidad —un legado patrimonial y artístico invaluable en frente de la amenaza de la transculturalización—, resulta imperativo que desde la academia se lideren acciones para promover su estudio, salvaguarda y difusión. Como señala la UNESCO, la

música constituye un vehículo de cohesión sociocultural vital para la transmisión de valores y la pervivencia de las culturas.

En respuesta a esta necesidad, en 2018 surge la iniciativa de crear nuevo repertorio musical para trombón bajo solista basado en músicas tradicionales y/o folclóricas colombianas, buscando no sólo promover acciones concretas que contribuyan al estudio, desarrollo y divulgación del folclor musical, sino también, articular e implementar procesos propios de la investigación artística desde el ámbito universitario a fin de ampliar y diversificar la literatura del instrumento.

En línea con lo anterior y como dato complementario, entre los años 2014 a 2024, en el ámbito de la educación superior en Colombia se han desarrollado 14 trabajos académicos enfocados en la creación de nuevo repertorio musical para trombón solista basado en músicas tradicionales y/o folclóricas, de los cuales sólo 3 son para la especialidad del trombón bajo. Dicho repertorio es producto de trabajos de grado a nivel de pregrado y maestría⁷⁴.

El volumen de trabajos registrados demuestran, por un lado, el interés creciente de incorporar el estudio del folclor musical en los procesos de formación instrumental en el ámbito universitario. No obstante, para potenciar este avance, resulta fundamental promover estrategias de integración sonora técnica y ética que respalden y amplíen las iniciativas institucionales actuales.

A partir de lo expuesto, este capítulo presenta el proceso de consolidación de un catálogo de 18 obras para trombón bajo solista desarrollado entre los años 2018 y 2025 a través de procesos de creación artística colaborativa entre el intérprete y un grupo de seis compositores. Este corpus, que ha sido validado en escenarios nacionales e internacionales, además de innovar y contribuir a la difusión del folclor colombiano, también busca generar nuevo conocimiento mediante la expansión y desarrollo de recursos técnico-expresivos propios del instrumento logrando así aportar material pedagógico y metodológico para la enseñanza e interpretación del repertorio latinoamericano contemporáneo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Problematicación del concepto de investigación artística

Históricamente, la relación entre arte y ciencia ha estado marcada por una dicotomía que, según Acosta-Silva (2009), privilegia la investigación científica tradicional como la única vía válida para la generación de conocimiento. Sin embargo, autores como García y Belén (2011) plantean que los objetos de investigación —ya sean del campo científico o artístico— son regulados por sus contextos, lo que a su vez influye en el tipo de producción. Así, este paradigma ha evolucionado hacia la comprensión de que tanto la ciencia como el arte, aunque difieren en sus propósitos (conocimiento científico versus producción estética),

⁷⁴ Datos tomados de repositorios institucionales de universidades públicas y privadas que se encuentran en la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES (Colombia).

comparten un fin último: la expansión de la experiencia y el entendimiento humano (McNiff, 1998).

En esta línea, Mínguez (2014), siguiendo a Edgar Morin, sostiene que la investigación artística no debe evaluarse únicamente por sus productos (la obra final), sino por la sistematización de sus procesos. La práctica artística deja de ser un acto meramente intuitivo para convertirse en una Investigación-Creación: una indagación constante donde la acción creativa (pintar, componer, interpretar) es, en sí misma, el método de hallazgo.

Este enfoque ha sido legitimado internacionalmente a través de documentos como la *Vienna Declaration on Artistic Research* (2020). Impulsada por la *European Association of Conservatoires* (AEC), esta declaración establece que la investigación artística se basa en la práctica y la reflexividad, abordando cuestiones culturales y epistémicas que la ciencia convencional no alcanza a cubrir. Asimismo, Borgdorff (2012) argumenta que la teoría en las artes no es un constructo externo, sino que reside dentro de la práctica: es el "conocimiento instrumental específico del oficio" (p. 18). Por tanto, la interpretación musical no es solo la ejecución de una partitura, sino la encarnación de un saber técnico y estético.

Tal reconocimiento institucional ya es tangible en contextos académicos como la Universidad Industrial de Santander⁷⁵ y la Universitat Politècnica de València⁷⁶, cuyas normativas han superado la vieja dicotomía, validando la producción artística como generación de nuevo conocimiento. Bajo este marco epistemológico, el presente estudio se sitúa en la intersección entre la teoría y la praxis instrumental a partir de procesos de creación artística colaborativa que decantan en la creación de obras artísticas.

3.2. Conceptualización procesos de creación artística colaborativa

Para la Real Academia Española, colaborar se entiende, en términos generales, como la unión de personas para crear o lograr algo. Esta unión no implica necesariamente una similitud previa en creencias o valores, sino más bien un deseo decidido de cooperar y aportar a partir del propio conocimiento o experiencia en un ámbito concreto.

Sin embargo, en el campo artístico, la colaboración adquiere matices más profundos. Autores como Bermúdez et al. (2020), Bohigas (2018) y el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia (2021) introducen el concepto de prácticas artísticas colaborativas. Estas consisten en procesos creativos, reflexivos y relacionales donde la diversidad actúa como el insumo principal, potenciando tanto el proceso como el resultado final (en este caso, la obra

75 Entidad empleadora del autor. Véase el decreto No. 1279 "Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales", normativa nacional que reconoce y aplica la Universidad Industrial de Santander

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86434.html>

76 Entidad donde el autor adelanta actualmente estudios doctorales. Véase el "Reglamento para la evaluación de la actividad de investigación, desarrollo, innovación y transferencia en la Universitat Politècnica de València" <https://www.upv.es/entidades/vinv/normativas/>

musical). Bajo el planteamiento de Olivares (2024), esto se define como arte colaborativo, lo cual implica que los artistas trabajen juntos no solo para sumar esfuerzos, sino para crear obras que logren reflejar ideas y valores compartidos, promoviendo a su vez el diálogo, la inclusión y el cambio social.

Concretamente en el ámbito musical, esta perspectiva colaborativa desafía la jerarquía tradicional que sitúa al compositor como único creador y al intérprete como un mero ejecutor. Autores como Cook (2013) sostienen que pensar la música exclusivamente desde la escritura equivale a ver la interpretación como un simple acto de reproducción, un suplemento de la música per se. Por tanto, la obra no debe ser entendida como un objeto fijo, sino como un evento que se completa realmente en el acto performativo, pues es allí donde se logra dotar de significado a la partitura. Bajo esta lógica, el intérprete deja de ser un agente pasivo para convertirse en un co-creador esencial.

En esta misma línea, Östersjö (2008) profundiza en que es a través de una interacción dialógica donde el "conocimiento tácito" y corporal del instrumentista puede refinar la idea abstracta del compositor. De manera complementaria, Foschiera y Barbeitas (2020), con su planteamiento de Interpretación Culturalmente Informada, cuestionan el excesivo anclaje en el texto escrito, aludiendo a que la obra no necesariamente inicia o termina con la partitura. Así, puede entenderse que estas posturas buscan cerrar la brecha entre la imaginación creativa y la realidad sonora, destacando la necesidad de que la notación y la interpretación vayan de la mano, pues este binomio permite, entre otras cosas, la transmisión viva de la tradición musical.

4. METODOLOGÍA

Esta sección sistematiza la experiencia del caso de estudio, describiendo los procesos y etapas que permitieron la consolidación del catálogo de 18 obras para trombón bajo solista. Dada la naturaleza de la investigación artística, la narrativa de este apartado detalla la información a partir de una estructura (Matriz de flujo de trabajo) dividida en tres categorías, contextualización, mediación y producción respectivamente. Ver gráfica 1.

Gráfica 1

Matriz de flujo de trabajo



4.1. Categoría No. 1. Contextualización

La génesis de este catálogo se remonta al año 2018 con la creación y posterior estreno de la obra “Pacífico”⁷⁷ en el XXIV Festival Brasileiro de Trombonistas realizado en la ciudad de Goiânia, Brasil. La materialización de esta primera pieza fue reveladora: la intervención del intérprete aportando recursos técnico-expresivos para mejorar la notación despertó un profundo interés por desarrollar este tipo de proyectos de forma permanente.

A partir de allí se identificó una doble oportunidad: por un lado, contribuir a la preservación, reinterpretación y difusión del folclor musical colombiano desde un marco de respeto cultural⁷⁸; y por otro, generar nuevo conocimiento que fortaleciera la escasa literatura para trombón bajo solista mediante estrategias de creación colaborativa y basado en músicas tradicionales y/o folclóricas.

4.2. Categoría No. 2. Mediación

Para operativizar la creación del catálogo, se diseñó e implementó lo que aquí se denomina “Ecosistema de producción académica y artística”. Este método se define como una Estructura procedimental de creación, la cual se articula sobre tres pilares fundamentales que actúan de manera cíclica: Motivación, Acción y Materialización.

77 Obra compuesta por Jhon Eduard Ciro Gómez, profesor Universidad Industrial de Santander. Como dato característico, los diferentes sonidos de pista acompañante fueron creados a partir de elementos sonoros reciclados y cotidianos que, posteriormente se trataron acústicamente.

78 Las músicas folclóricas, tradicionales o músicas de tradición oral son propias de comunidades campesinas, indígenas y afro, constituyéndose en pilar fundamental del legado y patrimonio cultural. (García de Rivera, 2013; Hoyos, 2016; y Bermúdez, 1985).

4.2.1. *Motivación (Planificación)*

Constituye la fase transversal de proyección. Aquí se definen los parámetros iniciales: perfil del compositor a comisionar, características estéticas deseadas para la obra y la identificación de escenarios estratégicos (nacionales o internacionales) para su validación.

4.2.2. *Acción (Gestión y Creación)*

Corresponde a la ejecución de la planificación. Esta fase se subdivide en dos ejes inseparables:

1. Creación de la obra musical (Eje Artístico/Fase de Interacción Dialógica): Esta es la etapa central de la investigación. Más que un simple encargo o comisión, se estableció un laboratorio creativo entre compositor e intérprete. Siguiendo la perspectiva de autores como Östersjö (2008), Borgdorff (2012), Mínguez (2014) y Foschiera y Barbeitas (2020) — quienes defienden los procesos como parte fundamental en la construcción de nuevo conocimiento y el rol de la notación en la significación musical—, el trabajo se estructuró en ciclos de retroalimentación constante.

El compositor presentaba bocetos o ideas abstractas y, posteriormente, a partir de la experiencia corporal y técnica del intérprete con el trombón bajo, se probaban los pasajes y se proponían ajustes tímbricos, registros más efectivos o articulaciones idiomáticas no contempladas inicialmente. Finalmente, se acordaba una notación definitiva, garantizando que la idea musical se potenciara con las capacidades reales del instrumento e intérprete, así como en función de las características propias del estilo abordado y su innovación desde nuevas estéticas.

