



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL



**LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN EN
GALICIA. DISEÑO Y DESARROLLO
CURRICULAR**

**PRESENTADA POR:
DAVID RODRÍGUEZ GARCÍA**

**DIRIGIDA POR:
DRA. ANA M. ORTIZ COLÓN
DRA. MARGARITA R. PINO JUSTE**

JAÉN, Febrero, 2021

ISBN

A Pili y Carolina

Agradecimientos

Una vez llegado este momento tan ansiado durante todo este tiempo y que en ocasiones se antojaba muy lejano, quisiera comenzar expresando mi gratitud a mis dos directoras de tesis:

A la Dra. Margarita R. Pino Juste, por sus consejos, amistad, profesionalidad, energía contagiosa, por la humildad demostrada en sus constantes ganas de aprender y por la confianza que mostró en mí desde el primer día, guiándome y motivándome durante todo el proceso de elaboración de esta tesis.

A la Dra. Ana M. Ortiz Colón, por su disposición y ayuda, porque estando a tantos kilómetros de distancia y sin llegar a conocernos supo transmitirme cercanía, facilitándome en todo momento la realización de este trabajo, respondiendo a todas mis cuestiones siempre con la mayor premura.

También me gustaría expresar mi agradecimiento a todos mis compañeros de profesión, profesores de percusión y percusionistas, que sin dudar ofrecieron su ayuda y colaboración durante todo este proceso, demostrando, además de su paciencia, confianza y amistad, las ganas de aprender y de mejorar la enseñanza de percusión.

A mis padres, por su apoyo incondicional, por los valores que me inculcaron y por todo lo que me han dado para llegar hasta aquí.

A mi hija Carolina, que nació cuando este trabajo estaba tocando a su fin, por darme las fuerzas para un último impulso y de ese modo robarle el menor tiempo posible con su padre. Ahora sí que toca disfrutar plenamente.

Y por último, a Pili, por su paciencia casi infinita, por su enorme confianza en mí, por creer en mí incluso más que yo mismo, por su apoyo, cariño, consejos, compañía y comprensión que me brinda día a día, por quien me embarqué en este proyecto, y sin la que no lo hubiese finalizado.

A todos ellos, gracias.

Resumen

Históricamente, la Percusión ha sido una de las especialidades instrumentales menos valoradas en nuestro país, situación que cambiaría durante el siglo XX gracias a la evolución que experimenta propiciada por el interés que generó entre los compositores de la época. Es por ello que fue de las últimas en llegar a la enseñanza oficial en los conservatorios de Galicia a finales de la década de los 60, partiendo de una formación en los instrumentos más empleados en el repertorio orquestal como los timbales, la caja, el bombo y los platos, hasta cubrir en la actualidad todo el espectro instrumental tanto sinfónico como étnico.

Con el fin de realizar una retrospectiva que nos permitiese conocer y comprender este proceso de introducción y evolución de la enseñanza de Percusión en los conservatorios elementales y profesionales de Galicia, realizamos un estudio profundo del primer y segundo nivel de concreción curricular, junto con las percepciones del profesorado para averiguar cuál era su formación en cuanto al diseño del currículum.

Nuestra investigación se llevó a cabo bajo un enfoque de naturaleza mixta cualitativa-cuantitativa de tipo descriptivo, puesto que recurrimos a la técnica cuantitativa del cuestionario como apoyo para la información que recogimos a través de otras cualitativas como el grupo de discusión, la entrevista, y el análisis de contenido del currículo y las programaciones didácticas, basándonos posteriormente en el modelo de triangulación concurrente para contrastar los resultados obtenidos por medio de cada uno de los diferentes instrumentos a través de una validación cruzada de los mismos, aprovechando de este modo las ventajas y fortalezas de cada enfoque y minimizando sus potenciales debilidades.

Entre los principales resultados nos encontramos con que los decretos que regulan la enseñanza de Percusión han permanecido casi invariables desde la implantación de la LOGSE, presentando, además, una coherencia interna débil debido a la imposibilidad de relación entre los diferentes elementos prescriptivos del currículum. Por otro lado, tras el análisis de las programaciones didácticas también se observa una coherencia interna y externa débil en los documentos, por lo que consideramos que se hace necesaria la formación didáctica del profesorado en cuanto al manejo y diseño del currículum, aspecto que constatamos tras la realización del grupo de discusión.

Una vez analizados los resultados y elaboradas las conclusiones en función de los objetivos establecidos procedimos a la definición de una serie de propuestas de mejora a partir de dichos aspectos, relacionadas con la coherencia del currículo, por una parte, y con la búsqueda de procedimientos de evaluación fiables y válidos que faciliten la objetividad del proceso por medio de rúbricas.

Abstract

Historically, Percussion has been one of the most underrated music disciplines in our country, something that would change and develop along the twentieth century due to the increasing interest among composers of that time. Because of that, it was one of the latest to join formal music education in the late 60s, starting with the teaching of the most common instruments in orchestral repertoire, such as: timpani, snare drum, bass drum or cymbals, and ending with what is taught nowadays, which is the whole symphonic and ethnic instrumental spectrum.

In order to make a retrospective that would allow us to get to know and understand the process in the introduction and development of the teaching of Percussion among the elementary and professional conservatories of Galicia, we carried out an in-depth study of the first and second levels of curricular application, along with the teacher's perceptions to find out what their training was in terms of curriculum design.

Our research was conducted under a mixed qualitative-quantitative approach, following a descriptive design. We used a quantitative research method - a survey- to support the data collected through other qualitative methods such as: a focus group, interviews and content analysis of Percussion curriculum and syllabuses. Afterwards, we compared all the results we got from every data collection method using a cross validation technique based on a concurrent triangulation strategy, so we could take advantage of the strengths of each approach and overcome the potential weaknesses.

Among the main results, we found out that the decrees that regulate Percussion instruction have remained practically unmodified since the LOGSE implementation, showing as well, a weak internal coherence due to the impossibility to relate all their curricular key elements. Moreover, after the analysis of the syllabuses, we also noticed a weak internal and external coherence within the documents, so we consider there is a need for teachers training in the field of curriculum implementation and design, something that we could also confirm after the focus group was held.

Once results were analysed and conclusions were written according to our main research objectives, we proceeded to define a few improvement proposals based on these aspects, related, on the one hand, to the coherence of the curriculum, and on the other

hand, the search for reliable and valid assessment procedures in order to facilitate the objectivity of the process, for which rubrics were specifically designed.

Índice

Introducción.....	9
Parte I: Contextualización histórica y marco legal de la investigación.....	17
1 Un acercamiento a la historia de los conservatorios de música en España: El caso concreto de Galicia	19
1.1 Evolución de la enseñanza musical: Breve reseña histórica.....	19
1.1.1 La educación musical en Grecia y Roma	19
1.1.2 Educación musical en la Edad Media y Renacimiento: La música en las catedrales.....	20
1.1.3 Segundo tercio del S. XIX: La enseñanza musical después de las catedrales, el germen de los futuros conservatorios	25
1.2 Los primeros conservatorios de música y su presencia en Galicia.....	28
1.3 El modelo de enseñanza musical en los conservatorios.....	32
A modo de síntesis.....	39
2 Desarrollo y evolución de la normativa aplicable a las enseñanzas de régimen especial de música en España desde sus inicios hasta la actualidad	41
2.1 Marco legal en España.....	41
2.1.1 El Real Decreto de 25 de agosto de 1917	41
2.1.2 El Decreto de 15 de junio de 1942	42
2.1.3 El Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre la Reglamentación General de los Conservatorios.....	44
2.1.4 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE)	46
2.1.5 Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y sus posteriores modificaciones	49
2.2 Marco legal en Galicia: El currículum oficial de Percusión	51
2.2.1 Decreto 198/2007, por el que se regulan las enseñanzas elementales.....	53
2.2.2 Decreto 203/2007, por el que se regulan las enseñanzas profesionales ...	56
A modo de síntesis.....	61

3	La familia de instrumentos de Percusión	63
3.1	Breve reseña histórica sobre los instrumentos de Percusión	63
3.2	Introducción de la Percusión en los conservatorios	70
	A modo de síntesis.....	77
4	Profesorado.....	79
4.1	El profesorado de conservatorio en los diferentes planes de estudios	79
4.2	Formación pedagógica de los docentes de conservatorio	87
	A modo de síntesis.....	95
5	El currículum.....	97
5.1	El concepto de currículum	97
5.2	Elementos del currículum	104
5.2.1	Objetivos.....	105
5.2.2	Contenidos	106
5.2.3	Metodología.....	106
5.2.4	Evaluación	108
5.3	Niveles de concreción curricular	110
5.3.1	Primer nivel de concreción curricular	111
5.3.2	Segundo nivel de concreción curricular	112
5.3.3	Tercer nivel de concreción curricular	113
	A modo de síntesis.....	115
	Parte II: Marco Empírico.....	117
6	Punto de partida de la investigación: planteamiento del problema y objetivos	119
6.1	Planteamiento del problema.....	119
6.2	Objetivos.....	123
7	Metodología de la investigación	125
7.1	Enfoque metodológico.....	125
7.2	Fases de la investigación.....	128

7.3	Descripción de los instrumentos para la recogida de datos	131
7.3.1	El cuestionario	131
7.3.2	Análisis de contenido	144
7.3.3	Grupo de discusión	150
7.3.4	La entrevista	161
	A modo de síntesis.....	173
8	Resultados de la investigación	177
8.1	Aproximación histórica a la metodología de la enseñanza de percusión antes de su oficialidad.....	177
8.1.1	Motivaciones para la elección de la percusión	177
8.1.2	Formación recibida	178
8.1.3	Autoconcepto y percepción externa como percusionistas	180
8.2	Evolución del currículo de percusión y estudio de su coherencia interna	181
8.2.1	Análisis comparativo de los currículos LOGSE y LOE y de su coherencia interna	183
8.3	Perfil sociodemográfico del profesorado de percusión de Galicia	192
8.4	Conocimiento del currículo por el profesorado	193
8.5	Conocimiento de las programaciones didácticas y habilidades manifestadas por el profesorado	201
8.6	Formación pedagógica y didáctica del profesorado	211
8.7	Percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ...	216
9	Discusión de los resultados	225
9.1	Aproximación histórica a la metodología de la enseñanza de percusión.....	225
9.2	Evolución del currículo de percusión y estudio de su coherencia interna	229
9.3	Perfil sociodemográfico del profesorado de percusión de Galicia	231
9.4	Conocimiento del currículo por el profesorado	233
9.5	Conocimiento de las programaciones didácticas y habilidades manifestadas por el profesorado	234

9.6	Formación pedagógica y didáctica del profesorado	239
9.7	Percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje ...	245
10	Conclusiones.....	251
11	Limitaciones de la investigación	259
Parte III: Prospectiva y líneas de actuación.....		263
12	Propuestas para subsanar las incoherencias detectadas en el currículo de percusión 265	
12.1	Enseñanzas elementales de percusión.....	265
12.2	Enseñanzas profesionales de percusión	266
13	Propuesta de herramienta para la evaluación de las especialidades instrumentales 267	
13.1	Estándares de aprendizaje y rúbricas de evaluación para las enseñanzas elementales de música	268
13.2	Estándares de aprendizaje y rúbricas de evaluación para las enseñanzas profesionales de música	274
Referencias bibliográficas		283
Anexo I: Cuestionario para el profesorado.....		307
Anexo II: Guion para el desarrollo de las entrevistas con percusionistas		313
Anexo III: Consentimiento informado para participación en el grupo de discusión....		314
Anexo IV: Guion de preguntas para el grupo de discusión.....		316
Anexo V: Relaciones entre los elementos prescriptivos del currículo LOGSE (Decreto 253/1993).....		318
Anexo VI: Relaciones entre los elementos prescriptivos del currículo LOE. Decretos 198/2007 y 203/2007		331
Anexo VII: Análisis de las programaciones didácticas		347
Anexo VIII: Listados de conservatorios y centros autorizados de música en Galicia .		375

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución horaria de materias en las enseñanzas elementales	56
Tabla 2. Distribución horaria de materias en las enseñanzas profesionales	59
Tabla 3. Relación entre objetivos, instrumentos de recogida de datos y población	130
Tabla 4. Relación entre objetivos generales a, b y c con los demás elementos prescriptivos	188
Tabla 5. Tipo de centro en el que ejercen su función	192
Tabla 6. Antigüedad como docentes.....	193
Tabla 7. Titulación de Percusión que posee el profesorado	193
Tabla 8. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*conocimiento de la normativa	195
Tabla 9. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*conocimiento elementos curriculares	200
Tabla 10. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*modificación de las programaciones.....	205
Tabla 11. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*actualización del repertorio	206
Tabla 12. Frecuencia en la introducción de repertorio nuevo en la programación	206
Tabla 13. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*introducción de repertorio nuevo con frecuencia	207
Tabla 14. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*selección de recursos didácticos	209
Tabla 15. Autopercepción de la formación como docentes.....	211
Tabla 16. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*grado de formación percibido	212
Tabla 17. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*realización actividades perfeccionamiento	215
Tabla 18. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*valoración de la información sobre oferta formativa	216
Tabla 19. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad/tipo de centro*satisfacción recursos del centro	219
Tabla 20. Contacto con otros profesores de percusión	222

Tabla 21. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*contacto con entre docentes de percusión.....	223
Tabla 22. Criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje para elemental.....	268
Tabla 23. Rúbrica de evaluación para las enseñanzas elementales	269
Tabla 24. Criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje para profesional ...	274
Tabla 25. Rúbrica de evaluación para enseñanzas profesionales	275
Tabla 26. Relación objetivos generales con objetivos de percusión en grado elemental	318
Tabla 27. Relaciones entre objetivos y contenidos de grado elemental	319
Tabla 28. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de grado elemental	320
Tabla 29. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de grado elemental..	320
Tabla 30. Relaciones entre objetivos generales y objetivos de percusión en grado medio	323
Tabla 31. Relaciones entre objetivos y contenidos de grado medio.....	323
Tabla 32. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de grado medio.....	325
Tabla 33. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de grado medio	326
Tabla 34. Relaciones entre objetivos generales y objetivos de percusión de las enseñanzas elementales	331
Tabla 35. Relaciones entre objetivos y contenidos de las enseñanzas elementales	332
Tabla 36. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas elementales	333
Tabla 37. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de las enseñanzas elementales	333
Tabla 38. Relaciones entre objetivos generales y específicos de las enseñanzas profesionales y objetivos de percusión.....	336
Tabla 39. Relaciones entre objetivos y contenidos de las enseñanzas profesionales ...	338
Tabla 40. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas profesionales.....	340
Tabla 41. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de las enseñanzas profesionales.....	342
Tabla 42. Presencia de los objetivos de elemental en las programaciones didácticas..	367
Tabla 43. Presencia de contenidos de elemental en las programaciones didácticas.....	368
Tabla 44. Presencia de los criterios de evaluación de elemental en las programaciones didácticas	369

Tabla 45. Presencia de los objetivos de profesional en las programaciones didácticas	370
Tabla 46. Presencia de los contenidos de profesional en las programaciones didácticas	371
Tabla 47. Presencia de los criterios de evaluación de profesional en las programaciones didácticas	373
Tabla 48. Conservatorios de música de titularidad autonómica	375
Tabla 49. Centros autorizados de música	375
Tabla 50. Conservatorios de música de titularidad municipal	376

Índice de figuras

Figura 1. Esquema del proceso de investigación seguido en esta tesis	15
Figura 2. Clasificación de los instrumentos de percusión. En Atlas de Percusión (p.12), por M. Ramada, 2000, Valencia: Rivera editores	66
Figura 3. Creación de la asignatura de Percusión en el Real Conservatorio de Música de Madrid	72
Figura 4. Contenidos del curso intensivo de Percusión	73
Figura 5. Nombramiento de D. José María Martín Porrás como profesor de Percusión	73
Figura 6. Conocimiento por parte del profesorado del currículo	194
Figura 7. Conocimiento por parte del profesorado de los elementos prescriptivos del currículo	197
Figura 8. Documentos en que se ha basado el profesorado	203
Figura 9. Modificaciones recurrentes en las programaciones	205
Figura 10. Selección de los recursos por parte del profesorado	209
Figura 11. Acceso a la formación pedagógica por parte del profesorado	213
Figura 12. Valoración de los recursos disponibles	218

Introducción

La vinculación personal al mundo de la Percusión como intérprete, unido al ejercicio de la docencia y a lo que consideramos un escaso conocimiento de sus inicios como enseñanza oficial y reflexión sobre su desarrollo administrativo y curricular en la Comunidad Autónoma de Galicia, suscitó nuestro interés por abordar el estudio de la evolución de su enseñanza hasta la actualidad.

La especialidad de Percusión a lo largo de los años ha pasado de ser una desconocida, eclipsada y relegada por otros instrumentos (como el piano, el violín o la guitarra), a ser hoy en día en algunos conservatorios una de las especialidades más demandadas.

Toda esta evolución alcanzó su momento álgido durante la segunda mitad del siglo XX, siendo la familia instrumental que más cambios y evoluciones ha experimentado (Blades, 1984; Cook, 1989; Lloréns, 2019) tanto interpretativa como constructivamente (Izquierdo, 2016), gracias al gran interés adquirido por su empleo como elemento fundamental en la búsqueda de nuevos discursos musicales a partir de esa época (Rodríguez Gómez, 2017). Es por ello que no es de extrañar que el compositor, musicólogo, crítico, académico y gestor musical Tomás Marco considere que “la percusión es el gran instrumento del siglo XX¹” (Jarque, 2003).

Al mismo tiempo esta situación redundó en una evolución en su enseñanza en los diferentes conservatorios y escuelas de música, desde los tiempos de “timbales, caja, bombo y platillos” hasta nuestros días, donde se cubre en las programaciones didácticas todo el espectro instrumental sinfónico y étnico, haciendo de la Percusión una enseñanza más completa y atractiva para el alumnado.

Con esta investigación buscamos realizar una retrospectiva que nos permita acercarnos y analizar todo este proceso que comienza en los conservatorios gallegos a finales de los años 60 hasta la actualidad, haciendo un seguimiento normativo y curricular de la evolución de la enseñanza de Percusión a lo largo de los diferentes planes de estudios oficiales en los que se fue desarrollando, centrados en los conservatorios profesionales y centros autorizados de música que en la actualidad imparten las enseñanzas elementales y profesionales de las diferentes especialidades instrumentales.

¹ El País, entrevista a Tomás Marco, 18 de enero de 2003.

Todo ello con la intención de poder conocer mejor el funcionamiento de la enseñanza de Percusión en dichas etapas a través de un estudio profundo del primer y segundo nivel de concreción curricular junto con las percepciones del profesorado, para obtener conclusiones sobre esa realidad y analizar si es posible mejorarla y de qué manera, puesto que al igual que Bautista y Fernández-Morante (2018), creemos y defendemos una investigación con impacto real en las aulas de la cual se deriven claras implicaciones educativas.

La investigación nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla (Martínez, 2007).

Sin embargo, la investigación sobre la enseñanza de la música es relativamente joven en España. Autores como Morales et al. (2017), Narejos (2016) y Oriol de Alarcón (2012), en sus estudios sobre la producción científica, coinciden en que la mayor proliferación de trabajos relacionados con la música se produce en la primera década del siglo XXI, debido a diversos factores, como el acceso a estudios de doctorado por parte de los titulados superiores de conservatorios como consecuencia de la equiparación de títulos promulgada en 1994, la creación de la Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, o la importante labor desarrollada por revistas como *Eufonía*, *LEEME*, *RECIEM*, *Música y Educación*... o asociaciones como la Sociedad para la Educación Musical del estado español (SEM-EE) en favor de la promoción y difusión de la investigación sobre la enseñanza de la música.

Por esta razón, muchos músicos y profesores de conservatorio han realizado en estos años estudios de postgrado por diferentes razones. Bautista y Fernández-Morante (2018) consideran que, en ocasiones, esto ha sido así por motivación investigadora intrínseca y, en otras, por abrirse nuevos horizontes de futuro, redundando todo ello en la proliferación de numerosas investigaciones en forma de artículos, Trabajo Fin de Máster o Tesis doctorales de temáticas variadas, relacionadas con la educación musical, psicología de la música, pedagogía, didáctica musical, etc.

En su trabajo, Narejos (2016) destaca que el 86,15 % de la elaboración de tesis se han llevado a cabo en los apenas 16 años que llevamos de siglo (contadas desde 2001), y

solo en los últimos 6 años se han defendido más tesis que en los 35 anteriores, 948 frente a 850 (contabilizadas hasta julio de 2016).

En cuanto a su temática, indica que hace 20 años versaban exclusivamente sobre musicología o educación musical, pero en la actualidad se han diversificado las temáticas, siendo uno de los incrementos más significativos el de los estudios relacionados con los instrumentos musicales. Según el mismo autor, en un principio estas se abordaban desde perspectivas historiográficas, organológicas o acústicas, y no sería hasta el año 2002 cuando comienzan a aparecer las primeras relacionadas con la interpretación, estudios sobre la técnica o la práctica pedagógica, primando las tesis de piano, instrumentos de viento, instrumentos de cuerda, la guitarra y el canto, contando la percusión con una incidencia muy escasa en todo este período.

Tras realizar una búsqueda bibliográfica sobre nuestra especialidad nos encontramos con que la importancia que adquiere y su desarrollo a lo largo del siglo XX, como indicamos anteriormente, no se ve reflejada en nuestro país en forma de estudios de investigación fuera del ámbito de la catalogación instrumental y publicaciones de divulgación general, tal y como constató Lloréns (2019).

Concretamente, en la base de datos de Narejos (2016), que recoge todas las tesis registradas en TESEO y en otras fuentes de nuestro país, encontramos solamente 6 tesis en las que el estudio de la Percusión en el ámbito de las enseñanzas de régimen especial es protagonista desde una perspectiva histórica (Rodríguez Rodríguez, 2016; Rodríguez Gómez, 2015; Sánchez-Andrade, 2006), performativa basada en un trabajo histórico y formal del repertorio (Lloréns, 2019; Izquierdo, 2016), y pedagógica (Sánchez-Andrade, 2016).

No encontramos, por tanto, ningún trabajo en el ámbito de las enseñanzas elementales y profesionales de música, ni en forma de artículo ni en forma de tesis doctoral, que aborde la temática que aquí proponemos, el estudio y análisis de la coherencia interna tanto de los decretos que regulan el currículo como de las programaciones didácticas elaboradas a partir de ellos, encontrando, por tanto, un vacío en cuanto a evidencia empírica relacionada con estos aspectos que consideramos fundamentales para clarificar y mejorar el conocimiento de la base normativa sobre la que se asienta el diseño curricular de los docentes.

Teniendo en cuenta la relevancia expuesta a nivel científico del tema, he de señalar, además, mi interés personal en el mismo. Mi actividad laboral como profesor de percusión en los últimos 13 años me ha llevado a interrogarme sobre los procedimientos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Además, desde el curso 2015/2016 soy coordinador de calidad del CMUS Profesional de Vigo, lo que me ha permitido profundizar en los mecanismos de mejora y cambio del sistema. Por ello, no he querido dejar pasar la ocasión de que esta actividad profesional fuese una actividad académica más, sino que se convirtiese en una ocasión de mejora mediante procesos sistematizados de innovación educativa que espero permitan una consolidación de nuevas estructuras y modelos en el diseño curricular de la materia de percusión.

En definitiva, al suponer este trabajo sobre la evolución de la enseñanza de percusión una novedad en cuanto a su temática, esperamos con ilusión que esta tesis despierte interés para sentar las bases de futuros estudios relacionados con esta especialidad desde cualquier perspectiva de las múltiples de que puede ser objeto dada su enorme polivalencia en el ámbito musical, contribuyendo, al mismo tiempo, a aumentar su corpus científico.

A continuación, realizaremos una descripción de la estructura que presenta la tesis, y que dividimos en tres grandes partes. En la primera parte, denominada Contextualización histórica y marco legal de la investigación, se ha llevado a cabo la fundamentación teórica que dividimos, a su vez, en 4 capítulos.

- El capítulo 1, *Un acercamiento a la historia de los conservatorios de música en España: El caso concreto de Galicia*, incluye un breve recorrido desde los inicios de la educación musical y cómo esta se fue desarrollando con el paso del tiempo en diferentes foros e instituciones hasta llegar a los centros en los que se lleva a cabo dicha formación, los conservatorios, así como los inicios de la enseñanza de Percusión en ellos. Además, en este capítulo, entre otras cosas, comprobaremos que destaca la ausencia de referencias a la Percusión en los diferentes estudios históricos consultados, llevaremos a cabo una aproximación organológica a esta familia de instrumentos y aprovecharemos para tratar de modo sucinto el nacimiento de los primeros conservatorios en Galicia.

- En el capítulo 2, *Desarrollo y evolución de la normativa aplicable a las enseñanzas de régimen especial de música en España desde sus inicios hasta la actualidad*, realizaremos un recorrido cronológico en el que describiremos y analizaremos los diferentes planes de estudio que regularon estas enseñanzas tanto a nivel estatal como autonómico.
- En el capítulo 3, *La familia de instrumentos de Percusión*, trataremos sus características y clasificación, contextualizándolos a través de un breve recorrido histórico en el que explicaremos cómo fueron adquiriendo relevancia entre los demás instrumentos musicales. Por último, terminaremos con el relato de los inicios de su enseñanza oficial en los conservatorios de España.
- En el capítulo 4, *Profesorado*, abordaremos tanto el acceso a la profesión docente a través de las distintas normativas que regularon las enseñanzas de régimen especial de música como la importancia del conocimiento pedagógico, reflexionando acerca de la adecuación de la formación inicial y permanente del profesorado para el desempeño de su labor.
- En el capítulo 5, *El currículum*, y último de esta primera parte, recogemos las principales concepciones sobre el mismo, definiendo los diferentes elementos que lo componen, y nos acercaremos a la importancia y sentido de los tres niveles de concreción curricular.

En la segunda parte, sobre el marco empírico, se describirá el método utilizado en este estudio siguiendo el protocolo sistematizado habitual en estos estudios. Se detalla a continuación la organización de los capítulos:

- El capítulo 6, *Punto de partida de la investigación: planteamiento del problema y objetivos*, trataremos la necesidad de nuestro estudio a partir de la delimitación del problema de investigación y definiremos los objetivos de la misma.
- En el capítulo 7, *Metodología de la investigación*, presentamos el enfoque metodológico empleado y las fases de que constó nuestra investigación, además de una descripción detallada tanto de las técnicas y herramientas de recolección de datos empleadas, como del proceso llevado a cabo.

- En el capítulo 8, *Resultados de la investigación*, presentamos, divididos en las categorías establecidas en función de los objetivos de la investigación, los resultados obtenidos tras la realización de un proceso de triangulación de los datos recogidos a través de las entrevistas a los percusionistas, en los cuestionarios al profesorado, en el análisis de contenido de los decretos y de las programaciones didácticas y en el grupo de discusión de profesores.
- En el capítulo 9, *Discusión de los resultados*, llevamos a cabo una reflexión sobre los resultados obtenidos contrastándolos con los hallazgos de otros estudios relacionados de alguna manera con el nuestro.
- En el capítulo 10, *Conclusiones*, se presentan las conclusiones de la investigación en relación con los objetivos planteados.
- En el capítulo 11, *Limitaciones de la investigación*, se definen las principales dificultades que fueron tenidas en cuenta por parte del investigador durante el proceso de investigación.

En la tercera y última parte, sobre la prospectiva y líneas de actuación, llevaremos a cabo la definición de una serie de propuestas de mejora emanadas a partir de los resultados obtenidos y las conclusiones, estructurándola en dos capítulos.

- En el capítulo 12, *Propuestas para subsanar las incoherencias detectadas en el currículo de percusión*, procedemos a la presentación de una serie de elementos que consideramos que se deberían incluir en los currículos de elemental y profesional para mejorar su coherencia interna.
- Por último, en el capítulo 13, *Propuesta de herramienta para la evaluación de las especialidades instrumentales*, tras una reflexión sobre la necesidad del establecimiento de procedimientos de evaluación que ofrezcan unos niveles óptimos de fiabilidad y validez, facilitando la calificación objetiva del alumnado, presentamos una propuesta de rúbrica de evaluación para los cursos terminales de elemental y profesional.

Una vez detallada la estructura de la presente tesis doctoral, presentamos en la figura 1 siguiente el esquema del proceso que seguimos en nuestra investigación.

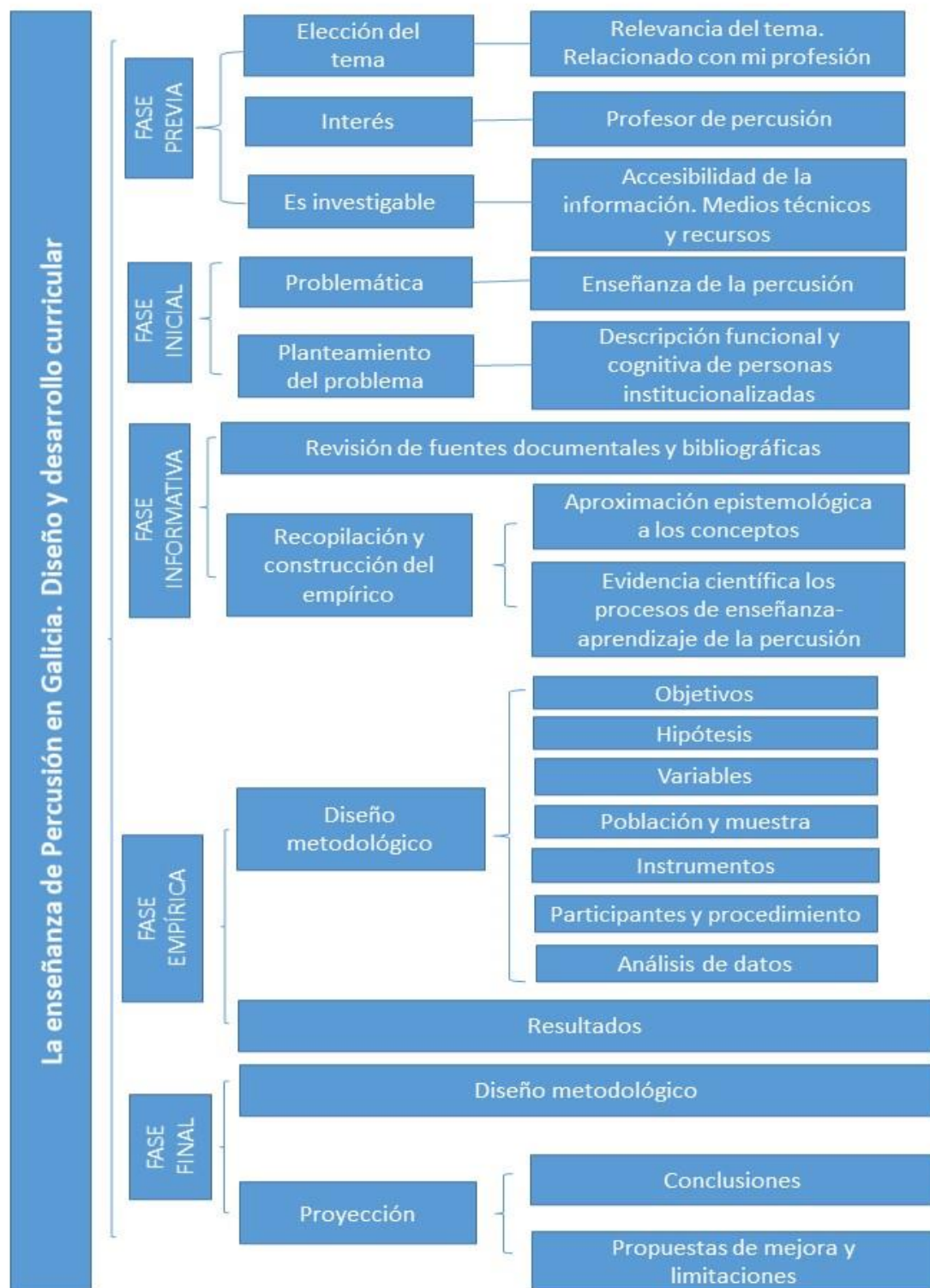


Figura 1. Esquema del proceso de investigación seguido en esta tesis

**Parte I: Contextualización
histórica y marco legal de la
investigación**

1 Un acercamiento a la historia de los conservatorios de música en España: El caso concreto de Galicia

1.1 Evolución de la enseñanza musical: Breve reseña histórica

Desde los orígenes de la humanidad la música ha sido empleada como medio para cultivar el espíritu, crear diferentes estados de ánimo en el oyente y como instrumento para los momentos de ocio. Fubini (1999) y Tur Mayans (1992) confirmaron su presencia en la educación aristocrática de Grecia, centrándola en el aprendizaje de la lira, el canto, la poesía, la danza y la gimnasia, ya que para los griegos el término *mousiké* incluía la música, la poesía y la danza.

Aunque no es nuestra intención tratar el desarrollo de la música a lo largo de la historia, por no ser ese el tema de esta investigación, sí creemos conveniente realizar una breve reseña histórica tanto de la evolución de la enseñanza musical como de las instituciones que se encargaron de esta desde sus comienzos hasta llegar a la creación del primer conservatorio en España en el siglo XIX, el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid “María Cristina”.

1.1.1 La educación musical en Grecia y Roma

En la cultura griega, los filósofos ya defendían la importancia de la educación musical como medio vinculador entre lo terrenal y lo espiritual, atribuyéndole virtudes únicas, comenzando con Pitágoras (585-500 a.C.) como precursor del establecimiento de la relación entre la música y el cosmos, así como su aplicación pedagógica. (Hegel 1989).

Platón (428-347 a.C.), en el libro III de *La República*, describe la educación de los custodios del Estado, los guerreros que deberán formarse con tres disciplinas: música, para formar el alma, la gimnasia para el cuerpo y filosofía para el carácter "*dulce con sus amigos y conocidos*". En otra de sus obras, *Las Leyes*, y concretamente en sus libros II y VII, afirma que: “No podrá ser tenido por educado quien no sea capaz de cantar y bailar bien” (Platón 380 a.C./1960, p.654).

Aristóteles (384-322 a.C.) en el libro V de *La Política*, dedicado a la educación, señala que el fin de la música, además de modelar el carácter, era el placer y por tanto que representaba un tipo de ocio. Junto con su maestro Platón compartía la creencia de la adecuación y necesidad de la música en la educación por su capacidad de modelar el

espíritu y de ayuda en la formación del carácter a través del canto y la interpretación instrumental (Aristóteles 344 a.C./1970, p.159).

Por su parte, los romanos siguieron las enseñanzas de la teoría y práctica de la música de los griegos, pero sin otorgarle tanta importancia en el proceso educativo la proyectaron en mayor medida hacia finalidades épicas, guerreras y rituales, a la diversión y el placer, llegando a adquirir las características de un espectáculo en el que los músicos eran muy considerados y gozaban de condiciones y tratos muy especiales.

A pesar de contar con instituciones dedicadas al cultivo de la música como el *Collegium tibicinum romanorum* (de tibia), que sería reemplazado más tarde por un *Collegium tibicinum et fidicinum* (de intérpretes de oboe y lira) y del que tenemos conocimiento gracias a Plutarco citado en Sarget (2000, p.118).

La conversión del imperio al cristianismo produjo un importante vuelco, ya que el emperador Teodosio I el Grande (379-395), como parte de su instauración del cristianismo como doctrina oficial de Roma, clausuró las escuelas tradicionales romanas que enseñaban las doctrinas paganas. Como resultado de ello, la teoría musical, que era la aportación griega más importante, quedó desterrada de la educación por ser pagana para ellos. La enseñanza musical volvió a centrarse en la mera práctica enseñada directamente del maestro al discípulo con su ejemplo y de memoria, tanto para la música profana como para la religiosa que se enseñaba en los templos, y así sería hasta que surgieran los nuevos tratadistas cristianos que adaptarían la teoría musical griega (Serrallach, 1953).

1.1.2 Educación musical en la Edad Media y Renacimiento: La música en las catedrales

Durante este período la música se va a centrar en el servicio a la liturgia y el oficio divino, orientándose de acuerdo con los objetivos de la iglesia y el canto sacro, que será apreciado por el valor educativo que encierra.