Nota: Este diálogo cíclico permitió que la partitura resultante no fuese solo una imposición del compositor, sino un producto híbrido del saber de ambos.

2. Gestión de Recursos y Movilidad (Eje Estratégico): Para garantizar la viabilidad del proyecto, se articuló la gestión de la obra con la búsqueda de espacios de visibilización. Esto implicó:

A-Financiación: Gestión de recursos ante el Plan de Fortalecimiento de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (UIS) para cubrir la movilidad académica.

B-Alianzas: Concertación con organizadores de festivales y congresos a nivel nacional e internacional para asegurar las condiciones técnicas y logísticas (espacios, pianistas acompañantes, ensayos) necesarias para el estreno.

4.2.3. Materialización (*Validación y cierre del ciclo*)

Más que la finalización del proceso, esta categoría representa la concreción y validación del nuevo conocimiento. Se compone de tres momentos clave:

1. Montaje y Ajuste: Estudio técnico de la obra y retroalimentación pre-estreno.
2. Validación en Escena (Estreno): La presentación en eventos académicos no se asume sólo como un acto protocolario, sino como una "prueba de campo". La acústica de la sala y la recepción del público ofrecen datos que permiten realizar ajustes finales a la partitura.
3. Preservación (Grabación y Edición): Una vez validada la obra, se procede a la edición final de la partitura y, en algunos casos, al registro fonográfico (producción discográfica). Esto garantiza que el patrimonio sonoro y el aporte pedagógico queden disponibles para futuras generaciones.

4.3. Categoría No. 3. Producción

Como resultado de la implementación del “Ecosistema de producción académica y artística”-Estructura procedimental de creación-, se ha consolidado un catálogo musical conformado por 18 obras para trombón bajo solista, fundamentadas en músicas tradicionales y/o folclóricas colombianas. La validación de este repertorio se evidencia en su circulación académica ininterrumpida durante los últimos ocho años. A excepción de una obra (grabada exclusivamente en estudio), la totalidad del catálogo ha sido interpretada en eventos especializados en Colombia, así como en escenarios internacionales de Brasil, Estados Unidos, España y Francia.

La tabla 1 presenta el listado cronológico de las obras, detallando el equipo creativo (compositor/arreglista), el formato instrumental y el contexto de su estreno. Asimismo, se incluye enlace al registro audiovisual de la interpretación en vivo o, en su defecto, a la grabación de audio. Si bien actualmente dicho registro se encuentra disponible en las plataformas digitales del intérprete (YouTube y SoundCloud), como estrategia de preservación y difusión a mediano plazo, se proyecta la implementación de un repositorio web que centralice el acceso a las partituras editadas, las versiones realizadas y las producciones fonográficas derivadas de este proceso investigación. Finalmente, posterior a la tabla, se exponen algunas notas de información complementaria sobre algunas obras.

Tabla 1

Catálogo musical para trombón bajo solista

Título de la obra	Compositor / Arreglista	Ritmo/Género	Formato	Año	Nombre evento	Enlace video
Pacífico	Jhon Eduard Ciro Gómez, docente Universidad Industrial de Santander.	Currulao y Son del pacífico	Trombón bajo solista con acompañamiento de pista	2018	XXVI Festival Brasileiro de Trombonistas	https://bit.ly/4oLyC7b
Resiliencia	Jhon Fredy Díaz Suárez, director Tuna UIS	Bambuco	Trombón bajo solo	2019	V Festival Internacional de Trombón de Pasto	https://bit.ly/4rSokFa
Rising	Jhon Eduard Ciro Gómez, docente Universidad Industrial de Santander.	Exploración tímbrica	Trombón bajo solista con acompañamiento de orquesta de cuerdas	2019	II Simposio Internacional de Trombón Universidad de Antioquia	https://bit.ly/4iUbMZZ
Vicisitudes	Juan Carlos Valencia Ramos, docente Universidad de Caldas	Cumbia y porro	Trombón bajo solo	2019	Estreno en la producción discográfica "Percepciones"	https://bit.ly/4aaGI5T
Flowing	Juan Carlos Valencia Ramos, docente Universidad de Caldas	Basada en el ritual "La Pelazón" comunidad indígena Tikuna	Trombón bajo solista con acompañamiento de pista y recurso visual	2021	VI Festival Internacional de Música CIMA	https://bit.ly/3MFyGbi
De Regreso	Milton Nohel Sanguino, profesor Universidad Industrial de Santander	Mov 1: Bambuco Mov 2: Pasillo Mov 3: Cumbia	Fantasia para trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	III Festival Internacional de Música TOQUEMUS	https://bit.ly/48AaJuC
Dimensiones	Original: Jaime Uribe Arreglo: Milton Nohel Sanguino, docente Universidad Industrial de Santander	Bambuco	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	III Festival Internacional de Música TOQUEMUS	https://bit.ly/3XUEyzX
Campesina Santandereana	Original: Jose A. Morales Arreglo: Milton Nohel Sanguino,	Bambuco	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	Serie conciertos Alianza Francesa (Bucaramanga)	

	docente Universidad Industrial de Santander					
Bambuquísimo	Original: León Cardona García Arreglo: Milton Nohel Sanguino, docente Universidad Industrial de Santander	Bambuco	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	Serie conciertos Alianza Francesa (Bucaramanga)	
Edelma	Original: Terig Tucci Arreglo: Milton Nohel Sanguino, docente Universidad Industrial de Santander	Pasillo	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	Serie conciertos Alianza Francesa (Bucaramanga)	
Fantasia en 6/8	Original: José Revelo Burbano Arreglo: Milton Nohel Sanguino, docente Universidad Industrial de Santander	Bambuco	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2021	Serie conciertos Alianza Francesa (Bucaramanga)	
El Cuyabro	Juan Carlos Valencia Ramos, docente Universidad de Caldas	Cumbia	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2022	VIII Festival Internacional de Trombón de Pasto	https://bit.ly/4iVz95m
Tríptico para percusión y trombón bajo	Jhon Eduard Ciro Gómez, docente Universidad Industrial de Santander.	Tríptico 1: Cumbia aleatoria Tríptico 2: Pasillo impresionista Tríptico 3: Puya dodecafónica	Multipercusión y trombón bajo	2022	I Festival Internacional de Música Universidad de Nariño	https://bit.ly/3KQ8lqn

Melodía Triste	Original: León Cardona García Arreglo: Milton Nohel Sanguino Pallares, docente Universidad Industrial de Santander	Pasillo	Trombón bajo solista con acompañamiento de piano	2022	VI Semana del Trombón UIS	https://bit.ly/3XQv2xO
Cumbia para una bailarina	Juan Carlos Valencia Ramos, docente Universidad de Caldas	Cumbia	Trombón bajo solista con acompañamiento de cuarteto de trombones	2022	XI Encuentro Internacional de Trombón, Trompeta y Bombardino	https://bit.ly/4rVEaPi
Sueños	Milton Nohel Sanguino Pallares, docente Universidad Industrial de Santander	Bambuco y Torbellino	Trombón bajo con acompañamiento de piano	2023	LII International Trombone Festival	https://bit.ly/48B5cUz
Gratitud	Alejandro Anaya Gutiérrez, docente Universidad del Cauca	Pasillo	Trombón bajo solista con acompañamiento de cuarteto de trombones	2024	XV Encuentro de la Asociación de Trombonistas Españoles	https://bit.ly/4oW1H03
Du'u	Juan Carlos Valencia Ramos, docente Universidad de Caldas Nicolás Esteban Hernández Busto, docente Universidad Industrial de Santander.	Basa en el ritual "Construcción del Ser" comunidad indígena Tikuna.	Para trombón bajo solista con acompañamiento de paisaje sonoro	2025	Gira Internacional Iberoamérica: Intercambio de Saberes 2025	https://bit.ly/48CfxzM

Notas sobre la tabla:

1. Pacífico. Hace parte de la producción discográfica "Percepciones". Escuchar versión de estudio en:

<https://bit.ly/48VXH9H>

2. Rising. Obra experimental de contraste/exploración tímbrica del trombón bajo como parte del proceso de creación de nuevo repertorio.

3. Vicisitudes. A la fecha, no ha sido interpretada en vivo.

4. Melodía Triste. No se cuenta con la grabación del estreno. Sin embargo, la obra fue grabada en audio como parte de una futura producción discográfica que se encuentra en proceso de gestión. Se comparte dicha versión para conocimiento de la obra.

5. Du'u. Incorpora diversos elementos de prácticas artísticas Tikuna (Cantos, danzas). Se realizó estreno parcial en el Conservatoire de Versailles Grand Parc (Salle Rameau). De otro lado, la obra fue creada y grabada en audio como parte de la tesis doctoral titulada "El trombón bajo en las músicas de tradición oral colombiana. Una aproximación desde la interpretación culturalmente informada". Se comparte versión de estudio que permite escuchar la obra completa:

<http://bit.ly/496voqm>

6. Los enlaces que dan acceso al video de las obras De Regreso, Dimensiones, Campesina Santandereana, Bambuquísimo, Edelma y Fantasía en 6/8 las presentan en el mismo orden que se exponen en la tabla.

5. INDICADORES DE IMPACTO, CIRCULACIÓN Y APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

La implementación del "Ecosistema de producción académica y artística" descrito en la metodología ha permitido trascender la creación musical aislada, articulándola con dinámicas de investigación formal. Esta sección presenta los datos consolidados que evidencian cómo el catálogo de 18 obras se ha constituido en un fenómeno de proyección nacional e internacional. A continuación, se detallan los resultados a través de cuatro subcategorías de análisis: caracterización de la producción, red colaborativa, circulación y transferencia del conocimiento.

5.1. Caracterización del Corpus Musical (La Producción)

El catálogo consolidado abarca un amplio espectro sonoro que dialoga con la diversidad cultural colombiana. Como se evidencia en la gráfica 2, el repertorio no se limita a una sola región, sino que integra ritmos de las costas (Currulao, Porro, Cumbia), la zona andina (Bambuco, Pasillo, Torbellino) y sonoridades ancestrales (comunidad indígena Tikuna). Esta variedad confirma la hipótesis de que la creación colaborativa es una herramienta eficaz para el estudio, preservación y divulgación de tradiciones orales desde una perspectiva académica.

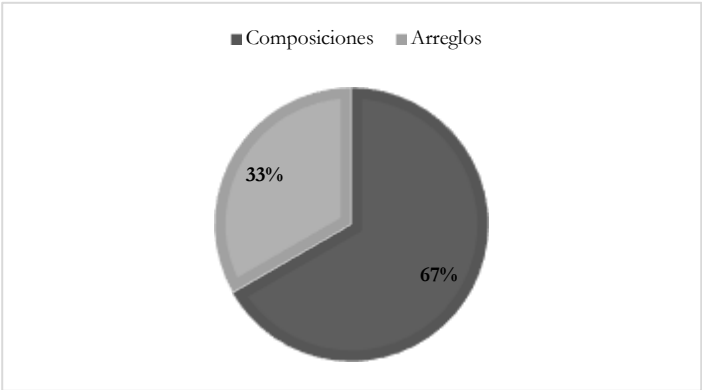
Gráfica 2
Espectro sonoro catálogo



Desde la perspectiva de la generación de nuevo conocimiento, el catálogo equilibra la reinterpretación con la creación original. Como muestra la gráfica 3, el 67% de las obras

corresponde a composiciones originales, mientras que el 33% son arreglos. Es fundamental destacar que, en la investigación artística, el "arreglo" no es una mera transcripción; implica una re-creación estructural donde se desarrollan nuevas soluciones técnicas y tímbricas específicas para el trombón bajo, aportando así a la expansión de la literatura del instrumento.

Gráfica 3
Distribución tipológica del repertorio⁷⁹



5.2. La Red Colaborativa (Capital humano)

La materialización de este catálogo valida la naturaleza colectiva de la investigación-creación. Si bien el núcleo creativo fue el binomio compositor-intérprete, la ejecución y registro de las obras requirió la activación de una red profesional multidisciplinar. La tabla 2 detalla el capital humano vinculado, evidenciando la participación de instrumentistas y directores vinculados a entidades educativas y musicales de gran prestigio a nivel nacional e internacional, otorgando al proyecto un sello de calidad técnica y artística de alto nivel.

⁷⁹ Imagen creada con la IA Gemini pro.

Tabla 2
Capital humano

Nombre	Rol	Filiación institucional
1.Septeto de cuerdas: Violín 1. Manuel López Clara Rojas	Septeto de cuerda acompañante obra Rising	1.Orquesta Filarmónica de Medellín 2.Universidad del Cauca
Violín 2. Juan Guillermo Usuga Ana López		
Viola. Ana Rojas David Gómez		
Cello. Eliana Palacio		
Contrabajo. Ilko Rusev		
2.Director: Alejandro Anaya Gutiérrez		
Daniel Acero	Pianista acompañantes obras De regreso y Dimensiones	Escuela de formación artística Tocancipá
Cristian Daniel Ariza Romero	Pianista acompañante obras Campesina santandereana, Bambuquísimo, Edelma, Fantasía en 6/8 y Melodía Triste.	Universidad Industrial de Santander
Cinthia Melissa Troncoso Andrade	Pianista acompañante obra El Cuyabro	Músico free lance
Jhon Eduard Ciro Gómez	Percusionista obra Tríptico.	Universidad Industrial de Santander
1.Grupo y semillero de Investigación Trombones del Caribe: César Andrés Padilla Eric Gómez Merchán Sebastián Santiago Collado Eucaris Jordán Guerra	Agrupación acompañante obra Cumbia para una bailarina.	1.Grupo de investigación Sapiencia Arte y Música- SAM. Universidad del Atlántico. 2.Conservatorio Elemental de Música de Osuna.
2.Director: Ángel Moreno Sánchez		
Mitchell Gimbalvo	Pianista acompañante obra Sueños.	The University of Utah

1.Pedro Carrero Murillo 2.Miguel Rivera 3.Enzo Turriziani 4.Guillermo Báez 5.Edmundo Vidal	Integrantes cuarteto acompañante obra Gratiud	1.Artista Schagerl. 2.Conservatorio de Puerto Rico. 3.Orquesta Filarmónica de Viena. 4.Asociación de Trombonistas Españoles 5.Orquesta Nacional de España (Director cuarteto)
Gustavo Adolfo Mantilla Carrascal	Grabación, edición, mezcla y masterización producción discográfica Percepciones.	Orquesta Sinfónica Universidad Autónoma de Bucaramanga
	Mezcla y masterización obra Du'ú.	
Vicent Lluch	Grabación y edición obra Du'ú.	Conservatorio Profesional de Música de Valencia

5.3. Circulación y visibilidad

La validación del nuevo conocimiento en las artes se da a través de la puesta en escena (performance). En este caso, la circulación del repertorio ha sido ininterrumpida y global. Como se detalla en la tabla 3, las obras han sido presentadas en 13 eventos académicos y artísticos de primer nivel, abarcando escenarios en Colombia, Brasil, Estados Unidos, España y Francia.

Esta circulación no sólo visibiliza el trombón bajo, sino que promociona el trabajo creativo de los compositores y posiciona el folclor colombiano en eventos de prestigio como el International Trombone Festival, el Encuentro de la Asociación de Trombonistas Españoles, el Simposio de Trombón de la Universidad de Antioquia, entre otros, cumpliendo con el objetivo de difusión del patrimonio cultural.

Tabla 3

El Alcance Geográfico

Nombre evento	Entidad organizadora	País	Ciudad
XXVI Festival Brasileiro de Trombonistas	Asociación Brasileira de Trombonistas	Brasil	Goiânia
	Universidade Federal de Goiás		
V Festival Internacional de Trombón de Pasto	Red de Escuelas de Formación de Pasto	Colombia	Pasto
II Simposio Internacional de Trombón Universidad de Antioquia	Universidad de Antioquia	Colombia	Medellín
VI Festival Internacional de Música Ciudad de Manizales CIMA	Universidad de Caldas	Colombia	Manizales
III Festival Internacional de Música TOQUEMUS	Escuela de formación artística Tocancipá	Colombia	Tocancipá
	Alcaldía de Tocancipá		
Serie conciertos Alianza Francesa	Alianza colombo francesa sede Santander	Colombia	Bucaramanga
VIII Festival Internacional de Trombón de Pasto	Red de Escuelas de Formación de Pasto	Colombia	Pasto
I Festival Internacional de Música Universidad de Nariño	Universidad de Nariño	Colombia	Pasto
VI Semana del Trombón UIS	Universidad Industrial de Santander	Colombia	Bucaramanga
XI Encuentro Internacional de Trombón, Trompeta y Bombardino	Universidad del Atlántico	Colombia	Barranquilla
LII International Trombone Festival	International Trombone Association	Estados Unidos	Utah
	The University of Utah		
XV Encuentro de la Asociación de Trombonistas Españoles	Asociación de Trombonistas Españoles	España	Murcia
	Conservatorio Superior de Música Manuel Massotti Littel		
Gira Internacional Iberoamérica: Intercambio de Saberes 2025	Universidad Industrial de Santander	Colombia Francia	Bucaramanga Versailles
	Conservatoire de Versailles Grand Parc		

5.4. Transferencia de Conocimiento (Impacto Académico y Acceso)

El impacto del proyecto trasciende la ejecución en vivo, consolidando productos tangibles de transferencia y formación, en este caso, por medio de grabaciones en audio y la implementación de procesos de creación artística colaborativa en el ámbito de la formación académica. A continuación, se detalla la información:

5.4.1. Producción fonográfica

La sistematización sonora se ha materializado en proyectos discográficos como "Percepciones"⁸⁰ (con un tiraje de 1000 copias físicas distribuidas en los diferentes eventos atendidos) y grabaciones derivadas de un proyecto de extensión solidaria⁸¹ y una tesis doctoral en desarrollo⁸². Estos registros, liderados y ejecutados por el investigador principal, aseguran el acceso al patrimonio sonoro para futuras generaciones y aportan a la preservación e innovación del folclor musical colombiano.

5.4.2. Formación de Talento Humano (Replicabilidad)

Quizás el indicador de impacto más significativo es la apropiación del modelo por parte de nuevos investigadores. Como se observa en la figura 4, el investigador principal ha dirigido cuatro trabajos de fin de grado que implementan el uso de los procesos creación artística colaborativa como estrategia, herramienta o método para la gestión de nuevo repertorio musical solista, en este caso; para trombón tenor y bajo. Estos trabajos, disponibles en acceso abierto en el repositorio institucional de la Universidad Industrial de Santander⁸³, demuestran que el modelo es replicable y escalable, generando una nueva escuela de intérpretes-investigadores interesados en las músicas tradicionales.

80 "Percepciones" es un producto académico derivado del proyecto de investigación "La música de cámara como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en los estudiantes de trombón del programa de Licenciatura en Música UIS" y desarrollado en la Universidad Industrial de Santander entre los años 2018/2019.

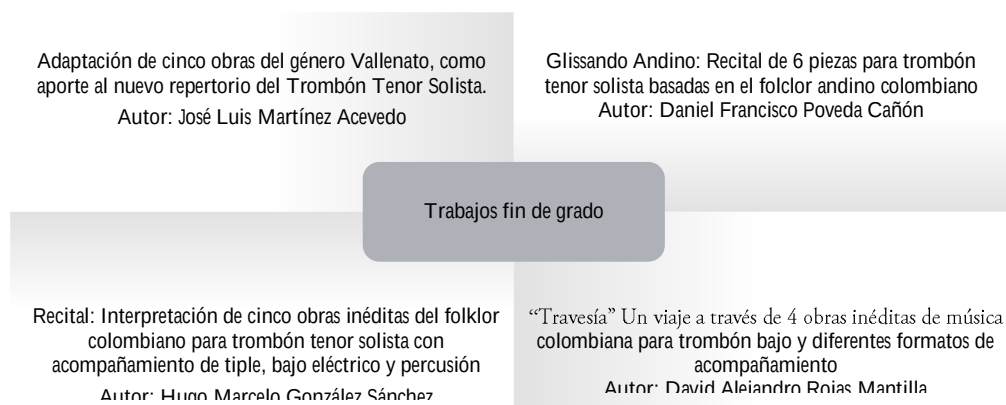
81 El proyecto de extensión solidaria "Creando, reinterpretando y divulgando la música andina colombiana" desarrollado en la Universidad Industrial de Santander entre los años 2022/2023 produjo en su primera etapa las obras Campesina Santandereana, Bambuquísimo, Edelma, Fantasía en 6/8, El Cuyabro, Melodía Triste, Dimensiones y De Regreso para su estreno y grabación. La segunda etapa gestionará una nueva producción discográfica derivada de este proceso creativo.

82 En el marco de su doctorado en la Universitat Politècnica de València, el intérprete desarrolla el proyecto "El trombón bajo en las músicas de tradición oral colombiana. Una aproximación desde la interpretación culturalmente informada" proceso que derivó en la creación y grabación la obra Du' u.