Como indicamos en el punto anterior, los nuevos autores y tratadistas se inspirarían en la filosofía griega, en autores como Platón o Pitágoras, pero con una reorientación hacia lo religioso, aspecto que marca la división entre los estudios musicales, por una parte, el estudio de la música en sí, concebida como algo divino, y por otra, la práctica real de la música y su enseñanza, que significaba lo terrenal e imperfecto (Fubini, 1992).

Carlomagno fue el promotor de la “instrucción escolar” multiplicando las Escuelas monásticas y catedralicias (Sarget, 2000, p.119), en las que se enseñaba el canto llano de forma oral.

Es por ello que las catedrales, alrededor del siglo XII, se convertirán en los primeros focos concretos de formación y producción musical de los que da cuenta la historia, donde acudían aquellos que querían dedicarse a la música o buscaban un conocimiento básico de este arte. En ellas, a los futuros músicos – entre los que se encontraban niños de coro, miembros del Cabildo y muy frecuentemente algún noble sin pretensiones de convertirse en músico profesional – se les formaba en teoría musical, educación de la voz, memorización de melodías y conocimiento de las ceremonias litúrgicas (Alén, 1997, p.37).

En el tránsito del Románico al Gótico, las escuelas son reemplazadas por las capillas musicales de las catedrales, y con la evolución de la música a la polifonía se produce la introducción de los instrumentos (Sarget 2000).

Grout (1986) citado por Sarget (2000, p.120) diferencia entre la instrucción práctica salpicada de temas no-musicales en un nivel elemental efectuada en los monasterios, y los estudios especulativos desarrollados en las capillas catedralicias, germen estas últimas de las universidades del siglo XIII, que serían en realidad gremios escolares regidos por la iglesia en los que los ritos religiosos tenían amplios contenidos musicales, al ser la música introducida por Boecio entre las artes liberales que formaban parte del *quadrivium* que se estudiaban en estas universidades.

Santo Tomás se refería a la música con las siguientes palabras:

La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales. La música celebra en la iglesia los combates y los triunfos de Dios; los santos la adoptan en sus devociones y los pecadores imploran con ella perdón; con ella se reconfortan los tristes y aumentan su arrojo los valientes. La música es la más noble de las ciencias. (Subirá 1953, p.155)

La música gozaba de gran importancia en la época. Como ejemplo, citar que en España Alfonso X, siguiendo esta corriente, dotó en 1254 a la Universidad de Salamanca de una cátedra para la enseñanza de la música, y más adelante, en 1510 inicia su actividad la Universidad de Alcalá, incluyendo la música entre sus materias de estudio (Sarget, 2000).

Durante el Renacimiento la música comienza a ser utilizada, además de en la liturgia, como muestra de poderío y prestigio de nobles y señores, por lo que surge el deseo por parte de estos de contar con capillas de música en sus dominios.

Es por ello por lo que, según Alén (1997, pp.77-78), nos encontraríamos con dos tipos de capillas, una al servicio de la nobleza y la aristocracia – como la Capilla Real, cuyo desempeño se centraba tanto en funciones religiosas como civiles –, y por otro lado las capillas catedralicias, al servicio exclusivo de la liturgia, aunque algunas veces podían intervenir en ceremonias fuera de la catedral.

Fue una época de gran movimiento de músicos en Europa que ayudaron a una expansión y trasvase de conocimiento constante de las diversas corrientes musicales entre las cortes que iban visitando y en ocasiones asentándose por un tiempo, algo que Galicia también aprovecharía por estar bien integrada en la vida cultural de la Corte de España.

Sin embargo, a pesar de este florecimiento musical en Europa en Galicia no se conservan muchas referencias de esta época, algo que Alén (1997) achaca a la escasez de nobles y aristócratas que vivían en suelo gallego y, por tanto, a una falta de mecenazgo eficaz en el campo cultural y artístico, pudiéndose encontrar algún material para el estudio de la música del Renacimiento – aunque escaso para un estudio en profundidad – en las catedrales, especialmente en la de Santiago, impulsada fundamentalmente por los beneficios de ser una meta de peregrinación, convirtiéndose además en el siglo XVII en una de las mejores y más dotadas del país, algo que atraería a algunos de los músicos más destacados de la época, razón por la cual la tomaremos como referencia para la realización de la presente contextualización histórica.

La Capilla de la Catedral de Santiago de Compostela en un principio estaba formada por un maestro de capilla y cantantes profesionales que interpretaban la música polifónica. El resto del coro lo componían clérigos de la catedral que solo cantaban canto llano o monodia y los niños del coro. Todos ellos regidos bajo unas normas en las que se indicaban sus obligaciones en la catedral, siendo las primeras las de don Alonso de Fonseca alrededor de 1511, aunque en ellas no se habla de los ministriles o instrumentistas. Estos últimos se irían incorporando en las capillas de forma gradual al mismo tiempo que la música polifónica iba evolucionando (Sarget, 2000).

De hecho, López-Calo (2012) indica que sería la catedral compostelana una de las primeras de la península en admitir a estos ministriles en el siglo XVI, alrededor de 1520,

cuyas participaciones eran ocasionales en un principio y más enfocadas a actos protocolarios como refuerzos.

Para pasar a formar parte de la capilla las pruebas para instrumentistas eran diferentes y menos estrictas que las de los cantantes, a excepción de la de organista, siendo todos examinados directamente por el maestro de capilla (García, 2008, p.43).

En 1558 la plantilla de músicos estaba formada por 2 organistas y 4 ministriles (Alén, 1997), configuración que se irá modificando con el paso del tiempo según diversas circunstancias y en general al mismo ritmo que lo hacía la música de la época, pasando por el contrapunto barroco hasta la influencia de la música italiana y en especial la ópera, todo ello cargado de cierta polémica en un principio por el hecho de que se estaban sustituyendo las voces humanas por instrumentos.

El Barroco trajo formaciones con cornetas, clarines, sacabuches, chirimías, bajones y arpa, y en el s. XVIII gana importancia la intervención musical al estar esta ya más consolidada introduciéndose los instrumentos de cuerda, sobre todo el violín.

Con la llegada del Clasicismo las cornetas, chirimías, clarines, bajones y arpa dejan su sitio a las trompas, oboes, la viola, el fagot y el contrabajo. Según Alén (1995) la capilla de música de la catedral estaba formada a principios del siglo XIX, concretamente en 1808, por 34 músicos, contando organistas e instrumentistas de cuerda y viento, pero sin que constara alusión alguna a instrumentos de percusión ya que no estaba bien vistos en las celebraciones religiosas, llegándose a publicar en el boletín Eclesiástico la siguiente orden en 1876: “*Se prohíbe que suenen en templos bombos, tambores y platillos*” (García, 2008, p.75).

Es por ello por lo que en las investigaciones de los estudiosos de las catedrales gallegas y de la producción musical de estas, como Trillo y Villanueva (1987) en Tui, Varela de Vega (1990) en Lugo, Duro Peña (1996) en Ourense, Cal Pardo (1996) y Trillo y Villanueva en Mondoñedo (1993), citadas y estudiadas por Costa (2000), no encontramos mención alguna a la existencia o uso de instrumentos de percusión en ningún acto o celebración, y menos todavía formando parte de la capilla de músicos hasta finales del siglo XIX.

De este período tampoco encontramos una producción musical representativa en Galicia fruto de un cúmulo de circunstancias que forzarían el principio del declive de la música en las catedrales hasta completarse a finales del siglo XIX, como fueron las varias

desamortizaciones de sus bienes que sufriría la iglesia, la invasión francesa, etc., dejando paso a organizaciones civiles como Sociedades Filarmónicas, Escuelas de Música o Conservatorios que ganaron protagonismo en todo lo relacionado con la formación musical, y otros como los Casinos, Cafés o teatros en lo relacionado con la producción y promoción musical (Sarget, 2000; Alén, 1997).

Estos problemas económicos de la iglesia afectarían indirectamente a los músicos, que vieron peligrar su forma de vida al comenzar a tener dificultades para mantenerse económicamente por la falta de pago de sus salarios. Incluso a pesar de que a mediados del siglo XVIII la catedral, junto con la ciudad de Santiago de Compostela, vivían una de sus épocas de mayor esplendor en la que su capilla de música era considerada de las mejores de España, a partir de comienzos del siglo XIX las dificultades llevarían al cabildo a plantearse su continuidad (García, 2008, p.23).

Por esta razón sus miembros tuvieron que buscar fortuna fuera de la catedral, bien impartiendo formación en instituciones no religiosas o participando como músicos contratados en otros eventos o funciones, siendo esto último algo no muy complicado debido a la demanda de la época, ya que resultaron beneficiados por el comienzo del asentamiento de la ópera en Galicia a finales del siglo XVIII, un espectáculo que junto con el teatro empezó a ser reclamado por la burguesía de la época, una clase social que en ese momento estaba en ascenso, propiciando por tanto el auge de la música profana en detrimento de la religiosa (Sarget, 2000, p.124).

Este paso a la sociedad significaba contravenir unas férreas normas de conducta que su puesto en la capilla catedralicia les obligaba. En un principio no sería fácil para estos músicos obtener autorización de los cabildos para otras prácticas, pero acabarían consiguiéndola de modo más sencillo debido a las dificultades económicas que acuciaban a ambas partes.

Toda esta situación provocó que muchos músicos llegasen a dejar definitivamente sus puestos en la catedral quedando plazas libres que ocuparían contratando cuando era necesario a otros músicos de bandas municipales o populares (Alén, 1997, p.117, 123-124), hecho que sucedería en Santiago, pero también en Tui y en otras catedrales alrededor de 1830, dando paso a instrumentos que antes no tenían sitio en ellas como el fígle, la tuba, los trombones, los saxofones y la percusión (López, 2013, p.243).

1.1.3 Segundo tercio del S. XIX: La enseñanza musical después de las catedrales, el germen de los futuros conservatorios

A pesar de todos los problemas a los que tendría que enfrentarse la Iglesia durante los siglos XVIII y XIX y de estar diezmadas y haber perdido el protagonismo del que habían gozado para la práctica musical, según Costa (2000), estas todavía serían vivero de intérpretes y compositores y los auténticos y únicos conservatorios del país hasta finales de la segunda mitad del siglo XIX, tanto por número de músicos como por su estabilidad puesta a prueba.

Es a partir de esta época cuando se produce el paso de estos músicos de amplia y contrastada formación, avalada por su reputación de pertenencia a la capilla de música, a una sociedad laica en la que participarían, enriqueciéndola e impulsándola, de diversas maneras. Así, los encontraríamos como directores de orfeones, extras en bandas y orquestas, miembros fundadores de grupos de cámara y docentes en centros de enseñanza (García, 2008; López, 2013).

Especialmente importante sería la labor pedagógica en un momento en el que la demanda de formación musical estaba en expansión y se carecía en la mayoría de las ciudades de profesores de música y centros o escuelas en los que se impartieran estas enseñanzas fuera de los círculos eclesiásticos.

La música comienza a enseñarse en otros centros que se fueron creando, como los Ateneos y los Liceos, aunque la formación que impartían era no profesional. López (2013) denominó a estos centros de enseñanza sociedades instructo – creativas o liceos artísticos en donde se buscaba ofrecer un espacio de educación a través de la creación de secciones de música a los socios, además de poder disponer de un grupo de músicos que pudiesen amenizar los eventos de estas instituciones.

La música ya no solo tenía gran importancia entre la nobleza y la corte, sino que irrumpe con fuerza en los salones burgueses y por primera vez en las salas de concierto, ante un público interesado por géneros como la música de cámara, sinfónica, zarzuela y ópera, que propiciarán la fundación de teatros como el Teatro Real y la Zarzuela en Madrid y el Liceo en Barcelona durante la segunda mitad del siglo XIX (Sarget, 2000, p.125).

De hecho, la burguesía supondría un impulso definitivo para la música profana desde finales del siglo XIX, puesto que ya estaba asentada como una clase con un importante

poder adquisitivo que demandaba música, promoviendo, al mismo tiempo, la creación de infraestructuras que dieran respuesta a sus afanes filarmónicos (Sánchez, 2002, p.221).

Al respecto, López (2013) añade una serie de diversos factores que facilitaron el acercamiento de la sociedad de finales del siglo XIX a la música, que describe de esta manera:

A partir de la creación de los orfeones, de las bandas de música, de las orquestas y las tunas, los focos de aprendizaje musical no reglado se ampliaron, facilitando el acceso de la sociedad gallega a la cultura musical. Esto, unido a la difusión de los métodos de impresión, propició que la música estuviese al alcance de un mayor número de habitantes gallegos. (López, 2013, p. 278)

En esta misma línea, Costa (2013) concuerda al afirmar que las academias de las bandas tuvieron un papel fundamental como instituciones de enseñanza en una Galicia carente en aquellos momentos de centros reglados desde la práctica desaparición de las capillas catedralicias en la primera mitad del siglo XIX, hasta la generalización de los conservatorios y escuelas estatales o municipales en el último cuarto del siglo XX.

Haciendo un pequeño inciso en esta línea temporal, Medel (2013) por ejemplo, en su estudio sobre el ambiente musical en el Ferrol de principios del siglo XX, destaca lo activo de su vida cultural puesto que contaba con temporadas de abono de teatro, zarzuela y ópera, además de numerosos conciertos de la Banda de Infantería de Marina y de la Banda Municipal, creada a principios del siglo XX a partir de la Banda del Hospicio, atendiendo al mismo tiempo la creciente demanda de formación musical de las clases adineradas a través de clases particulares impartidas por músicos de las propias agrupaciones

Volviendo a finales del siglo XIX, esta situación de auge de la formación musical en la sociedad propició, en cumplimiento del Decreto de 10 de mayo de 1873, la inclusión de la música en la enseñanza universitaria y una nueva denominación de la conocida hasta entonces como *Academia de Nobles Artes de San Fernando* que pasaría a llamarse *Academia de Bellas Artes*.

Sin embargo, a pesar de este hecho, el binomio enseñanza musical especializada y universidad no perduraría muchos años, pudiendo establecerse como fecha de inicio de la decadencia de esta relación a partir del año 1842 coincidiendo con la muerte del último catedrático de música de la Universidad de Salamanca, Manuel Doyagüe. Desde entonces y hasta consumarse definitivamente aproximadamente un siglo después, esta actividad de

enseñanza musical especializada y la Universidad tomarían caminos distintos, período que coincide además con la creación del primer conservatorio de nuestro país (Sarget, 2000).

Este hecho, junto con la desestimación de las instituciones religiosas como únicos centros de formación musical y el interés de la burguesía por acceder a los espectáculos musicales y a esta formación, será lo que propicie el auge de los conservatorios y las escuelas de música, convirtiéndolos durante los siglos XIX y XX en los verdaderos focos de la educación musical.

En ciudades como Santiago de Compostela se tradujo en que la capilla de música pasaría de ser el centro musical más importante de la ciudad no solo por la formación que ofrecía a sus miembros, sino por el número de músicos en plantilla y su estabilidad hasta finales del siglo XIX, a perder este protagonismo en beneficio de la Escuela de la Sociedad Económica de Amigos del País, germen del futuro conservatorio de música (García, 2008, p.62).

Esta escuela se inaugura el 15 de octubre de 1877 como centro de enseñanza de solfeo y piano en un principio, haciéndose cargo de dicha tarea músicos de la Capilla de Música de la catedral, incorporándose poco a poco, según nos indica García (2008, p.343), nuevos profesores que dan paso a nuevas especialidades como violín, flauta, trompa, armonía y canto, contando con un plan de enseñanza oficial en el que se concretaban los contenidos a impartir en cada curso (García, 2008, p.347), pasando a incorporarse en 1894 a la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid.

También en Santiago de Compostela, anterior a Escuela de la Sociedad Económica de Amigos del País en la primera mitad del siglo XIX, García (2008, p.278) cita otras instituciones como la Casa Hospicio en donde se ofrecía formación a niños y niñas de clases sociales más desfavorecidas. En ella también se les instruía musicalmente surtiéndose la Banda Municipal – creada alrededor de 1849 – en un principio por músicos de este centro, aunque se trataría de una enseñanza que no se regiría por un plan de estudios oficial.

López (2013) destaca también que, después de arduos esfuerzos para su creación, en la Coruña se consolidaría una sección de música en la Academia Provincial de Bellas Artes que comprendía 3 cátedras de música de las 17 que se ofertaban en total, impartiendo clases de solfeo y canto, instrumentos de cuerda (violín, viola, violonchelo y

contrabajo) e instrumentos de viento (flauta, oboe, fagot, clarinete y trompa). Como se puede ver, la enseñanza de Percusión no se encontraba entre las especialidades encontradas.

1.2 Los primeros conservatorios de música y su presencia en Galicia

El siglo XIX marcó la aparición en España de los primeros centros públicos de enseñanza musical, los conservatorios de música, que se convertirán en el máximo referente de la formación musical europea.

Aunque en la actualidad se llama conservatorios a aquellos centros públicos en los que se desarrolla la enseñanza oficial de la música o danza, la palabra “conservatorio” tiene origen italiano y en sus primeras acepciones aparece como sinónima de hospicio, asilo y establecimiento benéfico donde se educa a los huérfanos enseñándoles a cantar para realzar el culto litúrgico. Pedrell (1897, p.109) definió el término como “el nombre dado a las escuelas públicas de música porque en ellas se conservan las tradiciones técnicas y el gusto artístico”.

En el siglo XVI aparecen los primeros en Italia, pero tardarían unos tres siglos en adquirir relevancia en toda Europa. Los más antiguos son los fundados en Nápoles: *Santa María de Loreto* (1537), la *Pietá del Turchini* (1584), los *Poveri di Gesú Christo* (1589) y *Sant´Onofrio de Capuana* (1578) (Barbier, 1990, p.46). Estos centros, según la zona, recibirían diferentes nombres: conservatorios, academias, liceos, etc., a los que progresivamente se fueron incorporando disciplinas instrumentales.

Sería en 1795 el año en que se produce un punto de inflexión con la creación del Conservatorio de París, centro que se convertirá en el referente para la formación profesional de los músicos de la época, entre cuyas novedades organizativas se encontraba su laicidad, la ausencia de intenciones caritativas, la importancia de la enseñanza instrumental, la publicación de métodos de enseñanza uniformes y la organización de un sistema de estudio y exámenes detallado (Delgado, 2003).

Unos años más tarde, en 1830, se funda en Madrid el primero de nuestro país, el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid “María Cristina”, bautizado con el nombre de su promotora, la Reina María Cristina de Borbón, cuarta esposa de Fernando VII, y que contaría hasta 1905 con la exclusividad de la enseñanza musical oficial en España.

La reina, de origen napolitano y gran aficionada y amante de la música, eligió como primer director a su profesor de canto, el tenor italiano Francesco Piermarini, y fueron creadas para el centro diecisiete plazas de profesores de instrumentos de cuerda y viento, además de solfeo, piano, arpa, composición, lengua castellana, lengua italiana y baile; también había un rector espiritual que enseñaba geografía, historia sagrada y mitología, decía misa, confesaba y sacaba de paseo a los alumnos. En sus aulas convivían cinco tipos de alumnos: internos, externos, mediopensionistas, gratuitos y auxiliados, que ingresaban en el centro entre los doce y los dieciséis años, otorgándoles el título de “profesor discípulo” una vez terminaban los estudios (Sánchez, 2002, p.194).

Poco a poco y a lo largo del siglo XIX irían apareciendo otros centros, conservatorios y escuelas de música, que realizarían una gran labor, pero sin contar con la oficialidad de sus estudios, que como indicamos, era exclusivo del Real Conservatorio María Cristina (Gómez Amat, 1988, p.256), como, por ejemplo:

- El Conservatorio de Barcelona, patrocinado por Isabel II (1838)
- El Conservatorio de Música y Declamación del Gran Teatro del Liceo de Barcelona (1847)
- El Conservatorio de Pontevedra (1863)
- En Málaga la Sociedad Filarmónica instaurada por Ocón asumiría funciones de verdadero conservatorio (1870)
- El Conservatorio de Valencia, gracias a la Sociedad Económica de Amigos del País y con el apoyo del Ayuntamiento y la Diputación (1879)
- La Academia de Música de Bilbao fundada por el Ayuntamiento de la ciudad (1878)
- La Escuela Municipal de Música de Barcelona, ligada a la Banda Municipal (1886)
- El Conservatorio provincial de Oviedo, bajo el nombre de “Academia de Bellas Artes” (1887)
- El Conservatorio de Sevilla (1889)

Esta sería una muestra de los centros pioneros en nuestro país, número que durante el siglo XX se iría ampliando paulatinamente, de manera desordenada y sin un plan previo (Delgado, 2003), hasta llegar a la constitución de la actual red de centros de enseñanza

musical reglada que se encuentran distribuidos entre las diferentes comunidades autónomas.

A principios del siglo XX se lleva a cabo un paso importante en la historia de los conservatorios españoles puesto que el Real Decreto de 16 de junio de 1905 establece el reconocimiento de la validez de los estudios cursados en los conservatorios dependientes de organismos provinciales y municipales, y todos aquellos que fueron creados al amparo de las Sociedades de Amigos del País. Sin duda, este reconocimiento de los estudios y la oficialidad de los mismos otorgada por este Real Decreto, darán el impulso definitivo a estos centros y a la creación de otros nuevos.

Ahora bien, el problema radicó en que esos centros de enseñanza musical de diferentes tipos carecían de un plan de estudios determinado, por lo que surge la necesidad de unificación de sus enseñanzas para que estas fuesen válidas en todo el territorio español (Turina, 1994, p.89).

Como el Real Decreto de 25 de agosto de 1917 regulaba únicamente el funcionamiento del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, la situación llevó a la promulgación del nuevo Decreto de 15 de junio de 1942 – BOE del 4 de julio – como primer texto oficial que trataba desde un punto de vista nacional a los conservatorios vinculados al Estado (Delgado, 2003), reorganizándolos de manera que se ratificaba al de Madrid como Centro Superior, y ampliando, modificando o suprimiendo, según el caso, algunas enseñanzas que se impartían en el mismo.

Este Decreto determinó (art. 1) la división de los conservatorios en tres clases: superiores, profesionales y elementales, perteneciendo solamente a la primera categoría el Real Conservatorio de Madrid (art. 2), y en el que se establece (art. 3) un grupo de enseñanzas superiores constituidas por el Virtuosismo en piano y violín para los concertistas, Dirección de Orquesta, Musicología, Canto gregoriano, Rítmica y Paleografía, Declamación y Dirección, realización y representación teatral.

Por esta razón, Turina (1994, p.92) deduce que habría dos tipos de especialidades instrumentales, “las aristocráticas (piano y violín), merecedoras de unos cursos de perfeccionamiento, y las plebeyas, para las cuales parecían bastar los cursos establecidos, ya que ni el repertorio ni las dificultades técnicas parecían recomendar estudios posteriores de perfeccionamiento”.

En lo referente a la situación en Galicia, en este Decreto solamente aparece reconocido el Conservatorio de Coruña bajo la denominación de Conservatorio Profesional en la segunda de sus Disposiciones Transitorias (BOE núm. 185, 4-7-1942, p.4840). Sería este el año en el que es inaugurado gracias a la iniciativa del director de la Orquesta Filarmónica Coruñesa en aquel entonces, Alberto Garaizábal.

Posteriormente en el Decreto 2618/1966, en su disposición transitoria sexta, además de reconocer nuevamente como conservatorio profesional no estatal al de Coruña, aparecen listados como conservatorios elementales los de Orense, Santiago de Compostela, Pontevedra y Vigo (BOE núm. 254, 24-10-1966, p.13387).

Entre estos centros el primero en inaugurarse fue el conservatorio de Pontevedra en el año 1863 por iniciativa del entonces presidente del Liceo de Artesanos Mauro Vellón (Urtaza, 2014), aunque sería en 1955 cuando recibiría la denominación de Conservatorio Elemental, impulsado esta vez por Francisco Javier Sánchez Cantón, subdirector por aquel entonces del Museo del Prado, Antón Iglesias Vilarelle y José Fernando Filgueira Valverde (Valverde, 2015).

Como ya expusimos anteriormente, en Santiago de Compostela la Sociedad Económica de Amigos del País crea una escuela de música en el año 1877. Esta escuela se convertirá gracias al empeño del pianista Ángel Brage en el Conservatorio de música de Santiago de Compostela (Noche, 2017), permaneciendo vinculado a la Sociedad Económica hasta el año 2005, en el que se crea el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela, centro dependiente de la Xunta de Galicia.

El conservatorio de Vigo se fundaría en 1956 por iniciativa municipal en la que intervinieron Jesús Fernández de Yepes, que sería el primer director del centro, el concejal de cultura Manuel Dorda y el director de la Banda Municipal, Mónico García de la Parra. Este centro se convertiría en el primer conservatorio superior de Galicia en el año 1984, pasando a ser estatal en el año 1989 (Noche, 2017).

Un año después de la inauguración del conservatorio de Vigo lo hace el de Orense, abriendo sus puertas a finales de 1957 gracias al empeño del pianista Antonio Iglesias y del teniente de alcalde de la ciudad en aquella época, Antonio Vázquez Monjardín (Noche, 2017).

En cuanto a la incorporación a la Consellería de Educación de los centros, los conservatorios profesionales de Vigo, A Coruña y Pontevedra fueron los primeros en los

años 1989, 1990 y 1992, respectivamente, siguiéndoles en lo sucesivo los de Orense, Ferrol – inaugurado en 1989 –, Pontevedra, Santiago de Compostela y Lugo, inaugurado en 2003.

En la actualidad nos encontramos en Galicia con una extensa red de conservatorios públicos que podemos dividir en centros dependientes de la Consellería y centros de titularidad municipal. Según la base de datos de la Xunta de Galicia (<https://www.edu.xunta.es/centroseducativos/BuscaCentros.do>) existen un total de 34 conservatorios elementales y profesionales públicos en nuestra comunidad, de los cuales siete dependen directamente de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y los veintisiete restantes son conservatorios municipales, adscritos cada uno de ellos a los de titularidad autonómica según su situación geográfica (consúltese anexo VIII).

Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020a) estudiaron ambas tipologías de centros, destacando diferencias en cuanto al presupuesto manejado (4 veces mayor los de titularidad autonómica), el número de profesores (una media de 64 profesores en los de titularidad autonómica y de 15,3 en los municipales), mayor número de alumnos (más del triple de alumnado en los de titularidad autonómica) y mayor número de especialidades instrumentales ofertadas en los de titularidad autonómica, entre otras. En relación a la enseñanza de percusión, estas autoras indican que se imparte en el 100% de los conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia y en el 92% de los municipales, aunque según nuestras indagaciones la cifra se reduciría a un 74,1%, puesto que de los 27 que hay solamente en 20 está presente en el momento de elaboración de esta tesis.

Por otra parte, en cuanto a centros autorizados de música, tal y como se denomina a los privados en Galicia, existen 20 en total.

1.3 El modelo de enseñanza musical en los conservatorios

Durante los siglos XIX y XX los conservatorios de música se convertirán en el máximo referente de la formación musical europea. La creación del Conservatorio de París en 1795 supuso la aparición del centro referente para la formación profesional de los músicos, cuyos métodos oficiales fueron usados en otros conservatorios europeos. Este fue el caso del conservatorio de Madrid a finales del siglo XIX, en el que, dada la escasez de métodos españoles, se vieron en la tesitura de tener que traducir obras extranjeras, aunque poco a poco, desde el propio centro, se propiciaría la creación de nuevos tratados en castellano (Sánchez, 2002, p.196).

Este hecho sumado a la aparición de otros conservatorios a lo largo del siglo XIX en los diferentes países europeos, provoca que se comiencen a establecer las vigentes estructuras musicales, los programas, repertorios y textos que poseen los principales conservatorios, construyéndose así “el punto de referencia básico para la evaluación del alcance y la calidad de la enseñanza musical impartida en estas instituciones educativas” (Hemsey de Gainza, 2002, p.153).

Albert Lavignac (1846 - 1916), célebre musicólogo y pedagogo francés, definiría esta enseñanza en los conservatorios como dogmática,

el profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado como artículo de fe y el ejemplo que da debe ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a sostener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que, cuando se los escucha, se puede decir sin vacilar: Éste es alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela (Lavignac, en Hemsey de Gainza, 2000).

Al respecto, Jorgensen (2000) opina que:

Históricamente, la relación más característica entre el profesor y el estudiante en la instrucción instrumental ha sido descrita como una relación de maestro - aprendiz, donde al maestro se le atribuye un rol de modelo y de fuente de identificación para el estudiante, y donde el principal modo de aprendizaje para el estudiante es la imitación (p. 68).

Burwell (2005) habla del “modelo conservatorio” en el que destaca el “maestro” como figura principal, considerado solista antes que docente, y cuya reputación proviene de la relación que tuvo con otras figuras de renombre o la escuela a la que pertenece, concepción que otros autores como Kingsbury (1988) o Nettle (1995), citados por Bautista y Fernández-Morante (2018, p.4), compartían, destacando la enseñanza musical en los conservatorios como algo dogmático e incuestionable, y donde el alumno era cliente y producto al mismo tiempo dentro de un sistema altamente competitivo en el que primaba el talento.

Concretamente, de acuerdo con Kingsbury (1988), los conservatorios han reproducido durante el siglo XX la tradición de la formación musical del siglo XIX, siendo en muchos casos el propio concepto de música que manejan el correspondiente a esa época. Para este mismo autor, esta concepción se basa en una división entre música culta y popular, el desconocimiento de las formulaciones de vanguardia, el desarrollo

virtuoso de la destreza instrumental, la enseñanza centrada en la díada maestro-discípulo y la noción de talento como don.

En nuestros días parece que esta tendencia no ha variado demasiado ya que en muchos casos las metodologías empleadas no han evolucionado mucho desde el S. XIX y permanece lo que se conoce como el “argumento de autoridad” (Orobio, 2015, p.397), donde los profesores recurren de manera práctica a la demostración del resultado a obtener en el instrumento sin acompañarlo de explicaciones técnicas ni teóricas, y sin exponer al alumno a descubrir por sí mismo las posibles soluciones, es decir, sin favorecer el aprendizaje significativo.

Otros autores, como Pozo, Bautista y Torrado (2008), definen este modelo de enseñanza como reproductivo o transmisivo, donde lo importante era adiestrar a los alumnos en la decodificación musical, que el alumnado alcanzara un grado elevado de virtuosismo técnico con el instrumento y que, al mismo tiempo, acumularan un amplio repertorio de piezas de dificultades progresivas en cada curso. Además, estos mismos autores consideran que, debido a que resultaba tan socialmente aceptado el elitismo en los conservatorios, sus modelos de enseñanza no eran sometidos a reflexión alguna, ni por los docentes ni por las administraciones educativas (Pozo, Bautista y Torrado, 2008, p.10), dando lugar a la existencia de unos estudios con unos planteamientos curriculares basados en teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje muy simples, de naturaleza directa e interpretativa (Torrado y Pozo, 2006).

Siguiendo en la línea de esta concepción sobre elitismo, Hemsy de Gainza (2002, pp.154-155), considera que desde la aparición de los conservatorios, la formación que ofrecían estuvo destinada a un número limitado de alumnos, seleccionados en base a sus aptitudes musicales: oído, afinación, sentido del ritmo, etc. y con el objetivo central de transmitir unos conocimientos musicales que les capacitasen para desempeñarse como solistas, músicos de orquesta o cámara, acompañantes o profesores, aunque, en la práctica, la mayoría de quienes lograban superar esta ardua carrera estaba destinado a cubrir plazas dentro del sector educativo en sus diferentes niveles (escuelas, institutos, conservatorios, etc.).

Es por ello que Fernández Morante y Casas (2019) inciden en que todavía resulta actual la percepción de autores como Aparicio y Vázquez en 1979, que señalaban que quienes habían llegado a convertirse en docentes eran en realidad músicos titulados

frustrados que no habían llegado a convertirse en solistas o músicos de orquesta y que tuvieron que dedicarse a la enseñanza sin tener nociones pedagógicas.

La tónica dominante a finales del siglo XX para Centeno (1992, p.122) radicaba en que en la mayoría de los centros prácticamente el 100% de los profesores había adquirido su verdadera cualificación docente por una vía puramente empírica, sin formación específica previa, haciendo que, en muchas ocasiones a base de años de errores las lecciones extraídas de los propios fallos permitían finalmente adquirir cierto nivel de calidad de la docencia.

En opinión de Musumeci (2002), existe un acuerdo en cuanto a que la educación típica en los conservatorios incluye los siguientes aspectos:

1. Una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado.
2. Una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura.
3. Una teoría musical cuya particular hermenéutica muestra una clara influencia de la tradición positivista.
4. Un sistema cultural particular – transmitido oralmente – que venera a “la música” como algo más allá del “hacer música humano”.
5. Métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las díadas maestro-discípulo.

Siguiendo esta visión, otros autores como Cook (1992) y Goehr (1992) defienden que los conservatorios tienen que perder la imagen obsoleta de “museos de la música” que velan por una conservación de la tradición, ya que la sociedad actual está demandando otro tipo de educación en la que se hace esencial, además de la inversión en recursos, una inversión en la formación del profesorado con el fin de capacitarles para la aplicación de nuevas metodologías acordes a nuestro tiempo.

Por otra parte, a lo largo del siglo XX fuimos testigos de los decisivos aportes de la aparición de diferentes métodos de educación musical (Dalcroze, Kodaly, Suzuki, Willems, etc.) pero su influencia no llega a la educación musical superior especializada, sino que se queda dentro de los niveles iniciales del sistema educativo general y en menor medida de la enseñanza artística musical. Esto incidió en que la propuesta educativa de

los conservatorios, como centro referente de la formación musical, no haya evolucionado ni se haya adaptado a los cambios que ha experimentado la sociedad y que se han reflejado en la concepción que se tiene del arte en ésta (Gainza 2002, p.156, 163).

El nivel que se exige a los instrumentistas asciende constantemente, debido, entre otras causas, a que la demanda de intérpretes de orquestas no aumenta en la proporción de estudiantes que finalizan sus estudios, ni tampoco la actividad de conciertos o recitales para solistas. Sin embargo, crece la necesidad de encontrar expertos musicales en diversos campos, como por ejemplo para la industria editorial, discográfica, o las nuevas tecnologías donde han surgido nuevos mercados en detrimento de los tradicionales. Para estos trabajos se exigen unos conocimientos adicionales a los estrictamente musicales, que no poseen normalmente los músicos procedentes de los conservatorios, ya que no han recibido ofertas formativas en estos campos dentro de las instituciones educativas españolas (Gutiérrez, 2007).

A esto se debería añadir que la potencial causa de esta situación está en el arraigado mito que otorga a la música cualidades que solamente pueden ser alcanzadas por unos pocos privilegiados, los musicalmente dotados, algo que está fuera de cualquier tipo de intervención humana y, por lo tanto, de la acción pedagógica. Al quedar al margen de las propuestas más actualizadas, la educación musical especializada se convierte en una traba en el desarrollo del sistema educativo en lugar de ser el contexto de generación de movimientos y transformación de éste (Gainza, 2002, p.159, 163).

La formación del músico profesional tendría que ser enfocada con el nivel de actualización y la rigurosidad conceptual y técnica que rigen en las diferentes áreas del conocimiento, sin dejar de lado los principios esenciales de la formación musical y artística, y proveyendo oportunidades para el desarrollo sensible y creativo de los estudiantes a través de la experimentación directa con los materiales sonoros. Para que los profesores estén en condiciones de conectar a sus alumnos con las experiencias musicales básicas, ellos mismos deberían haber pasado a través de éstas en forma individual y grupal. El nivel superior de la enseñanza musical se transformaría de este modo en un taller permanente de investigación y experimentación musical y humana. (Gainza, 2002, p.165)

Según Bautista y Fernández-Morante (2018), en la inmensa mayoría del profesorado su formación inicial ha carecido de contenidos educativos y psicopedagógicos, junto con un inexistente prácticum o de escasa duración, dando como resultado una generación de docentes instrumentistas prácticamente impermeables a los nuevos enfoques educativos. Por ello, defienden que hay una gran necesidad de cambios profundos en los modelos y métodos de enseñanza musical, y que esta debería impulsarse no solo desde la formación

inicial del profesorado y desde los propios centros, sino que también desde la investigación.

Roma (2019) reconoce que todavía es muy frecuente que los alumnos escojan a sus profesores de instrumento en función del prestigio o el recorrido musical de estos en lugar de por su capacitación pedagógica, puesto que sería lo único que puede garantizar un intercambio de conocimientos productivo, confiando, quizás, en que la “sabiduría pudiera contagiarse” (p.39).