83 Repositorio institucional de la Universidad Industrial de Santander. El enlace da acceso a los trabajos de grado referenciados. <https://bit.ly/49dYcx8>

Figura 4

Trabajos fin de grado



6. CONCLUSIONES

Este apartado presenta una serie de planteamientos de orden metodológico, epistemológico, cultural y de apropiación social del conocimiento. Con ello, se busca demostrar la pertinencia de los procesos de creación artística colaborativa no solo para el estudio, reinterpretación y divulgación de las músicas folclóricas, sino también para categorías emergentes como la preservación del patrimonio cultural y la replicabilidad del estudio de caso aquí expuesto.

6.1. Nivel metodológico ¿Funciona la colaboración compositor/intérprete como método de investigación?

El "Ecosistema de producción académica y artística" aquí expuesto demostró ser una propuesta válida y eficaz. Su valor no reside únicamente en la creación musical per se, sino en su capacidad para sistematizar el conocimiento tácito, aquello que Borgdorff (2012) define como "conocimiento instrumental específico del oficio" (p.18). Así, la relación colaborativa entre compositor e intérprete emerge como una tríada funcional:

Como herramienta: Favorece el trabajo cooperativo entre artistas y comunidad, generando obras que reflejan experiencias, ideas y valores compartidos (Olivares, 2024).

Como estrategia: Resignifica el presente para contrarrestar el olvido histórico de los territorios mediante la generación de obra, la investigación y la reflexión (Centro de desarrollo Cultural de Moravia, 2021).

Como metodología: Al insertarse en la investigación artística, permite generar "nuevo conocimiento" (la obra) incorporando el rigor del método científico: sentido crítico, objetivos claros y búsqueda del avance disciplinar (Acosta-Silva, 2009).

En concordancia con Vilar (2019), se confirma que la investigación artística genera conocimiento a través de la experimentación práctica. En este estudio, dicho conocimiento se materializa dualmente: en el catálogo musical creado (producto) y en su posterior interpretación (difusión y legitimación), contribuyendo así al propósito de la UNESCO de mantener vivas las culturas.

6.2. Nivel Epistemológico

Este estudio reconfigura el rol del intérprete, transformándolo de un ejecutante pasivo a un co-creador esencial. Se evidencia que el músico no solo aporta significado desde la decodificación de la notación, sino desde el acto performativo mismo (Cook, 2013). Por tanto, se concluye que la creación artística no finaliza con la edición de la partitura, sino que se consume y completa en la apropiación sonora (Foschiera & Barbeitas, 2020).

Asimismo, se valida el planteamiento de Mínguez (2014) respecto a que la legitimación en la investigación artística no depende exclusivamente de los productos (obra final), sino de la sistematización de la práctica (el proceso). Esto permite que las músicas folclóricas abordadas no sean una simple traducción, sino que se encarnen genuinamente en un instrumento académico como el trombón bajo.

6.3. Nivel Cultural y Artístico

En la dimensión cultural, el corpus musical actúa como un archivo patrimonial activo. Esto se evidencia en: a) la innovación y reinterpretación respetuosa de tradiciones orales (campesinas, indígenas y afro) mediante la notación para trombón bajo, demostrando que el folclor colombiano puede dialogar con lenguajes contemporáneos sin perder su esencia; y b) la documentación fonográfica, que garantiza la preservación y el acceso abierto a este patrimonio.

En la dimensión artística, la circulación del repertorio en 13 eventos de alto nivel (Colombia, Brasil, EE. UU., España y Francia) ha permitido no solo visibilizar una nueva literatura para el instrumento, sino posicionar la diversidad cultural colombiana en la escena global, validando la calidad del trabajo creativo de los compositores involucrados.

6.4. Nivel de Apropiación Social del Conocimiento

La apropiación social implica, según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, intervenir las relaciones entre ciencia y sociedad para transformar realidades mediante el trabajo colaborativo. En el ámbito universitario, normativas como la Ley Orgánica 2/2023 (LOSU) instan a diseñar estrategias efectivas de divulgación, directriz

asumida por instituciones como la Universidad Industrial de Santander y la Universitat Politècnica de València a través de sus unidades de transferencia⁸⁴.

Bajo este marco, se concluye que el presente caso constituye un modelo exitoso y replicable de generación de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta-Silva, D. (22 de Septiembre de 2009). Arte versus ciencia. Propuesta para la construcción de un sentido para la investigación estético-artística colombiana. (C. u. UNITEC, Ed.) Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación(Número especial), 48-72. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942061>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (12 de Abril de 2024). Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes del Gobierno de España. Retrieved from

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Aragón, L. E. (2018). Diccionario folclórico colombiano (Ediciones Unibagué ed.). (U. d. Ibagué, Ed.) Ibagué, Tolima, Colombia: Universidad de Ibagué.

Bermúdez, E. C. (1985). Los instrumentos musicales en Colombia (1° ed.). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Retrieved from

https://www.academia.edu/11357029/Los_instrumentos_musicales_en_Colombi_a

Bermúdez, J. P., Ruiz, L., Collados, A., Res, E., Olmo, S. A., & Canela, J. (30 de Diciembre de 2020). DOSSIER: Prácticas Artísticas Colaborativas. Umática. Revista sobre creación y análisis de la imagen(3), 3217-348.

<https://doi.org/https://doi.org/10.24310/Umatica.2020.v2i3.11313>

Bohigas, G. S. (2018). Repositorio Institucional Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32857>

Borgdorff, H. (2012). The Conflict of the Faculties. On theory, practice and research in professional arts academies. En H. Borgdorff, The Conflict of the Faculties.

84 Dirección de transferencia conocimiento Universidad Industrial de Santander: <https://bit.ly/4s7llsv>

Servicio de Gestión Operativa de la I+D+i Universitat Politècnica de València: <https://bit.ly/48JTrvc>

- Perspectives on Artistic Research and Academia (págs. 17-26). Amsterdam, Holanda: Leiden University Press. Retrieved from <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32887>
- Centro de desarrollo Cultural de Moravia. (27 de Octubre de 2021). Centro de desarrollo Cultural de Moravia. Retrieved from <https://www.centroculturalmoravia.org/wiki/practicass-artisticass-colaborativas>
- Cook, N. (2013). Beyond the Score. New York, New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticass-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Foschiera, M. M., & Barbeitas, F. T. (7 de Junio de 2020). O candombe uruguai em obras para violão: elementos para uma performance culturalmente informada. (F. Iazzetta, Ed.) Revista Música, 1(20), 177-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.11606/rm.v20i1.170193>
- García, S. S., & Belén, P. S. (11 de Octubre de 2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. (C. U. UNITEC, Ed.) Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación, 3(2), 89-107. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/revista/15971/V/3?anualidad=2011>
- Hoyos, E. O. (12 de Junio de 2016). Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11059/7038>
- McNiff, S. (1998). Art-Based research. (J. Kingsley, Ed.) Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. Retrieved from https://books.google.es/books?id=LX8v339W1MsC&pg=PA7&hl=es&source=gbss_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Minguez, H. G. (2014). La generación de conocimiento en la creación artística y su orientación en el ámbito universitario a nivel de posgrado. Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, 3(3), 23-35. Retrieved from <https://revistasonda.upv.es/portfolio/la-generacion-de-conocimiento-en-la-creacion-artistica-y-su-orientacion-en-el-ambito-universitario-a-nivel-de-posgrado/>

- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación. (06 de Julio de 2017). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación. Retrieved from <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/apropiacion-social/definicion>
- Olivares, M. (2024 de Noviembre de 2024). Instituto Nebrija de Artes y Humanidades. Retrieved from <https://artesnebrija.com/blog/2024/11/21/el-arte-socialmente-comprometido-esta-redefiniendo-el-papel-del-artista/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (s.f.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Retrieved from <https://ich.unesco.org/es/tradiciones-y-expresiones-orales-00053>
- Östersjö, S. (2008). Lund University Publications. Retrieved from Lund University Libraries: <https://lup.lub.lu.se/search/publication/1237422>
- Real Academia Española. (2024). Diccionario de la Lengua Española. Retrieved from Real Academia Española: <https://dle.rae.es/colaborar>
- The European Association of Conservatoires. (22 de Junio de 2020). The European Association of Conservatoires. Retrieved from <https://aec-music.eu/news-article/vienna-declaration-on-artistic-research/>
- Vilar, G. (2019). Teoría de la investigación artística. a Murad : Southern journal of research in art and desing., 1, 1-15. Retrieved from <https://diposit.eina.cat/handle/20.500.12082/1072>

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO MULTIDIMENSIONAL DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

Ana Álamo-Orellana, Marta Sancho-Andrés, Fernanda Viñas, Francisco Escalante Vargas, Lluís Marzal, Alexandre Fortuny, Bartolomé Pérez Botello y Margarita Lorenzo de Reizábal*

*Equipo de Investigación en Innovación Docente de la SEM-EE. * Coordinadora*

1. INTRODUCCIÓN

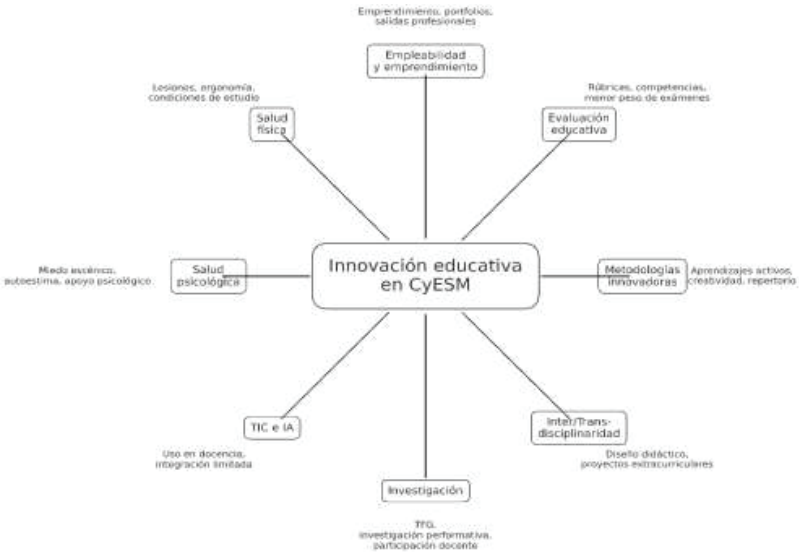
La innovación educativa en los Conservatorios y Escuelas Superiores de Música en España (CyESM) constituye un campo aún emergente, cuya revisión reciente revela vacíos significativos tanto en la investigación académica como en la implementación de estrategias institucionales para responder a las nuevas realidades del ámbito artístico-profesional y educativo. El proyecto de investigación “Innovación educativa en los CyESM” impulsado por la SEM-EE desde 2023 ha abordado, durante sus dos primeras fases, un estudio exploratorio de carácter nacional destinado a conocer las percepciones docentes y, posteriormente, del estudiantado, respecto a los principales indicadores de innovación en estas instituciones.