Pero, por otra parte, cierto es que también nos encontramos con autores que critican el tipo de enseñanza impartida en los conservatorios poniendo el foco en los profundos cambios globales económicos que están afectando a egresados a la hora de su inserción en el mercado laboral puesto que todavía la gran mayoría de estos centros no ofrecen un correcto equilibrio entre la formación de buenos intérpretes o músicos mejor y más preparados para competir laboralmente (Carey, 2008; Renshaw, 2002), por lo que se haría necesario un replanteamiento del currículum y sus prioridades con el objetivo de cubrir las verdaderas necesidades y expectativas sociales.

En esa misma línea, autores como Valverde (2015) y Sobrino (2009), tras realizar sus investigaciones sobre el perfil laboral de los estudiantes de música que obtuvieron su titulación en los Conservatorios Superiores de Galicia, Vicente (2007), que analiza el currículum de los conservatorios de grado superior de Andalucía, o Gutiérrez (2007) en Madrid, señalan también un claro agotamiento de la docencia como salida laboral², por lo que consideran que los futuros titulados deberán estar preparados para afrontar otros trabajos relacionados con la divulgación y animación musical, gestión y producción cultural, edición y difusión musicales, afinadores, etc., para lo cual, como manifiesta Sobrino (2009), tendría que realizarse un esfuerzo para elaborar una formación regulada dirigida a estas actividades profesionales que actualmente no se contemplan en el área académica.

La realidad muestra que cada vez son menos las oportunidades de trabajar como intérpretes, sea en orquestas, grupos de cámara o solistas y por ello estudiosos como Renshaw (2002, citado por Carey y Lebler, 2012) observaron esta tendencia hace más de una década advirtiendo que o bien los conservatorios comenzaban a adaptarse al mundo

² Entiéndase en centros formativos institucionalizados, evitando la otra realidad de contratos precarios en otros ámbitos educativos en los que resulta habitual el contar con empleos múltiples para completar la jornada laboral (Valverde, 2015, p.184).

real en el que sus estudiantes tendrían que integrarse o rápidamente pasarían a convertirse en un anacronismo.

Al respecto, Orobio (2015, p.391) añade que “resulta evidente la falta de la competencia de aprender a emprender, conformada por autonomía, capacidad de innovación, gestión de proyectos artísticos y empresariales, uso avanzado de las TIC, liderazgo y capacidad de trabajo colaborativo personalmente y en red”.

Pero, en medio de todo este negativismo también encontramos opiniones que respaldan la existencia de un cambio, visión que compartimos. Autores como Nieto (2012) consideran que hay una evolución o cambio de tendencia desde el modelo de profesor técnico o especialista, valorado por su eficacia y los resultados obtenidos aplicando el currículo, al de profesor reflexivo, que crea y no repite, que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico respondiendo a las nuevas demandas educativas.

También, en relación con esta idea, Cain (2013) manifiesta que el proceso de enseñanza-aprendizaje musical está cambiando en los conservatorios y que hay una actitud abierta hacia un estilo de enseñanza que presta más atención al alumnado, rompiendo con la tradición que marcaba la enseñanza instrumental en la que primaba el enfoque del docente como modelo a imitar, además, a día de hoy, los centros con más incidencia en el sector laboral docente presentan planes formativos completos con un tratamiento adecuado y proporcionado de cada ámbito (Roma, 2019).

Por todo ello, volvemos a incidir en la importancia de la investigación y su necesaria inclusión en las propias instituciones musicales, teniendo en cuenta las necesidades y la problemática real de los agentes educativos en aras de una mejora pedagógica e innovación en los conservatorios, confiando en que estas actividades en un futuro próximo vengán propuestas desde el interior de las instituciones docentes, al contrario de lo que augura Gutiérrez (2007, p.195) al manifestar que será muy difícil que estos cambios se lleven a cabo, por lo que “tendrán que venir desde el exterior, es decir, por modificaciones de la legislación y/o por la presión social derivada del hecho de que los conservatorios no consiguen incorporar a sus alumnos al mundo musical profesional”.

A modo de síntesis

Desde la Edad Antigua la música ha tenido un papel relevante en cada una de las culturas que conformaron la historia de la humanidad.

Como ejemplo, griegos y romanos defendieron la importancia de la educación musical, aunque tratándola de diferente manera. Mientras que los primeros la consideraban el vínculo entre lo espiritual y lo terrenal, en roma la cultivaron con una finalidad de diversión y placer, como un espectáculo.

Posteriormente, con la expansión del cristianismo la música pasará a centrarse en el servicio litúrgico, convirtiéndose más adelante las catedrales y sus capillas de música en los primeros focos de formación y producción musical a los que acudirían aquellos que querían dedicarse a ella o simplemente los que buscaban un conocimiento básico, formándose en teoría musical, canto, memorización de melodías, conocimiento de la liturgia y formación instrumental a partir de finales del Románico y la transición al Gótico.

Con el paso del tiempo la música comenzó a ser vista por nobles y señores como una muestra de poderío y prestigio, por lo que, además de las capillas catedralicias, nos encontraríamos con otras capillas que realizaban funciones civiles, lo que supuso en el Renacimiento, gracias al mecenazgo, un importante trasvase de conocimiento musical en Europa que Galicia aprovecharía por medio de la capilla de la Catedral de Santiago de Compostela, por ser esta ciudad una meta importante de peregrinación que atrajo a algunos de los músicos más destacados de la época.

De hecho, además de ser una de las primeras catedrales de la península en aceptar a instrumentistas, su capilla musical llegaría a convertirse en el siglo XVII en una de las mejores y más dotadas del país, modificando su configuración instrumental conforme evolucionaban los estilos musicales, aunque sin presencia de instrumentos de percusión, prohibidos en el culto religioso.

Sin embargo, tras un período de esplendor, problemas económicos en la iglesia fruto de diversas circunstancias forzarían el principio del declive de la música en las catedrales hasta completarse a finales del siglo XIX, provocando que los músicos tuviesen que comenzar a buscar fortuna fuera del mundo religioso, bien dando clases o contratados

para eventos o funciones musicales, actividades muy demandadas ambas gracias al impulso de la emergente clase burguesa de la época.

Con ello, la música comenzará a enseñarse en otros centros no relacionados con la iglesia, como en Liceos, Ateneos, bandas de música, etc., facilitando el acceso de la sociedad gallega a la cultura musical, y propiciando el auge de los conservatorios y escuelas de música que tendrá lugar durante los siglos XIX y XX.

Sería en 1830 cuando se funda el primer conservatorio de España, el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid “María Cristina”, bautizado con el nombre de su promotora, y que contaría con la exclusividad de la enseñanza musical oficial en el país hasta 1905, año en el que se reconocería la actividad realizada en los otros centros que fueron apareciendo en territorio nacional a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Para todos ellos el Conservatorio de París sirvió como referente europeo en cuanto a programas de estudios, repertorio y textos para la evaluación del alcance y la calidad de la enseñanza musical impartida en estas instituciones.

El primer conservatorio inaugurado en Galicia fue el de Pontevedra en 1863, seguido por la Escuela de Música de la Sociedad Económica de Amigos del País en Santiago de Compostela. De este modo, se irían incorporando otros centros durante el siglo XX estableciéndose la actual red de 54 centros elementales y profesionales públicos y privados, de los cuales 27 son de titularidad municipal, 7 de titularidad autonómica y 20 son centros autorizados de música.

Sin embargo, el modelo de enseñanza que se ofrece en los conservatorios despierta controversias. Por un lado, nos encontramos con muchos autores que lo consideran como dogmático o transmisivo, en el que el maestro es la figura principal y en los que se reproduce sin objeción la tradición de la formación musical del siglo XIX sin tener en cuenta las demandas de la sociedad actual, en unos centros marcados por el elitismo en una búsqueda constante de virtuosismo instrumental; y, por el contrario, también hay voces que consideran que actualmente se está llevando a cabo un cambio en este modelo dando lugar a un profesorado reflexivo, que investiga y genera conocimiento teórico y práctico en función de las nuevas demandas educativas, prestando más atención al alumnado y sus necesidades.

2 Desarrollo y evolución de la normativa aplicable a las enseñanzas de régimen especial de música en España desde sus inicios hasta la actualidad

2.1 Marco legal en España

Desde el punto de vista normativo, las enseñanzas artísticas han estado presentes en nuestro ordenamiento jurídico de educación desde la Ley de 9 de septiembre de 1857, denominada Ley Moyano. En el Título III de la Sección primera de dicha Ley, y bajo el título “De las Facultades y de las enseñanzas superior y profesional”, las enseñanzas artísticas quedan contempladas, junto a las Ingenierías, la Diplomática y el Notariado en las enseñanzas superiores, bajo la denominación de Bellas Artes, que comprendían los estudios de pintura, escultura, arquitectura y música – estas últimas con las enseñanzas de música y declamación –. Sin embargo, la Ley Moyano otorga un tratamiento insuficiente a las enseñanzas artísticas, en relación con el proporcionado por algunos de los países del entorno europeo; no establece las condiciones necesarias para la modernización de los centros, no plantea su integración en el sistema educativo ni proporciona una atención suficiente a sus problemas académicos, económicos y organizativos (MEC, 2010, p.83).

A partir de esta fecha se irán aprobando una serie de Reales Decretos y Leyes con la intención de asegurar una sólida educación artística y adaptar las enseñanzas de música y de declamación al nivel y modelo de organización de los mejores conservatorios de la época.

A continuación, haremos un recorrido por cada uno de esos documentos comentando brevemente aquellos aspectos que consideramos más relevantes, siendo conscientes de la omisión de algunas disposiciones legales, bien por ser de escasa trascendencia para las enseñanzas de régimen especial de música y, por consiguiente, en relación a nuestro objeto de estudio, o bien por aportar variaciones ínfimas o nulas a los documentos anteriores.

2.1.1 El Real Decreto de 25 de agosto de 1917

El Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid “María Cristina” se creó al amparo de la Real Orden de 15 de julio de 1830, que sería ampliada mediante diferentes disposiciones relativas a la organización de las distintas enseñanzas hasta llegar el 25 de

agosto de 1917, con su posterior publicación el 30 de septiembre del mismo año en la Gaceta de Madrid, al Real Decreto que aprobaba “el reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación” (Turina 1994, p.89).

En el Título I de este Real Decreto, “De las enseñanzas”, aparecían reflejados los objetivos generales del centro, así como las diferentes especialidades que se impartían – Instrumentos: piano y acompañamiento, violín, violoncello, contrabajo, arpa, flauta, oboe y corno inglés, clarinete, fagot, clarín, trompa y trombón; Composición, Canto y Composición – y además la distribución de las enseñanzas en asignaturas y cursos que configuraban los distintos planes de estudio de cada una de ellas, estableciendo además el número de clases por semana y la ratio alumnos/clase según sus características.

2.1.2 El Decreto de 15 de junio de 1942

A principios del siglo XX, y al amparo del Real Decreto de 16 de junio de 1905, son creados numerosos centros de enseñanza musical de diferentes tipos, pero sin plan de estudios determinado, por lo que surge la necesidad de unificación de sus enseñanzas para que fuesen válidas en todo el territorio español (Turina 1994, p.89).

Como el anterior Real Decreto de 29 de agosto de 1917 regulaba únicamente el funcionamiento del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, la situación llevó a la promulgación del nuevo Decreto de 15 de junio de 1942 – BOE del 4 de julio – por el que se produciría la reorganización de todos los conservatorios españoles, ratificándose al de Madrid como único centro superior³ y ampliando, modificando o suprimiendo, según el caso, algunas enseñanzas que se impartían en el mismo.

Este Decreto determinó (art. 1) la división de los conservatorios en tres clases: superiores, profesionales y elementales, perteneciendo solamente a la primera categoría el Real Conservatorio de Madrid (art. 2), y en el que se establece (art. 3) un grupo de enseñanzas superiores constituidas por el Virtuosismo en piano y violín para los concertistas, Dirección de Orquesta, Musicología, Canto gregoriano, Rítmica y Paleografía, Declamación y Dirección, realización y representación teatral. Estos cursos de virtuosismo consistían en dos cursos más de instrumento, sin otras asignaturas a mayores, algo similar a la formación de postgrado con la que contamos hoy en día.

³ Sin embargo, dos años más tarde por medio del decreto de 26 de enero de 1944 se crea en Barcelona el segundo Conservatorio Superior de Música y Declamación del país, cuyas funciones pedagógicas serían asumidas por la Escuela Municipal de Barcelona y el Conservatorio del Liceo (art.2) (BOE, núm.47, 16-2-1944).

Por esta razón, Turina (1994, p.92) deduce que habría dos tipos de especialidades instrumentales, “las aristocráticas (piano y violín), merecedoras de unos cursos de perfeccionamiento, y las plebeyas, para las cuales parecían bastar los cursos establecidos, ya que ni el repertorio ni las dificultades técnicas parecían recomendar estudios posteriores de perfeccionamiento”.

En lo referente a la situación en Galicia, en este Decreto solamente aparece reconocido el Conservatorio de La Coruña bajo la denominación de Conservatorio Profesional en la segunda de sus Disposiciones Transitorias.

En cuanto a las titulaciones, se contempla la posibilidad de expedición de títulos a los conservatorios profesionales de Instrumentista, Enseñanzas Musicales, Compositor, Cantante, Enseñanza Teatral y Declamación, mientras que solamente en el Real Conservatorio de Madrid, como centro superior, era donde podía obtenerse el Título de Profesor. En el caso de los conservatorios elementales solamente podían expedir certificados de aptitud en las enseñanzas elementales que en dichos centros se establecían.

Por otro lado, los estudios que reflejaba este Decreto, que pasaría a denominarse comúnmente “Plan de 1942”, no se describían de forma precisa ni en número de cursos – dando como resultado que la duración de una misma enseñanza fuese diferente de unos centros a otros –, ni los requisitos para obtener los títulos e incluso la propia denominación de estas titulaciones (Turina 1994, p.90).

Por primera vez se hace mención a los estudios de percusión en un plan de estudios. En el artículo tercero de este Decreto de 15 de junio de 1942 dentro de las enseñanzas que se cursarán en el Real Conservatorio de Madrid en el grupo B) de “Clases especiales” se cita la especialidad de “Timbales e instrumentos rítmicos”.

Sin embargo, según este decreto, los estudios de Percusión eran exclusivos de este centro superior, puesto que no figuran entre la oferta de materias que podían impartir conservatorios elementales y profesionales (art. 5-6). Por tanto, aquellos estudiantes interesados en la enseñanza oficial de Percusión deberían formarse inicialmente en especialidades diferentes en los conservatorios de etapas inferiores para poder acceder a los estudios superiores.

2.1.3 El Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre la Reglamentación General de los Conservatorios

Con el aumento del número de conservatorios debido al interés que la música ejercía sobre la sociedad y cuyo conocimiento no se incluía en los planes de estudio de enseñanza general, “en un verdadero alarde de la más terca obstinación hacia esta manifestación artística heredado del que en su día hicieran gala los más prestigiosos intelectuales del país desde 1898 en adelante” (Turina, 1994, p.92), se hizo imprescindible su reglamentación con el fin de subsanar todas las imprecisiones del anterior Decreto de 15 de junio de 1942.

Si en algo este Decreto fue innovador es porque en su artículo 5.1 por primera vez se procedió a la planificación concienzuda de las enseñanzas, distribuyéndolas en cursos y agrupándolas en grados: elemental, medio y superior. Este último pasaría a poder ser cursado por todas las especialidades, a diferencia del anterior Decreto de 15 de junio de 1942 en el que, según indicaba en su artículo 3, solamente era cursado por los estudiantes de Piano, Violín, Dirección de Orquesta y Musicología, y tendría una duración establecida de dos cursos.

Debido a que el grado superior comprendía estos dos cursos que ya hemos comentado, la formación como profesional del músico tenía que llevarse a cabo en el grado medio, lo que provocó que hubiese demasiadas variaciones de unas especialidades a otras, desde tres cursos (para la enseñanza, en nuestro caso, de la percusión) hasta las nueve de otras como Composición y Dirección de Orquesta, por ejemplo, con lo que podría decirse que este grado tenía un nivel de exigencia en cuanto a contenidos un poco desmesurado para unos estudios medios. Como resultado final nos encontramos con carreras largas de 10 cursos, como la de Piano, Violín o Violoncello, y otras más cortas, de 8 cursos, quedando la percusión en otro subgrupo de especialidades con una duración de 5 cursos más el preparatorio (Turina, 1994, p.92).

En su artículo primero establece los dos tipos de conservatorios con validez académica oficial (p.13382):

- Conservatorios de Música Estatales (art. 1.2): creados y sostenidos por el Estado y sostenidos por profesores de las plantillas presupuestarias del mismo.
- Conservatorios de Música no Estatales (art. 1.3): eran los creados y sostenidos por corporaciones locales u otras entidades públicas, que obtuvieron el

reconocimiento estatal de la validez académica oficial de sus enseñanzas en el grado correspondiente a través de un decreto, y previo informe del Consejo Nacional de Educación.

Por otro lado, este Decreto no conseguiría subsanar totalmente las deficiencias del Plan anterior, ya que

en lugar de desarrollar y organizar, procedió a la creación de una auténtica maraña de asignaturas y cursos auténticamente inexpugnable y difícilmente descifrable incluso por los propios encargados de su puesta en práctica y cumplimiento: la Administración y los propios centros. El Decreto 2618/1966 establecía como requisito para la obtención de las diferentes titulaciones el haber cursado previamente una serie de asignaturas, para lo que a su vez era requisito indispensable el haber cursado otras que, a su vez, requerían haber cursado otras que a su vez... (Turina, 1994, p.93).

En cuanto a las titulaciones, según su artículo 11, se podía obtener un Diploma de Instrumentista o el Título de Profesor, cuya diferencia radicaba en que para la obtención del diploma no se necesitaba cursar las asignaturas de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte, los dos cursos de Armonía y el curso teórico-analítico de Formas Musicales que sí se exigían para el Título de Profesor.

El Título Superior, como comentamos anteriormente se obtenía al cursar el grado superior del instrumento correspondiente, y sería con la promulgación del RD 1194/1982, de 28 de mayo, cuando la administración por vez primera se pronunciaría de modo expreso al respecto de las equivalencias externas de los títulos de conservatorio, declarando como equivalentes al de licenciado universitario a efectos de impartir la docencia de la música en centros públicos y privados el Título de Profesor Superior de 1966, el Título Profesional de 1942 y los diplomas de capacidad previos a este (Noguero, 1992, p.156).

Por otro lado, el Decreto 2818/1966 también hacía referencia a la enseñanza no reglada en su artículo octavo, donde especifica que,

los conservatorios están autorizados a tener una sección de enseñanza no profesional. Los programas de ésta serán de menor contenido y profundidad. Los cursos aprobados carecerán de validez para pasar a la profesional y en toda la documentación con ella relacionada deberá constar textualmente enseñanza no profesional (Decreto 2618/1966, art. 8).

La especialidad de percusión todavía no se conocía con ese nombre, sino que aparecía en este plan de estudios en el apartado *d* del artículo 5 como una lista de algunos de los

instrumentos que la componen: “Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares (timbales, caja, bombo y platillos, celesta, xilófono, acordeón y análogos)”, incluyendo otros, como por ejemplo el acordeón, no pertenecientes a esta familia, sino, como indica Hermoso (2013, p.13), a la de aerófonos de teclado y lengüeta libre.

Constaba de cinco cursos que se dividían en: primero que constituía el grado elemental, segundo y tercero el grado medio, y cuarto y quinto el grado superior (arts. 5.2, 5.3., 5.4), indicando en el artículo 5.5 que existía la posibilidad de incluir un curso de preparatorio de carácter voluntario si así lo estimaba oportuno el director del conservatorio.

2.1.4 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE)

Como se comentó en el punto anterior, la música despertó un gran interés en la sociedad española de la segunda mitad del siglo XX, algo que no sería extensible en los planes de estudios de enseñanza general ya que solamente la encontraríamos en un curso del Bachillerato, ya no de la antigua E.G.B., lo que llevaría a una masificación de los primeros cursos del grado elemental en los conservatorios, y en concreto en especialidades como piano o guitarra, dando como resultado muchos casos en los que no se buscaba tal profesionalización como la que se debería llevar a cabo en un centro de este tipo. Con la entrada de la LOGSE se pretendía subsanar este aspecto y con ello lograr una mayor difusión de la música abriéndola a los diferentes niveles no profesionales, es decir a quien quería aprender a modo de afición, creando para ello las vías legales oportunas a través de escuelas de música como veremos más adelante (Turina, 1994, p.94).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supuso un considerable avance para las enseñanzas artísticas tanto dentro de la enseñanza obligatoria como en la enseñanza especializada, integrándolas en el sistema educativo como enseñanzas de régimen especial de tipo artístico (art.3), superando de este modo la tradicional orientación puramente profesionalizadora desvinculada del ámbito académico y estructurándolas de forma paralela a las de carácter general en cuanto a ciclos y edades de acceso (Turina, 1994, p.92).

El Real Decreto 389/1992, de 15 de abril (BOE 28-4-1992), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas, supuso como novedad el determinar los espacios y superficies específicos que deben reunir los centros

para impartir cada una de las distintas enseñanzas artísticas, así como la proporción entre el número de alumnos y el de profesores, en razón a las distintas enseñanzas y al tipo de clases dentro de cada una de ellas.

Como resultado de esta definición de los distintos modelos de centros en función de las enseñanzas impartidas en ellos, los conservatorios se dividieron en elementales, medios y superiores, además de la creación del nuevo modelo de Escuelas de Música, que regularía la Orden de 30 de julio de 1992 (BOE 22-8-1992), y donde podrían cursarse, según el artículo 39.5 de la Ley Orgánica 1/1990,

estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas (Ley Orgánica 1/1990, art. 39.5).

Estas Escuelas de Música representaban la enseñanza no reglada, ya que no conducían a la obtención de título alguno, buscando la formación musical de la persona sin encorsetarse en lo académico, un modelo abierto y vivo que permitiría el primer acceso a los estudios musicales tanto a aficionados como a futuros profesionales (Turina, 1994, p.98).

En el Título Segundo de la LOGSE, “De las enseñanzas de régimen especial”, se sientan las bases para el posterior desarrollo de los Decretos y Órdenes que regularán estos estudios, tanto a nivel estatal como luego sus concreciones autonómicas.

El 26 de junio de 1992 se aprueba el Real Decreto 756/1992 (BOE 27-8-1992), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, en cumplimiento del artículo cuarto de la LOGSE que indica que corresponde al Gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo constituyendo de ese modo las enseñanzas mínimas en todo el estado, y a las Administraciones autonómicas competentes el desarrollarlo en función de aquel en sus respectivos territorios, aprobándose en Galicia el Decreto 253/1993 de 29 de julio (DOG 25-10-1993). Con esto se pretendía que estas Administraciones educativas se encontrasen con un material abierto y flexible que permitiese a los profesores elaborar sus programaciones y proyectos de forma que se adaptasen lo mejor posible tanto al centro como al alumnado (Turina, 1994, p.99).

se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de música de los grados elemental y medio, partiendo de una noción de currículo que no se circunscribe a un mero

programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente. Con este planteamiento se persigue que, tanto al fijar las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado como al establecer los distintos currículos por cada Administración educativa, estos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro (RD 756/1992).

En sus artículos, como novedad además de estos aspectos básicos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), fija la relación de especialidades de ambos grados, las asignaturas de obligada inclusión, los tiempos lectivos mínimos y los límites de permanencia en los centros, autorización a las Administraciones educativas a establecer criterios y pruebas de ingreso a estos grados, las tutorías, la evaluación continua individual del alumnado, la evaluación de la docencia y la investigación sobre la práctica docente (Pérez Prieto, 2001).

Con respecto al plan de estudios anterior de 1966, se ampliaron y equipararon los cursos en sus tres grados para todas las especialidades, indicando en su artículo primero que el grado elemental pasaría a tener una duración de cuatro cursos, y el medio duraría seis cursos divididos en tres ciclos de dos cursos cada uno con la intención de “un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical”, incrementándose, además, las actividades de conjunto. Por su parte, el grado superior tendrá una duración de cuatro cursos excepto en las especialidades de Composición, Dirección de Coro y Dirección de Orquesta, para las que las Administraciones educativas podrán disponer una duración de cinco cursos como indicaba en su artículo primero el RD 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE núm. 134, 6-06-1995).

Además de regular todos estos aspectos, sería este el documento en el que por primera vez aparece la especialidad con la denominación de Percusión, con la peculiaridad de ser la única enseñanza instrumental que debía ser impartida en el grado elemental a través de

clases colectivas y con una ratio especificada en la proporción 1/5 (RD 756/1992, art. 13.2, p.29783).

El planteamiento educativo de estos dos grados se vertebraba alrededor del estudio de una especialidad instrumental cuya finalidad era “servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios”.

Por otro lado, y también como novedad, se produce la liberalización del acceso a los estudios profesionales, a través de una prueba de ingreso y eliminando la necesidad de haber cursado los tramos anteriores al nivel en que se solicita la incorporación a la enseñanza profesional dentro de la ordenación académica establecida (Turina, 1994, p.101).

En términos generales, como indican Pozo, Bautista y Torrado (2008), la LOGSE supuso la propuesta hacia un cambio de modelo de enseñanza en los conservatorios, desde los modelos tradicionales reproductivos hacia los modelos constructivos, en los que se enfatizaba la importancia de asegurar una formación artística integral del alumnado, sin limitarlo a un dominio técnico del instrumento, sino también incluyendo otros aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno histórico-cultural, estético, expresivo o psicológico. Dicho de otro modo, el objetivo que se perseguía era dotar de sentido y significado artístico a la interpretación musical.

2.1.5 Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) y sus posteriores modificaciones

Actualmente, la normativa que regula el currículo de las enseñanzas artísticas de música, y en concreto las enseñanzas elementales y profesionales de percusión que son nuestro objeto de estudio, sigue lo establecido durante el período de la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE 4-5-2006), puesto que a pesar de ser modificada posteriormente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) y por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, representaron cambios organizativos mínimos de las mismas sin llegar a modificar el currículo en absoluto.

La LOE encuadra la música dentro de la novedosa denominación de “enseñanzas artísticas” – junto con la danza, las artes plásticas y diseño y arte dramático –, y les dedica el artículo 45.1 del capítulo VI señalando que “tienen la finalidad de proporcionar al alumno una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño”.

Las enseñanzas de Música las estructura en su artículo 45.2 en tres niveles: enseñanzas elementales, profesionales y superiores, pudiendo, al igual que en la LOGSE, cursar estudios musicales no conducentes a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas de música reguladas por la Administración educativa pertinente como se indica en el artículo 48.3.

En su artículo 48 establece la duración de los distintos niveles, dejando a las Administraciones que determinen la de elemental. La duración del nivel profesional es igual que en la LOGSE, seis cursos (no hay división de tres ciclos de dos cursos como hasta ahora), al igual que en el superior con cuatro.

En lo que concierne a los currículos en vigor para las enseñanzas artísticas, estos están basados prácticamente en los Reales decretos de la LOGSE, y concretamente para la música son los aspectos básicos descritos en el RD 756/1992, de 26 de junio, los que siguen rigiendo en el nuevo RD 1577/2006, de 22 de diciembre, ya que según indica en su preámbulo,

considerando el avance que para las enseñanzas de música supuso la normativa emanada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, este real decreto sigue fundamentándose en el estudio de la especialidad instrumental o vocal, que actúa como eje vertebrador del currículo y, a la vez, pretende avanzar hacia una estructura más abierta y flexible (RD 1577/2006),

pero, además,

el currículo debe albergar asignaturas que trasciendan este componente unipersonal de la práctica musical y que introduzcan elementos colectivos hasta ahora definidos por la orquesta, por el coro y por la música de cámara. A la adquisición de la técnica del instrumento o del canto y a la formación de los criterios interpretativos propios se unen fórmulas de práctica musical en grupo como verdadera herramienta de relación social y de intercambio de ideas entre los propios instrumentistas y cantantes (RD 1577/2006).

Para las enseñanzas elementales no existe un Real Decreto que las regule, sino que se organizan según determine la administración educativa de la Comunidad Autónoma pertinente y en función de la realidad en la que se desarrolle (art. 48). En el caso de Galicia están reguladas por el Decreto 198/2007 de 27 de septiembre (DOG núm.207, 25-10-2007), estableciendo como finalidad “el promover la autonomía del alumnado para que su capacidad de expresión musical adquiriera la calidad artística necesaria que permita acceder al grado profesional”.

Por otro lado, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, desarrollado en Galicia a través del Decreto 203/2007, de 27 de septiembre (DOG 31-10-2007), fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música e indica en su artículo primero que su finalidad es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”.

La LOE define las enseñanzas artísticas como un conjunto de enseñanzas de educación superior, con identidad propia, cuya definición y desarrollo deberá hacerse en el marco de la convergencia europea y en el contexto del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior). Para ello crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (art.45.3), como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas. Dispone, igualmente, que la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria (46.2), pero sin dejar al margen a las Comunidades Autónomas que también intervendrán en el proceso.

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre (BOE 27-10-2009), que desarrolla las Enseñanzas Artísticas señaladas por la LOE, estableció en un principio la denominación de “Grado” para estas enseñanzas, aunque posteriormente el Tribunal Supremo, resolviendo un recurso interpuesto por la Universidad de Granada, dictaminó que esta denominación no podía utilizarse por estas enseñanzas. A pesar de ello sí se les reconoce el nivel académico equivalente y la posibilidad de organizar postgrados, así como la formación de convenios con las universidades para la realización de doctorados, algo que la LOGSE ya había anticipado.

2.2 Marco legal en Galicia: El currículum oficial de Percusión

Con la publicación del RD 581/1982, de 26 de febrero, se determinaron las normas y el procedimiento a los que debían ajustarse las transferencias de competencias, funciones y servicios del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia (BOE, núm. 71, 24-03-1982).

Posteriormente, el RD 1763/1982, de 24 de julio, informaba sobre el acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencias de Galicia tras la reunión celebrada el 19 de julio, por el que se transferían competencias y funciones del Estado en materia de enseñanzas no

universitarias a la Comunidad Autónoma de Galicia, así como los correspondientes servicios e instituciones, y los medios personales y económicos necesarios para llevarlos a cabo (BOE, núm. 182, 31-07-1982).

En el anexo de dicho Real Decreto en el que aparecen especificadas tales transferencias y servicios que asumía la Comunidad Autónoma encontramos, entre otras cosas, lo siguiente:

c) La dependencia, la titularidad administrativa y, en su caso, la propiedad y demás derechos reales que el Estado ostenta sobre los edificios e instalaciones de todos los centros públicos de Galicia, tanto de régimen ordinario como de régimen especial, entre los que se encontraban los conservatorios de música de interés para la comunidad.

g) La elaboración, aprobación y ejecución de planes, programas, normas y orientaciones pedagógicas que desarrollen y complementen las enseñanzas mínimas que establezca el Estado dentro de la ordenación general del sistema educativo.

Es por ello que la Comunidad Autónoma de Galicia, haciendo uso de sus competencias transferidas, llevó a cabo la ordenación de las enseñanzas especiales de música establecida por el RD 756/1992 a través del decreto 253/1993 durante los años de la LOGSE, y en la actualidad el RD 1577/2006, por el que se regulan las enseñanzas profesionales de música, a través del decreto 203/2007, tal y como ya comentamos en el apartado anterior. Recordemos que a partir de la LOE, sería competencia de cada Comunidad Autónoma desarrollar su propio currículo para las enseñanzas elementales, por lo que en Galicia disponemos del decreto 198/2007.

En cuanto a los elementos que forman el currículo, a pesar de que en el artículo 6.2 de la LOE se establecen dichos componentes, tanto en el caso de las enseñanzas elementales como en las enseñanzas profesionales no hay presencia ni de competencias, ni de estándares ni resultados de aprendizaje evaluables, a diferencia de las enseñanzas de régimen general de las que sí forman parte. En ambos decretos en su artículo 5.2 indican que se hará referencia en los documentos a objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada especialidad y materia de las enseñanzas de música que cada centro en su proyecto educativo distribuirá por cursos.

A continuación, haremos un sucinto recorrido por los elementos prescriptivos del currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de la especialidad de percusión.

2.2.1 Decreto 198/2007, por el que se regulan las enseñanzas elementales

Tal y como se indica en la introducción del decreto, la finalidad del grado elemental consiste en promover la autonomía del alumnado para que su capacidad de expresión musical adquiriera la calidad artística necesaria que permita acceder al grado profesional (p.17219), y, al mismo tiempo, a lo largo de este período, que comprende cuatro cursos, buscar que las bases de una “técnica correcta y eficaz queden orientadas, así como la relación entre los conceptos musicales y la interpretación” (p.17228).

En cuanto a los objetivos de percusión, para este nivel de enseñanza se especifican los siguientes (p.17234):

- Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.
- Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora.
- Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.

Los contenidos que se han seleccionado para la consecución de dichos objetivos son los siguientes (p.17234):

- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas.
- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer, valorar y emplear toda la riqueza y la diversidad tímbrica que poseen los instrumentos que integran la sección.
- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos.
- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (tipos de baquetas, dedos, manos, etc.).
- Principios generales sobre los cambios de manos.
- Aprendizaje de los modos de ataque.
- Estudio de los instrumentos de «pequeña percusión», con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongó, pandeiro, tumbadora, etc.).
- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión
- Aprendizaje elemental de la caja, el xilófono y los timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.
- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los instrumentos que integren el conjunto.
- Práctica de la improvisación en grupo.
- Práctica de la lectura a la vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los instrumentos.
- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.
- Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces.

En este decreto que regula las enseñanzas elementales se incluyeron una serie de pautas metodológicas comunes a todos los instrumentos para la formación del músico en sus etapas iniciales y que a continuación enunciaremos.

En primer lugar, recomienda que tanto los conocimientos teóricos como las rutinas para la práctica instrumental que debe adquirir el futuro intérprete deben ser introducidos de forma atractiva y estimulante para que de ese modo “su posible incipiente vocación se vea reforzada” (p.17228).

No debemos olvidar, además, que los planteamientos pedagógicos deben estar adaptados a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumnado, con el objetivo de “aprovechar al máximo la gran receptividad que es característica de la edad infantil, favorecer el desarrollo de sus dotes innatas, estimular la maduración de su afectividad y poner a su alcance los medios que le permitan ejercer su creciente capacidad de abstracción” (p.17228).

Por otra parte, debe existir una combinación adecuada entre el entrenamiento técnico en el instrumento y el aprendizaje paulatino de las exigencias de la interpretación y la

comprensión del fenómeno musical para lograr una formación integral del alumno, en la que pueda relacionar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en otras disciplinas al repertorio de obras que se le proponga, velando para que la interpretación no quede reducida a una mera “ejercitación gimnástica”.

En el texto del decreto también se especifica que el uso de memoria para la ejecución instrumental se hace imprescindible, ya que, entre otras cosas, “puede suponer un considerable ahorro de tiempo y permite desentenderse en un cierto momento de la partitura para centrarse en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresiva”.

La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos y criterios de evaluación establecidos en el currículo (art. 12.2), siendo esta continua, cualitativa e integradora (art.12.3).

En el decreto también se establece que será objeto de evaluación tanto el aprendizaje del alumnado como los procesos de enseñanza y la práctica docente (art. 12.5).

Los criterios de evaluación que valorarán la consecución de los objetivos por medio del desarrollo y adquisición de los contenidos son los siguientes (p.17236):

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión.
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido.
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.
5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.
6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación.
7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.

Por último, actualmente la distribución horaria por cursos y materias para el alumnado de percusión en Galicia es la siguiente:

Tabla 1. *Distribución horaria de materias en las enseñanzas elementales*

Materias	Cursos			
	1º	2º	3º	4º
Instrumento	1	1	1	1
Lenguaje Musical	2	2	2	2
Educación Auditiva y Vocal	1	1	1	1
Total horas semanales	4	4	4	4

Fuente: Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música.

2.2.2 Decreto 203/2007, por el que se regulan las enseñanzas profesionales

Este decreto establece que la finalidad de estas enseñanzas durante los seis cursos de que constan es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, y garantizar la calificación de los futuros profesionales de la música” (p.17467).

Considera, además, al igual que se hacía en la LOGSE, que las especialidades instrumentales suponen el “eje vertebrador” del currículo y, a la vez, pretende avanzar hacia una estructura más abierta y flexible, sin olvidar la necesidad de perseguir una enseñanza integradora, que vele por la formación humanística y la educación cívica del alumnado al mismo tiempo que se adquieren las competencias técnico-musicales.