El objetivo del presente capítulo es sintetizar los resultados obtenidos en estas dos primeras fases, mostrando un diagnóstico basado en datos cuantitativos y cualitativos sobre el estado actual de los CyESM en España en aspectos clave como metodologías, salud psico-física, investigación docente, emprendimiento musical, y uso de tecnologías e inteligencia artificial. Desde la SEM-EE, el proyecto ha sido concebido como una investigación de alcance nacional organizada en cuatro fases: (1) percepción de los docentes, (2) percepción de discentes, (3) análisis comparativo, y (4) investigación con equipos directivos. Este capítulo aborda únicamente las dos primeras fases, manteniendo las restantes como futura línea de investigación.

Con el fin de ofrecer una visión sintética del alcance del estudio, el gráfico 1 resume las dimensiones analizadas en ambas fases y los principales indicadores desde las perspectivas docente y discente.

Gráfico 1

Dimensiones e indicadores de análisis de las dos fases del proyecto de investigación. Elaboración propia



La metodología adoptada es de tipo exploratorio y descriptivo, basada en cuestionarios diseñados específicamente para docentes (fase 1) y para estudiantes actuales y egresados (fase 2) de conservatorios superiores. Ambos instrumentos fueron elaborados a partir de revisión bibliográfica, validación por expertos y construcción de dimensiones específicas relacionadas con indicadores actuales de innovación educativa en CyESM.

La recogida de datos se realizó a nivel estatal, contactando prácticamente la totalidad de centros superiores de música en España. En total, participaron 111 docentes y 401 estudiantes, conformando una muestra nacional representativa en términos geográficos, perfiles docentes y disciplinas musicales.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO. 1ª FASE.

2.1 Dimensiones de estudio y agentividad en materia de innovación educativa en CyESM.

Los primeros resultados relacionados con esta primera fase de estudio se centraron en el reconocimiento de las dimensiones de estudio y la agentividad en el contexto de los CyESM en España. Se analizaron los perfiles del docente innovador, así como las características de una institución superior de educación musical innovadora y se estudiaron los tres niveles sociales de la innovación educativa propuestos por Ramírez-Ramírez y Ramírez-Montoya (2018). Estos niveles sociales son: el macro-social, el cual hace referencia a las políticas y reformas educativas; el meso-social, donde se encuentra la organización de las instituciones educativas; y el micro-social, centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A renglón seguido se realizó un análisis de las dimensiones que caracterizaban las metodologías innovadoras según los estudios más recientes recogidos en la fundamentación teórica llevada a cabo, incluyendo un amplio epígrafe sobre el papel de las nuevas tecnologías dentro de los CyESM como dimensión de estudio y herramienta al servicio de la innovación educativa.

Entre las conclusiones de esta parte inicial de la investigación pueden destacarse las siguientes:

- El concepto de innovación referido específicamente a la formación superior de música en conservatorios en España, es complejo y polidrico.
- Innovar hace referencia no solo a introducir nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, sino también a mejorar las ya implementadas y ser permeables a los cambios necesarios, en continuo diálogo con el contexto social y, especialmente, con la cambiante demanda laboral de la profesión musical.
- El estudio realizado ha permitido perfilar el grado de responsabilidad en materia de innovación de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, así como identificar algunas de las áreas y dimensiones que están en la base de los procesos de innovación educativa, específicamente en el contexto de la educación superior de música.
- Estas dimensiones constituyen un marco teórico conceptual y referencial de excepcional importancia e interés a la hora de indagar sobre el estado actual de los CyESM en España en materia de innovación.
- Se han identificado dimensiones de estudio de un interés capital para abordar una auténtica transformación innovadora en nuestros conservatorios superiores: 1) El emprendimiento y la empleabilidad; 2) La investigación dentro de los CyESM; y 3) Atención a la salud y el bienestar de docentes y discentes como indicador de calidad e innovación en educación.
- La identificación de estas áreas en el marco de los CyESM brinda la posibilidad de realizar estudios exploratorios y descriptivos que permitan un diagnóstico realista sobre la situación actual de estos centros en materia de innovación educativa, propiciando el diseño de estrategias de intervención que conduzcan a la transformación y al cambio necesarios para poner al día metodológicamente la formación musical superior en España.

2.2 Resultados del cuestionario para docentes por dimensiones

En este epígrafe se dan a conocer los resultados extraídos de la primera parte de la investigación, ya finalizada, y que se ha focalizado en la perspectiva de los docentes de centros de educación superior. Para ello, se ha realizado un cuestionario que ha sido contestado por 111 docentes de todas las comunidades autónomas el Estado. El cuestionario final consta de 80 preguntas de distintos tipos (cerradas, de opción múltiple y abiertas), estructuradas en las siguientes dimensiones de estudio: 1) Datos sociodemográficos; 2) Creencias de los docentes sobre innovación; 3) Metodologías y estrategias didácticas habituales; 4) Evaluación educativa; 5) Empleo de nuevas tecnologías; 6) Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en general; 7) Sobre la atención al emprendimiento, la empleabilidad y los nuevos perfiles profesionales en el siglo XXI; 8) Afrontamiento de problemas de salud psicológica dentro de la institución educativa musical; 9) El papel de la investigación dentro de los CyESM; y 10) Proyectos inter y transdisciplinares en los CyESM.

En cuanto a las variables sociodemográficas de la muestra, un 62% de los encuestados han sido mujeres y un 38% hombres, pertenecientes en su mayoría a centros educativos de titularidad pública (80,2%), y en una menor parte a centros privados autorizados (11,7 %). En relación a la edad, la distribución de sujetos se concentra fundamentalmente en las franjas entre 46 y 55 años (36%), 56 a 65 años (24,3%) y de 36 a 45 (23,4%).

En relación a la formación académica de los docentes de la muestra, el 64% de la muestra tiene un Grado Superior de música; el 68% está, además, en posesión de un Máster y únicamente el 29% tiene el grado de Doctor.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta fase ordenados por dimensiones de estudio.

2.2.1 Sobre innovación docente en CyESM

- ✓ *¿En quién recae la responsabilidad de innovar?:* Los datos proporcionados revelan que tanto el profesorado como los equipos directivos son considerados como los principales agentes de cambio hacia la innovación en las instituciones de Educación Musical Superior. Además, se destaca la relevancia de la gestión y la autonomía individual del docente dentro del aula para fomentar procesos de innovación educativa. El análisis indica que hay un consenso significativo entre los participantes sobre la importancia de la colaboración entre docentes y departamentos. Este resultado sugiere un reconocimiento de la contribución positiva que la colaboración interdepartamental puede tener en la innovación dentro del ámbito educativo.
- ✓ *Metodologías y estrategias didácticas empleadas:* el uso de metodologías de carácter tradicional sigue bastante presente en la enseñanza musical superior, pese a que se están implementando nuevos modelos de aprendizaje. En cuanto al tipo de metodologías empleadas, destacan el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos, que suelen darse de manera más natural en este tipo de enseñanza. Sin embargo, los resultados indican que aquellas metodologías que pueden requerir formación específica y una mayor implicación y compromiso del profesorado y del propio alumnado están en un segundo plano en los CyESM. Un tercio del profesorado de la muestra incluye en el aula otras músicas, además de las habituales en el ejercicio docente de su especialidad. En lo que se refiere a las actividades que realizan, en torno a la mitad de los docentes organiza *performances* con su alumnado y un tercio utiliza la improvisación, tanto individual como grupal, tocan de oído o realizan simulaciones.
- ✓ *En cuanto a la creatividad,* ésta supone un componente diario en el aula para más de la mitad de los encuestados, orientada mayoritariamente al fomento de la autonomía del alumnado, empleando, entre otras actividades, la improvisación y la composición. Por último, cabe destacar que casi todos los participantes propician que el alumnado seleccione el repertorio de estudio y su presentación en escena. Así mismo, se subraya que la mayoría afirma que imparte docencia de modo distinto a como la recibió debido, fundamentalmente, a la necesidad de realizar una mejora educativa.

- ✓ *¿Cómo se evalúa en los CyESM en España?:* Cabe destacar la importancia que tiene la implicación del alumnado en las tareas de evaluación para una gran mayoría de los docentes participantes y que los métodos evaluativos tradicionales, como los exámenes, parecen estar cada vez más en desuso o tener menor peso en las calificaciones. Además, una amplia mayoría de docentes evalúa por competencias, aunque aún los hay que expresan su renuencia a hacerlo, pese a su obligación según el Real Decreto 631/2010. Aunque el uso de rúbricas parece ser mayoritario hoy en día en educación, aún no está demasiado presente en los CyESM, pese a que puede ser una herramienta que otorgue objetividad a la evaluación de la música. La evaluación de las actividades grupales, muy presentes en la enseñanza musical superior, no presenta unanimidad dentro de la perspectiva docente: no todos los participantes evalúan las actividades grupales como grupo, primando la evaluación individual del desempeño en el grupo sobre la evaluación del conjunto como un todo.
- ✓ *Los procesos de enseñanza-aprendizaje: características más destacadas.* El 83,8% de los docentes considera que estimula la autonomía del estudiante en su docencia. Para ello, preferentemente hacen uso de la motivación personal directa al alumno en clase como fuente de estimulación. De los resultados se infiere que el profesorado de música está altamente implicado en conseguir y fomentar la libre expresión del alumnado como parte de su crecimiento personal y de su aprendizaje. El empleo de metodologías específicas conducentes al desarrollo de habilidades creativas es secundado por una gran mayoría del profesorado (64,9%), pero cabe destacar un alto número de docentes que se muestran de alguna forma reacios a la implementación de metodologías activas en su docencia. La similitud entre la docencia específica de la materia y el campo profesional de la misma aparece de forma desigual, siendo elevado el porcentaje de docentes que bien son reacios a esta implementación pedagógica, o es un recurso utilizado de forma esporádica (35,1%). En cuanto a la interacción entre pares, principalmente se realiza a través de realización de debates entre el alumnado, pero es notable la alta ausencia de utilización de esta herramienta educativa por gran parte del profesorado (30,6%), así como su desconocimiento de la misma (15,3%).
- ✓ *El empleo de las TIC y la formación del profesorado en CyESM.* Los resultados del cuestionario indican una valoración positiva en relación a la importancia de las TIC en este contexto educativo. Se destaca una carencia formativa en tecnologías digitales aplicadas a la educación por parte de más de la mitad de las instituciones representadas por la muestra. Este dato podría implicar consecuencias significativas en la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sugiere a necesidad de un espacio para el desarrollo e implementación de programas de formación en TIC dentro de las instituciones educativas. Es alentador que el 43,2% de los participantes sí reciban formación en TIC, lo que indica que algunas instituciones reconocen la importancia de esta capacitación y están trabajando para proporcionarla a su personal docente. Sin embargo, es necesario abordar la necesidad de mejorar la disponibilidad de formación en TIC en el otro 56,8% de las instituciones. La tecnología está desempeñando un papel cada vez más importante en la educación y es crucial que los educadores estén preparados para utilizarla de manera efectiva en el aula.

2.2.2 Sobre la salud psicológica en los CyESM

Este cuestionario, entre otros indicadores, ha evaluado la salud psicológica de los docentes de enseñanzas musicales de centros superiores de España y el modo en que se afronta en CyESM la salud de los estudiantes, siempre desde la perspectiva del profesorado. Las preguntas planteadas en referencia a la salud psicológica del profesorado han sido elaboradas desde dos vertientes. La primera de ellas plantea la relación de actuación entre el docente y el discente. La segunda parte está centrada específicamente en la figura del docente.

- ✓ *Aspectos psicológicos que los docentes de CyESM observan con mayor frecuencia en su alumnado.* La situación de “miedo escénico” es la que mayor número de respuestas ha obtenido (82%), seguida de la falta de autoestima (75,7%) y la de miedo al fracaso (69,4%). Se puede establecer cierta relación entre las situaciones de miedo escénico y miedo al fracaso, lo que desvela directamente la principal problemática con la que se encuentran los estudiantes y que les influye de forma negativa en el desarrollo de sus estudios musicales.

A la pregunta referida al uso de estrategias de motivación sobre el estudiante, se ha observado

que una inmensa mayoría de los docentes participantes (91%) hacen uso de diversas estrategias de motivación a los discentes, lo que sugiere que el profesorado está involucrado en el desarrollo psicológico de los alumnos y en la consecución de los objetivos planteados. Los indicadores más citados en las diversas estrategias utilizadas por el profesorado en la motivación del alumnado figuran principalmente las de abandonar los parámetros de competición, confrontación, exclusión y jerarquía en la relación profesor-alumno, así como el fomento de la autoestima por parte del discente como una parte importante del avance en el proceso educativo.

- ✓ *Percepción de los docentes sobre la necesidad de una formación básica a nivel psicológico.* La evidente necesidad de formación en materia psicológica para el profesorado, sumada a la detección del miedo escénico como aspecto psicológico más frecuente en el alumnado, nos lleva a cuestionarnos qué tipo de acciones lleva a cabo el profesorado de música para revertir esta situación negativa. Sin embargo, un porcentaje elevado de docentes, nunca o casi nunca hace uso de estrategias enfocadas a corregir esta circunstancia, de lo que se infiere una inminente necesidad de inversión por parte de las administraciones educativas en programas de formación psicológica para el profesorado, que atenúe o mitigue esta carencia y desconocimiento.
- ✓ *Inclusión de profesionales de la psicología en los centros educativos.* En referencia a la necesidad de disponer en el centro educativo de la figura del psicólogo/a o un gabinete psicológico, se pueden inferir dos conclusiones de las respuestas obtenidas. La primera es la aceptación mayoritaria de la inclusión del profesional de la psicología en la vida académica del centro (72%) y, la segunda, la práctica inexistencia de esta figura dentro de los centros de enseñanza superior musical de España. Ante estos datos, se puede concluir la total necesidad de una inversión por parte de las administraciones educativas en programas de formación al profesorado que palíen esta situación.
- ✓ *Incidencia del síndrome de Burnout en la población docente estudiada.* Los datos obtenidos evidencian un alto porcentaje de profesorado que ha sufrido esta situación (53,2%). Entre las causas de esta afección se observa una correlación con las decisiones emanadas de la política educativa de las administraciones (65,3%), así como con la relación entre el profesorado y el equipo directivo de los centros (45,8 %). Las relaciones personales entre los docentes de un mismo centro, según los datos obtenidos son generalmente positivas, (72,1%) siendo notable la tendencia a relacionarse principalmente con un determinado grupo, situación ésta que puede plantear cierto grado de exclusión de una parte del profesorado.
- ✓ *Percepción de la valoración de las labores docentes en los centros educativos.* A la pregunta de si encuentran reconocida su labor docente por parte del centro particular de cada encuestado, mayoritariamente se ha contestado que sí (75,7%). Este dato evidencia cierto grado general de satisfacción del profesorado en los diferentes centros donde efectúan su labor profesional.

2.2. 3 Sobre emprendimiento y proyectos interdisciplinares en CyESM.

- ✓ *Sobre la formación orientada al emprendimiento y la empleabilidad: a gran distancia de los centros de referencia en Europa.* La formación en emprendimiento resulta fundamental hoy en día para que los alumnos adquieran habilidades y conocimientos que les permitan desarrollar su carrera musical de forma autónoma y creativa, favoreciendo el éxito en un mercado laboral cada vez más competitivo, pero, aunque esta necesidad parece obvia, no se refleja en nuestras aulas ya que sólo el 50,4% de los profesores reconocen trabajarlo en clase. En cuanto a la valiosa herramienta que son los portfolios profesionales menos de un tercio de los docentes reconocen que en su centro se prepara a los alumnos para la creación de dichos portfolios.

Las salidas profesionales hacia las que orientamos a nuestros alumnos se focalizan hacia carreras interpretativas y hacia la enseñanza, aunque comienzan a aparecer otras especialidades que hasta hace poco no eran tenidas en cuenta. A pesar de esto, el abanico de posibilidades músico-profesionales, al igual que las necesidades de la sociedad actual, son muy numerosas y, de momento, no están siendo aprovechadas ni satisfechas adecuadamente en los CyESM.

Cabe destacar la precaria situación que presentan nuestros centros en relación al emprendimiento y todo lo que ello conlleva, si nos comparamos con nuestros vecinos europeos. Según las respuestas de este cuestionario, la mitad de los participantes afirma que el emprendimiento se aborda en el aula. Resulta interesante observar que el 92,3% de estos docentes asumen que es responsabilidad suya, bien apoyando a sus alumnos (55,76%), orientándoles (25%) u ofreciéndoles una atención individualizada (11,54%).

Nos queda un largo recorrido en España para ponernos a la altura de estos centros educativos europeos que están a la vanguardia en materia de formación en emprendimiento para los jóvenes aspirantes a profesionales de la música.

- ✓ *Los proyectos colaborativos: falta de diseño didáctico y de reconocimiento curricular.* De los resultados obtenidos en este estudio se infiere que, en la mayoría de los centros superiores de música, aunque existen proyectos inter, multi o transdisciplinares, en general, no se basan en el desarrollo de competencias y no trascienden demasiado a toda la comunidad educativa. Esto discurre paralelamente a la falta de oferta de esos proyectos, siquiera como asignaturas optativas, una actividad que sería de gran apoyo para la conexión inter, multi y transdisciplinar en los CyESM. Todos estos proyectos son mayormente extracurriculares y no se computan en los méritos académicos de los estudiantes.

Este tipo de proyectos actualmente están muy vinculados a convenios, colaboraciones o acuerdos de cada centro educativo con entidades externas y que se realizan fundamentalmente en el formato de conciertos orquestales, ya sea como prácticas del alumnado, como intercambio colaborativo con otras instituciones, conservatorios o universidades, o como proyectos artísticos e interpretativos. A este respecto, no obstante, se ha detectado una exigua colaboración con instituciones sociales, colectivos en riesgo de exclusión, enfermos, prisioneros, emigrantes, etc., revelando cierta escasez de iniciativas desde los CyESM hacia el compromiso con el bienestar social, los proyectos socio-comunitarios y de intervención en la salud.

En resumen, existen muchos aspectos mejorables, a nivel de proyectos artísticos colaborativos, entre ellos: a) incrementar su fundamentación didáctica en cuanto al desarrollo de competencias; b) ofrecerlos como asignaturas optativas reconociendo su creditaje y peso en el currículo; c) ampliar la colaboración a proyectos socio-comunitarios relacionados con el bienestar social y la salud; d) aumentar la implicación en proyectos creativos alineados con otras manifestaciones artísticas y artes escénicas; y e) fomentar la actividad investigadora en los mismos.

2.2.4 Sobre investigación en los CyESM

- ✓ *La investigación en CyESM: problemas estructurales de una asignatura todavía pendiente.* Los resultados evidencian que la participación del profesorado en investigación es limitada, ya sea dentro o fuera de los centros, y que esta actividad se enfrenta a dificultades estructurales y escasos recursos institucionales. Aunque existe interés creciente por cursar estudios de posgrado, aún se requieren cambios legales y organizativos que impulsen la figura del docente-artista-investigador y garanticen mecanismos de divulgación interna que favorezcan la participación del profesorado en proyectos activos.
- ✓ *Los temas y enfoques de los TFG.* Los TFG se orientan principalmente hacia análisis de conceptos, estudios pedagógicos y enfoques cuantitativos, si bien crece el interés por trabajos cualitativos y performativos vinculados a la práctica artística. No obstante, la investigación experimental es escasa y todavía se observa falta de oferta formativa que facilite el desarrollo de competencias investigadoras alineadas con el perfil profesional del músico.
- ✓ *El músico-docente-investigador: impulsor y pieza clave de la innovación en los CyESM.* El cuerpo docente ha desarrollado su formación inicial en contextos poco orientados a la investigación, lo que limita la implantación de metodologías innovadoras y la consolidación de la investigación artística. Se considera imprescindible fortalecer la formación investigadora y promover proyectos que transformen las prácticas docentes y contribuyan a la mejora de los planes de estudio, situando la investigación como un motor de cambio y calidad educativa en los CyESM.

2.2.5 Sobre patologías físicas del músico. Algunas pautas para la prevención

Las patologías profesionales más frecuentes en músicos se concentran en los trastornos musculoesqueléticos y del aparato locomotor, respaldando la necesidad de medidas ergonómicas, formación preventiva y atención fisioterapéutica específica. Entre las dificultades asociadas a la práctica instrumental se encuentran la tensión física derivada de posturas mantenidas, movimientos repetitivos y presión técnica, pudiendo generar lesiones, fallos motores y distonía focal. Tanto estudiantes como docentes están expuestos a estas afecciones durante la formación y el ejercicio profesional.

Junto a estos problemas musculares, los músicos presentan riesgos auditivos derivados de la exposición al ruido inherente a la actividad musical, pudiendo manifestarse pérdida auditiva, *tinnitus* o hiperacusia, especialmente en determinadas familias instrumentales y en espacios no acondicionados acústicamente. Igualmente, se registran afecciones cutáneas como irritaciones, alergias o lesiones mecánicas relacionadas con la manipulación del instrumento y los materiales empleados.