Los objetivos de percusión para este nivel son los siguientes (p.17513):

- a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos.
- b) Tocar en grupo sin director o directora, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra.
- c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.
- d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.
- e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.
- f) Actuar en público con una formación de percusión combinada.
- g) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, y dificultad adecuada a este nivel.

Los contenidos que se recogen en el decreto son los siguientes (p.17513):

<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de toda la gama de modos de ataque.• Ritmos compuestos y grupos irregulares.• Caja (redobles, paradiddles, etc.).• Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.).• Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadencias y breaks, etc.).• Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas Stevens y Across).• Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad.• Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada).	<ul style="list-style-type: none">• Práctica de la lectura a vista.• Trabajo de la improvisación.• Trabajo de conjunto.• Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos.• Estudio de la literatura orquestal y solos.• Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.• Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.
--	--

En cuanto a estos contenidos, indica que “se mantiene la necesidad de conjugar comprensión y expresión conocimiento y realización” (p.17467), de modo que el aprendizaje de los saberes esenciales se produzca a través de la profundización en los mismos, por estar presentes durante todo el proceso de formación, programando obras de progresiva dificultad.

Este decreto también recoge una serie de consideraciones de carácter metodológico comunes para todos los instrumentos a tener en cuenta en la formación del músico.

Indica que el trabajo inicial del instrumentista debe centrarse en aprender a leer correctamente la partitura para llegar a una perfecta comprensión del valor estético de la música. Esto debería traducirse en una interpretación con la expresividad acorde al repertorio, tarea facilitada, al mismo tiempo, por el desarrollo de las destrezas necesarias con el instrumento hasta alcanzar el dominio de sus posibilidades sonoras.

Por otro lado, no debemos olvidar, tal y como se indica en el documento, que la formación y desarrollo de la sensibilidad musical constituye un proceso continuo, que se basa, además de en el conocimiento de un amplio repertorio, en el trabajo sobre otras

materias del currículo, como el lenguaje musical, historia de la música, armonía, análisis, etc., ya que la formación del instrumentista tiene un marcado carácter interdisciplinar, en el que participan tanto el trabajo físico y psicomotriz, como la maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete.

La evaluación, al igual que en las enseñanzas elementales, tendrá un carácter formativo y se llevará a cabo “teniendo en cuenta el contexto del alumnado y sus propias características y posibilidades” (p.17467), y, además, servirá para valorar el mismo proceso de enseñanza.

Además, según el artículo 16.2, “se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo” (p.17471).

Los criterios de evaluación establecen los aprendizajes que se espera que el alumnado alcance en un momento determinado respecto de los objetivos generales de las enseñanzas y de las capacidades señaladas en los objetivos específicos de cada especialidad, así como los modos de llevarlo a cabo. En el decreto se indican los siguientes (pp.17514-17515):

- 1) Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.
- 2) Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.
- 3) Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.
- 4) Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.
- 5) Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento.
- 6) Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.
- 7) Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
- 8) Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.
- 9) Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.
- 10) Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

En cuanto a la distribución horaria por cursos y materias del alumnado que cursa las enseñanzas profesionales de música es la siguiente:

Tabla 2. *Distribución horaria de materias en las enseñanzas profesionales*

Materias	Cursos/Horas semanales					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Instrumento	1	1	1	1	1	1
Lenguaje Musical	2	2				
Armonía			2	2		
Análisis					2	2
Orquesta/Banda	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Conjunto	1	1				
Música de Cámara					1	1
Novas Tecnologías aplicadas a la Música			1			
Piano Complementario			0,5	0,5	0,5	0,5
Historia de la Música				2	2	
Itinerario						1
Optativa						1
Total horas semanales	5,5	5,5	6	7	8	8

Fuente: Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música. ANEXO I

A modo de síntesis

En 1830 se crea el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, primer centro de esta tipología en España, al amparo de la Real Orden de 15 de julio, siendo esta ampliada sucesivamente a través de diferentes disposiciones legales que regularon la organización de las enseñanzas impartidas en dicho centro en cuanto a especialidades, tipos de alumnado o ratios alumno/profesor, así como otras que en las que se establecerían las normas para la creación de futuros conservatorios de música.

Sin embargo, como en un principio estos documentos legales regulaban únicamente el funcionamiento del conservatorio de Madrid, en 1942, a través del Decreto de 15 de junio conocido como Plan de 1942, se trató de unificar en todo el territorio español la enseñanza musical, clasificando los diferentes conservatorios en tres tipos: elementales, profesionales y superiores, categoría esta última reservada en exclusiva para el de Madrid, y se amplían, modifican o suprimen ciertas especialidades de las ofertadas.

Por primera vez se hace mención a los estudios de Percusión en un plan de estudios. En el artículo tercero de este Decreto de 15 de junio de 1942, dentro de las enseñanzas que se cursarán en el Real Conservatorio de Madrid en el grupo B) de “Clases especiales” se cita la especialidad de “Timbales e instrumentos rítmicos”, unos estudios que al no figurar entre los impartidos en los conservatorios profesionales y elementales serían exclusivos del centro superior de Madrid, obligando, por tanto, a los futuros titulados superiores en Percusión a formarse previamente en otras especialidades en los niveles inferiores para poder acceder a ella en la superior.

Como el Plan de 1942 presentaba imprecisiones en cuanto al número de cursos concreto en las carreras o los requisitos para obtener los títulos en 1966 se aprueba el Decreto 2168/1966 con la finalidad de subsanarlas, planificando de forma concienzuda las enseñanzas, distribuyéndolas en cursos y agrupándolas en grados, pero resultaría nuevamente un plan de estudios intrincado en cuanto a las asignaturas a cursar, puesto que unas podían servir de llave para el acceso a otras e incluso ciertas titulaciones se obtendrían con la superación de ciertas materias concretas. Con este nuevo plan de estudios se establece la duración de la carrera de Percusión en cinco cursos más uno de preparatorio.

A partir de 1990, la LOGSE supondría un gran avance para la enseñanza musical por diversos aspectos, entre los que estaba el integrarla en el sistema educativo español bajo la denominación de enseñanzas de régimen especial, la definición de los requisitos mínimos de los centros, la creación de escuelas de música para impartir la enseñanza de forma no oficial, el establecimiento por primera vez de los aspectos básicos del currículo de los diferentes grados que cada comunidad desarrollaría posteriormente en función de las competencias transferidas en educación y la equiparación del número de cursos a todos las especialidades.

Posteriormente, a partir de 2006 la LOE ejercería un papel continuista manteniendo la división de los estudios en tres niveles y prácticamente el mismo currículo para el grado profesional, pero sin regular el de elemental, estableciendo que serán las distintas comunidades autónomas quienes lo desarrollen.

En Galicia este último se regula por medio del Decreto 198/2007 y las enseñanzas profesionales por el Decreto 203/2007, en los que se disponen las finalidades de los estudios de música en dichos niveles, se concretan los elementos prescriptivos del currículo para cada materia y se establecen una serie de pautas o recomendaciones metodológicas para la impartición de dichas enseñanzas.

Desde entonces, ni LOMCE en 2013 ni LOMLOE en 2020 modificaron aspecto alguno relacionado con el currículo de las enseñanzas especiales de música.

3 La familia de instrumentos de Percusión

3.1 Breve reseña histórica sobre los instrumentos de Percusión

Durante siglos, debido a que solamente tenían a su alcance los instrumentos musicales de Europa y otras regiones vecinas, los estudiosos europeos se rigieron por un esquema de clasificación de los mismos basado en tres grupos: cuerda, viento y percusión. Sin embargo, con la irrupción de la Etnografía a mediados del siglo XIX, son descubiertos gran cantidad de instrumentos provenientes de culturas lejanas por lo que esta clasificación se antojaría insuficiente (Vega, 2016).

Nuevas aportaciones fueron surgiendo con el paso de los años hasta llegar al sistema ideado por Curt Sachs y Erick von Hornbostel, publicado por primera vez en 1914 en la revista *Zeitschrift für Ethnologie* bajo el título *Systematik der Musikeinstrumente*, y que se convertiría en el más usado universalmente por etnomusicólogos y organólogos (Vega, 2016; Pérez de Arce y Gili, 2013; Cuéllar-Barandiarán, 2013).

Este modelo clasificatorio se basó fundamentalmente en el desarrollado a finales del siglo XIX por el conservador de la colección del Conservatorio de Bruselas, Víctor Mahillon, clasificando los instrumentos según su material o parte que producía el sonido, dividiéndolos también en cuatro categorías, pero cambiando el sistema de divisiones y empleando el sistema de numeración Dewey para concretar las diferentes subcategorías posibles (Vega, 2016). Serían las siguientes:

1. Idiófonos (denominación con la que sustituyen a la de “autófonos” de Mahillon), los que producen sonido a través de la vibración de su propio cuerpo. A su vez, se dividirían en entrechocados, percutidos, punteados, raspados, frotados, pateados, pateadores y sacudidos.
2. Membranófonos, en los que el sonido se produce por la vibración de una membrana. Se dividen en tubulares, semiesféricos, de marco y de fricción.
3. Cordófonos, en los que se produce el sonido por la vibración de una o varias cuerdas.
4. Aerófonos, en los que el sonido se produce por la vibración del aire.

Posteriormente, Curt Sachs añadiría en su obra “*The History of Musical Instrument*” publicada en 1940 un quinto grupo, los electrófonos, aquellos que producen o amplifican su sonido a través de medios electrónicos (Cook, 1988; Ramada, 2000; Lee, 2020).

Con este sistema de clasificación se podía disponer a partir de un número de la información organológica de los instrumentos, resultando posible contar con una nomenclatura universal que informase acerca de los instrumentos en relativamente poco espacio, hecho que propició el que actualmente siga siendo la herramienta metodológica de clasificación más aceptada (Pérez de Arce y Gili, 2013).

La familia de la percusión abarca y adopta todo tipo de instrumentos que produzcan sonidos a través del golpeo con las manos, baquetas, al frotarlos, al sacudirlos o al entrechocarlos.

Por tanto, llegados a este punto, podemos deducir que los instrumentos de percusión se ubican en las categorías idiófonos y membranófonos, pero actualmente, resulta posible encontrarlos dentro de todas las categorías, puesto que como indica Ramada (2000), la familia de instrumentos de percusión se ha convertido en algo casi ilimitado.

Utilizando el sistema de Curt Sachs y Erick von Hornbostel, Ramada (2000) y Cook (1989) citan en sus obras ejemplos de instrumentos de percusión enmarcados en las categorías de cordófonos (como el cimbabón, el salterio o el arco musical), aerófonos (normalmente son instrumentos no afinados como el silbato, reclamos de pájaros, bramaderas, sirenas, claxon, máquinas de viento, etc., con la excepción de la flauta de vara que sí produce sonidos determinados), y electrófonos (van desde el uso de micrófonos de contacto en instrumentos convencionales de percusión con los que se obtienen diferentes efectos, a las cajas de ritmos, baterías electrónicas, instrumentos de láminas digitales, octapads, etc.).

De acuerdo con Temes (1979, p.15-17), esta gran diversidad y riqueza de los instrumentos de percusión hizo que percusionistas y compositores propusieran en diferentes tratados distintas clasificaciones que englobaran de la forma más precisa y práctica posible a sus componentes, siendo conscientes de que no existe una totalmente satisfactoria. Unas se centraban en clasificarlos según el origen histórico de los instrumentos (latinoamericanos, africanos, orientales, etc.), otras según sus características constructivas y su timbre (metales percutidos, maderas percutidas, etc.) y otras atendiendo a una afinación determinada, indeterminada o aquellos de sonido indeterminado pero que pueden ser afinados (Cook, 1988).

Este mismo autor propone una clasificación basada en la naturaleza del instrumento y su forma de ejecución, dividiéndolos de la siguiente manera (Temes, 1979, p.15-17, 113):

1. Instrumentos de pieles (o membranas percutidas): Su sonido proviene del golpeo en la membrana, como por ejemplo los timbales, el bombo, la caja, los bongós, etc.
2. Planchas metálicas percutidas: Comprenderían los platos, el gong, el tam tam, etc.
3. Instrumentos de láminas: Son instrumentos de sonido determinado y afinados siguiendo el sistema temperado como en el piano. En este grupo tendríamos la marimba, el xilófono, el vibráfono, la lira, etc.
4. Instrumentos de pequeña percusión: Denominado de esta manera por el autor por “su tamaño reducido”. Este es un grupo muy extenso que incluiría, entre otros, la pandereta, el triángulo, las castañuelas, las claves, la caja china, etc.
5. Instrumentos complementarios: Son aquellos instrumentos que los compositores demandan en sus obras no clasificados entre los comunes de las formaciones instrumentales, y que normalmente el percusionista debe interpretar (silbatos, sirenas, máquinas de viento, martillos, yunques, etc.).

Posteriormente, Ramada (2000, p.11) también propone otro sistema de clasificación más práctico desde el punto de vista académico basado en la división de los instrumentos según sus áreas de estudio: membranas, láminas, accesorios orquestales (o pequeña percusión), multi-percusión (varios instrumentos tocados por un solo intérprete), batería y percusión étnica (englobando a los instrumentos de diferentes culturas, como japoneses, chinos, percusión africana, instrumentos árabes, latinoamericanos, etc.).

Todas estas posibles clasificaciones no hacen más que constatar la enorme diversidad y polivalencia de los instrumentos de percusión, acrecentada a partir de la segunda mitad del siglo XX a través de la importancia adquirida en el panorama compositivo y la progresiva introducción de los diferentes instrumentos de esta familia en el repertorio de esta época, ejerciendo todas las funciones posibles, bien como instrumentos acompañantes, instrumentos de efecto o coloristas, o instrumentos solistas. Es por ello, que compartimos la visión de Temes (1979) cuando expresa que:

Desde el punto de vista técnico, la Percusión engloba exigencias de estudio bien diversas. Ser un buen vibrafonista, ser un buen caja, realizar una improvisación con silbatos e idear mil formas

diversas de emplear musicalmente un tubo de plástico son objetivos aparentemente inconexos, pero a los que tiene que hacer frente un buen percusionista.

Por eso, el “ser percusionista” es mucho más que ser un mejor o peor instrumentista. Es una forma de ver y concebir la música, un cierto espíritu de investigación. (p.112)

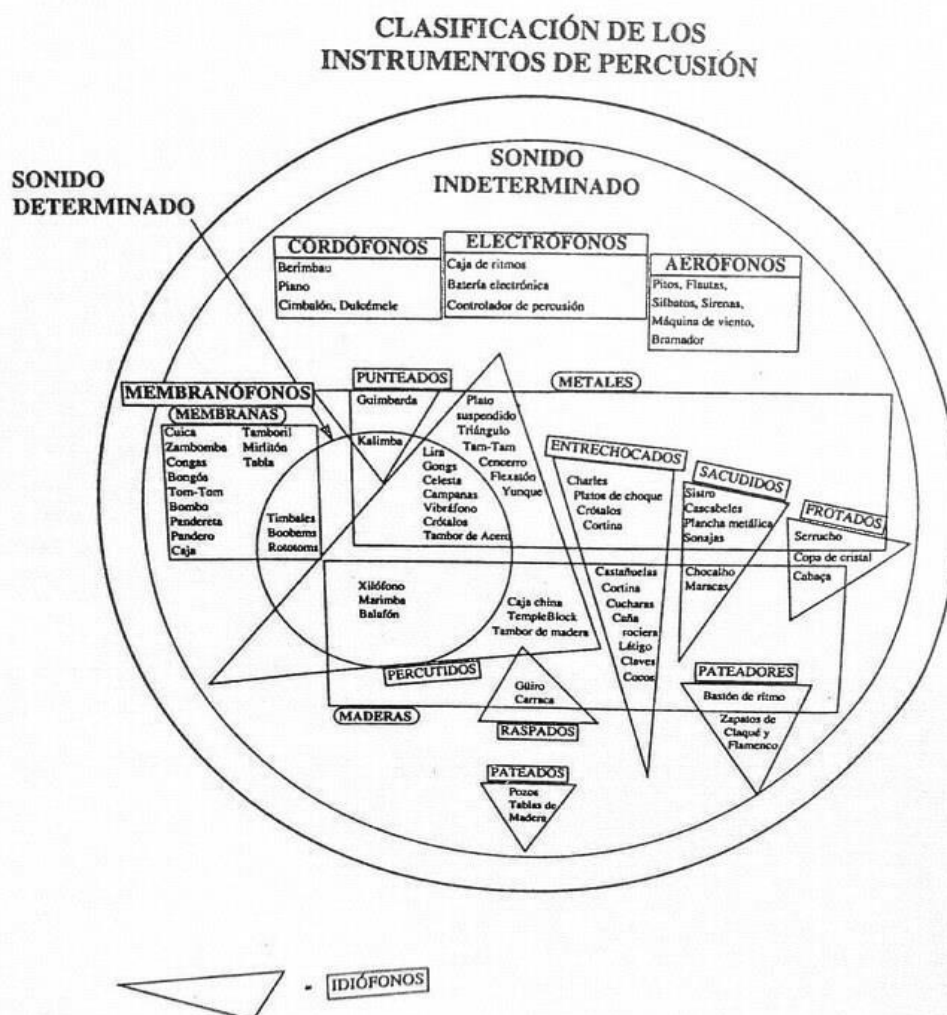


Figura 2. Clasificación de los instrumentos de percusión. En Atlas de Percusión (p.12), por M. Ramada, 2000, Valencia: Rivera editores

A la hora de trazar un recorrido histórico de los instrumentos de percusión la obra referente es *Percussion instruments and their history* de James Blades, un completo libro – actualizado y revisado varias veces desde su publicación en 1970 – en el que el autor aborda su historia y desarrollo de forma cronológica basándose en los diferentes períodos históricos de la música occidental (Rodríguez Rodríguez, 2015; Sánchez-Andrade, 2016; Lloréns, 2019).

No es nuestro propósito ni nuestro objetivo profundizar en estas cuestiones, pero no queríamos eludir, al menos, un breve comentario al respecto, basándonos en la relevante

obra de James Blades, con el fin de explicar la importancia que los instrumentos de percusión fueron adquiriendo a lo largo de la historia y dotar de mayor significación nuestro trabajo. Por tanto, no entraremos en aspectos técnicos o constructivos y, considerando el tamaño de esta familia de instrumentos, al decantarnos por los que consideramos más representativos para nuestro discurso, también somos conscientes de que faltarán muchos por nombrar.

Blades (1984) consideraba que la historia de la aparición y desarrollo de los instrumentos de percusión estaba estrechamente relacionada con la historia de la humanidad, sobre la que ejerció una gran influencia, siendo los idiófonos de percusión los más antiguos, instrumentos contruidos a partir de materiales sonoros que podían ser sacudidos, batidos con los pies, rascados, entrechocados o percutidos.

Una evolución posterior situaría una membrana en hoyos excavados en el suelo, troncos vaciados, vasijas... dando lugar a los primeros tambores, instrumentos considerados como los “supremos” de la percusión por Blades (1984, p.48), puesto que su influencia sobre la humanidad a través de los tiempos es reconocida universalmente, siendo considerados como los más sagrados en muchas culturas y atribuyéndoles poderes mágicos en usos rituales, pero también asociados a la realeza y a los asuntos de estado para la suerte y la victoria. Estos instrumentos evolucionarían con el paso del tiempo de diversas formas hasta llegar a los timbales y a la caja actuales.

En la Edad Media por medio de las cruzadas Europa recibiría todo tipo de instrumentos de las culturas orientales que enriquecerían la familia de instrumentos de percusión: tamboriles, nácaras (pequeños timbales que se colgaban del cinturón en las caballerías), platillos, triángulo, pandereta, etc. y que se usarían principalmente en esa época para tres fines: ceremonias religiosas, señales militares y para dar ánimo en el combate, y para la danza (Blades, 1984, p.190).

De todos estos instrumentos serían los timbales, junto con los timbaleros, los que gozarían de un mayor reconocimiento, pasando de formar parte de las caballerías de la nobleza hasta estar, además, plenamente integrados en el repertorio clásico de las orquestas sinfónicas desde finales del siglo XVII.

Por otro lado, el triángulo, el bombo y los platos recibieron el nombre de música o banda Jenízara (actualmente la conocemos como “banda turca”) que iría haciéndose un

hueco también en la orquesta desde el último cuarto del siglo XVIII gracias a compositores como Mozart o Beethoven en su novena sinfonía (Blades, 1984, pp.266-267).

Hasta esta época el uso que se hacía de los instrumentos de percusión era rítmico como acompañante, pero esta situación cambiaría a partir del siglo XIX gracias, entre otros, a Héctor Berlioz y a los compositores parisinos de aquella época, cuya innovadora forma de emplear los instrumentos hasta entonces usados (empleo de diferentes baquetas, un número mayor de timbales o registros poco convencionales en su afinación...), o la introducción de otros nuevos (el gong, el látigo, yunques, máquina de viento u otros instrumentos de efecto...), dotaron de un nuevo color a la sección de percusión orquestal.

A pesar de ser los timbales el instrumento de percusión protagonista en la orquesta, otros fueron adquiriendo mayor importancia progresivamente gracias al uso que de ellos hacían los compositores. Por citar algunos, y sin pretender ser demasiado exhaustivos, destacaríamos el triángulo en Listz, los platos en Tchaikovsky, la caja en los compositores rusos (Rimsky-Korsakov, Shostakovic o Prokofiev), o el bombo en Verdi como ejemplos de una utilización casi solística en algunos casos.

En cuanto a los instrumentos de láminas, que pueden ser de madera o metal, el más veterano de los que se estudian actualmente es el xilófono (Temes, 1979, p.67). En su origen africano, el xilófono primitivo estaba formado en un principio por una o varias tablillas de madera de diferente afinación colocadas sobre las piernas o sobre un agujero en el suelo que se golpeaban con palos (Blades, 1984; Cook, 1989), y que posteriormente iría evolucionando tanto en número de láminas como en la adquisición de un soporte para ellas.

En Europa no sería hasta el año 1511 cuando aparece mencionado por primera vez como “hultze glechter”, que significaba percusión de madera (Blades, 1984, p.203), un instrumento muy sencillo con las láminas de madera atadas entre sí sin demasiada fuerza o apoyadas en paja. Sería considerado un instrumento propio de músicos ambulantes hasta que Saint-Saens fue el primero en emplearlo en la orquesta en su *Danza Macabra* en 1874 como instrumento solista (Cook, 1989, p.115), significando el principio del uso tan extendido que tiene hoy en día en el repertorio orquestal y bandístico.

Forman parte de la familia de láminas de la percusión orquestal la marimba, cuyas láminas son también de madera y con un registro más grave que el xilófono, y la lira o glockenspiel, el vibráfono, las campanas tubulares y los crótalos afinados, fabricados todos ellos con láminas de metal (Blades, 1984; Cook, 1989).

Llegados al siglo XX, comienza a desarrollarse otro miembro de la familia de percusión al mismo tiempo que lo hace el jazz, la batería, que surge del concepto de la interpretación de varios instrumentos como el bombo, la caja, los woodblocks, los tambores chinos y los platos por un solo ejecutante, ayudado por invenciones de la época, tales como el soporte para la caja (antes se colocaba sobre una silla o se llevaba colgando), un pedal para tocar el bombo con el pie y otro para tocar dos platos que se entrechocaban (el equivalente al charles actual) (Cook, 1989; Lloréns, 2019), realizando, por tanto, la función de 3 o 4 músicos. Este instrumento seguiría evolucionando y extendiéndose rápidamente durante la primera mitad de siglo debido a la creciente demanda de baterías para las big bands de los clubs de baile de la época, llegando en la actualidad a ser el instrumento más popular entre los de percusión.

A partir de 1930, otro grupo de instrumentos de percusión irrumpe en la orquesta sinfónica para encontrar un lugar definitivo, los instrumentos latinoamericanos, puesto que, de acuerdo con Rodríguez Gómez (2017), hoy en día es difícil encontrar una orquesta sinfónica o un ensemble camerístico que no cuente con bongós, congas, cencerros, güiros, timbales cubanos o shékeres como parte integral de su arsenal sonoro.

Será también en este siglo cuando nos encontremos con otro punto de inflexión en el desarrollo de los instrumentos de percusión y es la aparición de las primeras obras escritas exclusivamente para esta familia, gracias a compositores como Edgar Varese, Carlos Chávez, Amadeo Roldán o John Cage (Rodríguez Rodríguez, 2015; Rodríguez Gómez, 2017) y en el que también nos encontramos con las primeras obras para percusión solista como el Concierto para percusión y Orquesta de Darius Milhaud en 1930, y otros ejemplos en los que la percusión forma parte de formaciones más pequeñas con un papel protagonista, como la Sonata para dos pianos y percusión de Bela Bartok (Rodríguez Rodríguez, 2015), explotando en todas ellas todas las posibilidades de esta familia.

De manera muy resumida así fue como los instrumentos de percusión adquirieron gran importancia a lo largo de los siglos hasta convertirse en recursos instrumentales

fundamentales para los compositores actuales al igual que lo fueron para sus predecesores, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, período que marcó el momento álgido en cuanto a cambios y evoluciones dentro de esta familia (Blades, 1984; Cook, 1989; Lloréns, 2019). Sin embargo, de acuerdo con Ramada (2000, p.9), los instrumentos de percusión todavía están en constante evolución, puesto que cada vez que veamos a un percusionista o grupo de percusión tocando puede que encontremos nuevos instrumentos que ni siquiera nos hubiésemos planteado que pudiesen existir.

3.2 Introducción de la Percusión en los conservatorios

Como hemos visto, la percusión tardó en alcanzar su mayor grado de desarrollo e importancia hasta el siglo XX, careciendo anteriormente de la relevancia que otros instrumentos más melódicos disponían. Lloréns (2019) incide, además, en que las simples funciones rítmica y de aporte de fuerza de estos instrumentos en los períodos clásico y romántico perjudicaron el desarrollo de metodologías pedagógicas y la creación de un repertorio específico hasta el siglo pasado, infiriéndole un papel secundario y alejado del virtuosismo y excelencia que profesaban otras especialidades.

Al respecto, autores como Cruells (1974, p.15), por ejemplo, criticaron que “en España no se le había dado ninguna importancia, absolutamente ninguna, cuando en muchísimos países la percusión tiene un valor muy elevado”.

La falta de una enseñanza específica también derivaba en que la Percusión fuese infravalorada, ya que, en ocasiones, intérpretes de otros instrumentos eran los encargados de defender las partituras cuando no se disponía de percusionista, tal y como refleja de forma anecdótica Lloréns (2019, p.38) una ocasión en la que Manuel de Falla, siendo director de la Orquesta Bética de Sevilla, solicitó que un trombonista que tocaba en una sola obra se encargase de la percusión en las restantes durante una gira en 1923.

Del mismo modo, esta situación en España quedó patente puesto que, desde la fundación del conservatorio de Madrid en 1830 y de la aparición de los posteriores planes de estudios de música, no encontramos referencias a la Percusión dentro del currículo de dichas enseñanzas hasta 1942, e incluso nos iremos más allá porque no sería hasta 20 años después cuando comienza a impartirse de forma oficial, tal y como veremos, por lo que aquellos que querían formarse en esta especialidad tenían que recurrir a clases particulares (Lloréns, 2019).

Sin embargo, en otros centros como el de París, conservatorio referente en Europa, la enseñanza de Percusión comienza mucho antes. De acuerdo con Sánchez-Andrade (2016) esta comienza en 1914 con los timbales⁴, siendo director Gabriel Fauré, creándose posteriormente la materia de Percusión en 1947, con Claude Delvincourt en la dirección.

De acuerdo con Lloréns (2019, pp.39-41), el primer docente de percusión en España fue Eliseo Martí Candela contratado a partir de 1945 en la Escuela Municipal de Barcelona por sus méritos artísticos hasta la fecha, puesto que compaginó con el de percusionista de la Orquesta Municipal de Barcelona. Su metodología para la preparación de los estudiantes se basaba fundamentalmente en el trabajo de diferentes estudios y métodos – tanto propios como de autores extranjeros – de caja y timbales, careciendo de formación en láminas.

Mientras tanto, a pesar de que la especialidad de Percusión se cita por primera vez a partir del Plan de estudios de 1942, esta no tenía su lugar en el conservatorio de Madrid, y al poder obtenerse solamente una titulación superior en ese centro, esto suponía que tampoco existía la posibilidad de formarse para la docencia.

Además, los lenguajes vanguardistas del siglo XX, con su énfasis en aspectos tímbricos y rítmicos, irían poco a poco influyendo de forma decisiva en la evolución de la familia de percusión y su técnica, exigiendo un mayor grado de profesionalización de los intérpretes, redundando en la necesidad de crear un currículo oficial acorde a esta situación para ser impartido en Madrid (Lloréns, 2019).

Para ello a partir de 1964 se fueron dando una serie de pasos para subsanar esta carencia. El primero sería crear la cátedra de percusión para provisionar el centro de un profesor interino que ocuparía D. José María Martín Porrás, y a continuación, la realización de un curso intensivo de 3 meses de duración para la obtención del título de profesor de percusión, exigido a partir de aquella época a profesionales de orquestas y

⁴ Según la página web composers-classical-music.com, Joseph Baggers sería el primer profesor de timbales del Conservatorio Superior Nacional de Música y Danza de París entre los años 1910 y 1933, aunque de forma oficial desde el 28 de febrero de 1914. <http://composers-classical-music.com/b/BaggersJoseph.htm>.

bandas para regularizar su situación laboral. Todo esto quedó establecido con la Orden de 14 de enero de 1964⁵ y de la Resolución de 28 de febrero de 1964⁶, respectivamente.

ORDEN de 14 de enero de 1964 por la que se establece en el Real Conservatorio de Música de Madrid la asignatura de «Instrumentos de percusión» (timbales, instrumentos rítmicos y similares).

Ilmo. Sr.: En el Decreto orgánico de Conservatorios de 15 de junio de 1942 figura en el plan de estudios del Real Conservatorio de Música de Madrid, entre las enseñanzas especiales, la asignatura de «Timbales e instrumentos rítmicos», sin que hasta la fecha haya sido establecida con carácter oficial en el Centro indicado.

Y comprobada la urgente necesidad de la oficialidad de dicha enseñanza para que puedan obtener el título de dicha especialidad musical los profesores de orquestas y bandas a los que les es exigido por su régimen laboral.

Este Ministerio ha resuelto:

1.º Establecer con carácter oficial en el Real Conservatorio de Música de Madrid la enseñanza de «Instrumentos de percusión» (timbales, instrumentos rítmicos y similares), con el grado de enseñanza especial, preceptuado por el Decreto de 15 de junio de 1942.

2.º Autorizar a la Dirección General de Bellas Artes para que, de acuerdo con la propuesta que el Real Conservatorio formule, adopte las medidas oportunas para la provisión interina de la plaza, así como para la convocatoria de un curso intensivo, de enero a junio, de matrícula oficial extraordinaria.

Lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos.
Dios guarde a V. I. muchos años.
Madrid, 14 de enero de 1964.

Figura 3. Creación de la asignatura de Percusión en el Real Conservatorio de Música de Madrid

De acuerdo con Lloréns (2019), inmediatamente después de la creación de la materia en Madrid se llevaría a cabo en Valencia⁷ (Orden de 14 de enero de 1964⁸, BOE 28-1-1964) y en Murcia (Orden de 14 de marzo de 1964⁹, BOE 11-4-1964).

Por su parte, la Resolución de 28 de febrero también incluía los contenidos a impartir en el curso intensivo, que se dividiría a su vez en tres partes. En la figura 3, se puede consultar cómo se estructuraba:

⁵ ORDEN de 14 de enero de 1964 por la que se establece en el Real Conservatorio de Música de Madrid la asignatura de «Instrumentos de percusión» (timbales, instrumentos rítmicos y similares) (BOE núm. 24, 28-01-1964, p.1256).

⁶ RESOLUCION de la Dirección General de Bellas Artes por la que se convoca un cursillo intensivo de la asignatura «Instrumentos de percusión (Timbales e instrumentos rítmicos)» en el Real Conservatorio de Música de Madrid (BOE núm. 68, 19-3-1964, p.3655).

⁷ No sería hasta 1971 en que se nombra a través de concurso-oposición como profesor titular a Roberto Campos Fabra, tras un largo período de falta de candidatos para la realización de la prueba desde 1968, y a pesar de que ya impartía clases en el centro con anterioridad.

⁸ ORDEN de 11 de febrero de 1964, por la que se establece con carácter oficial en el Conservatorio de Música de Valencia la asignatura de «Instrumentos de percusión (timbales e instrumentos rítmicos)» (BOE, núm. 49, 26-2-1964, p.2625).

⁹ ORDEN de 14 de marzo de 1964 por la que se autoriza el establecimiento oficial en el Conservatorio de Música de Murcia de la asignatura de «Timbales e instrumentos rítmicos de percusión» (BOE, núm. 88, 11-4-1964, p.4573).

- 1.º Con carácter provisional la enseñanza de «Instrumentos de percusión», creada en el Real Conservatorio de Música de Madrid, se dividirá en tres cursos, a efectos del cursillo intensivo de tres meses de duración que para profesionales comenzará el próximo mes de marzo.
- 2.º Las materias a tratar en cada uno de los tres indicados cursos serán las siguientes:
Primer curso: Historia de los instrumentos de percusión y su origen. Prácticas elementales de timbales e instrumentos más corrientes.
Segundo curso: Análisis de obras de compositores clásicos, románticos e impresionistas. Práctica de los instrumentos de percusión utilizados en tales obras.
Tercer curso: Análisis de obras de compositores contemporáneos desde Strawinsky a nuestros días. Práctica de los instrumentos de percusión utilizados en dichas obras.
- 3.º El cursillo intensivo podrá ser aprobado en la convocatoria oficial extraordinaria que se abra en el mes de marzo próximo o en la convocatoria libre del mes de junio inmediato.
- 4.º Tanto en los exámenes de las convocatorias oficial y libre será necesario para aprobar el Cursillo demostrar los conocimientos de todas las materias establecidas para cada curso. Los exámenes se atenderán, a todos los efectos, a las características que rigen para los de las demás enseñanzas que se cursan en el Centro.
- 5.º Una vez rebasadas las pruebas en los exámenes de convocatoria oficial o libre se expedirá el título de Profesor de «Instrumentos de percusión».
- 6.º Como el Cursillo intensivo restringido consta de las materias a estudiar en los tres cursos en que provisionalmente se divide la enseñanza es indispensable que todo aspirante a efectuarlo se matricule, tanto si opta por la convocatoria oficial o libre, de los tres referidos cursos.

Figura 4. Contenidos del curso intensivo de Percusión

Posteriormente, a través de la Orden de 4 de febrero de 1965¹⁰ se amortiza la plaza de Profesor Especial de «Cultura general y literaria en relación con la música y el arte» del Real Conservatorio de Madrid pasando a ser adscrita a la de «Instrumentos de Percusión», plaza que pasaría a ser ocupada por D. José María Martín Porrás tras la celebración de concurso-oposición, tal y como indica la Orden de 12 de mayo de 1966¹¹, consolidándose de forma definitiva su plaza¹² (fig. 4).

Este Ministerio ha acordado aceptar la propuesta del Tribunal y nombrar Profesor especial de «Instrumentos de percusión» del Real Conservatorio de Música de Madrid a don José María Martín Porrás, con el sueldo del Cuerpo de ciento quince mil doscientas pesetas anuales, más las pagas extraordinarias y complementos que puedan corresponderle de acuerdo con la legislación vigente.
Lo digo a V. I. para su conocimiento y cumplimiento.
Dios guarde a V. I. muchos años.
Madrid, 12 de mayo de 1966.

Figura 5. Nombramiento de D. José María Martín Porrás como profesor de Percusión

La Percusión gozó de éxito desde el principio, y atrajo a gente relacionada con la música popular que buscaba obtener la titulación para acceder a puestos oficiales en bandas u orquestas (Lloréns, 2019), hasta el punto de que Martín Porrás reconoce que no “daban abasto” con tanto alumno (López y Herrero, 1975, p.12).

¹⁰ ORDEN de 4 de febrero de 1965, por la que se adscribe una dotación de Profesor especial del Red Conservatorio de Música de Madrid a la asignatura de “Instrumentos de Percusión” amortizándose en la de “Cultura general y literaria en relación con lo música y el arte” (BOE, núm. 51, 1-3-1965, p.3191).

¹¹ ORDEN de 12 de mayo de 1966, por la que se nombra Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid a don José María Martín Porrás (BOE, núm. 128, 30-5-1966, p.6757).

¹² Sin embargo, en la entrevista recogida por López y Herrero (1975) para la revista Ritmo, el propio Martín Porrás manifestaría lo siguiente: “Yo estudié fuera de España [...], hice los trámites precisos en el Ministerio, y por fin, tras varios años de interino me nombraron catedrático en 1962” (p.12).

Una vez establecida la enseñanza en el conservatorio la carrera de Percusión constaría de cinco cursos, cuya distribución describía el propio José María Martín Porrás de la siguiente manera en la entrevista realizada para la revista Ritmo en 1975 por López y Herrero:

En primero se estudia Timbal y Caja; es un curso preparatorio [...] para que se vaya teniendo elasticidad en la muñeca. En segundo se empieza con los platos, panderetas, castañuelas, triángulo, xilófono, con un repertorio universal. En tercero se da el xilófono, vibráfono, timbales cromáticos, y ya se prepara al alumno para la música actual. En cuarto hay obras como La historia de un soldado, la Consagración de la Primavera, la Sonata de Bartok... Y en quinto se dedica toda la atención a la música contemporánea exclusivamente. (López y Herrero, 1975, p.13)

En la misma entrevista podemos constatar la concepción acerca de los modelos pedagógicos que propugnaba, en la que era de vital importancia la investigación de los docentes, el diálogo y el fomento de la creatividad del alumnado (López y Herrero, 1975). Al respecto, Sánchez-Andrade (2016) manifestaba lo siguiente:

La forma de impartir la enseñanza de José María Martín Porrás incluía muchos de los elementos que hoy se consideran innovadores, como son la creatividad, improvisación, musicalidad, técnica, diversidad rítmica, práctica laboral y humanismo, aderezados con el respeto, sentido del humor y la ética que presidían sus clases. (p.44).

Acceder a los estudios de Percusión en un conservatorio no resultaba sencillo en aquella época al no ofertarla todos, por lo que la práctica normalizada para quien quisiera formarse en esa especialidad era desplazarse a Madrid. Además, a pesar de disponer de bastante experiencia interpretativa, los profesores de los años 60 y 70 en conservatorios de provincias eran profesionales no demasiado especializados en la materia (Sánchez-Andrade, 2016).

Sin embargo, también hubo voces críticas hacia este modelo pedagógico que implantó el profesor Martín Porrás y que fue asimilado por otros conservatorios del panorama español. Cruells (1974), comparándolo con el sistema seguido en el Conservatorio de Würzburg¹³, en Alemania, criticaba que no se introdujesen de forma gradual todos los instrumentos de percusión de forma progresiva desde el principio, sino

¹³ En ese centro era profesor Siegfried Fink (1928-2006), considerado el más importante pedagogo de Percusión de Alemania, además de, entre otras cosas, compositor, arreglista, editor, director, fundador de grupos de percusión y festivales, escritor e investigador (<https://www.pas.org/about/hall-of-fame/siegfried-fink>).

que se dedicaba un tiempo excesivo a la práctica de cada uno de ellos antes de pasar al siguiente.

Además, este mismo autor criticaba el sistema anticuado de enseñanza de la música y la necesidad de una renovación total, ya que solamente algunos conservatorios seguían las nuevas corrientes pedagógicas que habían visto la luz aquella época.

La introducción de la percusión como un instrumento no solo rítmico y de color sino como instrumento solista en las composiciones a partir del siglo XX va a marcar la gran evolución del propio instrumento tanto a nivel constructivo como técnico, convirtiéndose el intérprete en un virtuoso de este instrumento (Izquierdo, 2016), y, por otra parte, surgiendo importantes grupos de percusión como el Grupo de Percusión de Madrid, creado por José Luis Temes y otros alumnos del aula de Percusión del conservatorio de la capital (Lloréns, 2019), o el grupo Percussions de Barcelona, creado por el profesor Xavier Joaquín¹⁴ en 1978.

Al mismo tiempo, otros instrumentos de láminas como la marimba y el vibráfono, que no contaban con gran peso en la enseñanza de Percusión relegados por los de tradición más orquestal, van a ir ganando relevancia poco a poco dentro del currículo dando forma, de esta manera, al amplio espectro instrumental en el que todo estudiante de percusión actual debe formarse.

¹⁴ Xavier Joaquín (1947-1996), compositor, concertista y profesor de percusión del Conservatorio de Barcelona desde el año 1980.

A modo de síntesis

Los instrumentos de percusión son aquellos que producen sonido a través de su golpeo – bien con las manos o con palos –, al frotarlos, al sacudirlos o al entrechocarlos.

A lo largo de la historia han existido diferentes sistemas de clasificación de los instrumentos musicales, siendo el más extendido universalmente el de Sachs-Hornbostel desde 1914. En él los instrumentos de percusión están enmarcados en las categorías de idiófonos y membranófonos, aunque también nos encontramos con algunos que podrían ser clasificados como cordófonos (salterio, por ejemplo) y aerófonos (claxon, silbato, reclamos...), siendo el único grupo de instrumentos que está presente en todas las categorías, destacando, por tanto, por su enorme diversidad y polivalencia.

Los idiófonos de percusión fueron de los primeros instrumentos musicales de la historia. Posteriormente, con el añadido de pieles aparecerían los tambores y a partir de entonces su repercusión en distintas culturas sería reconocida universalmente. Paso a paso, diferentes acontecimientos históricos, como las cruzadas o las invasiones de pueblos de Oriente, incidieron en la incorporación de nuevos instrumentos de percusión a los conocidos en Europa que los compositores irían integrando en sus obras pasando a formar parte del repertorio orquestal. Todo este proceso redundó en que la Percusión fuese adquiriendo gran importancia, y sobre todo a partir del siglo XX, período que supuso el auge en cuanto a su evolución tanto a nivel constructivo como compositivo.

Sin embargo, en España la Percusión no tenía especial consideración y no existiría de forma oficial dentro del currículo hasta su inclusión como especialidad instrumental en el Plan de Estudios de 1942, a pesar de que en otros conservatorios europeos se iniciaría su andadura durante el primer cuarto del siglo XX.

Veinte años tuvieron que transcurrir para que se impartiese clase de Percusión en el Conservatorio de Música de Madrid, centro referente en España, para la cual se organizó un curso intensivo de 3 meses en 1964 y que aquellos que disponían de conocimientos previos en base a su experiencia pudiesen optar a una titulación que les permitiese ejercer como docentes o como integrantes de bandas de música municipales o militares.

Una vez que existió la titulación se celebró concurso-oposición para dotar de profesor especial de Percusión al Conservatorio de Madrid, plaza que ganó D. José María Martín

Porrás en 1965, implantando un modelo curricular que sería imitado en otros centros que iban siendo dotados de la especialidad con el paso de los años, aunque seguiría siendo considerado el de Madrid como referencia en la década de los 70 y los 80, el conservatorio al que acudían quienes querían formarse profesionalmente en la materia.

El plan de estudios quedaría en un principio dividido en cinco cursos en los que se trabajaban los diferentes instrumentos de percusión representativos del repertorio sinfónico de la época, y al que progresivamente con el paso del tiempo y de la evolución de la propia familia de la Percusión se le irían añadiendo nuevos integrantes hasta completar nuestro currículo actual.

4 Profesorado

4.1 El profesorado de conservatorio en los diferentes planes de estudios

Diferentes autores se han preguntado si el profesorado de música que se incorpora al sistema educativo recibe una formación acorde con las funciones que deben desempeñar (Checa, 2004), y son numerosos los estudios en los que concluye con respuesta negativa (González, 2017; Riveiro, 2014; Bautista, Pérez Echevarría y Pozo, 2008; Gutiérrez, 2007; Goldaracena y Jimeno, 2005).

Para tratar de aportar una visión general contextualizada del porqué de esta situación, creemos conveniente realizar una breve aproximación cronológica a los diferentes modos de abordar el conocimiento pedagógico y el acceso a la profesión docente a través de las distintas normativas que regularon las enseñanzas de régimen especial de música.

Partiremos de la fundación en 1830 del Real Conservatorio de Música de Madrid, centro que ostentaría el privilegio de ser el único en el que se impartan estudios oficiales de música convirtiéndose en el paradigma de la educación musical nacional. El currículo que se impartía estaba basado en la enseñanza instrumental y no existía la formación pedagógica. Los contenidos eran establecidos e impartidos por cada uno de los profesores de las diferentes asignaturas bajo la supervisión del director (Gaceta de Madrid, núm.144, 25-11-1830, art.20).

El Reglamento de 1831 firmado por Francesco Piermarini, reconoce solamente un tipo de docente, el Maestro, cuyo acceso a la función era por nombramiento de Su Majestad el Rey tras ser alzada la propuesta por parte del director (Gaceta de Madrid, núm.144, 25-11-1830, art.3). A través de una oposición voluntaria el alumnado que terminaba sus estudios podía obtener el título de Profesor-discípulo del Real Conservatorio que les serviría “de honor y recomendación en el ejercicio de su arte” (Piermarini, 1831, p.53-54).

En 1868, a través del Real Decreto de 17 de junio¹⁵, se produce una reorganización del Real Conservatorio de Música y Declamación. El centro pasa a denominarse Escuela especial de Música y Declamación (art. 1º), y se reduce el número de docentes, estableciéndose tres clases jerarquizadas: profesores, auxiliares y especiales (art.3º).

¹⁵ Gaceta de Madrid, núm. 172, 20-6-1868.

También se anuncia en su artículo 8º que las vacantes posteriores serán provistas por oposición o concurso, según su clase.

Tres años después es aprobado el reglamento de la Escuela Nacional de Música por el Decreto de 2 de julio de 1871¹⁶. En este documento pasan a establecerse dos tipos de profesores, numerarios y auxiliares (art.8). En lo que respecta al acceso a la función docente (art.12), los numerarios tenían que hacerlo a través de oposición, cuyos ejercicios estaban determinados por la Junta de Profesores “con el propósito de exigir siempre los últimos adelantos del arte”. Por su parte, los auxiliares eran nombrados por el Gobierno tras propuesta de la Junta de Profesores, teniendo preferencia antiguos alumnos premiados del centro.

Ya entrado el siglo XX, el Real Decreto de 14 de septiembre de 1901¹⁷ supuso la recuperación de la denominación de Real Conservatorio de Música y establecía dos clases de docentes, los profesores de número y los supernumerarios (art.7). En cuanto al acceso, los profesores numerarios lo hacían a través de concurso-oposición, cuyos ejercicios eran diseñados por el claustro. Sin embargo, los de Composición, Canto y Conjunto Vocal e Instrumental no tenían que someterse a dichas pruebas, sino que eran nombrados por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de entre los propuestos por el claustro de profesores del conservatorio, la Academia de Bellas Artes y el Consejo de Instrucción Pública proponían a artistas de reconocido prestigio para dichos puestos. Por su parte, los profesores supernumerarios eran antiguos alumnos que habían obtenido premios en el centro y tampoco accedían por medio de oposición, sino que eran nombrados por el ministro a propuesta también del Claustro (art.9).

Posteriormente, el Real Decreto de 11 de septiembre de 1911¹⁸ en su artículo 34 habla de dos tipologías de docentes. Los profesores numerarios, que tenían a su cargo las enseñanzas completas, es decir, las superiores; y los profesores de enseñanza elemental, que se encargaban de dichas enseñanzas, de la preparatoria y de la accesoria que se determinase. El acceso se llevaba a cabo para ambos tipos a través de una serie de ejercicios de oposición elaborados por el claustro de profesores (art.39), excepto para los profesores de Conjunto Vocal, Conjunto Instrumental, Música de Cámara y Declamación dramática, que eran por medio de concurso (art. 40). Por otra parte, el claustro también

¹⁶ Gaceta de Madrid, núm. 186, 5-7-1871.

¹⁷ Gaceta de Madrid, núm. 258, 15-9-1901.

¹⁸ Gaceta de Madrid, núm. 257, 14-9-1911.

podía proponer sin necesidad de oposición a artistas de prestigio como profesores numerarios, en caso de existir una vacante, para que fuese nombrado por el ministro de instrucción, previa consulta a la Academia de Bellas Artes y al Consejo de Instrucción Pública.

Resulta reseñable que en la exposición de este Real Decreto se autoriza a los docentes que nombren repetidores entre los mejores alumnos que están cursando los últimos cursos de la carrera como se hace en otros conservatorios – poniendo como ejemplo al de Bruselas –, y cuya función es ayudar en la educación de los que comienzan, por lo que, además, se consigue “irlos habilitando a la misión del profesor” (p.691).

En el Real Decreto de 25 de agosto de 1917¹⁹, en sus disposiciones transitorias 1ª, 2ª y 3ª se anuncia la intención de amortizar las plazas de profesor de enseñanza elemental y supernumerarios que existían anteriormente por considerar que su labor era la misma, ofreciéndoles la posibilidad de acceder al puesto de numerarios mediante concurso público de méritos por medio de la reserva de un número determinado de plazas de entre las disponibles como vacantes. Todas las demás de acceso libre se cubrían por oposición (art.25), excepto las de Composición, Canto, Declamación lírica, Conjunto vocal e instrumental, Música de salón (...), que serían provistas por concurso de entre los aspirantes propuestos por el Consejo de Instrucción Pública, el Conservatorio de Música y la Real Academia de Bellas Artes. Ahora bien, si dicha plaza vacante podía ser desempeñada por otro profesor numerario de la misma materia se daba por provista con un aumento de salario según el número de clases semanales extra, pero si no existía esa posibilidad por haber solamente un numerario de esa materia u otras razones el claustro propondría al Ministerio un interino cuyos emolumentos eran más reducidos (art.27).

Más adelante, con el establecimiento del Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (en adelante, plan del 42), el único centro que podía expedir el título de profesor en las distintas especialidades era el Real Conservatorio de Música de Madrid (art. 2º), considerado mérito preferente para el desempeño de la docencia en la época.

Nuevamente el currículo estaba basado en el conocimiento de la materia y la práctica instrumental, careciendo de cualquier contenido pedagógico (Riveiro, 2014).

¹⁹ Gaceta de Madrid, núm. 242, 30-8-1917.

En cuanto a las categorías de profesores, nos encontramos con Catedráticos numerarios, que eran los encargados de impartir clase en la enseñanza superior; profesores especiales y Auxiliares numerarios en el cuadro general de enseñanzas; y los Encargados de curso, para determinadas materias complementarias (BOE, núm.185, p.4838).

El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos numerarios, Profesores especiales (art. 10º) y Profesores auxiliares (art. 12º) se hacía mediante concurso-oposición, en Madrid los dos primeros y en los conservatorios respectivos los últimos. Para tomar parte en la oposición se debía presentar, además de los documentos reglamentarios, los certificados y títulos de la carrera correspondiente, los testimonios de los años de servicio y de la reconocida aptitud como profesorado de los Conservatorios dependientes del Estado y los documentos que acreditasen los estudios de especialización en la materia objeto de la oposición (art. 10º). También, como caso excepcional, se podían nombrar por Decreto del Ministerio de Educación Nacional para el desempeño de plazas de Catedráticos y Profesores Especiales a personalidades de mérito extraordinario en las respectivas disciplinas, precedido de los informes pertinentes emitidos por el Consejo Nacional de Educación, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando o de la Lengua y del claustro del conservatorio al que se optara a la plaza (art. 11º).

Con el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (BOE de 24 de octubre), apareció por vez primera un curso completo de Pedagogía Musical y Prácticas de Profesorado en las enseñanzas superiores (art. 5.4), pero estas materias no eran imprescindibles en todas las especialidades (Riveiro, 2014).

El profesorado de los Conservatorios de Música estatales continuó formado por tres categorías jerarquizadas, Catedráticos; Profesores Especiales, que estaban un nivel por debajo y a cargo de los cuales estaba la enseñanza de Percusión y de otros instrumentos no “aristocráticos” como denominó Turina (1994, p.92); y Auxiliares, adscritos a una enseñanza que esté a cargo de una de las otras categorías (arts. 26-27). El ingreso se hacía siempre mediante concurso-oposición. El tribunal de la oposición, aparte de los ejercicios de que constaba, valoraba los servicios prestados a la enseñanza y la labor artística de los aspirantes, a cuyo efecto podrían presentar con la instancia los títulos académicos y certificaciones de méritos artísticos y pedagógicos que estimasen convenientes (art. 29).

Al igual que en los anteriores planes de estudios, en casos excepcionales podían nombrarse Catedráticos o Profesores Especiales extraordinarios a personalidades de

mérito, cuyos nombramientos solo se realizaban por Decreto y precedido de los pertinentes informes del Consejo Nacional de Educación, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y del claustro del conservatorio a cuya plaza se optase. Además, añade que dichos informes debían estar ampliamente motivados, con expresión de la obra artística, académica o investigadora, e indicación de los premios, medallas, publicaciones y demás datos que acreditasen su propuesta (art. 30).

Posteriormente, en 1982, bajo el amparo del Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, se dispone en artículo único que:

A los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados, para la que se exija la titulación académica prevista en los artículos ciento dos, ciento doce y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior a que se refiere el artículo diez del Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los conservatorios expedidos por estos mismos Centros según Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio) y los Diplomas de Capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores.

Ante esta situación nos encontramos con que con este Decreto todos los titulados del plan del 42 pasaban a tener categoría de licenciados y con ello podían ejercer como docentes en cualquier Conservatorio elemental, medio o superior, sin haber recibido ningún tipo de conocimiento pedagógico. Por lo tanto, solo los docentes con titulación superior pertenecientes al plan del 66 habían recibido una escasa preparación pedagógica, mientras que el resto de titulados del plan del 42 y los titulados medios del 66, que también podían impartir clases en conservatorios elementales y medios, habían carecido de cualquier tipo de formación pedagógica oficial (Riveiro, 2014).

Con la entrada de la LOGSE trató de solventarse esta carencia a través de dos cambios importantes que comentaremos posteriormente. Estos fueron:

- La exigencia para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de un título superior y haber cursado estudios de capacitación pedagógica²⁰ (art. 39.3).

²⁰ Este último requisito no sería exigido finalmente, puesto que no se habían desarrollado las acciones específicas para llevarlo a cabo, tal y como indica el artículo 16.4b del RD 574/1991.

- La valoración de la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y, a la vez, como una responsabilidad de las Administraciones educativas y los propios centros.
- La creación y establecimiento de las especialidades de pedagogía, que podían ser del Lenguaje y Educación Musical o del canto y los diferentes instrumentos (RD 617/1995, art. 3.3).

En cuanto a la especificación de los requisitos que se habían de reunir para ejercer la docencia en los conservatorios, son desarrollados por el Real Decreto 574/1991 de 22 de abril²¹ en su artículo 16.4, los cuales procedemos a reproducir:

- a) Estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia. En defecto de las titulaciones anteriores, conforme a lo previsto en el párrafo segundo de la disposición transitoria quinta, 3, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el plazo de vigencia de este Real Decreto podrán presentarse a las convocatorias para ingreso en este Cuerpo quienes habiendo prestado servicios como funcionarios interinos en los Cuerpos integrados en este durante un tiempo mínimo de tres cursos académicos, continuasen prestándolos a la entrada en vigor de la citada Ley.
- b) Haber cursado las materias pedagógicas a que se refiere, según corresponda, los artículos 36.3 o 43.1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Este requisito no será exigible hasta que no se desarrolle lo previsto en los mismos.

Todo ello con la finalidad de que la formación inicial del profesorado se ajustase a las necesidades de titulación y cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo (LOGSE, art. 56.1).

En cuanto a la formación permanente del profesorado, con el fin de favorecer la calidad y mejora de la enseñanza, en los artículos 56.2-4 de la LOGSE, se establece que los docentes deberán realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas o en las

²¹ Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

universidades con cierta periodicidad. A su vez, las administraciones planificarán este tipo de actividades garantizando una oferta diversificada favoreciendo la participación del profesorado.

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 y se regula la prueba de acceso a estos estudios, supuso un hito en la formación inicial docente de estas enseñanzas, puesto que se establecieron por primera vez las especialidades pedagógicas que contaban con una estructura curricular en la que tenían cabida la formación humanístico-musical, psicopedagogía y didáctica necesarias para el ejercicio profesional, así como la realización de un período de prácticas del profesorado de modo que el alumnado pudiese tener un primer contacto con la realidad escolar (Checa, 2004). Es por ello que los primeros egresados LOGSE que optaron por estas especialidades de Pedagogía pudieron contar con una preparación que hasta entonces era inexistente (Riveiro, 2014).

Además, otro de los cambios promovidos por la LOGSE fue que el docente se convirtiese en un guía, un tutor, que a la vez que da soluciones concretas a problemas o dificultades igualmente concretos, se esfuerza en dar opciones y no en imponer criterios, en orientar, en estimular y aumentar la receptividad y capacidad de respuesta del alumnado ante el hecho artístico (Ibeas, 2017).

Sin embargo, a pesar de la aparición de la especialidad de Pedagogía a partir de 1995, tal y como indicamos, cualquier otro egresado de las especialidades puramente instrumentales y sin ninguna materia pedagógica en su currículo podía optar a la función docente (Riveiro, 2014). Por ello, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su artículo 58, determinaría que, para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, sería necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica, que se obtendría tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes (BOE núm.307, 24-12-2002)

Esta exigencia se reitera en la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE), puesto que en su artículo 100.2 indica que, para ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la FP, en el Bachillerato y en las Enseñanzas de Régimen Especial, se

debe estar en posesión de la formación didáctica y pedagógica correspondiente que exige el espacio europeo de educación superior.

Todas estas disposiciones legales derivaron en que la formación pedagógica y didáctica de quienes hasta el curso 2008/2009 pretendían alcanzar el estatus de profesor se canalizaran a través de determinados cursos que con denominaciones distintas impartían las Universidades. Desde el curso 2009/2010 esta formación se adquirirá por medio de un máster (MEC, 2010), tal y como se estableció en el Real Decreto 1834/2008, documento que definiría las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en nuestras enseñanzas a través de la realización de un máster, tal y como se especifica en su artículo 9:

Para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por los artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (RD 1834/2008).

Sin embargo, el planteamiento de los másteres de formación contaría con diversas voces críticas. De acuerdo con Fernández (2010), por ejemplo, deberían estar orientados hacia la difusión de experiencias prácticas que hayan sido implementadas en los centros docentes fruto de la innovación y conocimiento acumulado, tarea para la cual se haría necesario contar con profesionales de la educación que dispongan de una dilatada experiencia por estar trabajando directamente en los centros educativos y que puedan ofrecer en exclusiva este tipo de formación tan práctica.

Además, otros autores como De Moya, López y Robles de Moya (2020) o Riveiro (2014) también se muestran críticos, por un lado, con que no exista un Máster de Profesorado específico para profesorado de conservatorio en las universidades españolas – a excepción de Zaragoza –, y que sean tan generales, tratando aspectos relacionados con la enseñanza en conservatorios en asignaturas sueltas que varían en número dependiendo del centro educativo universitario (De Moya, López y Robles de Moya, 2020); y, por otra parte, Riveiro (2014) critica que el Máster de Profesorado de Secundaria no tiene en cuenta todo el espectro de edades posibles, puesto que está pensado para la enseñanza de alumnos a partir de 12 años, mientras que el alumnado de las enseñanzas musicales elementales y profesionales de régimen especial comienza sus estudios con 8 años de edad.

Ahora bien, en la Comunidad Autónoma de Galicia, este requisito para la docencia establecido en los diferentes textos legales que comentamos anteriormente, a fecha de hoy todavía no se está exigiendo, como podemos constatar en el artículo 2.3.4 de la última convocatoria de oposiciones²² para el acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas, que dice lo siguiente:

De acuerdo con lo que se establece en la disposición transitoria primera del citado Real decreto 276/2007²³, hasta que se regule para cada enseñanza la formación pedagógica y didáctica establecida en el artículo 100.2 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, no se exige esta formación al personal aspirante al ingreso en este cuerpo (art. 2.3.4, p.16129)

Por tanto, y de modo general, ante esta situación podemos concluir que el profesorado de Percusión que imparte clase en los conservatorios de Galicia dispondrá de formación pedagógica bajo tres supuestos: disponer del título superior de Pedagogía de la Percusión; ser titulados superiores del Plan 66 y haber cursado las asignaturas pedagógicas correspondientes del currículo; o, por último, si por propia iniciativa han realizado cursos de formación relacionados con esa temática ofertados tanto por las Administraciones educativas como por las universidades.

4.2 Formación pedagógica de los docentes de conservatorio

En las últimas décadas, en todo el mundo en general y en España en particular, ha aumentado la preocupación por la formación del profesorado en todos los niveles, dada su transcendencia para el buen funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, concretamente en el ámbito de la música, no existen muchos estudios que permitan tomar decisiones ajustadas a una evidencia empírica previa (Lloria y Pino Juste, 2020a).

No hay duda de que la labor del docente es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza, de ahí que la formación inicial del profesorado, en general, y del

²² ORDEN de 24 de febrero de 2020 por la que se convocan procedimientos selectivos de acceso al cuerpo de (...) profesores de música y artes escénicas, (...) y procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera de los cuerpos de profesores de (...) música y artes escénicas (...) de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, núm.50, 13 de abril de 2020, pp. 16111-16299).

²³ Se refiere al Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, en particular, constituya un importante foco de estudio e investigación (Riveiro, 2014).

Si atendemos a Imbernón (2012), en el campo de la investigación relacionada con el profesorado nos encontramos con una distinción entre los estudios *sobre* el profesorado y los estudios *con* – o centrados en – el profesorado, enfoques ambos que han aportado diferentes acercamientos al ámbito educativo y redundaron en un conocimiento más profundo de la acción del profesorado.

El mismo autor explica que la investigación “sobre” ha proporcionado aspectos tan importantes relacionados con la formación como, por ejemplo, estudios sobre los modelos de formación, fracaso escolar, principios educativos, aspectos de desprofesionalización, profesorado novel, aplicación del conocimiento didáctico del contenido, del conocimiento experto, etc. Y, por otro lado, la investigación “con”, ha llevado a desarrollar nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (por ejemplo, para modificar, regular y adecuar el currículum y su perfeccionamiento como profesional) y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula (Imbernón, 2012, p.3).

Al respecto, Leglar y Collay, citados por Rodríguez Fernández (2013, p.213), realizan un repaso de diferentes investigaciones sobre formación del profesorado agrupándolas en diferentes temáticas, tales como: las diferentes influencias formativas, en las características de los buenos profesores, en qué hacen los buenos profesores, en qué saben los buenos profesores, en la praxis de los profesores y en sus experiencias de campo, poniendo un énfasis especial en la importancia de crear una “cultura de investigación” en los profesores, tanto desde la perspectiva de productores como de consumidores de ella.

De acuerdo con estas concepciones, nuestro trabajo sigue el patrón de investigación sobre el profesorado en los momentos en que se convierte en objeto de estudio, y está planteado bajo el enfoque denominado por Imbernón (2012, p.5) como “conocimiento didáctico del contenido”, puesto que a través de estos estudios se intenta conocer la forma en que el profesor representa su materia y la transforma en estructuras didácticamente relevantes. Es decir, el conocimiento didáctico del contenido describe la capacidad de los docentes para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar

que posee en formas y estructuras comprensibles por los estudiantes, construido, por tanto, sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

Diversos estudios se han llevado a cabo relacionados tanto con la formación inicial como con la formación permanente de los docentes con resultados poco halagüeños, puesto que autores como Fullan (2002, citado por Bolívar, 2004, p.57), concluyeron que “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

Al respecto, Roma (2019) mantiene que en pedagogía musical aún existen sesgos de pensamiento que conceden el protagonismo al docente, a su dominio y conocimiento instrumental y musical, en lugar de ponerlo al servicio de las necesidades de cada alumno y su proceso de aprendizaje.

Como una de las posibles razones nos encontramos con que la hegemonía de los instrumentistas en los conservatorios y muchas escuelas de música en España es absoluta, priorizando la interpretación sobre otras áreas importantes como la composición y la improvisación, y por supuesto por encima de la pedagogía, la didáctica o la investigación musical (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010, en Bautista y Fernández-Morante, 2018).

Es por ello que muchos docentes instrumentistas han sido prácticamente impermeables a los nuevos enfoques educativos, pese a las innumerables críticas que ha recibido el modelo de conservatorio en los ámbitos académicos de nuestro país (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2011; Checa, 2004; Torrado y Pozo, 2008), puesto que al profesor de conservatorio se le reconoce y exige el dominio de los conocimientos en su área respectiva y la competencia en su ejecución, en muchos casos, por encima de sus habilidades o destrezas pedagógicas (Fernández Rodríguez, 2013).

Por eso, a la hora de diseñar el desarrollo de un currículum, la formación del profesorado (inicial y permanente) juega un papel de primer orden, supone un aspecto transversal al currículum como un todo, pero habitualmente, sin embargo, en la planificación de las reformas, el planteamiento ha sido distinto: hacer un diseño curricular y, posteriormente, recurrir a la formación del profesorado como un medio instrumental para poner en práctica los currículos diseñados previamente (Bolívar, 2004).

Al igual que Fernández (2010), entendemos por formación inicial del profesorado no aquella que se inicia cuando el profesional comienza a impartir clases en un centro

(ejercer la profesión), sino cuando decide estudiar y formarse para ser maestro o profesor, esto es, al iniciar los estudios profesionales de grado. Por lo tanto, es en los planes de estudios de los conservatorios donde debe empezar la formación inicial, orientando dicha formación hacia la práctica docente y no hacia otro lugar. Es decir, la formación de los estudiantes de música debería establecerse orientada a la práctica concreta en las aulas, redefiniendo, por tanto, dicha formación, haciéndola más útil, operativa y práctica.

De acuerdo con Bautista, Pozo, Torrado y Pérez Echeverría (2006) con la LOGSE finalmente se reconoció la importancia que tenía el profesorado en el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que dentro del marco legislativo se tomaron diferentes medidas como, por ejemplo, apostar por un enfoque educativo basado en el constructivismo o prestar más atención a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, cuya finalidad era que los docentes adquiriesen o mejorasen su competencia teórica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de ese modo, tuviesen una mayor capacitación para el uso de una mayor diversidad de estrategias didácticas que promoviesen la autonomía y la autorregulación del alumnado, el desarrollo eficaz de la clase colectiva, o el aprovechamiento del potencial de la evaluación, entre otros aspectos. (Torrado, 2003).

Recordemos que en un principio, y hasta el establecimiento durante la LOGSE en 1995 de la especialidad de Pedagogía²⁴ y el Máster de Formación de Profesorado²⁵ en 2008 durante la LOE, el profesorado no disponía de formación pedagógica a no ser que hubiera cursado el grado superior, ya que con el grado medio del Plan 66 ya se podía dar clase sin tener ninguna asignatura a ese efecto, por lo que, de acuerdo con Gutiérrez (2007), es posible que la falta de innovación y el culto a la tradición, al conservadurismo, del modelo de enseñanza en estos centros provenga de este motivo. Según esta misma autora, las cosas se hacían igual que siempre, y en la mayoría de los casos no existía inquietud pedagógica alguna.

Bautista y Fernández-Morante (2018) llegaron a conclusiones idénticas, manifestando que en la inmensa mayoría del profesorado históricamente su formación

²⁴ Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios

²⁵ Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

inicial ha carecido de contenidos educativos y psicopedagógicos, junto con un inexistente prácticum o de escasa duración, dando como resultado una generación de docentes instrumentistas desconocedores de los enfoques educativos del momento. Por ello, defienden que hay una gran necesidad de cambios profundos en los modelos y métodos de enseñanza musical, y que esta debería impulsarse no solo desde la formación inicial y permanente del profesorado y desde los propios centros, sino también desde la investigación.

Una investigación que debería ser llevada a cabo por el propio profesorado, puesto que la meta de contribuir a mejorar calidad de la enseñanza en conservatorios y escuelas de música, o al menos algún aspecto concreto de la misma, es por tanto secundaria para muchos académicos-investigadores interesados en la música, incluso irrelevante o imposible, pues algunos no tienen formación musical y ni siquiera han estado nunca en este tipo de centros educativos (Bautista y Fernández-Morante, 2018).

En el presente trabajo nos referiremos preferentemente a la formación permanente de docentes entendida como “desarrollo profesional continuo” del profesorado, comprendiendo este todo el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, diseñadas para incrementar su competencia en el oficio (Bolívar, 2004).

Concordamos con Marcelo y Vaillant (2009) en que el desarrollo profesional es un medio imprescindible para mejorar la enseñanza, y en que los cambios sociales que se dan en la actualidad provocan que el desarrollo profesional sea una necesidad de cualquier docente.

Es por ello, que, con la finalidad de mejorar la calidad y favorecer la eficacia del proceso de enseñanza, al docente se le deben dar oportunidades de desarrollo profesional continuo acordes con las necesidades pedagógicas de los conservatorios, fomentando su formación permanente en la actualización de contenidos, recursos didácticos y métodos, así como sus destrezas de colaboración transversal entre profesores y especialidades (Moreno, 2018; Vicente, 2007).

Recordemos que “el conocimiento del profesorado es ante todo práctico, fruto de la interacción entre una formación inicial — esencialmente teórica y vicaria — y la experiencia adquirida en contacto con el medio escolar, de carácter eminentemente subjetivo, situacional y contextual” (Marrero, 2010, p.228). Por ello, la escuela debe ser

no sólo el lugar de aprendizaje para los alumnos, como parece obvio, sino simultáneamente reestructurada de modo que sea un contexto estimulador del aprendizaje y crecimiento profesional de los docentes, donde la mejora en el conocimiento y acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos que se llevan a cabo en ella (Bolívar, 2004, p. 4). La formación no puede estar desconectada del contexto de trabajo, puesto que se convertirá en el lugar de aprendizaje y reflexión sobre la práctica (Imbernón, 2001).

Desde la década de los 80 las Comunidades Autónomas con competencias educativas y el MEC en las que no disponían de ella, se encargaron de la organización de la formación permanente de los docentes de nivel no universitario, entre los cuales se encontraban los conservatorios, a través de Centros de Profesores, cuyo objetivo, de acuerdo con el Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre²⁶, era que fuesen instrumentos para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, además de para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza (MEC, 1984, p.33922). Estas actividades formativas se llevan a cabo en la actualidad a través de diferentes modalidades, entre las que se encuentran: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de innovación y experimentación, proyectos de formación en centros, proyectos de investigación, cursillos, conferencias, simposios, jornadas, etc.

El problema surge cuando las acciones puntuales de formación se ofrecen como un amplio menú de cursos a la carta a consumir por los clientes, funcionando con una estrategia consumista incentivando el consumo al otorgar créditos (por ejemplo, en España y Portugal) necesarios para la consolidación de subidas salariales, dando lugar a escasas transferencias y efectos muy reducidos y poco tangibles sobre las escuelas y en la actividad docente del aula, como critican Bolívar (2004) o Torres Santomé (2006).

De acuerdo con Malbrán (1997, p.37), el profesorado, por haberse acostumbrado a demasiados cambios de planes de estudios, normativas, gobiernos o incluso equipos directivos, “ha aprendido a cumplir en apariencia con la letra muerta de las disposiciones, circulares, diseños, etc., transcribiendo en la planificación de una manera «formal» los rútilos (aunque para muchos resulten vacíos en cuanto a significación). Esta falta de interés en cualquier aspecto relacionado con legislación o normativa por parte de los

²⁶ Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE, núm. 282, 24-11-1984).

docentes hace que sea entendido como mera burocracia administrativa de la que se podría prescindir, dando como resultado un excesivo distanciamiento entre la realidad del aula y los documentos oficiales en los conservatorios, que, en opinión de Fernández Morante y Casas (2019), sorprendentemente, está pasando desapercibido a los responsables educativos.

Sin embargo, otros como Nieto (2012), consideran que hay una evolución o cambio de tendencia desde el modelo de profesor técnico o especialista, valorado por su eficacia y los resultados obtenidos aplicando el currículo, al de profesor reflexivo, que crea y no repite, que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico respondiendo a las nuevas demandas educativas.

De ahí, la importancia de la investigación y su necesaria inclusión en las propias instituciones musicales, teniendo en cuenta las necesidades y la problemática real de los agentes educativos en aras de una mejora pedagógica e innovación en los conservatorios, de modo que sean centros más participativos, donde los docentes estén motivados e involucrados con la innovación, la experimentación, la colaboración y el cambio, y donde los alumnos aprendan y se formen como ciudadanos críticos.