Las medidas preventivas incluyen la evaluación de riesgos, formación ergonómica, higiene postural, regulación de tiempos de práctica y adecuación de espacios y mobiliario. No obstante, se observa una falta significativa de formación docente en estas patologías, así como una insuficiente consideración institucional. Muchas de ellas no están reconocidas aún como enfermedades profesionales en la legislación española, lo que dificulta su prevención, su diagnóstico y su consideración dentro de la medicina laboral, generando vacíos que impactan negativamente en la calidad de vida y el desempeño profesional del colectivo.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EN ALUMNADO. 2ª FASE.

El diseño metodológico de la 2ª fase tuvo en su origen dos piedras angulares. Por un lado, recoger la perspectiva del estudiantado sobre los mismos tópicos recogidos del profesorado, añadiendo algunas cuestiones de interés para ampliar la percepción que este colectivo pudiera tener sobre sus necesidades actuales y futuras en materia de innovación educativa.

Los objetivos de esta 2ª fase han sido:

- a) Explorar la realidad de estos centros desde la perspectiva del estudiantado actual y egresado de Conservatorios y Escuelas Superiores de Música en España.
- b) Recoger las carencias y necesidades de mejora observadas por los discentes en su formación musical superior.
- c) Diagnosticar las fortalezas y debilidades de la formación musical superior en España en relación a las distintas dimensiones identificadas previamente como indicadores, para medir la innovación educativa en CyESM. Estas dimensiones son:
 - la incorporación de metodologías activas e innovadoras en los procesos de E-A en conservatorios superiores;
 - la atención a la salud física y mental del estudiantado;
 - la formación en empleabilidad y emprendimiento para todas las especialidades musicales;
 - la introducción y empleo de las tecnologías más innovadoras y actuales en el aula;
 - mayor peso en el ámbito de la investigación, especialmente orientada a la investigación artística y performativa.
- d) describir la situación actual en materia de innovación educativa desde la perspectiva del estudiantado y confrontarla con los resultados descriptivos obtenidos anteriormente desde la perspectiva docente.

3.1. El cuestionario

El cuestionario dirigido al estudiantado de los CyESM (alumnado actual y egresado) fue diseñado con el propósito de recoger su percepción sobre las mismas dimensiones abordadas en la fase previa desde la perspectiva docente, incorporando además cuestiones específicas relativas a necesidades formativas y expectativas profesionales. La justificación del instrumento subrayaba la importancia de dar voz al alumnado para obtener un diagnóstico más completo en torno a la innovación educativa en los conservatorios superiores.

En relación con su validez, el instrumento fue sometido a un proceso de juicio de expertos, principalmente centrado en garantizar la adecuación de los ítems al contenido y objetivos de la investigación. Tras dos fases de refinado, los expertos valoraron cada ítem en las dimensiones de claridad, relevancia y suficiencia, de acuerdo con una escala tipo Likert. El coeficiente general de validez de contenido obtenido ($CVC=.96$) confirmó la pertinencia del cuestionario como herramienta de recogida de datos. El cuestionario quedó compuesto por 49 preguntas distribuidas en seis dimensiones: metodologías docentes e innovación, características del profesorado, salud física y psicológica, empleabilidad y emprendimiento, tecnologías/IA y formación en investigación. La mayoría fueron de opción múltiple y valoración mediante escalas de Likert, incorporándose también preguntas abiertas con el fin de recoger opiniones y propuestas del estudiantado.

De los 401 encuestados, más de la mitad (56,8%) se hallan entre los 18 y los 23 años de edad, el 36,1% entre los 24 y los 33 años, y tan solo un 7,1% eran mayores de 33. Respecto al género, la muestra presenta un reparto muy igualado entre hombres (50,1%) y mujeres (49,1%).

El sondeo alcanzó a estudiantes activos o egresados de enseñanzas superiores de música de casi todas las comunidades autónomas, si bien el País Vasco se situó en primer lugar con el mayor número de respuestas emitidas (20%), seguido de Andalucía (15,3%), Comunidad Valenciana (14,3%) y Comunidad de Madrid (12,1%). En un rango intermedio se situaron Cataluña (10,9%), Galicia (9,5%) y Castilla y León (6,8%). Las comunidades con menor participación fueron el Principado de Asturias (0,2%), la Comunidad Foral de Navarra (0,2%), Canarias (0,7%), y Extremadura (0,7%).

De entre aquellos encuestados no estudiantes de grado, el 60 % no ha cursado ningún máster, el 26,8% ha realizado uno, el 12,2% ha cursado dos y solo un 1% ha completado 3 másteres. En cuanto al lugar de estudios de posgrado o máster, solamente un 40,3% lo están cursando en la actualidad o lo han terminado y, de este porcentaje, un 12,7% lo hacen en el extranjero. Del total de másteres cursados (111), 43 se han realizado fuera de España (39% del total).

En el momento de la medición, la mayoría de los participantes (64,6%) se encontraba cursando enseñanzas superiores de música, un 14,5% realizando estudios de máster, y tan solo un 0,2% estudios de doctorado. Del total, un 7,5% ya eran titulados superiores, y un 6,7% titulados de posgrado y/o máster.

3.2 Resultados por dimensiones de análisis

3.2.1 *Innovación educativa.*

El alumnado percibe un avance progresivo hacia metodologías más participativas, especialmente en la elección del repertorio y en el desarrollo de proyectos artísticos grupales. Aunque el repertorio continúa ligado al canon clásico occidental, se observa mayor apertura hacia músicas alternativas y la incorporación gradual de enfoques creativos. En términos de metodologías docentes, los estudiantes destacan como rasgos de innovación la motivación, el trabajo colaborativo, el uso de ejemplos reales y la conexión con situaciones propias del ámbito profesional. Asimismo, las cualidades más valoradas del profesorado tienen que ver con la excelencia académica, pero también con aspectos pedagógicos y comunicativos, señalando la importancia de una formación didáctica sólida y actualización permanente. En general, el estudiantado demanda profesores que dominen estrategias activas, más allá de su actividad artística personal.

3.2.2 *Empleabilidad*

Los estudiantes afirman sentirse más preparados para la docencia que para otras salidas profesionales, señalando especialmente la enseñanza en escuelas de música, conservatorios

elementales y profesionales. Las opciones de interpretación orquestal se perciben como accesibles, aunque no siempre realistas en términos de inserción laboral. En contraste, la docencia en niveles superiores o universitarios es valorada como poco accesible.

Existe cierta incertidumbre respecto al futuro profesional, ya que muchos estudiantes reconocen tener una idea parcial sobre el mercado laboral al comenzar sus estudios. Consideran prioritario recibir formación en emprendimiento, gestión cultural y proyectos interdisciplinarios, competencias que juzgan esenciales para afrontar un mercado cada vez más diversificado. Sin embargo, la información institucional sobre salidas profesionales continúa siendo escasa, lo que repercute en una percepción baja de competitividad laboral y una elevada insatisfacción entre los titulados que ya se encuentran trabajando.

Del conjunto de resultados se desprende que la formación superior no siempre responde a las exigencias reales del ejercicio profesional actual, especialmente en lo relativo a competencias transversales, innovación metodológica, salud psicológica y orientación laboral. El alumnado demanda una actualización curricular que contemple conocimientos prácticos vinculados a su futura inserción profesional y a las necesidades del sector musical contemporáneo.

3.2.3 Formación corporal y escénica

El alumnado manifiesta haber experimentado problemas musculoesqueléticos de diversa gravedad durante su proceso formativo, destacando tendinitis, contracturas, dolores de espalda y problemas cervicales. A pesar de esta incidencia, la formación recibida en higiene postural, prevención, técnicas de relajación o desarrollo escénico resulta insuficiente.

Los estudiantes identifican la necesidad de integrar de manera más sistemática contenidos relacionados con el cuerpo, la prevención de lesiones y la optimización del rendimiento escénico, señalando que una sola asignatura o seminarios puntuales no resuelven estas carencias. Se reclama mayor coherencia curricular y una presencia estable de estos contenidos en la formación instrumental y artística.

3.2.4 Salud mental y bienestar del estudiantado

Los datos reflejan la presencia de estrés interpretativo, ansiedad y presión asociada al perfeccionismo, aunque estos aspectos no siempre son conceptualizados como problemas psicológicos que requieran atención profesional. El alumnado muestra alta sensibilidad respecto a la importancia del bienestar emocional, pero percibe la ausencia de servicios especializados dentro de los centros superiores.

Las respuestas sugieren conciencia creciente de la influencia de la salud mental en el rendimiento musical, aunque todavía se requiere una reflexión institucional sobre mecanismos de apoyo, orientación y acompañamiento psicológico adaptado a las necesidades específicas del músico en formación.

3.2.5 TICs e IA

Si bien el estudiantado considera que las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial pueden constituir herramientas fundamentales para la innovación educativa, identifica una presencia todavía limitada de estas en la práctica docente cotidiana. La formación en TIC, cuando existe, suele depender de iniciativas particulares o de asignaturas aisladas, sin una integración transversal en el currículo.

La percepción general es que las tecnologías tienen un alto potencial para el aprendizaje musical, la creación artística y el desarrollo de competencias digitales, pero su incorporación institucional es incipiente y, en muchos casos, insuficiente para acompañar las transformaciones educativas y profesionales que se están produciendo a nivel global.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten esbozar un panorama complejo acerca del estado actual de la innovación educativa en los Conservatorios Superiores de Música en España (CyESM). El hecho de que la innovación continúe dependiente en gran medida de iniciativas individuales confirma la idea de Ramírez-Ramírez y Ramírez-Montoya (2018), quienes sitúan los procesos de innovación en un entramado de niveles (micro, meso y macro) donde los centros, como instituciones, deberían desempeñar un papel estructurador decisivo. La predominancia del nivel micro dificulta que la innovación adquiera carácter sistémico y se traduzca en mejoras institucionales sostenibles.

Asimismo, la constatación de que el concepto de innovación en los CyESM sigue siendo polisémico confirma la naturaleza poliédrica descrita por autores como Aróstegui (2010), quien subraya que la innovación en educación musical requiere revisiones profundas de los modelos tradicionales, no únicamente la introducción puntual de nuevos recursos metodológicos. Desde esta perspectiva, una innovación verdaderamente transformadora exige una reflexión crítica sobre los marcos formativos heredados del conservatorio clásico.