La formación tiene que capacitar al profesor para aprender a aprender, pero además debe ayudar a desarrollar profesionales inquietos e innovadores, que aprendan de sus aciertos y sus errores (Imbernón, 2001).

Como colofón, nos gustaría terminar este apartado con una reflexión de Escudero (1988) en la que confluyen todas estas concepciones que compartimos sobre la importancia de la innovación, y que expone de la siguiente manera:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. Dicho en términos más próximos a la realidad, innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar. (p.86)

A modo de síntesis

Desde el comienzo de la enseñanza oficial de música en el Real Conservatorio de Música de Madrid en 1830, el futuro profesorado recibía una instrucción basada en su totalidad en la práctica instrumental, no existiendo formación pedagógica alguna para el desempeño de la labor docente.

Esto hecho fue constatado a partir del análisis que llevamos a cabo de los distintos planes de estudios que regularon la enseñanza especializada de música, y en el que también pusimos el foco en los requisitos establecidos y los medios de acceso a la función docente, encontrando, por una parte, el proceso de concurso-oposición dividido en diferentes pruebas diseñadas por el claustro del centro para optar al puesto de profesor numerario, y por otro lado el concurso de méritos entre candidatos propuestos por el profesorado o estamentos políticos entre personalidades de las distintas especialidades.

Habría que esperar hasta el Decreto 2618/1966 para que se incluyese en el currículo por primera vez un curso completo en el grado superior las asignaturas de Pedagogía Musical y Prácticas de Profesorado, aunque no eran obligatorias para todas las especialidades.

En la década de los 90, con la promulgación de la LOGSE, se trató de solventar esta carencia de formación pedagógica en el profesorado con la exigencia establecida en el texto de la Ley en cuanto a la necesidad de disponer de un título superior y de estudios de capacitación pedagógica – que no llegaría a exigirse finalmente –, la creación de la especialidad de pedagogía y la promoción de la formación permanente del profesorado.

Estos cursos de capacitación pedagógica desde entonces serían impartidos en la universidad bajo diferentes formatos, siendo el actual el “Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas”, una formación no específica para profesorado de conservatorio, salvo en contadas ocasiones, y que a día de hoy ni siquiera se exige para el acceso a oposiciones para docente de dichos centros.

Esta situación ha llevado a que diversos autores que investigaron sobre la formación inicial de los docentes concluyesen que todavía prima el dominio y conocimiento instrumental y musical sobre la pedagogía, la didáctica o la investigación musical.

Por ello, abogan por una orientación de los planes de estudios hacia una formación más práctica, útil y operativa, por la formación permanente del profesorado y su desarrollo profesional, y, por último, por la investigación de los docentes con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros.

Esta formación debería capacitar al profesorado para aprender a aprender y a desarrollar profesionales inquietos e innovadores, que experimenten e investiguen teniendo siempre en cuenta su contexto, es decir, las necesidades y problemáticas reales de sus centros.

5 El currículum

5.1 El concepto de currículum

Etimológicamente, la palabra currículum deriva del griego “*kuri kulo*”, que significa literalmente *un curso*, y del verbo latino “*currere*”, que significa *carrera, recorrido*, y según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE, en su primera acepción lo define como “plan de estudios”, y en la segunda como “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (RAE, 2001).

Actualmente el currículum aparece definido en los artículos 6.1 y 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006 como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas, y está integrado por los objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación” que los profesores planifican, desarrollan y evalúan en los centros educativos (BOE, núm. 106, 4-05-2006).

El primero en utilizar este término y trabajar en la problemática curricular y en lo que la escuela debía enseñar fue Bobbit en su obra “The curriculum” de 1918, definiéndolo como el curso o cuerpo de cursos de una institución educativa.

Sin embargo, en España el concepto de currículum aparece más tarde, y no sería hasta el año 1983 cuando el Diccionario de la RAE lo recoja, con una doble acepción, por un lado, como plan de estudio y por otro como currículum vitae, adquiriendo posteriormente a partir de la década de los 90 una mayor relevancia entre las publicaciones del ámbito educativo (Gimeno Sacristán, 2012).

Cierto es que nos encontramos ante un término que a lo largo de la historia ha tenido y tiene numerosas acepciones, de ahí la proliferación de sus definiciones (Tejada, 2011, pp.35-36), debido también a que incluye referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos y a su doble trayectoria, la latina, ocupada en lo “didáctico”, es decir, la metodología, el *cómo*, y la anglosajona, más centrada en lo “curricular”, en los contenidos, es decir, en el *qué*.

Es por ello, que a pesar de reconocer que ninguna definición por sí misma puede abarcar la complejidad del término, Tejada (2005, p.91) se decantaría por definir el currículum como “un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de

desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social”.

Por otro lado, en el concepto de currículum se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada. Al respecto, Gimeno Sacristán (2012) indica que, en su origen, el término se refería a la selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, y que, al mismo tiempo, regularía la práctica didáctica que se desarrollaría durante la escolaridad, desempeñando, por tanto, una doble función, organizadora y unificadora, puesto que evita la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada momento, encauzando y modelando, al mismo tiempo, la autonomía del profesorado.

Continuando con más definiciones, Stenhouse (1975), citado por Hernández y Murillo (2011, p.62), lo hace como el intento de comunicar los principios esenciales y las características de una propuesta educativa de manera que esté abierta a la crítica y permita trasladarlos eficazmente a la práctica, es decir, el currículum dirige la práctica mediante principios que marcan las líneas prioritarias y los criterios para tomar decisiones educativas.

Para Kelly (2009), es la planificación de todo aquello que se pretende que los estudiantes logren y que es guiado por la escuela.

Por otro lado, para Walker y Soltis (2004), citados por Hernández y Murillo (2011, p.61), la influencia y la importancia de la gestión de los centros educativos también ha llevado a modificar la perspectiva del currículum, entendiéndolo como un *producto*, en el que los objetivos se conciben como un diseño previo de los resultados que se pretenden lograr, es decir, como productos del proceso de enseñanza.

Como podemos ver, ya en las definiciones mismas existe una base ideológica. Por ello, Pérez y Gimeno Sacristán (1989) reconocen cinco grandes grupos de concepciones sobre el currículum:

- Como estructura organizada de conocimientos, donde lo más importante es la función transmisora de la enseñanza, entendiendo el currículo como un curso de estudio de conocimientos que se transfieren.
- Sistema fundamentado en los resultados esperados y con unos objetivos claros, pero sin definir los medios ni las estrategias.

- El currículum como experiencia de enseñanza-aprendizaje que requiere planificación, implementación, evaluación e incluso procesos de investigación y acción, fundamentando la práctica en los procesos reflexivos.
- Como un plan de instrucción, un plan para el aprendizaje que incluye objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación.
- Solución de problemas, asumiendo el currículo desde una perspectiva integral que requiere de análisis concretos para dar respuestas y soluciones a los problemas planteados al mismo tiempo que se produce la experiencia educativa.

Pérez (2011, p.78) indica que en la literatura sobre el currículum es muy frecuente encontrarse con el uso indistinto de términos como “diseño”, “planificación” o “programación” – entre otros – del currículum, e incluso con la propia definición de currículum como referencia a los documentos que prescriben esa concepción curricular.

Es por ello que, como en él se realiza una concreción de principios ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos que servirán para la orientación del sistema educativo, elaborar un diseño curricular supone traducir estos principios en un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. Es el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se prescribe y lo que sucede en las aulas (Coll, 1991, p.21).

Para otros como Cantón y Pino-Juste (2011), el diseño curricular es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone el puente entre la teoría y la práctica y conlleva una serie de fases o tareas que se explicitan en los elementos prescriptivos del currículum a través de un proceso de reflexión basado en el conocimiento y la acción, puesto que para llevar a cabo la elaboración de programas o proyectos los docentes deben tomar decisiones fundamentadas en su dominio de ciertos contenidos teóricos.

Sin embargo, autores como Zabalza (1987, p.33), visibilizaron la percepción del profesorado ante la dificultad de poner en práctica currículos elaborados por teóricos cuando escriben que, “con frecuencia los profesores dicen de los teóricos del currículum que lo que señalan en sus diseños luego no es posible llevarlo a la práctica, que sus perfectos modelos de laboratorio no funcionan en una clase normal”, puesto que no hay que olvidar que existen factores que juegan un papel fundamental como son el contexto institucional y la formación del profesorado, sin los cuales no puede garantizarse que las acciones propuestas se vayan a convertir en significativas e interesantes para cada aula, condicionando, por tanto, el éxito en la puesta en práctica del currículo.

El diseño del currículum tiene como resultado el currículum formal o plan de estudios, que Castañeda, Castro y Mena (2012, p.76) definen como una planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje con sus correspondientes finalidades, condiciones académicas y administrativas, caracterizado por su legitimidad racional y por su congruencia formal, que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas todas ellas por la estructura académica, administrativa, legal y económica de un gobierno.

Pero la complejidad de la acción educativa no solamente viene dada porque moviliza aquellos conocimientos que se espera aprender o enseñar, sino también por el sistema de relaciones comunicativas que transformarán la estructura cognitiva de quien aprende (Pérez, 2011). Por otro lado, además de compleja es intencional, puesto que implica una serie de acciones y procesos acompañados de una toma de decisiones que deben ser anticipadas, y para ello tiene que haber un diseño previo del proceso que se llevará a cabo en el aula.

Tanto el plan de estudios o currículum formal como los programas de los cursos representan el aspecto documental de un currículum, son documentos o guías que recogen las finalidades, contenidos y acciones necesarias para desarrollar el currículum.

Es por ello que, a la hora de diseñar un currículum, el docente no solamente establece o realiza un ajuste entre los componentes y elementos de éste (objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación, etc.), sino que a su vez establece relaciones entre ellos determinadas por las concepciones y consideraciones que ponga en juego, definidas a partir de las fuentes de currículum, que aportan toda la información que se requiere para su elaboración y puesta en práctica (Pérez, 2011, p.82).

Estas fuentes en nuestro país son (MEC 1989, p.22):

- Fuente sociocultural: Aporta los elementos culturales esenciales que se deben incorporar al currículum para garantizar que el proceso educativo responda a las necesidades, demandas y expectativas sociales. En el nivel nacional aporta lo relativo a las expectativas y demandas sociales en cuanto al tipo de hombre y de sociedad a que se aspira, y en el nivel de planificación institucional se visualizan los aportes en relación con un grupo social determinado.
- Fuente psicológica: Esta fuente aporta información relativa a las expectativas que se tienen en cuanto al tipo de persona que se desea formar en términos de valores,

habilidades, destrezas, etc., es decir el perfil ciudadano que se propicia mediante el proceso educativo. O, en otras palabras, indica cómo se debe ordenar el aprendizaje de acuerdo al grado de desarrollo psicoevolutivo del alumnado para que tenga una mayor eficacia.

- Las áreas del saber o fuente epistemológica: Se refiere a la toma de decisiones sobre un saber y un saber hacer específicos. Esta fuente provee de los contenidos y su organización, clasificación y secuenciación para cada nivel o etapa educativa.
- La pedagógica: Proporcionan información relativa a la práctica docente y su fundamentación teórica a la hora de llevar a la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Basándose en estos fundamentos y en una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, autores como Zabalza (1987) y Coll (1991) se refirieron a unos componentes básicos que deben ser respondidos a través del diseño curricular, como son el “¿qué enseñar?”, “¿cuándo enseñar?”, “¿cómo enseñar?” y “¿qué, cómo y cuándo evaluar?”, por ello, Pérez (2011) indica que al diseñar el currículum, se organiza el proceso educativo sobre estos presupuestos que lo fundamentan, basados tanto en las necesidades de los estudiantes como en las expectativas o ideales del grupo social, dando respuesta al “*qué se pretende*”, “*cómo se va a lograr*” y “*qué se ha logrado de lo esperado*”.

Este proceso de diseño, en el que la formación del profesorado es determinante, consistirá, entre otras cosas, en seleccionar o definir objetivos, concretar los contenidos, diseñar y secuenciar actividades determinando con qué recursos, temporalización y espacios donde se desarrollarán, etc., decisiones todas ellas que afectarán a la calidad del proceso de enseñanza, y que el docente deberá dejar reflejado en un documento, haciendo de este modo explícitas y visibles las intenciones acerca de su actividad didáctica (Pérez, 2011).

Continuando con Pérez (2011, pp.81-82), este manifiesta, además, que el diseño del currículum se hace imprescindible, pues presenta una serie de ventajas:

- a) Es la previsión de forma explícita de una acción educativa en un contexto determinado y para la que se esperan unos resultados concretos.
- b) Es la manera de comprobar y valorar que todo lo necesario para la acción educativa se haya tenido en cuenta.

- c) Es un modo de establecer compromisos entre docentes y alumnos, instituciones, familias y administraciones educativas.
- d) Como planificación que es, hace que sea posible un seguimiento y la reflexión sobre su coherencia y ajuste con la realidad.
- e) Facilita su mejora por medio de evaluaciones no solo de los resultados obtenidos sino también de los que estaba previsto que se obtuvieran.

Pero, además, es importante que un buen diseño curricular no se quede en el papel siendo un mero trámite burocrático, sino que debe tener trascendencia en la práctica pedagógica y, por consiguiente, en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, Coll (1991, p.162) propuso una serie de actuaciones que 30 años después consideramos todavía totalmente pertinentes:

- Incluir las cuestiones curriculares, y más concretamente el análisis y la discusión de los Diseños Curriculares elaborados, en la formación inicial y permanente de los profesores.
- Potenciar la realización de experiencias que, utilizando como marco los Diseños Curriculares elaborados, muestren posibles usos diferenciales de los mismos (en función de las características y tipos de organización de las escuelas, de opciones de metodologías didácticas, etc.) para elaborar proyectos pedagógicos de centro.
- Promover investigaciones que, utilizando como marco los Diseños Curriculares elaborados, tengan como finalidad la confección de materiales didácticos y de instrumentos de intervención pedagógica (pautas de observación, instrumentos de seguimiento y de evaluación, etc.).
- Facilitar la incorporación y la difusión de las aportaciones generadas por el desarrollo de los Diseños Curriculares, velando por su constante actualización y revisión.

Un diseño curricular válido, útil y eficaz es un instrumento indefinidamente perfeccionable cuyo uso por los profesores no debería limitarse a una aplicación más o menos automática. Por otra parte, el buen diseño curricular no es el que ofrece a los profesores soluciones hechas, cerradas y definitivas, sino el que proporciona herramientas para que puedan adaptarlas a su contexto de enseñanza. Es por ello que estimular la innovación y la creatividad pedagógicas ofreciendo un marco integrador y coherente es, sin lugar a dudas, la finalidad que debe perseguir todo diseño curricular (Coll, 1991).

La concreción del curriculum se plasma en los diferentes niveles curriculares que más tarde detallaremos. El primer nivel de concreción curricular se desarrolla en los documentos oficiales de cada comunidad autónoma puesto que tienen plenas competencias en materia educativa. El segundo nivel de concreción curricular se describe en los proyectos educativos de centro e intenta responder a las especiales características de los centros. El tercer nivel de concreción curricular es la programación de aula donde se tienen en cuenta las características del alumnado. Tanto en el segundo como en el tercer nivel de concreción los profesores no deben copiar literalmente lo que está en el primero, sino adaptarlo a las características culturales y sociales de su entorno y a las necesidades y motivaciones del alumnado en un proceso creativo e innovador que permita responder a las demandas sociales.

Esta innovación surgirá, por tanto, de la identificación de situaciones deficitarias o insatisfactorias que representarán el punto originario para la generación de acciones de mejora (Bolívar, 2004).

Como defiende Pérez (2011), la tarea educativa debe dar respuesta a problemas reales que están en las sociedades, y esta respuesta sólo es posible si se conocen y se concretan estas necesidades, y si se tienen en cuenta en el diseño curricular y se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su organización.

También Villafruela (2012) se posiciona al indicar que una simple plasmación escrita de las metas que se pretenden alcanzar no tiene por qué coincidir con las posibilidades reales de alcance de las mismas. A pesar de que el currículum es la anticipación de una serie de aspectos sobre la práctica pedagógica que deben ser tomados en cuenta para su éxito, no debe ser configurado simplemente por ideales, sin tener en cuenta la realidad, puesto que aumentaría la probabilidad de que aparezcan incoherencias e, incluso, contradicciones, avocando, por tanto, al fracaso su aplicación.

La prescripción curricular no puede garantizar que las acciones propuestas se vayan a convertir en significativas e interesantes para cada aula, ya que en ese punto entra en juego un factor imprescindible, la formación del profesorado. Esta formación es necesaria para garantizar su autonomía ante las prescripciones de la Administración de educación pertinente. Serán los docentes, en relación con la institución educativa, quienes deben contemplar la naturaleza de dichas prescripciones, para valorar y decidir, hacia dónde orientar su práctica, según reconoce Bautista (2011). Además, este mismo autor incide en que “diversos estudios realizados desde los años 80 en cuanto a la formación del

profesorado, concluyeron en la necesidad de considerar al docente como un diseñador e investigador en su aula, un profesional reflexivo sobre su práctica que le permitirá percibir y abordar los continuos dilemas éticos que se le planteen en su quehacer” (Bautista, 2011, p. 182-183).

Consideramos a los docentes creadores e intérpretes del currículum, no simples implementadores, pues “no basta que dominen los conocimientos y capacidades prácticas de su materia, sino que han de dominar también el cómo se articula el proceso de aprendizaje de los alumnos, en relación con las situaciones de organización que plantean en la clase” (Hernández y Sancho, en Marrero, 2010, p.234)

Elliot (2000), citado por Nieto (2012), también justifica la importancia de la reflexión sobre el currículo de la siguiente forma:

El currículum no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que reproducir a través del proceso pedagógico. Consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, por tanto, a través del mismo. (p.30)

Por último, nos gustaría añadir, a modo de conclusión final y parafraseando a Coll (1991, p.163), que “no basta con disponer de Diseños Curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados; puesto que es necesario, además, impulsar su desarrollo convirtiéndolos en verdaderos instrumentos de trabajo y de indagación. Este es el verdadero reto de una auténtica reforma curricular”.

5.2 Elementos del currículum

Hasta ahora nos hemos ocupado de los aspectos más teóricos sobre el concepto de currículum, que al igual que Cantón y Pino-Juste (2011), entendemos como un puente entre la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Previamente adelantábamos que autores como Zabalza (1987) y Coll (1991) establecieron que, a la hora de diseñar el currículo, este debía estar formado por unos componentes que respondiesen a las preguntas “¿qué enseñar?”, “¿cuándo enseñar?”, “¿cómo enseñar?”, y “¿qué, cómo y cuándo evaluar?”.

Cuando nos preguntamos “qué enseñar” nos estamos refiriendo, por una parte, a la concreción de unos objetivos educativos que nos sirvan para guiar de forma eficaz la práctica pedagógica, pero también a los contenidos sobre los que versa el aprendizaje; y

a su vez, con el “¿cuándo enseñar?” nos referimos a los criterios elegidos para la organización y secuenciación de esos elementos. Para Coll (1991), ambas preguntas se plantean en estricta continuidad, ya que “las decisiones que se adoptan en el Diseño Curricular acerca del qué enseñar serán el punto de partida para las decisiones respecto a cómo debe concretarse el cuándo enseñar” (p.66).

Con el “¿cómo enseñar?” se busca establecer los aspectos referentes a la manera de impartir la enseñanza, a la metodología.

Y, por último, la pregunta “qué, cómo y cuándo evaluar”, hace referencia al proceso de evaluación, del que Coll (1991) incide en su importancia dentro del diseño y desarrollo de los proyectos educativos, puesto que proporciona “una vía de contrastación y autocorrección” (p.124).

Básicamente cualquier tipo de currículo cuenta con estos componentes o elementos que a continuación procederemos a describir.

5.2.1 Objetivos

Los objetivos son los elementos del currículo que guían la acción docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituyen las metas que han de tener alcanzadas al finalizar dicho proceso.

Por el grado de amplitud que abarcan se clasifican en niveles, de más general a más concreto:

- **Objetivos generales:** Están contenidos en las grandes leyes educativas y en los Reales Decretos y decretos autonómicos. Para Coll (1991), son formulaciones o enunciados abstractos sobre los cambios que la educación formal pretende promover en los alumnos, que debido a su carácter vago y poco preciso se prestan a múltiples interpretaciones. Cantón Mayo (2011, p.159) añade que “están filtrados por la psicología y por la filosofía y el contexto, y, además, describen los logros del final de una etapa educativa y son previsiones anticipadas del valor añadido de la persona que aprende”.
- **Objetivos específicos:** Derivan de los generales para adaptar y concretar el currículum a emplear en un aula y describen el nivel de conocimientos que se ha de tener al concluir un curso, una parte de una materia o un ciclo (Cantón Mayo, 2011). Coll (1991) los define como enunciados relativos a cambios válidos, deseables, observables y duraderos en el comportamiento del alumnado, y en

cuanto a su diseño, Baelo, Arias y Madrid (2011, p.110) indican que se deben enunciar con verbos en infinitivo que expresen capacidades, concisos y comprensibles, procurando recoger en su formulación contenidos y técnicas de aprendizaje que reflejen componentes tanto cognoscitivos como comportamentales. Por su parte, Cantón Mayo (2011) añade que deben utilizarse términos unívocos y cada enunciado debe hacer referencia a un solo proceso de aprendizaje.

- **Objetivos didácticos:** Son los más cercanos a la realidad educativa y pertenecientes al ámbito de las unidades didácticas, e indican lo que se pretende que el alumno logre como consecuencia de la aplicación de dichas unidades.

5.2.2 Contenidos

Son el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos, actividad que según Bautista (2011, p.169) “representa una de las dimensiones más problemáticas presentadas en el diseño del currículum”.

Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes y se clasifican en tres grandes grupos según su naturaleza procedimental, actitudinal o conceptual (Coll, 1991, p.138).

Por tanto, el rol del docente en relación con los contenidos se centra en su selección y secuenciación atendiendo a los siguientes criterios de inclusión que enumeran Baelo, Arias y Madrid (2011, pp.112-113):

- **Validez:** Deben posibilitar la consecución de los logros establecidos.
- **Adecuación:** Tienen que ser seleccionados en función de las posibilidades reales de recepción y de integración de ese conocimiento por parte del sujeto que aprende.
- **Significación:** Debe de estar relacionado con el contexto del sujeto que aprende y posibilitar la comprensión del mundo que le rodea.

5.2.3 Metodología

Etimológicamente la palabra “método” procede de los vocablos griegos *metá* (a lo largo) y *odós* (camino), por lo que se podría definir como el camino que nos permite ordenar los planteamientos didácticos hacia una meta o finalidad.

Sánchez (2011, p.185) reconoce que, a pesar de ser un concepto muy utilizado en didáctica, al implicar a todos los demás componentes del proceso educativo, resulta confuso y complejo de definir, clasificar en categorías excluyentes y aplicarlo en la práctica.

Para autores como Medina (2002, p.19), la metodología tiene una importancia capital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la define como “el conjunto de decisiones y realizaciones fundamentales que facilita la acción docente en un ecosistema y con un clima empático, mediante el que se ordenan las acciones y fases más adecuadas de la interacción educativa”.

A la hora de definir la metodología a seguir, se trata de establecer las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo, puesto que, como señalan Pozo y Pérez (2009), citados por Sánchez (2011, p.188), “facilita la generalización o transferencia en mayor medida que el aprendizaje repetitivo, incrementa la posibilidad de ser capaces de recuperar y usar esos conocimientos en nuevas situaciones”.

La bibliografía referida a la metodología aporta multitud de clasificaciones de los métodos de enseñanza según el criterio adoptado. En Sánchez (2011, pp.186-187) encontramos dos ejemplos. Por un lado, y una de las más difundidas por este autor, está de Titone, que distinguía entre métodos clásicos o lógicos, en los que el aprendizaje era visto como una acción intelectual (inducción, deducción, análisis y síntesis); y los métodos modernos, en los que una red de funciones más compleja entraría en juego, no solamente el intelecto.

Otra manera de clasificar los métodos de enseñanza sería en función de donde se pone el foco. Si lo hacemos en la enseñanza del profesor estaríamos hablando de métodos transmisivos, y si lo hacemos en el aprendizaje de los alumnos nos referiríamos a los métodos activos (Sánchez, 2011, p.187).

Para Pliego de Andrés (2006, p.42), la actividad educativa debe desarrollarse atendiendo a una serie de principios metodológicos que resume en lo siguiente:

1. Una formación personalizada que propicie la formación integral del alumnado en todos los ámbitos de su vida.
2. Fomento de un comportamiento democrático, tanto a través de la participación y de un trabajo colaborativo en el aula, como del respeto a todas las culturas y el

medioambiente, y del reconocimiento de una igualdad efectiva, rechazando todo tipo de discriminación.

3. Una metodología activa que asegure la participación del alumnado en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentando su creatividad y espíritu crítico.

Entre los métodos activos más utilizados, Pino Juste (2019) señala el aprendizaje basado en proyectos, problemas o estudios de caso, el trabajo en equipo, las técnicas colaborativas, la dramatización o el aprendizaje en servicio.

En cuanto a los diferentes recursos metodológicos y estrategias didácticas, deberán estar adaptadas a la madurez del alumnado y a los factores contextuales de la clase, tales como el tiempo disponible y los espacios y recursos materiales con los que se cuente, dando lugar a una mayor concreción, según el profesorado vaya detectando. Al respecto, Sánchez (2011, p.189) señala que:

Las actividades son lo que el alumnado debe hacer para aprender los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le ayudarán a ser competente para lo que indican los objetivos. La orientación general que encauza el diseño y el desarrollo de las actividades y estrategias didácticas constituye el método, que debe actuar guiado por una serie de principios que le den coherencia y sentido.

Por tanto, la premisa más importante que todo docente debe tener en cuenta será que no todos los alumnos son iguales, por lo que, entre otras cuestiones, para definir la metodología será necesaria una adaptación de los métodos y recursos a las características del alumnado y su utilización en función de la situación.

5.2.4 Evaluación

La evaluación está al servicio del proyecto educativo, es parte integrante, comparte sus principios fundamentales (Coll, 1991), y tiene como finalidad conocer el grado de dominio alcanzado por el alumnado en relación con los objetivos propuestos y determinar si el diseño del proceso de enseñanza ha sido adecuado para alcanzar esos objetivos, tomando como referentes los criterios de evaluación del aprendizaje que figuran en los decretos de currículum (Pino-Juste, 2011).

Según Coll (1991, p.125), la evaluación debe cumplir dos premisas, por un lado, permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos y,

además, debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

Para ello podemos distinguir tres momentos evaluativos (Pino-Juste, 2011; Coll, 1991):

- Evaluación inicial: Se realiza al principio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sea a principio de curso o al inicio de una unidad didáctica. Supone la recogida de información en los primeros pasos del proceso, algo que resultará indispensable tanto para detectar los conocimientos previos y conocer las capacidades del alumnado, como para planificar y decidir los objetivos que perseguiremos y valorar al final los resultados.
- Evaluación continua o formativa: Se realiza durante todo el proceso, y nos servirá tanto para valorar el aprendizaje de los alumnos con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento, como para revisar el funcionamiento de nuestra práctica docente e introducir mejoras de ser necesario.
- Evaluación final o sumativa: Se realiza al concluir el proceso. Su cometido es la valoración de los resultados finales y la determinación del nivel de consecución de los objetivos propuestos. Para ello, los criterios de evaluación servirán como referencia para valorar el aprendizaje producido, tanto en función de dichos objetivos, como de los contenidos y metodologías desarrollados (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.118). El éxito o fracaso en los resultados de aprendizaje del alumnado también será un indicador del éxito o fracaso del propio proceso educativo para conseguir sus fines (Coll, 1991, p.128).

Puesto que la evaluación tendrá un carácter eminentemente formativo con el fin de detectar las dificultades en el momento que se produzcan y así poder atajarlas, es necesaria la utilización de técnicas e instrumentos variados que permitan valorar aquello que nos interesa, pero al no haber unos mejores que otros será el docente el que deba determinar cuál o cuáles serán más adecuados en función de los objetivos que pretenda evaluar y las tareas desarrolladas (Pino-Juste, 2011).

Por último, es necesario recordar que la evaluación no sólo ha de versar sobre el aprendizaje del alumnado, sino que debe abarcar la totalidad del currículum y la propia

práctica docente (Pino-Juste, 2011; Decreto 203/2007, art.16.5). Para ello, se revisará la adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las características y necesidades del alumnado, los aprendizajes alcanzados y la metodología empleada, con la finalidad de introducir modificaciones para la mejora de ser preciso.

5.3 Niveles de concreción curricular

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX el Estado español se propuso el aumento de las infraestructuras educativas y pasa a convertirse en regulador de la enseñanza, para dar paso a partir de 1978, con la aprobación de la Constitución y el nacimiento del Estado de las autonomías, a una reformulación de esta regulación compartiéndola con las comunidades autónomas debido al traspaso de competencias.

Este traspaso de competencias vino implementado por la asunción competencial por parte de los centros educativos, reconocida en la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), la cual propugna un currículum abierto y flexible, adaptado a las características de cada uno de los alumnos y al propio contexto socioeducativo, garantizando una educación comprensiva y abierta a la diversidad y acorde con este contexto, objetivos que serán comunes a todas las leyes educativas a partir de este momento (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.99).

Como reflejo de esta situación, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), dedica el artículo seis al proyecto educativo, documento que define el modelo de gestión organizativa y pedagógica de los centros educativos, y en el que deben de aparecer fijados los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, a partir de las directrices del consejo escolar, teniendo siempre en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas del alumnado (BOE, núm. 278, 21-11-1995)

Más adelante, la LOE – Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo – define al proyecto educativo en su preámbulo como “pieza clave para la mejora del sistema educativo”, y reconoce en el artículo 120 la autonomía de los centros docentes para elaborarlo, aprobarlo y ejecutarlo, estableciendo en artículos posteriores su contenido, su relación con el entorno social y cultural del centro, así como las competencias de las administraciones educativas (BOE núm. 106, 4-5-2006).

Por ello, podemos decir que el proyecto educativo, y con él la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, nace en sintonía con la descentralización en la toma de

decisiones a través de los sucesivos niveles de concreción curricular que determinarán las competencias de las administraciones educativas, los centros escolares y el profesorado en el establecimiento del currículum escolar con el fin de garantizar una educación abierta y flexible en todo momento (Baelo, Arias y Madrid, 2011, pp.100-101).

5.3.1 Primer nivel de concreción curricular

El primer nivel de concreción curricular corresponde a las administraciones educativas, la del Estado y las de las comunidades autónomas (Jurado, 2006, p.13). Refleja las intenciones educativas del propio sistema y los principios psicopedagógicos que lo fundamentan, determinando las competencias, objetivos generales, grandes bloques de contenidos y orientaciones sobre la metodología y la evaluación válidos para todo el alumnado de una determinada etapa, ciclo o nivel educativo.

Con el término intenciones educativas, Hameline en 1979, citado por Coll (1991, p:50), se refirió a “los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo”.

En el primer nivel de concreción, el currículum es un documento abierto y flexible, ya que deja en manos de los profesores gran parte de las decisiones sobre los elementos prescriptivos del currículum; orientador, por no ser un producto acabado, sino que tiene que ser concretado por los docentes según las características del alumnado y del contexto del propio centro; y por último, prescriptivo, por contener objetivos, contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todos los alumnos en el transcurso de su escolaridad (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.101).

La decisión de que exista un currículum básico o prescrito se basa en que constituye una garantía para la igualdad, es la base de una educación integral, refuerza la comprensión y es un referente de lo que un sistema debe exigir como mínimos de calidad educativa, dejando, por tanto, por el hecho de ser mínimos, cierto margen de decisión a los centros y profesorados (Clemente, 2012).

En palabras de Bautista (2011, p.170) al respecto, “las prescripciones tienen sentido cuando buscan espacios de equidad y de igualdad de oportunidades para todos los integrantes de las capas de población hacia las que se dirigen [...]. Se nutre del entorno o marco económico, político, social, cultural, administrativo y, por tanto, contemplará las

pautas de funcionamiento que son propias y características de las políticas sociales y culturales de un determinado Estado”.

5.3.2 Segundo nivel de concreción curricular

El segundo nivel de concreción curricular corresponde a los centros educativos y se recoge en el Proyecto Curricular, documento que a su vez viene incluido dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC) junto con otros que definen las finalidades educativas, las normas de organización y funcionamiento, el plan de convivencia, el plan de acción tutorial, etc. (Jurado, 2006, p.13).

Para Clemente (2012), en este nivel de concreción el centro supone el contexto organizador de la enseñanza y una importante fuente de experiencias educativas donde deben coordinarse los estilos pedagógicos de los docentes, siendo, por tanto, el marco idóneo donde plantear y desarrollar propuestas de innovación y mejora. Las cuestiones curriculares que tienen que ver con el centro se refieren a la toma de decisiones relativas a líneas y aspectos metodológicos, selección y coordinación de contenidos, establecimiento de criterios de evaluación, consensos en cuanto a agrupamientos, uso de tiempos y espacios y la evaluación del propio de centro.

Todas estas acciones se recogen en el Proyecto Curricular por medio de las programaciones didácticas, instrumentos que articulan el conjunto de actuaciones pedagógico-didácticas del equipo docente y que tienen como finalidad el logro de las competencias y los objetivos de cada una de las etapas en coherencia con las finalidades educativas del centro. Son elaboradas por los diferentes departamentos coordinados por el correspondiente jefe de ese departamento didáctico y concretan las previsiones del primer nivel de concreción en proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto específico, dando respuesta a las preguntas de qué, cuándo y cómo se ha de enseñar y evaluar en ese ámbito concreto, así como los instrumentos para el seguimiento del proceso educativo (Baelo, Arias y Madrid, 2011, pp.101-102).

Estos mismos autores definen la programación didáctica como el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación curricular de cada área o materia, y que, además, entre otras cosas, garantiza la eficacia de la labor docente, facilita la reflexión sobre la práctica educativa y la adopción de criterios acordados y ayuda a incrementar y actualizar los conocimientos del profesorado, mejorando su práctica en el

aula. Es por ello que una buena programación ha de reunir las características siguientes (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.103):

1. *Coherencia*: Tanto de la propia programación como en relación con los diseños más amplios con los que se relaciona.
2. *Contextualización*: Debe de tener en cuenta las características concretas del grupo en el que se va a aplicar.
3. *Utilidad*: No es un documento burocrático, está diseñada en forma de plan de actuación para que sea realmente útil.
4. *Realista*: Debe ser realizable y ajustada al contexto de un grupo en cuanto a los tiempos, espacios y recursos que estén a su alcance.

5.3.3 Tercer nivel de concreción curricular

Este nivel corresponde a las programaciones de aula, que son el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor lleva a cabo con un grupo de alumnos concreto (Jurado 2006, p.13).

Para Clemente (2012), diseñar el currículum para el aula se traduce en la toma de decisiones más concreta de todas, ya que es el lugar en el que el currículum base o prescrito se torna real. Planificar en este ámbito tiene un protagonista muy marcado, el docente, y una dimensión muy centrada en la práctica, por lo que se debe optar por un modelo de diseño que permita una evaluación de los aprendizajes y del proceso de enseñanza constantes.

En este de nivel de concreción curricular es donde se delimitan los objetivos, se organizan los contenidos, se seleccionan y organizan las actividades, y los medios y recursos para la evaluación, acciones suelen llevarse a cabo en las unidades didácticas, que Baelo, Arias y Madrid (2011, p.102) definen como “unidades de trabajo escolar relativas a procesos de enseñanza-aprendizaje articulados y completos, ordenadas y secuenciadas para cada ciclo y/o nivel educativo, acordes y coherentes con los dos niveles de concreción anteriores”.

A modo de síntesis

Definir el término currículum es un proceso complejo debido a la gran cantidad de teorías que han surgido en torno a este concepto que aparece por primera vez en el mundo anglosajón a principios del siglo XX, aunque no sería hasta la década de los 90 cuando adquiere relevancia entre las publicaciones del ámbito educativo en nuestro país.

En todo este tiempo, diferentes teóricos del currículum lo han concebido de diversas maneras: como una estructura de conocimientos que se transfieren; un sistema fundamentado en unos resultados esperados y con unos objetivos claros; como una experiencia de enseñanza-aprendizaje compleja que requiere de una serie de procesos para llevarla a cabo; como un plan de instrucción con sus objetivos, contenidos y estrategias de evaluación; o, desde una perspectiva integral, como un modo de solucionar problemas planteados al mismo tiempo que se produce la experiencia educativa; en los que es muy habitual encontrarse con un uso indistinto de términos como “diseño”, “planificación” o “programación” del currículum, e incluso con la propia definición de currículum como referencia a los documentos que prescriben esa concepción curricular.

Por otro lado, el diseño curricular supone la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica tras un proceso de reflexión basado en el conocimiento y la acción, fundamentado en las fuentes sociocultural, psicológica, epistemológica y pedagógica y explicitados a través de los elementos prescriptivos, dando como resultado el currículum formal o plan de estudios con sus correspondientes finalidades, condiciones académicas y administrativas.

Para muchos autores este proceso se hace imprescindible, puesto que sirve como anticipación de una serie de aspectos sobre la práctica pedagógica que deben ser tomados en cuenta para su éxito, dando respuesta a unas necesidades concretas, y en donde la formación del profesorado resultará determinante a la hora de convertir en significativas e interesantes para cada aula las acciones propuestas, puesto que sus decisiones en cuanto a la orientación de su práctica afectarán a la calidad del proceso de enseñanza.

A la hora de diseñar el currículo, este debe estar formado por unos componentes o elementos que respondan a las preguntas “¿qué enseñar?”, “¿cuándo enseñar?”, “¿cómo enseñar?”, y “¿qué, cómo y cuándo evaluar?”.

Cuando nos preguntamos “qué enseñar” nos estamos refiriendo, por una parte, a la concreción de unos objetivos educativos que nos sirvan para guiar de forma eficaz la práctica pedagógica, pero también a los contenidos sobre los que versa el aprendizaje, es decir, el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos; mientras que con el “¿cuándo enseñar?” nos referimos a los criterios elegidos para la organización y secuenciación de esos elementos.

Con el “¿cómo enseñar?” se busca establecer los aspectos referentes a la manera de impartir la enseñanza, a la metodología; y, por último, la pregunta “qué, cómo y cuándo evaluar”, hace referencia al proceso de evaluación con el que conoceremos el grado de dominio alcanzado por el alumnado en relación con los objetivos propuestos, pero para determinar, además, si el diseño del proceso de enseñanza ha sido adecuado para alcanzar esos objetivos.

En cuanto a la forma de plasmar el currículum, este se concreta en los denominados niveles de concreción curricular. El primer nivel corresponde a las administraciones educativas y se desarrolla en los documentos oficiales de cada comunidad autónoma, puesto que cuentan con plenas competencias en dicha materia. El segundo nivel de concreción curricular corresponde a los centros educativos que lo diseñan en función de su contexto, adaptando, entre otras cosas, aspectos metodológicos, seleccionando y coordinando contenidos o estableciendo criterios y sistemas de evaluación, y recogiendo en el proyecto curricular, documento que forma parte del proyecto educativo. Por último, el tercer nivel de concreción curricular es la programación de aula donde se recogen todas aquellas estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada docente lleva a cabo teniendo en cuenta las características de ese alumnado en concreto.

Parte II: Marco Empírico

6 Punto de partida de la investigación: planteamiento del problema y objetivos

6.1 Planteamiento del problema

Aunque en los últimos 20 años hemos asistido a una proliferación de investigaciones en España relacionadas con la música y su enseñanza, no hemos hallado en la revisión bibliográfica realizada ninguna que tenga por objeto de estudio la percusión, tanto desde un punto de vista metodológico como curricular.

La percusión es la familia instrumental que más cambios y evoluciones ha experimentado en el transcurso del siglo XX, alcanzando su mayor velocidad de desarrollo durante la segunda mitad del mismo (Lloréns, 2019) tanto interpretativa como constructivamente (Izquierdo, 2016), gracias al gran interés adquirido por su empleo como elemento fundamental en la búsqueda de nuevos discursos musicales a partir de esa época (Rodríguez Gómez, 2017).

Sin embargo, esta importancia adquirida por la percusión no se ha visto reflejada en nuestro país en forma de estudios de investigación fuera del ámbito de la catalogación instrumental y publicaciones de divulgación general (Lloréns, 2019), aspecto que corroboramos tras realizar una búsqueda infructuosa de bibliografía especializada sobre la evolución de la percusión y su estudio a través de sus disposiciones normativas, los diferentes niveles de concreción curricular y las opiniones de los docentes.

Primeramente, quisimos abordar los inicios de la especialidad en nuestra comunidad con el fin de poder establecer una línea histórica que nos condujese a su llegada al currículo oficial de las enseñanzas de régimen especial de música. Diferentes estudios como los de Alén (1995, 1997), García (2008), López (2013) o Garbayo (2010), por citar solo algunos y sin pretender ser exhaustivos, nos facilitaron la comprensión y la contextualización de la creciente demanda de enseñanza musical que se generó en la sociedad gallega hacia mediados del siglo XX y cómo esta se fue llevando a cabo en diferentes foros, desde las catedrales – consideradas por Costa (2000) como vivero de intérpretes y compositores, y los auténticos y únicos centros para el aprendizaje musical del país hasta prácticamente finales del siglo XIX – a los conservatorios, que poco a poco se irían extendiendo por España tras la inauguración del primer centro en Madrid en 1830, pero, sin embargo, en ninguno de los trabajos citados apenas se hace referencia a la

Percusión, eclipsada en todo momento por otras especialidades como el piano, el violín o el canto.

Es por ello que, dada esta escasez de estudios específicos sobre Percusión, decidimos focalizar nuestro interés investigador en estudios sobre las bandas populares y municipales gallegas y en su modelo pedagógico por el papel fundamental que desempeñaron en una sociedad en un principio carente de instituciones regladas de enseñanza musical, como ha sido descrito por Costa (2013), Vázquez (2013), Brufal (2008), Pacheco (2012) o Cancela (2015), entre otros, aunque de igual forma no obtuvimos respuestas a nuestros interrogantes, puesto que las referencias a la percusión o percusionistas se limitaban a listas de integrantes y salarios o a inventario de instrumental a lo largo de su historia.

En resumen, en todas las investigaciones consultadas pudimos constatar la presencia de la percusión en distintos ámbitos, pero ninguna de ellas profundizaba en cómo se llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en qué contextos o qué motivó su introducción dentro del currículo oficial de especialidades musicales en Galicia en los años 70, reguladas en aquel momento por el decreto 2618/1996, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música²⁷, aunque la primera mención como especialidad instrumental a nivel estatal tiene lugar en el Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación²⁸.

Dejando aspectos históricos de la Percusión, y una vez establecida la especialidad en los estudios oficiales de las enseñanzas de música especializadas quisimos centrarnos en las diferentes normativas que las regularon a lo largo de la historia y en aspectos más prácticos de la labor docente.

Entendemos que, para llevar a cabo la docencia, independientemente del nivel en el que nos encontremos, es necesario conocer profundamente la normativa específica donde se detallan los diferentes elementos curriculares, en particular los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que nos servirán de base para la elaboración de nuestras programaciones didácticas. El caso particular de las enseñanzas artísticas de música no es ajeno a esta tarea docente, por lo que quisimos averiguar el conocimiento del profesorado de percusión sobre estos aspectos.

²⁷ BOE núm. 254, de 24 de octubre de 1966.

²⁸ BOE núm. 185, de 4 de julio de 1942.

El currículo es un documento abierto y flexible ya que deja en manos del docente gran parte de las decisiones sobre sus elementos prescriptivos; orientador, por no ser un producto acabado, puesto que tiene que ser concretado por los docentes según las características del alumnado y del contexto del propio centro; y por último, prescriptivo, por contener objetivos, contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todo el alumnado en el transcurso de su escolaridad (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.101).

Pero esta regulación, en el caso concreto de las enseñanzas de régimen especial, es relativamente reciente y no llegaría a materializarse hasta la promulgación de la LOGSE (1990) hace menos de 30 años. Esta Ley indicaba en su artículo cuarto que correspondía al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo constituyendo de ese modo las enseñanzas mínimas en todo el estado español, aspecto que fue llevado a cabo a través del Real Decreto 756/1992 por el que se establecían los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, desarrollado en sus respectivos decretos en cada Comunidad Autónoma.

Al respecto, hemos encontrado estudios descriptivos y comparativos en los que se explicitan las diferencias entre planes de estudios en cuanto a su desarrollo normativo cronológicamente, como los de Delgado²⁹ (2003), Estévez³⁰ (2002), Pérez Prieto (2001), Sarget (2000, 2004) o Turina (1994), pero sin referirse a especialidad musical ninguna.

Por otro lado, ya específicos sobre aspectos curriculares podemos citar tres grupos de trabajos. Por un lado las tesis de Villafruela (2012) o Vicente (2007) en los que se realiza una evaluación del currículo de las enseñanzas superiores de música fundamentado en las perspectivas del proceso de enseñanza (profesores y alumnado), sin centrarse tampoco en especialidades; en segundo lugar las investigaciones de Mira (2006) en saxofón, Más (2013) en armonía, Lozano (2007) en clarinete, o Sánchez-Andrade (2016) como único representante de la percusión, en los que se repasan y estudian diferentes metodologías y recursos didácticos de sus respectivas especialidades para la elaboración posterior de propuestas didácticas para las mismas, realizando también descripciones de las distintas normativas, pero sin detenerse en analizar el segundo nivel de concreción curricular; y, por último, otros estudios centrados en elementos concretos del currículo analizados desde perspectivas externas, como son la evaluación (González, 2017) y los contenidos (Lorenzo, 2009).

²⁹ Solamente entre los años 1812 y 1956.

³⁰ Estudio comparativo entre el Plan 66 y la LOGSE.

Ya si centramos nuestra búsqueda en tesis defendidas cuyo objeto de estudio sea la percusión nos encontramos con que, a pesar de la importancia adquirida por la especialidad que comentamos al principio de este apartado, esta no se ha visto reflejada en nuestro país en forma de estudios de investigación fuera del ámbito de la catalogación instrumental y publicaciones de divulgación general (Lloréns, 2019), aspecto que corroboramos tras realizar una búsqueda infructuosa de bibliografía especializada sobre la evolución de la percusión y su estudio a través de sus disposiciones normativas, los diferentes niveles de concreción curricular y conocimiento didáctico de los docentes.

La base de datos elaborada por Narejos (2016) y contenida en su web “Tesis de Música en España” en la que recoge todas las registradas en TESEO y en otras fuentes de nuestro país arroja un total de 6 tesis defendidas en los últimos 15 años en las que el estudio de la percusión en el ámbito de las enseñanzas de régimen especial es la protagonista, y que podemos dividir en tres grupos según su temática. Un primer grupo de trabajos históricos, como los de Rodríguez Rodríguez (2016), Rodríguez Gómez (2015) y Sánchez-Andrade (2006); un segundo grupo de tesis cuyo acercamiento a la percusión presenta un carácter más performativo basado en un trabajo de análisis histórico y formal del repertorio, como las de Lloréns (2019) e Izquierdo (2016); y, por último, la segunda tesis de Sánchez-Andrade (2016), cuya finalidad es la elaboración de una propuesta didáctica sustentada en el análisis de las opiniones de distintos profesores de percusión entrevistados y en un vaciado bibliográfico.

Por último, a pesar de la importante revisión bibliográfica realizada, queremos reiterar el hecho de que no se encontró ningún trabajo en el ámbito de las enseñanzas elementales y profesionales de música, ni en forma de artículo ni en forma de tesis doctoral, en el que se haya realizado un estudio y análisis de la coherencia interna tanto de los decretos que regulan el currículo como de las programaciones didácticas elaboradas a partir de ellos, ya no solamente de percusión, sino de materia alguna de las impartidas en los conservatorios de música que nos pudiese servir de referencia, encontrando, por tanto, un vacío en cuanto a evidencia empírica relacionada con estos aspectos que consideramos fundamentales para clarificar y mejorar el conocimiento de la base normativa sobre la que se asienta el diseño curricular de los docentes.

6.2 Objetivos

A la hora de llevar a cabo nuestra investigación nos hemos planteado el basarnos en la hipótesis de que, si bien, disponemos de un currículo oficial de percusión, este no siempre se termina reflejando en la práctica docente de una forma directa y efectiva, permaneciendo estático y prácticamente invariable a lo largo de los diferentes planes de estudios, algo que ha provocado un distanciamiento con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudado, al mismo tiempo por la falta de un adecuado desarrollo del segundo y tercer niveles de concreción curricular debido a la inadecuada formación que ha recibido y recibe el profesorado en este aspecto, y a una carencia de coherencia interna del propio currículo.

Es por ello, que, con la intención de indagar sobre esta cuestión, el objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Analizar el diseño del currículum de percusión en Galicia teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción y describir su desarrollo curricular en los grados elemental y profesional.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- a) Determinar cuándo se introduce la percusión de forma oficial en el currículo de enseñanzas de música.
- b) Conocer cómo se accedía a los estudios de percusión antes de su oficialidad en los conservatorios de música de Galicia y cómo era la instrucción que recibían los estudiantes.
- c) Descubrir qué motivó la introducción de la percusión en los conservatorios de Galicia.
- d) Analizar la evolución del currículo de las enseñanzas especiales de música, y de percusión en particular, a través de las diferentes leyes y decretos que las regularon.
- e) Comprobar la coherencia interna entre los diferentes elementos del currículo que componen los decretos que regulan la enseñanza de percusión.
- f) Indagar qué metodología didáctica siguieron los primeros profesores de percusión de los conservatorios gallegos.

- g) Determinar el perfil del profesorado de percusión de Galicia.
- h) Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de percusión de Galicia de la normativa que regula las enseñanzas elementales y profesionales de percusión y del diseño y desarrollo curricular de la materia que imparten.
- i) Analizar formalmente y comprobar la coherencia interna de una muestra de programaciones didácticas de centros de diferente titularidad.
- j) Profundizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la percusión en los conservatorios de Galicia a través de las percepciones del profesorado.
- k) Identificar si existe un estancamiento curricular y metodológico en la enseñanza de la percusión a través de un análisis comparativo de los decretos que la regularon en la LOGSE y el actual LOE.
- l) Analizar el grado de satisfacción del profesorado con el plan de estudios actual y estudiar sus propuestas de mejora.

7 Metodología de la investigación

El término metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología.

Existen diferentes caminos para el estudio de la realidad social y la búsqueda de conocimiento que surgieron a partir de diversas corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. Según Hernández Sampieri et al. (2014, p.4), estas corrientes establecieron desde el siglo pasado los dos principales enfoques de investigación, el cuantitativo y el cualitativo.

Cada uno tiene su propia fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza del objeto de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se planteen los investigadores, que pueden tener propósito de explicar, comprender o transformar la realidad social (Monje, 2011, p.10).

Sin embargo, a pesar de que cada opción en cuanto al método se fundamenta en supuestos distintos y tiene sus propias reglas y formas básicas de acción, a continuación, veremos que no son excluyentes, sino que en determinados tipos de estudios pueden llegar a complementarse.

7.1 Enfoque metodológico

Investigar en el ámbito de la enseñanza supone identificar y comprender su significado y desarrollar teorías que expliquen y resuelvan problemas que se observen. Los resultados de estos estudios estarán orientados a contribuir a su explicación, comprensión y conocimiento, y teorización, puesto que, aunque un estudio no puede producir una teoría completa, puede desarrollar un grupo de proposiciones teóricas (Quecedo y Castaño, 2002, p.31).

Autores como De Souza (2009), citado por Ñaupás et al. (2014, p.357), consideran que el método cualitativo es el más adecuado para el estudio, entre otros, de la historia, las relaciones, las representaciones y de las percepciones y opiniones, sin embargo, Flick (2015, p.25) va más allá, reconociendo que los métodos y enfoques de la investigación cualitativa están atrayendo cada vez más la atención no solamente en sociología, sino también en otras disciplinas como la educación, la psicología, ciencias de la salud, etc.,

para quienes el objetivo no es producir conocimiento o ideas con fines científicos, sino cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, que aporte o promueva soluciones.

Best (1983, p.91), por su parte, incide en que el objetivo es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, pero al mismo tiempo se halla muchas veces combinada con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación.

El investigador cualitativo se caracteriza por emplear un proceso interpretativo personal para comprender la realidad, utilizando un procedimiento inductivo y concreto al mismo tiempo que la observa con detenimiento, valiéndose tanto de sus experiencias anteriores como de cualquier otro elemento o factor que pueda resultarle de ayuda para interpretarla. Es el instrumento mismo, por lo que la validez del estudio dependerá de la destreza, habilidad y competencia en su trabajo (Ñaupas et al., 2014, p.353).

Sin embargo, numerosos autores, entre los que se encuentran Monje (2011) o Ñaupas et al. (2014) manifiestan que en los últimos tiempos la posición dicotómica que sostenía la prevalencia del enfoque cuantitativo sobre el cualitativo, o viceversa, se está considerando incorrecta o inconsistente, puesto que son solamente dos modalidades diferentes de aproximación al estudio de un hecho que incluso pueden llegar a complementarse.

En esta investigación, tal y como se especifica en los objetivos, se pretende analizar la evolución de las enseñanzas elementales y profesionales de la especialidad de Percusión desde que comienza a impartirse en los conservatorios de Galicia hasta la actualidad desde dos perspectivas, curricular y metodológica.

Dada la finalidad y la temática de nuestra investigación hemos optado por utilizar un enfoque de naturaleza mixta cualitativa-cuantitativa de tipo descriptivo, puesto que, además de presentar un carácter cualitativo por pretender una forma de conocimiento científico que tiene su fundamento en principios epistemológicos que se preguntan más el porqué de los fenómenos que el cómo (Losada y López-Feal 2003), recurrimos a la técnica cuantitativa del cuestionario como apoyo para la información que recogimos a través del grupo de discusión y del análisis de contenido del currículo y las programaciones didácticas.

La investigación mixta o multimetódica es definida por Ñaupas et al. (2014), como un tipo de investigación que integra sistemáticamente los métodos del enfoque cuantitativo y cualitativo con la finalidad de obtener una mirada más completa del objeto de estudio. Para estos mismos autores, responde a un fundamento filosófico basado en el pragmatismo, debido a que está orientado en la búsqueda de soluciones prácticas y trabajables para realizar la investigación siguiendo un proceso de complementación (p.403).

Hanson et al. (2005) también consideran muy útil la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos puesto que en ellos convergen las tendencias numéricas de los datos cuantitativos y los detalles específicos de los datos cualitativos, confirmándose mutuamente y apoyando las mismas conclusiones. Dicho de otra manera, cuando se llevan a cabo métodos mixtos los resultados enfocan diferentes aspectos de un problema, pero son complementarios y llevan a una conclusión convergente, más global y detallada.

En palabras de Hernández Sampieri, recogidas en Hernández Sampieri et al. (2014, p.532), “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”, visión que comparten también Alvariñas y Pino-Juste (2019, p.25), puesto que, bajo su punto de vista, “la triangulación permite visualizar un problema desde diferentes perspectivas de análisis y, por tanto, aumentar la consistencia y rigor de los resultados alcanzados, al mismo tiempo que permite conocerlo con una mayor profundidad y eliminar las debilidades o sesgos que aparecerían si solo se utilizara una técnica”.

Siguiendo esta línea, McMillan y Schumacher (2005, p.18) consideran también como una tendencia actual en la investigación educativa la complementación metodológica, al señalar que “en educación se utilizan ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo”, y, al respecto, otros autores como Cook y Reichardt (2000, p.41) también sostienen que “un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de cualitativo y cuantitativo sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrentan”.

7.2 Fases de la investigación

Para Ñaupas et al. (2014, p.396), un diseño de investigación consiste en planificar lo que se quiere realizar o lograr en un determinado tiempo, e implica reflexión a partir de un marco referencial, ya sea bajo una perspectiva teórico-conceptual o desde la propia realidad o experiencia del investigador.

Para dar calidad y dotar de rigor a la investigación, resulta fundamental respetar los elementos y estructura del proceso diseñado. Cada fase tiene una importancia primordial y ha de ser cumplida.

Basándonos en las propuestas de diferentes autores como Alvariñas y Pino-Juste, (2019), Ñaupas et al. (2014), Hernández Sampieri et al. (2014), Rodríguez, Gil y García (1999) y Sandoval (1996), llevamos a cabo nuestra investigación a través de cuatro fases que procedemos a enumerar brevemente:

1. Fase preparatoria: Aunque siguiendo nuestra concepción la consideramos como una fase que se divide en dos grandes etapas compuestas por una serie de tareas, autores como Monje (2011) o Vallés (1999) consideran estas como fases en sí, estando formado, por tanto, todo el proceso de investigación por cinco fases.
 - 1.1. Etapa reflexiva: Equivale a seleccionar una dirección concreta hacia donde investigar, tanto en el tiempo como en el espacio. En nuestra investigación supuso, partiendo de nuestra formación y experiencia, así como de la revisión de bibliografía, la formulación y delimitación del problema, diseño de los objetivos y la construcción del marco teórico.
 - 1.2. Etapa de planeación y diseño: Esta etapa supone la toma de decisiones en cuanto a los pasos de los que constará la investigación, el cronograma, algo que para autores como Ñaupas et al. (2013) autores es la fase más importante del proyecto, ya que de él dependerá su éxito. A diferencia del modelo cuantitativo, en el enfoque cualitativo el diseño debe ser provisional y flexible. Además de dicho cronograma, en esta fase identificamos y seleccionamos la población y muestra que íbamos a estudiar, así como el plan de muestreo, seleccionamos los métodos y elaboramos los instrumentos para la recolección de datos (cuestionarios, guion para las entrevistas y grupo de discusión) y el plan de investigación.

2. Recogida de datos: Se trata de la fase empírica, de trabajo de campo. La llevamos a cabo a través de las técnicas que consideramos más adecuadas para la investigación que pretendíamos realizar, empleando los instrumentos que diseñamos para tal efecto. Esta fase la llevamos a cabo de manera simultánea con la siguiente, de forma que nos sirviese para determinar el final de la recogida por saturación de los datos.
3. Fase analítica: A través de un proceso sistemático procedimos a realizar el análisis de los datos obtenidos por medio de los diferentes instrumentos y a su interpretación a partir de la triangulación de los resultados obtenidos en cada uno de ellos.
4. Redacción de las conclusiones, prospectiva y comunicación de los resultados: Supone la culminación de la investigación, además de la manera de compartir la información y comprensión del objeto de estudio con los demás. En nuestra investigación se llevó a cabo de dos maneras, de forma parcial, a través de la presentación de tres artículos y su comunicación en los respectivos simposios y congresos, y de forma general, por medio de la presente tesis doctoral.

Este diseño que llevamos a cabo se basó en el modelo de triangulación concurrente (Ñaupas et al., 2014; Hernández Sampieri et al., 2014), puesto que buscamos validar y corroborar los resultados obtenidos por medio de los diferentes instrumentos de recogida de datos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas, grupo de discusión y análisis de contenido documental) a través de una validación cruzada de los mismos, al mismo tiempo que aprovechamos y sumamos las ventajas y fortalezas de cada enfoque, minimizando, de ese modo, sus potenciales debilidades. En este tipo de estudios los datos se recogen a través de las diferentes herramientas y se analizan de forma simultánea, para, posteriormente, durante la interpretación y discusión proceder a explicarlos y compararlos.

A continuación, en la tabla 3 presentamos cada uno de los instrumentos de recogida de datos por el que optamos teniendo en cuenta el objetivo que pretendíamos conseguir y la población hacia la que los enfocamos, y que serán descritos en el apartado siguiente.

Tabla 3. *Relación entre objetivos, instrumentos de recogida de datos y población*

Instrumento	Objetivo	Población
Análisis de contenido	a) Determinar cuándo se introduce la percusión de forma oficial en el currículo de enseñanzas de música. d) Analizar la evolución del currículo de las enseñanzas especiales de música, y de percusión en particular, a través de las diferentes leyes y decretos que la regularon. e) Comprobar la coherencia interna entre los diferentes elementos del currículo que componen los decretos que regulan la enseñanza de percusión. i) Analizar formalmente y comprobar la coherencia interna de una muestra de programaciones didácticas de diferentes centros, tanto públicos como privados. k) Identificar si existe un estancamiento metodológico en la enseñanza de la percusión a través de un análisis comparativo de los decretos que la regularon en la LOGSE y el actual LOE.	1. Currículums oficiales de la materia 2. Programaciones didácticas
	g) Determinar el perfil del profesorado de percusión de Galicia. h) Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de percusión de Galicia de la normativa que regula las enseñanzas elementales y profesionales de percusión y del diseño y desarrollo curricular de la materia que imparten. j) Profundizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la percusión en los conservatorios de Galicia a través de las percepciones del profesorado. l) Analizar el grado de satisfacción del profesorado con el plan de estudios actual y estudiar sus propuestas de mejora.	1. Profesorado de percusión
Entrevista	a) Determinar cuándo se introduce la percusión de forma oficial en el currículo de enseñanzas de música. b) Conocer cómo se accedía a los estudios de percusión antes de su oficialidad en los conservatorios de música de Galicia y cómo era la instrucción que recibían los estudiantes. c) Descubrir qué motivó la introducción de la percusión en los conservatorios de Galicia. f) Indagar qué metodología didáctica siguieron los primeros profesores de percusión de los conservatorios gallegos. k) Identificar si existe un estancamiento metodológico en la enseñanza de la percusión a través de un análisis comparativo de los decretos que la regularon en la LOGSE y el actual LOE.	1. Profesorado de percusión 2. Percusionistas de bandas populares, municipales y tradicionales

Grupo de discusión

h) Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de percusión de Galicia de la normativa que regula las enseñanzas elementales y profesionales de percusión y del diseño y desarrollo curricular de la materia que imparten.

j) Profundizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la percusión en los conservatorios de Galicia a través de las percepciones del profesorado.

k) Identificar si existe un estancamiento metodológico en la enseñanza de la percusión a través de un análisis comparativo de los decretos que la regularon en la LOGSE y el actual LOE.

l) Analizar el grado de satisfacción del profesorado con el plan de estudios actual y estudiar sus propuestas de mejora.

1. Profesorado de percusión

7.3 Descripción de los instrumentos para la recogida de datos

En los siguientes subapartados describiremos cada uno de los procedimientos y herramientas que empleamos para la recolección de los datos en nuestra investigación.

7.3.1 El cuestionario

El cuestionario constituye uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizados en estudios de educación y que según Fox (1981, pp. 609-610) presentan una serie de ventajas e inconvenientes en su aplicación. En cuanto a las ventajas destaca el alcance que puede tener en cuanto al número de sujetos, es un proceso no muy costoso, la normalización completa de las instrucciones y la posibilidad de incluir todos los modelos de respuesta. Por otro lado, el mismo autor destaca como inconvenientes la necesidad de tener que formular las preguntas de forma clara sin necesidad de interpretaciones o explicaciones complementarias y el que solamente sean devueltos una pequeña parte de los cuestionarios enviados.

Por otro lado, Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) definen el cuestionario como la herramienta utilizada en la metodología de encuestas que permite al investigador la recogida de una serie de datos a partir de un conjunto de preguntas, utilizando un tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenece o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre las variables de su interés.

Este conjunto de preguntas disponen de un orden determinado que los sujetos tienen que seguir, adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de alternativas que el mismo cuestionario ofrece (Canales, 2006).

Se aplican fundamentalmente de dos maneras: autoadministrados e individuales, los que se proporcionan directamente a los participantes y son ellos los que marcan sus propias respuestas, sin intermediarios; o por entrevista, que puede ser personal o telefónica (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

Es por ello que se caracterizan por la ausencia del encuestador, se realizan sobre la base de un formulario previamente preparado y normalizado de forma estricta, y permiten abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad, puesto que perseguimos sondear opiniones y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los encuestados (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Además, se trata de una herramienta que no está concebida para la construcción progresiva o iterativa de los resultados como otras técnicas cualitativas, sino para una administración puntual (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011).

En el cuestionario la conversación es dirigida verticalmente hacia tópicos preestablecidos, realizando el investigador una traducción de conceptos relativamente complejos derivados de su enfoque teórico a preguntas y respuestas simples que permiten que el encuestado exprese el grado o la forma en que posee determinada variable o concepto de forma que resulte fácilmente cuantificable (Canales, 2006).

Para Rodríguez, Gil y García (1999) esta forma de encuesta está indicada cuando se pretende recoger información preguntando a un número grande de sujetos con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, ya que se mantiene un formato común en las preguntas; pero al mismo tiempo también está lastrada en muchas ocasiones por una baja tasa de respuestas que normalmente no supera el 40%-60% debido al carácter impersonal de esta herramienta, por lo que el encuestador deberá prestar tanta atención al contenido como a que se devuelvan los cuestionarios.

Durante la aplicación del cuestionario Canales (2006) destaca que solamente por el hecho de preguntar sobre una cuestión podemos hacer que el sujeto se ponga en una situación en que no se había situado con anterioridad o frente a alternativas diferentes a la forma en que antes pensaba sobre el tema, por lo que no solo recogemos la información, sino que también la producimos. Por ello defiende que, a diferencia de lo que se establecía

en los manuales de investigación cuantitativa de los años 80, la realidad que estudiamos a través de la puesta en práctica de esta herramienta se construye al mismo tiempo que la observamos.

Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), establecen los siguientes pasos en el desarrollo del cuestionario:

1. Definición de los objetivos
2. Definición de la muestra
3. Redacción de los ítems
4. Organización y establecimiento del formato del cuestionario
5. Prueba piloto
6. Administración y realización del informe

Siguiendo las recomendaciones de estos autores, una vez definidos los objetivos de nuestro estudio procedimos a determinar la muestra, decidiendo que al no ser numerosa la población no requeriría la selección de un subgrupo de participantes, por lo que sería administrado a todo el profesorado de percusión de conservatorios públicos (tanto los dependientes de la Xunta de Galicia como los municipales) y centros autorizados de música.

Tras realizar una búsqueda de centros en la página web de la Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional de la Xunta de Galicia³¹ los resultados nos arrojaron un total de 34 conservatorios de música de titularidad pública (CMUS) y 17 centros autorizados de música de titularidad privada (CEMU).

Una segunda indagación vía páginas web o, en su caso, a través de llamadas telefónicas a los propios centros nos llevó a conocer que, del total de conservatorios públicos 7 no impartían la materia de percusión, al igual que en 3 de los 17 centros autorizados de música. Por tanto, finalmente remitiríamos nuestro cuestionario a 20 conservatorios municipales y 7 dependientes de la Xunta de Galicia, así como a 15 centros autorizados de música, lo que supuso un total de 42 centros.

En la mayoría de los conservatorios y en algunos centros de música autorizados, a tenor de las respuestas que obtuvimos en los cuestionarios, observamos que había varios

³¹ <https://www.edu.xunta.es/centroeducativos/BuscaCentros.do>

profesores impartiendo la materia de percusión, pero durante el transcurso de nuestro trabajo nos encontramos con la limitación de no conocer el número exacto de este profesorado en Galicia ya que, por una parte, nos consta que hay docentes que imparten clase en varios de estos centros – en ocasiones incluso en conservatorios de diferente titularidad –, y en otras ocasiones, o bien no hemos podido contactar con el centro para conocer el número de profesores, o por cumplimiento de la Ley de Protección de Datos³² no pudimos disponer de sus nombres para poder contrastar la información y conocer el número total exacto de profesores de percusión³³.

Una vez determinada la población procedimos a la revisión de la literatura relacionada con la investigación que pretendíamos llevar a cabo reflejada en el marco teórico, y ante la inexistencia de estudios como el nuestro decidimos elaborar nuestro propio cuestionario a partir de los objetivos y tras decidir qué información pretendíamos recoger. Para ello operativizamos el objeto en un conjunto de áreas de interés que dividimos en tres bloques con la intención de ordenar la redacción posterior de los ítems y que estos nos sirvieran para profundizar en aquello que queríamos analizar:

- Bloque I: Aspectos descriptivos personales y del centro en que trabajan.
- Bloque II: Aspectos relacionados con el conocimiento y uso de elementos y documentos curriculares.
- Bloque III: Aspectos relacionados con su formación y práctica docente.

Por esta razón consideramos que el modelo que hemos elaborado dirigido a los docentes de la especialidad de percusión es solamente una propuesta. Así, aun considerándola válida, podría ser revisada en caso de posteriores aplicaciones que ya dejamos encaminadas a la hora de diseñar las preguntas, con el fin de poder llegar al estudio de la situación de las enseñanzas de percusión en otros centros o ámbitos, como podrían ser las escuelas de música, por ejemplo.

7.3.1.1 *Elaboración del cuestionario. Redacción de los ítems*

Las preguntas y sus alternativas de respuesta son los elementos constituyentes de los cuestionarios y como tales sus características definirán gran parte de la utilidad o calidad

³² Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE num. 294, de 6/12/2018).

³³ Nuestra experiencia en el ámbito del objeto de estudio nos permite realizar una estimación de un total de entre 45 y 60 profesores de percusión en el conjunto de este tipo de centros en Galicia.

de éstos (Canales, 2006). Para autores como Fox (1981) la selección y preparación de estos elementos supondrán el aspecto más decisivo.

Por otro lado, como cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y a un problema de investigación, en cada estudio el tipo de preguntas puede ser distinto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

Para su elaboración debemos tener en cuenta el diseño de la investigación, es decir, el planteamiento y formulación del problema, los objetivos, la hipótesis y las variables (Ñaupás, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014).

Planificarlo implica, por tanto, diseñar un conjunto de cuestiones para que determinen una serie de ideas o creencias del encuestador en relación al objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999). Para estos mismos autores, la preparación del cuestionario supone considerar aspectos como el marco conceptual y experimental de partida, la forma y tipo de las preguntas, el estilo o modo de redactar las cuestiones y el número de ellas.

A la hora de elaborar las preguntas del cuestionario Canales (2006) recomienda la división de los conceptos complejos en varios subconceptos que comprendan una o dos preguntas cada uno, y para los conceptos simples también una o dos preguntas, teniendo siempre presente aquellos conceptos primordiales del estudio en los que se hará necesaria una medición con mayor precisión y por tanto requerirá un mayor número de preguntas.

No existe un tamaño estándar de cuestionario, sin embargo, el tamaño ideal dependerá del número de variables y dimensiones a medir, el interés que supongamos que los participantes puedan tener y la manera como se administre (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

Rodríguez, Gil y García (1999) recomiendan que esté conformado por un número de preguntas menor de 30 y cuya contestación no supere los 30 minutos, pero inciden también en que el factor que tiene más relevancia es el interés que el cuestionario suscite en los sujetos, por ello es muy importante el tipo, formato o redacción de las preguntas, así como el tema que se trate. Ñaupás *et al.* (2014) lo expresan de la siguiente manera: “No debe ser largo y tedioso ni corto y pobre. (...) Un cuestionario con más de 30 preguntas es tedioso y se expone a no ser respondido completamente” (p.213).

Debemos también tener en cuenta el nivel educativo de la población a la que se dirigen las preguntas y adaptar su vocabulario y nivel de complejidad. Además es

recomendable que resulte pertinente y sea entretenido para los encuestados, ya que cuanto más interés despierte el tema y se sientan entretenidos los sujetos mayor será la calidad de las respuestas (Canales, 2006). Debemos lograr que el sujeto se concentre en el cuestionario (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

La elección de las preguntas estará condicionada por aspectos como la naturaleza de la información que deseamos obtener y el nivel sociocultural u otras características o costumbres de los sujetos (Rodríguez, Gil y García, 1999); además, se deben tener en cuenta diversos factores tales como una anticipación de las respuestas, prever el tiempo que se disponga para codificar los datos obtenidos y decidir si pretendemos una mayor precisión o profundidad en algún aspecto en particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

En cuanto a los diferentes tipos de preguntas, los metodólogos suelen dividir las en abiertas y cerradas (Canales, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014; Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1999):

- **Preguntas abiertas:** No se presentan alternativas fijas de respuesta, el sujeto puede elaborarlas, proporcionando el máximo grado de libertad a la expresión y sin más limitación que el espacio del que disponen. Al no delimitarlas de antemano el número de categorías a analizar resultaría muy elevado, además de que varía según la población
- **Preguntas cerradas:** Contienen opciones de respuesta delimitadas previamente y son las que resultan más fáciles de codificar y analizar. Este tipo de preguntas pueden presentar la dificultad de no representar totalmente la realidad puesto que a veces no se recoge la opinión verdadera de un sujeto, sino la alternativa que se aproxima más a su situación real. Estas preguntas se dividen:
 - *Preguntas cerradas de respuesta simple:* Son las más usadas en los cuestionarios y permiten escoger solo una alternativa de respuesta, haciendo que el sujeto tenga que elegir la que mejor se adapte a su realidad. De estas preguntas se espera que sus respuestas sean excluyentes y exhaustivas. Presentan tres subtipos:
 - a) Respuesta ordenada: Se presentan las respuestas de forma jerarquizada cubriendo todas las posibles alternativas frente al tema propuesto.

b) Respuesta nominal no dicotómica: Las alternativas de respuesta no se presentan ordenadas.

c) Respuesta nominal dicotómica: Se presentan posibilidades contrarias entre las que el sujeto debe elegir una.