En relación con la formación docente, los datos apoyan las reflexiones de Checa (2003), al señalar que los profesores de conservatorio han sido formados en modelos tradicionales poco orientados a la investigación y, por extensión, a la innovación pedagógica. La ausencia de itinerarios institucionales de formación en docencia superior artística explica, en parte, la dificultad para consolidar prácticas innovadoras. Esta carencia repercute directamente en la construcción de una identidad docente-investigadora que, como señalan Aróstegui (2010) y Zaldívar (2006), es clave para el desarrollo de nuevas metodologías y la renovación curricular.

En lo que respecta a la salud física y psicológica, los resultados corroboran las advertencias de Soriano (2009) acerca de la alta incidencia de patologías asociadas a la práctica instrumental y la necesidad de integrar medidas preventivas en la formación musical. La importancia creciente del bienestar integral del músico supone un indicador claro de innovación educativa, dado que refleja una aproximación formativa centrada en la persona y no únicamente en la excelencia artística.

Por otra parte, los datos sobre empleabilidad muestran una orientación formativa todavía vinculada a salidas profesionales tradicionales, lo que coincide con la literatura que advierte de la necesidad de incorporar competencias transversales, emprendimiento y gestión cultural en los estudios superiores de música (Bennett, 2016; Lorenzo de Reizábal & Benito Gómez, 2020). Estos planteamientos convergen con perspectivas institucionales recientes, como el proyecto RENEW de la AEC (2018), que conciben la innovación como un proceso que trasciende la incorporación de nuevas metodologías y se extiende hacia dimensiones institucionales y profesionales, situando la formación superior en diálogo con los cambios culturales, sociales y tecnológicos contemporáneos.

Finalmente, la limitada incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial refleja la existencia de brechas entre los discursos sobre innovación y su implementación real (Merchán Sánchez-Jara, 2024; Arrieta de la Torre et al., 2022). En este sentido, la literatura educativa subraya que la integración tecnológica requiere políticas institucionales que superen la dependencia de esfuerzos individuales (Crawford, 2017) y favorezcan procesos sistémicos sostenidos en el tiempo, tal y como evidencian iniciativas recientes como el proyecto DISK. Asimismo, estudios recientes han señalado la importancia de la alfabetización digital y del desarrollo de competencias tecnológicas como parte de la identidad profesional del músico en el siglo XXI, constituyendo este ámbito uno de los retos emergentes para los CyESM.

En síntesis, la discusión apunta a la necesidad de concebir la innovación educativa no como un conjunto de iniciativas aisladas, sino como un proceso estructural que afecta a la formación del profesorado, a la cultura investigadora, a la salud integral del músico, al currículo y al desarrollo profesional.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos, es posible establecer varias conclusiones relevantes sobre el estado actual de la innovación educativa en los CyESM. En primer lugar, el sistema presenta avances significativos en determinadas áreas, especialmente en metodologías activas, proyectos artísticos y apertura hacia nuevos repertorios, si bien, como ya se ha apuntado, estas innovaciones se encuentran frecuentemente condicionadas por la iniciativa individual del profesorado. Esta

circunstancia pone de relieve la necesidad de promover líneas estratégicas institucionales que permitan consolidar un modelo educativo coherente con los retos contemporáneos.

En segundo lugar, la innovación en los CyESM no puede desligarse del fortalecimiento de la investigación, particularmente en ámbitos performativos y artísticos. La investigación constituye un componente esencial para la reflexión crítica, el desarrollo de nuevas prácticas docentes y la evolución del currículo. La consolidación de una identidad docente-investigadora requiere, no obstante, marcos normativos claros, políticas institucionales de apoyo y recursos que faciliten su ejercicio y reconocimiento.

En tercer lugar, los datos muestran la relevancia de atender dimensiones tradicionalmente consideradas periféricas, como la salud física y psicológica del músico. Su integración formativa representa una condición imprescindible para garantizar una educación superior alineada con el bienestar, la calidad interpretativa y la sostenibilidad profesional de los estudiantes.

Finalmente, la formación orientada a la empleabilidad emerge como un ámbito prioritario. Los cambios en la profesión musical demandan perfiles polivalentes y competencias que trasciendan la interpretación tradicional. La actualización curricular, la formación en emprendimiento, la incorporación de tecnologías y el impulso de proyectos interdisciplinarios constituyen elementos clave para responder a esta realidad.

En definitiva, los CyESM se encuentran ante una oportunidad para redefinir su misión formativa y proyectar una enseñanza superior artística acorde con la diversidad del contexto actual. La innovación educativa, entendida como proceso sistémico, exige la articulación de políticas institucionales, la actualización pedagógica del profesorado y la integración transversal de competencias que permitan formar músicos capaces de desenvolverse en un escenario profesional dinámico, complejo y en permanente transformación.

5.1 Limitaciones del proyecto y futuras líneas de investigación

La principal limitación de este estudio se refiere al tamaño muestral y a la imposibilidad de realizar una estimación previa de la misma a partir de un muestreo basado en indicadores de interés. La muestra es no probabilística y, por tanto, los resultados no son extrapolables al resto de la población de estudio. No obstante, como estudio exploratorio, da cuenta de aspectos muy interesantes en los que habría que seguir indagando en el futuro inmediato. La siguiente fase de este proyecto contempla la triangulación de los datos obtenidos de docentes y discentes, comparando los resultados de ambos grupos y, en una cuarta fase, sumando las opiniones y problemática que presenta el abordaje de la innovación educativa en CyESM desde la perspectiva de los equipos de dirección y gestión de estas instituciones. Por otro lado, la inclusión de instrumentos cualitativos, como entrevistas o preguntas abiertas, pueden contribuir a complementar los resultados obtenidos con este cuestionario en futuros trabajos, permitiendo así recoger información con mayor profundidad y detalle.

A pesar de las limitaciones propias de este estudio, como el uso de una muestra no probabilística, el número reducido de ítems en el cuestionario y el carácter transversal de la investigación, los resultados obtenidos ofrecen una base valiosa para comprender la realidad actual del alumnado de CyESM en España. Sería recomendable en futuras investigaciones ampliar el número de ítems o incorporar escalas validadas específicas para cada variable, diversificar los métodos de recogida de datos, y considerar un diseño longitudinal o comparativo que permita valorar cambios y diferencias entre cohortes o contextos institucionales. Estas mejoras aportarían una visión más robusta y matizada sobre las dinámicas educativas en los CyESM y sobre la eficacia de las intervenciones orientadas a la salud, el bienestar y la preparación psicológica del alumnado.

Agradecimientos

L@s autor@s desean expresar su sincero agradecimiento a la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE) por su apoyo constante y por haber impulsado el nacimiento y consolidación del grupo de investigación en cuyo marco se inscribe este trabajo. En especial, queremos reconocer la dedicación, generosidad y visión pedagógica de su presidenta, **Anna Vernia Carrasco**, cuyo acompañamiento y entusiasmo han sido fundamentales para el desarrollo de nuestras líneas de investigación y para la creación de espacios de colaboración académica en torno a la educación musical superior en España.

REFERENCIAS

- Arias, A. & Sireci, S. G. (2021). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11–22.
<https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1926>
- Aróstegui, J. L. (2010). Editorial: Formación del profesorado de Música: Planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(2), 3–7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20633>
- Arrieta de la Torre, J. F., Marín-Liébana, P., & Ocaña-Fernández, Y. (2022). Hacia una educación musical superior en entornos digitales: Retos y oportunidades. *Revista de Investigación en Educación Musical*, 4(1), 58–72. <http://doi.org/10.30578/nomadas.n56a11>
- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC). (2018). *RENEW: Reflective Entrepreneurship Music Education Worldclass. Final Report*. AEC Publications. <https://acc-music.eu/project/renew>
- Bennett, D. (2016). Developing employability in higher education music. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 386–395. <https://doi.org/10.1177/1474022216647388>
- Capistrán, R. W. (2021). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical: Un enfoque internacional. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9(1), 030.
<https://doi.org/10.24215/18530494e030>
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Electrónica De LEEME*. <https://doi.org/10.7203/LEEME.14.9749>
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: Blended learning in music education. *Music Education Research*, 19(2), 195–214.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202223>
- Lorenzo de Reizábal, M., & Benito Gómez, M. (2020). Propuesta de un marco teórico para abordar el emprendimiento en la formación musical superior. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 25–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087908>
- Fernández-Morante, Basilio, Ortiz, Francisco de Paula, y Blanco-Piñero, Patricia. (2020). Profesionales de La Psicología Como Docentes En Los Conservatorios de Música: Hacia Una Educación Musical Sostenible. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 41(2).
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- García Gómez, M. (2018). Las enfermedades profesionales de los músicos, el precio de la perfección. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21(1), 11–17.
<https://doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.3>
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas*. Universidad de los Andes.
- Kenny, Dianna. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Linden, Paul. (1992). Developing Power And Sensitivity Through Movement Awareness Training. *American Music Teacher*, 42(2), 26–31. <https://www.jstor.org/stable/43542616>

- Merchán Sánchez-Jara, J. F. (2024). Artificial intelligence-assisted music education: A critical review. *Education Sciences*, 14(11), 1171. <https://doi.org/10.3390/educsci14111171>
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los tests [Classical Tests Theory]* (6.ª Ed.). Pirámide.
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pozo, J. I., Torrado, J. A., & Baño, L. (2022). Teaching Music: Old Traditions and New Approaches. En J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez, y J. A. Torrado (Eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach*, 21–46. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_2
- Ramírez-Ramírez, L. N., & Ramírez-Montoya, M.S. (2018). El papel de las estrategias innovadoras en educación superior: retos en las sociedades del conocimiento. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 147–170. <https://hdl.handle.net/11.285/630729>
- Robles-Garrote, P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 124–139. <http://doi.org/10.26378/rnlac18259>
- Sánchez-Escribano, E., Felipe, G. y Bautista, A. (2024). Analyzing instrumental music education models: a four-dimension tool. *Arts Education Policy Review*, 125(3), 187–197. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2041139>
- Soriano, J. P. (2009). *Manual de prevención docente: riesgos laborales en el sector de la enseñanza*. Nau Llibres.
- Torrado, J. A., Pérez Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2022). Learning Music Through ICT. En J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez, y J. A. Torrado (Eds.), *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach*, 261–274. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_12
- Tryggvason, M.-T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633998>
- Zaldívar Gracia, A. (2008) Adquirir, aplicar y producir conocimientos artísticos: propuestas de mejora a partir de las competencias de los distintos ciclos de los estudios superiores musicales conforme al proceso de Bolonia. Actas del I Congreso de Educación e Investigación Musical, Madrid, IEM - SEM/EE - Universidad Autónoma de Madrid, pp. 248–251. <http://es.scribd.com/doc/117954355/ACTAS-DEL-ENCUENTRO-DE-ENSEÑANZA-DE-LA-MUSICA>