- *Preguntas cerradas de respuesta múltiple*: Presentan varias alternativas de respuesta no ordenadas en las que se puede escoger más de una. Este tipo de preguntas generalmente se usan para estudiar temas no excluyentes.

Estos tipos de preguntas presentan una serie de ventajas e inconvenientes que Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014) y Ñaupas *et al.* (2014) resumen de este modo:

- *Preguntas abiertas*: Si bien pueden proporcionar una información más amplia sobre un tema puesto que permiten captar la respuesta en toda su complejidad, al poder exponer el informante con lujo de detalles su opinión o desarrollar su conocimiento, son más difíciles de codificar y analizar y pueden presentar sesgos derivados de diversos factores relacionados con la muestra, como su nivel educativo, capacidad de expresión por escrito, etc.
- *Preguntas cerradas*: Son fáciles de codificar y analizar para el investigador, y más fáciles de responder y requieren menos tiempo y esfuerzo para el encuestado al no existir elaboración de las respuestas. Pero por otra parte pueden limitar las respuestas y en ocasiones no consiguen describir exactamente lo que se quiere responder; requieren una anticipación de las respuestas por parte del investigador y éste debe asegurarse de que serán perfectamente comprensibles para los encuestados.

Además, autores como Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que las preguntas abiertas pueden ser útiles porque en ocasiones puede haber respuestas que no habíamos considerado. Para estos mismos autores la introducción de la “*opción no sé/no lo conozco*” puede resultar eficaz para dejar patente que buscamos la sinceridad y, al mismo tiempo, que el desconocimiento supone una respuesta aceptable para nuestro estudio, sobre todo cuando intuimos que existe la posibilidad de que algunos no conozcan la información que buscamos.

Durante el proceso de elaboración de las preguntas tratamos de cumplir las recomendaciones que autores como Hernández *et al.* (2014) y Ñaupas *et al.* (2014) establecieron al respecto, tales como:

- Que fuesen claras, precisas y comprensibles para los sujetos.
- Deben de ser lo más breves posibles.
- Fueron formuladas con un vocabulario simple, directo y familiar para los participantes.
- No deben incomodar a la persona encuestada ni hacerle sentir enjuiciada o amenazada.
- Deben referirse a un solo aspecto en concreto.
- No deben inducir las respuestas.
- Tratar de no preguntar en negativo o de negar lo que se está preguntando.

Además de seguir estas premisas, trabajamos en el diseño de nuestro cuestionario mediante una estudiada planificación de las preguntas y las respuestas con el fin de maximizar la calidad de la información obtenida.

Procedimos también a la introducción de preguntas de control o sociodemográficas y de filtro que se adaptaban a nuestros propósitos recabando información relativa a características personales o contextuales de los participantes, ya que al igual que establecen Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), las consideramos relevantes para la caracterización del objeto que pretendíamos estudiar y el establecimiento de relaciones y explicaciones sobre la variabilidad observada en los datos recogidos a través de las respuestas de los sujetos.

Con respecto al número de preguntas que necesitaríamos para medir cada variable tuvimos en cuenta las recomendaciones de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014), cuando indican que en ocasiones una resulta suficiente, pero en otros casos se hace necesario elaborar varias para verificar la consistencia de las respuestas y/u obtener más riqueza de indicadores relacionados con las variables que pretendíamos medir.

Diseñamos un total de 30 preguntas de varios tipos con la intención de dar a todos los sujetos la posibilidad de respuesta que reflejase de la forma más razonable y exacta

su realidad, y al mismo tiempo recabar los datos que necesitábamos para nuestra investigación en la forma en que los necesitábamos.

La gran mayoría de las preguntas fueron cerradas, de las cuales 9 eran de respuesta simple ordenada, 7 de respuesta simple no ordenada, 6 de respuesta múltiple y 4 de respuesta simple dicotómica; pero también incluimos 3 preguntas abiertas de respuesta corta para recabar cierta información que consideramos relevante y 1 encadenada de tipo abierto y cerrada de respuesta múltiple.

7.3.1.2 Organización y formato del cuestionario

Otro de los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de construir un cuestionario es la manera en que este será aplicado, ya que no es lo mismo un cuestionario telefónico en el que hay que preocuparse por la brevedad de las preguntas y de la propia herramienta, que otro que será autoadministrado, donde lo que prima es la claridad en la redacción de las explicaciones, las preguntas y sus respuestas (Canales, 2006; Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011).

Nuestro cuestionario sería administrado a través de la herramienta Google Docs cuyo enlace iría en un correo electrónico dirigido a cada uno de los centros. Para dar formato al cuestionario que empleamos nos basamos en autores como Canales (2006) y Ñaupas *et al.* (2014), que establecen el siguiente orden en cada uno de sus apartados:

- a) *Presentación*: En este apartado procedimos a la explicación de forma explícita del propósito del cuestionario y el contexto del estudio, solicitando y agradeciendo la colaboración al mismo tiempo que incidimos en que las respuestas debían de ser sinceras, puesto que no había opciones válidas y erróneas (Rodríguez, Gil y García, 1999). Canales (2006) incide en que si en esta primera parte obtenemos la confianza del encuestado la validez de las respuestas aumentará.
- b) *Preguntas de identificación o demográficas*: Se trata de preguntas simples y fáciles de responder, relacionadas con el sexo, edad, situación laboral o tipo de centro, etc.
- c) *Preguntas temáticas*: Representan las preguntas sobre el tema que pretendemos estudiar y tratamos que su orden siguiera una secuencia de más simple a más complejo de responder, pero teniendo en cuenta, tal como recomienda Canales (2006), que no siempre debemos dejar para el final las preguntas que requieren más

precisión o sean más complejas, puesto que la calidad de las respuestas disminuye con el aumento del cansancio. El máximo rendimiento se produce en el centro del cuestionario.

d) *Cierre*: Al finalizar el cuestionario introducimos un mensaje de agradecimiento por la participación de los encuestados.

En el apartado de introducción o presentación indicamos también el tiempo aproximado de realización y explicitamos el tratamiento confidencial que se llevaría a cabo en el manejo y análisis de la información obtenida. Por otra parte, solicitamos la colaboración de los sujetos apelando al *autoconcepto de la persona*, puesto que valoramos su utilidad como expertos en la materia que disponían de opinión cualificada, y al *interés personal*, al versar nuestro estudio sobre temas que los competen como profesionales del mismo campo que el objeto de estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014, p.229).

Durante la elaboración del cuestionario pretendimos que este no exigiese a los sujetos grandes dosis de reflexión o respuestas cuya elaboración requiriese un gran esfuerzo.

Numeramos las preguntas dividiéndolas en diferentes bloques tal y como indicamos anteriormente, y para evitar los sesgos repartimos a través del cuestionario aquellas que medían la misma variable.

Junto con esto, tratamos que las preguntas iniciales fuesen neutrales o fáciles de contestar y más generales para posteriormente ir pasando a las más específicas. Esto es lo que Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014, p.228) denominan “*efecto embudo*”.

Finalmente, la estructura y el tipo de preguntas por bloque quedó de la siguiente manera:

- **Bloque I:** *Aspectos descriptivos personales y del centro en que trabajan.*

Se trata de 12 preguntas entre las que incluimos algunas sociodemográficas categorizadas con carácter de introducción y/o filtro de modo que nos ayudasen a contextualizar la realidad de los sujetos a nivel personal y de su lugar de trabajo, a través de cuestiones relativas al tipo de centro y nivel de enseñanzas en los que imparten docencia, número de alumnos, antigüedad como docentes, titulación

específica, planes de estudios en los que han impartido clase y número de profesores de su misma especialidad en el centro.

- **Bloque II:** *Aspectos relacionados con el conocimiento y uso de elementos y documentos curriculares.*

Un total de 9 preguntas con cuestiones referidas al conocimiento del currículo oficial y de los elementos prescriptivos del mismo, así como a la autoría y grado de seguimiento y actualización de las programaciones didácticas.

- **Bloque III:** *Aspectos relacionados con su formación y práctica docente.*

Compuesto por 9 preguntas que hacen referencia a la autopercepción de la formación recibida, su actualización formativa permanente y su modelo didáctico.

Una vez elaborado el cuestionario, Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) y Ñaupas *et al.* (2014) establecen la necesidad de someterlo a una serie de pruebas que verifiquen dos cualidades que todo instrumento de recogida de datos debe reunir para cumplir con el objetivo de la correcta atribución de la variabilidad observada: validez y fiabilidad:

- Es *fiable* cuando los datos que se obtienen a partir de él son precisos, sin sesgos, es decir, no son producto del azar, por lo que las mediciones no varían significativamente por su aplicación por otras personas.
- Es *válido* cuando podemos garantizar que mide lo que se pretende, que es pertinente, y se refiera a la exactitud con la que lo hace.

Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) inciden en la importancia de la aplicación de un cuestionario válido y fiable puesto que pretendemos obtener conocimiento que sea generalizable para entender mejor los fenómenos que estamos analizando. Para ello, disponer de una muestra estadísticamente representativa posibilita la estimación de un parámetro poblacional a partir de los datos obtenidos, con un margen de error determinado y calculable. De la misma forma también podremos analizar la covariación entre 2 o más variables y determinar, también con un margen de error determinado y calculable, si los datos obtenidos permiten concluir que la covariación observada no se debe al azar.

Con respecto a la confiabilidad estadística se entiende cuando los resultados de un análisis se pueden reproducir en diferentes muestras. Como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014), a menor variación de las mediciones

repetidas de un instrumento, mayor la confiabilidad. En nuestro estudio se ha utilizado un cuestionario no estructurado con datos categóricos, por lo tanto es necesario determinar si dos o más resultados obtenidos por dos o más evaluadores distintos o por el mismo evaluador en momentos diferentes son coincidentes. En este caso hablamos de fiabilidad intrajuez o fiabilidad interjueces. Se ha calculado a través de un índice de concordancia entre evaluadores con la fórmula del índice Kappa.

En cuanto a la validez, estos mismos autores hablan de *validez de contenido* y *validez de constructo* (p.215-216). Siguiendo sus recomendaciones, para dotar de validez de contenido a nuestro cuestionario procuramos desde un primer momento que todas las preguntas fuesen redactadas en función de los objetivos de nuestro estudio. Por otra parte, a la validez de constructo del mismo se llegó a través del juicio de expertos que determinaron que las preguntas efectivamente se basaban en los conceptos que se pretendían medir.

Esta prueba con jueces expertos también la aprovechamos para que evaluaran la pertinencia del lenguaje, su longitud y el interés que potencialmente suscitaría en los encuestados, además de comprobar en qué medida puede funcionar o no (Canales, 2006; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) consideran fundamental esta prueba para, además de comprobar la comprensión en general, ubicar aquellas preguntas que puedan suscitar rechazo o inhibición, examinar las repuestas a preguntas abiertas que puedan cambiarse por cerradas, o para considerar la eliminación de preguntas con respuestas similares.

En nuestra prueba piloto procedimos a la pasación de nuestro cuestionario a 4 jueces expertos, tanto en el ámbito de la música (2) como en el de la metodología cualitativa (2), solicitando que se introdujesen anotaciones o sugerencias junto a las preguntas que no se entendieran, así como otras relacionadas con cualquier aspecto que considerasen relevante y que pudiese favorecer su comprensión o mejorar su efectividad.

7.3.1.3 Administración del cuestionario y análisis de los datos

Se remitió a cada uno de los centros vía email una carta de presentación en donde se explicaban los objetivos de nuestro estudio y su posible repercusión, así como el enlace al formulario de Google Docs en el que se encontraban las preguntas. Fueron un total de 42 correos los enviados que se distribuyeron de la siguiente manera: 27 correos a

conservatorios (20 municipales y 7 dependientes de la Xunta de Galicia) y 15 a centros autorizados de música.

Además, reforzamos la administración a través de otros medios como redes sociales como Facebook Messenger o aplicaciones de mensajería como Whassaap se envió el enlace directo al formulario a aquellos contactos pertenecientes al círculo profesional del autor de este trabajo.

Fueron recogidos un total de 24 cuestionarios, pero dada la limitación en cuanto a la cuantificación de la población que comentamos previamente, no fue posible determinar con total exactitud la tasa de respuesta. A pesar de ello, podemos establecer una estimación de entre 45 a 60 profesores de percusión en activo en Galicia, puesto que los 7 conservatorios dependientes de la Xunta cuentan con 2 profesores cada uno y en los 35 restantes, salvo algún caso de algún conservatorio privado, cuentan con 1 docente de percusión. Por tanto, atendiendo a nuestra estimación la participación estaría entre el 40% y el 53.3%.

Para realizar esta estimación nos basamos en el trabajo realizado por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020a) sobre la gestión y organización de los conservatorios profesionales de música, en el que concluyen que, además de que la Percusión no está presente en la totalidad de los centros de titularidad municipal, en estos últimos la media de profesorado es cinco veces menor que los de titularidad autonómica (64 docentes frente a 15,3 en los municipales).

Una vez dimos por finalizado el plazo de recepción respuestas, por medio de Google Docs capturamos los datos recogidos y los exportamos en un documento de Excel para su traslado al programa de análisis.

El análisis estadístico fue realizado a través del programa SPSS 23.0. Para ello, en primer lugar codificamos las respuestas de los participantes asignándoles valores numéricos y los incluimos en nuestro libro de códigos, algo que nos facilitó el disponer en su mayoría de preguntas cerradas.

Para el análisis de las asociaciones entre las variables categóricas se ha utilizado el estadístico chi cuadrado de Pearson con un nivel de confianza de 0.05.

7.3.2 Análisis de contenido

El análisis de contenido ocupa un lugar importante dentro de la metodología de los instrumentos de investigación, y es en las ciencias sociales y en las humanidades donde se encuentra más difundido su uso (Krippendorff, 1997).

Ñaupas (2014) define el análisis de contenido como una técnica que nos permite recoger información en base a una lectura científica (metódica, sistemática y objetiva) de un texto escrito, hablado, grabado, etc. para luego analizarlo e interpretarlo. Andréu (2002) añade que, a diferencia de otras técnicas de investigación sociológica, combina la observación y producción de los datos con su interpretación o análisis. Este mismo autor establece que pertenecen al campo del análisis de contenido todo el conjunto de técnicas que tiendan a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes con el objetivo de efectuar deducciones lógicas concernientes a la fuente con fundamentación científica, adaptándose a la naturaleza del material y del problema que pretenden resolver y utilizando para ello una o varias operaciones analíticas que sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados.

Para Bardin (1996, p.23) se trata de un método muy empírico que depende del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persigue. Este autor continúa reconociendo que, aunque pueden existir ciertos patrones que pueden servirnos de base, es muy difícil encontrar plantillas preestablecidas que sean reutilizables, por lo que la técnica adecuada al campo y al objetivo perseguidos es necesario inventarla cada vez.

El análisis de contenido presenta las siguientes características (Bardin, 1996):

- No es un único instrumento, sino un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que se pueden adaptar al campo concreto de aplicación.
- Funciona a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción que pueden aplicarse tanto al contenido como al continente de los mensajes.
- Su propósito es la inferencia de conocimientos, el paso controlado y lógico entre la descripción de las características de aquello que se analiza y su interpretación final.

Además, este mismo autor manifiesta que el análisis de contenido tiene dos funciones que pueden convivir de manera complementaria: una función heurística, que enriquece la

propia exploración y aumenta la propensión al descubrimiento; y una función de “administración de la prueba”, para comprobar o verificar la validez de ciertas cuestiones o afirmaciones.

Hernández et al. (2014) manifiestan que los documentos son una fuente muy valiosa de datos cualitativos que nos pueden llegar a ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Por otro lado, Flick (2015, p.141) considera que en estas formas de análisis cualitativo es común que la recogida de datos se limite a la selección de material centrando los intereses de la investigación en aspectos formales, como por ejemplo los aspectos estructurales de esos documentos, más que en el contenido.

Por tratarse el análisis de contenido de un conjunto de técnicas como hemos indicado anteriormente, Krippendorff (1997) diferencia el uso de éstas en función de las inferencias que pueden realizarse fruto de los diversos mecanismos que emplean los analistas para relacionar los datos con su contexto.

Basándonos en estas distinciones, nuestra investigación, que persigue una finalidad descriptiva en la que buscamos información sobre aspectos concretos relacionando documentos con legislación, se encuadraría en lo que Krippendorff (1997, p.54-56) define como *normas*, ya que comprende una serie de procesos de identificación, evaluación y verificación que presentan en común la existencia de una norma o patrón con el que se compara un objeto para establecer, o bien de qué clase es, o en qué medida es bueno, emitiendo juicios sobre los datos respecto a ella, con el añadido de que esta norma es prescrita y legitimada por una institución³⁴.

Para Krippendorff (1997, p.156), los procedimientos de este tipo están formados por dos etapas en las cuales primero se condensan los datos para poder compararlos y, posteriormente, se aplica la norma para detectar la existencia de cualquier posible variación. Por tanto, la validez de este proceso procederá de las instituciones que sancionan su uso y que procuran basarse en las inferencias suministradas.

En cuanto a los pasos en el proceso de análisis de contenido Krippendorff (1997, p.76-80) establece los siguientes:

³⁴ En nuestro caso por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

- *Elaboración de los datos*, que comprende a su vez una serie de acciones que están interconectadas entre sí:
 - Determinación de unidades: Surgen de la interacción entre la realidad y su observador. Según su propósito analítico y su empleo hay 3 tipos,
 - Unidades de muestreo: Las partes o porciones de universo que serán analizadas.
 - Unidades de registro: Las partes de esas unidades de muestreo que se analizan.
 - Unidades de contexto: La porción mínima de muestreo que debemos examinar para caracterizar la unidad de registro.
 - Muestreo: El proceso de selección de las unidades a analizar.
 - Registro: La codificación y descripción de las unidades.
- *Reducción de los datos*: Consiste en dar a estos la forma que requiera el análisis reteniendo la información relevante para llevarlo a cabo.
- *Inferencia*: Representa la razón de ser de todo análisis de contenido, conocer qué significan los datos.
- *Análisis*: Supone la exploración y descubrimiento de las pautas y relaciones existentes entre los datos.

En nuestro estudio mediante el análisis de contenido llevamos a cabo una adaptación de este procedimiento en tres etapas basándonos también en las estructuras propuestas por Sandoval (1996) y Bardin (1996): preanálisis, lectura y estudio en profundidad y tratamiento e interpretación de los datos.

7.3.2.1 Preanálisis

- Determinación de los objetivos y la muestra.
- Selección y rastreo de los documentos y determinación de los elementos de análisis.

Esta es la fase de organización en la que se eligen los documentos que se van a someter a análisis, se lleva a cabo la formulación de hipótesis y de objetivos y la

elaboración de los indicadores en los que nos apoyaremos para llevarlo a cabo, actividades todas ellas que no presentan un orden cronológico cerrado, sino que están ligadas unas a otras (Bardin, 1996).

Para Espín (2002), el análisis de contenido resulta más fiable cuanto más especificada objetivamente esté la elección de las unidades de análisis y por lo tanto menos sujeta al arbitrio de la persona que realiza el análisis. Las reglas para la selección de estas unidades han de estar bien definidas.

Al formar parte de un estudio de mayor envergadura que pretendía la triangulación de los resultados obtenidos a través de diferentes técnicas, nuestra investigación por medio del análisis de contenido partió de unos objetivos previamente establecidos para ser llevada a cabo que determinarían la elección de los documentos a analizar, resultando como universos las legislaciones estatal y autonómica por un lado y las programaciones didácticas de los centros por otro.

Esta metodología de análisis que llevamos a cabo a lo largo del estudio fue ubicada en el ámbito de lo descriptivo tal y como indicamos anteriormente, pretendiendo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado.

Una vez determinadas las unidades de análisis para nuestra investigación, que serían por tanto, las programaciones didácticas y los decretos oficiales que regulaban los estudios de percusión, como hipótesis directriz establecimos que esos documentos debían de caracterizarse por la coherencia de sus elementos, tanto interna como externa, por lo que nuestro objetivo general fue determinar si esto se cumplía tanto en el currículo oficial como en las programaciones didácticas de los diferentes conservatorios y centros autorizados de música. Por tanto, nos basamos en dicha coherencia con respecto a la norma para la determinación de los índices.

Con respecto a la definición del corpus de documentos a analizar, Bardin (1996) establece una serie de reglas de las cuales seguimos las siguientes a la hora de seleccionar tanto la legislación como las programaciones:

- *Regla de exhaustividad:* En cuanto a la legislación relativa al currículo de percusión tuvimos en cuenta todos los decretos que la rigen actualmente en Galicia (Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música,

y el Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música), comparándolos también con el anterior decreto de la LOGSE (Decreto 253/1993, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados).

- *Regla de homogeneidad:* Obedecemos a unos criterios de selección precisos, sin presentar excesiva singularidad, puesto que se trata de documentos legales y curriculares que presentan una estructura similar.
- *Regla de pertinencia:* Se trata de documentos adecuados como fuente de información para llevar a cabo nuestra investigación.

Atendiendo a la clasificación de Krippendorf (1996, p.96), el muestreo que llevamos a cabo en cuanto a las programaciones fue estratificado, por tipo de centros, ya que dentro de la población existían varias subpoblaciones diferenciadas, perteneciendo cada unidad de muestreo únicamente a un estrato.

Con relación al tamaño de la muestra, el mismo autor manifiesta que no existe una solución preestablecida. Este vendrá dado por la saturación puesto que, además de que cada unidad adicional de la muestra aumenta la dificultad del análisis, hay un punto en el que el tamaño muestral resulta más eficiente y en el cual ningún aumento posterior mejorará de forma apreciable la generalización de los hallazgos (p. 100).

Nuestro acceso a los decretos oficiales se realizó por medio de los sitios web de la administración autonómica de Galicia (Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional) y del Ministerio de Educación, y en el caso de las programaciones didácticas a partir de las webs de los centros o petición a los docentes, puesto que a pesar de que este debe ser un documento público, salvo en los conservatorios gestionados por la administración autonómica nos encontramos en muchas ocasiones con una limitación a su acceso a través de las páginas web de los centros.

Seleccionamos un total de 12 programaciones didácticas para su análisis, 7 de conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia, 4 de conservatorios municipales y 1 de centro autorizado de música.

Una vez determinado el material de análisis procedimos a realizar una lectura “superficial” con la que entramos en contacto con los documentos que pretendíamos

analizar, y posteriormente pasamos a establecer las operaciones de delimitación del texto en unidades comparables, que respondiesen a las categorías que pretendíamos verificar y que nos permitirían caracterizar las unidades de análisis.

En nuestra investigación las categorías vinieron establecidas por el propio objetivo de la misma (Espín, 2002). En cuanto al análisis de las programaciones didácticas, por un lado, lo llevamos a cabo en relación al contenido (determinación de la coherencia interna y externa) y la forma (respeto a una estructura normativa fija dada); y en cuanto a los decretos, fue realizado en relación al contenido (determinación de la coherencia interna).

7.3.2.2 Lectura y estudio en profundidad. Aprovechamiento del material.

En este paso del análisis de contenido procedimos a registrar la información extraída a partir de los elementos de análisis determinados. Es la realización del análisis propiamente dicho. Supuso la puesta en práctica de forma sistemática de todas las pautas establecidas en la fase anterior de preanálisis, y atendiendo a esas decisiones previas consistió en operaciones de codificación, comparación y enumeración (Bardin, 1996; Espín, 2002).

Según Espín (2002), la manera de realizar el recuento puede variar en función del tipo de enumeración que se lleve a cabo, por lo que otro de los pasos necesarios a realizar es determinar las reglas de enumeración, es decir, definir la forma que se usará para contar aquello que se observe. Para ello tomamos desde una perspectiva cuantitativa como indicadores los siguientes:

- La ausencia de determinados elementos: Aquellos fijados por la normativa en cuanto a estructura y contenido, por ejemplo.
- La frecuencia de aparición de las incidencias que encontramos.

En el caso de la legislación, cada uno de los decretos fue sometido a un proceso de relación entre sus elementos prescriptivos para determinar la coherencia entre los mismos. Además, procedimos a la realización de un estudio comparativo entre los decretos actuales e inmediatamente anteriores (LOGSE) con el fin de determinar el progreso y/o evolución de aquéllos.

Con respecto a las programaciones, analizamos su estructura y contenido comparándolas con lo establecido en la normativa³⁵ para determinar la coherencia externa de las mismas, pero también su coherencia interna a partir de un proceso de relación entre los elementos prescriptivos que las formaban (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

7.3.2.3 Tratamiento e interpretación de los datos obtenidos

Una vez rematado el estudio en profundidad, realizamos una lectura cruzada y comparativa de los datos brutos extraídos de los documentos para establecer una síntesis comprensiva total sobre la realidad estudiada, tratándolos de forma que resultasen significativos y válidos (Bardin, 1996; Espín, 2002).

Formuladas las inferencias, y atendiendo a las recomendaciones de Krippendorff (1996), procedimos a resumir los datos representándolos de modo que pudiesen ser comprendidos e interpretados de mejor forma, con el objetivo de descubrir partes y relaciones en el interior de estos, así como verificar las hipótesis relacionales.

Para ello, en un primer lugar los representamos de forma estadística simple en porcentajes, por ser las frecuencias la forma más corriente para desempeñar la función de compendio del análisis, bien a través de frecuencias absolutas, que indican el número total de incidentes que aparecen en la muestra; o de frecuencias relativas, los porcentajes de incidentes con respecto al tamaño muestral (Krippendorff, 1996, p.162).

Por último, la triangulación a posteriori de los resultados obtenidos mediante las otras técnicas que conformaban nuestra investigación nos ayudó a proponer inferencias dotadas de mayor rigor, obteniendo unos resultados generales significativos y fiables que cumpliesen con nuestros objetivos, convalidando además los métodos usados y suministrando aquella información que nos faltaba.

7.3.3 Grupo de discusión

El grupo de discusión es un tipo de entrevista en grupo que se caracteriza por el debate en el que un moderador anima y estimula de forma activa la interacción entre los miembros que lo conforman, estando atento a todo lo que sucede para posteriormente

³⁵ Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, y Decretos 198/2007 y 203/2007 que regulan la ordenación de las enseñanzas elementales y profesionales de música, respectivamente.

proceder a su análisis (Barbour, 2013; Flick, 2015; Pedraz, Marcos, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014).

Aunque ya se usaban anteriormente por investigadores sociales, su uso se vio ampliado a partir de 1950 cuando comenzaron a emplear este método los investigadores de mercado para estudiar los motivos del consumidor y las preferencias de producto, para entrar con fuerza a partir de 1980 en el campo de la investigación social académica (Kvale, 2011).

Se caracterizan por un estilo no directivo de la entrevista en donde se pretende la estimulación de diferentes puntos de vista sobre el objeto de discusión que introduce y orienta el moderador, primando la libertad en la expresión de opiniones personales sin necesidad de buscar soluciones o llegar a un consenso, aunque a veces resulten contrapuestas, a lo que Krueger y Casey (2015) añaden que, además de ser normal las diferentes perspectivas, puede resultar también muy beneficioso para la investigación.

Para Sandoval (1996) el grupo de discusión o focal recibe este nombre por dos motivos, el primero porque se centra en el estudio a fondo de un número reducido de tópicos o problemas, y en segundo lugar porque la selección de los miembros de los grupos se hace a partir de la identificación de algún aspecto relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, llevándonos a elegir solamente a aquellos sujetos que presentan dichas características.

Además, este mismo autor considera que es una estrategia de investigación que se va enriqueciendo y reorientando conforme avanzamos en el proceso pudiendo ser utilizado como fuente básica de datos o como medio de profundización en el análisis.

Por otra parte, Barbour (2013) concibe el grupo de discusión como un método de investigación cualitativa útil cuando se quiere estudiar la interacción entre un grupo de personas sobre una cuestión específica. Además, son muy utilizados también en los diseños de métodos mixtos, especialmente combinándolos con entrevistas individuales y algunas veces después de una investigación cuantitativa (Barbour, 2013; Gil Flores, 1992; Krueger y Casey, 2015).

Como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, y presenta una alta validez subjetiva. Además, Suárez (2005) añade que facilita y agiliza la obtención de

información, y su coste es relativamente reducido, y Callejo (2001) destaca la posibilidad de observar los comportamientos no verbales, al mismo tiempo que obtenemos una gran cantidad de datos y de hipótesis de investigación.

Por otro lado, como desventajas Callejo (2001, p.176-177) señala la dependencia de la pericia del moderador, la subjetividad en la interpretación de los discursos grupales, la exigencia de una concentración máxima y la falta de una validez cuantitativa.

Volviendo a su potencial utilidad, Flick (2015) añade que se pueden emplear para debatir acontecimientos y experiencias del pasado en un estudio retrospectivo o en estudios longitudinales, pero en la mayoría de los casos se usan en estudios comparativos de opiniones sobre el estado actual de una cuestión, y junto con la aplicación de cuestionarios o encuestas (Krueger y Casey, 2015), abriendo paso a la posibilidad de triangulación, confirmando los hallazgos de los grupos de discusión mediante el contraste con los resultados obtenidos a través de esas técnicas de recogida de datos.

Para López Francés (2010) el grupo de discusión es similar a las entrevistas semiestructuradas en cuanto a que el investigador es el que guía, modera y anima el proceso, introduciendo los temas y cuestiones, pero al mismo tiempo resulta menos artificial que las entrevistas individuales puesto que de él se obtienen datos también a partir de la interacción de los participantes.

Para la preparación de un grupo de discusión, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014) consideran los siguientes pasos a seguir:

1. Determinar el número de grupos y de sesiones a realizar.
2. Establecer el perfil y las características más adecuadas que deben reunir los participantes.
3. Contactar e invitar a las personas seleccionadas.
4. Organizar la sesión: guion de preguntas, lugar, aspectos logísticos, etc.
5. Desarrollo de la sesión
6. Elaboración del reporte de la sesión que recoja: datos de participación, fecha y duración, información sobre el transcurso y otras observaciones

A la hora de realizar el muestreo y la selección de participantes, autores como Flick (2015) inciden en la importancia de arreglar en función del interés de la investigación y

del propósito del estudio la composición y número de grupos de discusión a formar en cuanto a sus rasgos de homogeneidad y heterogeneidad. En general deben de caracterizarse por la homogeneidad, pero con la suficiente diferenciación entre los individuos de modo que sea posible la variedad de opiniones.

Krueger y Casey (2015) establecen las siguientes recomendaciones a la hora de decidir el número de participantes del grupo:

- El propósito del estudio: Si se trata de comprender un comportamiento o profundizar sobre un tema concreto, menos participantes. Si se trata de realizar una prueba piloto o test de una idea o material, más participantes.
- La complejidad del tema: Cuanto más complejo sea el tema invitar a menos participantes.
- El nivel de experiencia de los participantes: A mayor experiencia sobre el objeto de estudio, menos participantes.
- El nivel de pasión de los participantes: Cuanto más apasionados sean sobre el tema de estudio, menos participantes.
- El número de preguntas que se quieran realizar: A mayor número de preguntas, menos participantes.

Puesto que en nuestro caso el grupo de discusión que llevamos a cabo formaba parte de una investigación de mayor dimensión como es la presente tesis, en la cual los resultados serían triangulados con los datos obtenidos de cuestionarios realizados al profesorado de percusión de la Comunidad de Galicia, y del análisis de contenido de una muestra de programaciones didácticas de la materia de percusión de diferentes conservatorios, para tomar decisiones en cuanto a la conformación del grupo seguimos el criterio establecido para el envío de los cuestionarios.

Procedimos a seleccionar una muestra intencional de profesores de percusión de conservatorios tanto públicos como privados de la Comunidad de Galicia cuya experiencia resultase relevante para el estudio, cumpliendo al mismo tiempo los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, puesto que el grupo era homogéneo en cuanto a la profesión de los participantes y heterogéneo en cuanto a diversos aspectos como el sexo, edad, situación laboral, formación y tipo de centro en el que trabajaban, entre otros,

estimulando de esta manera la diversidad de opiniones gracias a sus experiencias individuales.

En total fueron 6 los participantes en nuestro grupo de discusión, un grupo no muy numeroso puesto que considerábamos que, dada su experiencia en el campo relacionado con el objeto de estudio, disponían de valiosa información para aportar, y de esta manera nos sería menos complejo extraerla más profundamente, concordando de este modo con autores como Krueger y Casey (2015) que establecen que el tamaño ideal de los grupos de discusión es de entre 5 y 8 individuos, ya que por un lado un número no muy alto es más fácil de reclutar y atender, y al mismo tiempo resulta más cómodo para los participantes.

Los integrantes del grupo de discusión se conocían, puesto que, aunque hay autores que defienden y recomiendan lo contrario, creemos que en un trabajo como el nuestro tan especializado y en una zona geográfica tan localizada como es la Comunidad de Galicia, resulta inevitable que no existiera relación anterior alguna entre ellos.

Establecimos contacto telefónico con ellos en varias ocasiones a través del moderador, no solamente para invitarlos a tomar parte del grupo de discusión, sino para asegurarnos de su asistencia al aproximarnos a la fecha establecida.

Las reuniones se establecieron y programaron después de tener en cuenta los aspectos que pretendíamos evaluar, y que como indicamos anteriormente, se basaron en los datos y resultados obtenidos a través de los cuestionarios y el análisis de las programaciones didácticas.

Tras el estudio de estos datos pudimos concretar nuestros objetivos para el grupo de discusión y acordamos que podría ser suficiente una única reunión basándonos en uno de los principios fundamentales que establece Callejo (2001), cuantos más categorías o aspectos a evaluar haya en una investigación mayor será el número de sesiones a programar.

Puesto que la participación en un grupo de discusión en cuanto a tiempo es mayor que en cualquier otra forma de recogida de datos, a lo que hay que sumar el pertinente desplazamiento al lugar de celebración, Krueger y Casey (2015) consideran que se debe de establecer un incentivo por participación, e insisten en que este incentivo no tiene por qué tratarse de algo económico, sino algo atractivo para que motive la asistencia y que al mismo tiempo haga ver a los participantes que el grupo de discusión es algo importante.

Otra de las tareas a realizar a la hora de planificar el grupo de discusión que resultará fundamental para el desarrollo de la sesión es el diseño del guion o guía de preguntas. Callejo (2001) establece que esta guía no debe ser cerrada de forma que coarte la libertad de expresión ni la dinámica del grupo, pero sin mostrar tampoco al mismo tiempo un alto grado de confianza en la espontaneidad y elocuencia de los participantes. Al elaborarlo, el investigador debe anticiparse a las posibles respuestas y reacciones para optimizar la sesión, por ello debe de existir un minucioso trabajo de selección y formulación de las preguntas que fomenten más la interacción y profundización en las respuestas, huyendo de la dicotomía (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014; Krueger y Casey, 2015).

Este guion, al igual que en el caso de las entrevistas, puede ser estructurado, semiestructurado o abierto. En el estructurado los temas son específicos y el margen para salirse de éstos es mínimo; en el semiestructurado se presentan temas que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan; finalmente, en el abierto se plantean puntos generales para cubrirse con libertad durante la sesión.

Autores como Krueger y Casey (2015) manifiestan que el número de cuestiones no debe ser demasiado elevado, y sugieren que unas 12 preguntas pueden resultar suficientes para un grupo de discusión de 2 horas. Por otro lado, consideran que una buena guía de preguntas debe reunir las siguientes características:

- Comienza con una pregunta fácil de responder para todos.
- Está secuenciada de modo que la conversación fluye de una pregunta a otra.
- Parte de preguntas generales que progresivamente van dando paso a otras más específicas e importantes para la investigación.
- Tiene en cuenta el tiempo

En nuestro caso, intentando seguir estas premisas elaboramos un guion con un total de 22 preguntas alrededor del tema que queríamos tratar, la enseñanza de percusión en Galicia, articulándolo en torno a aspectos como la percepción en cuanto a su formación como docentes, el conocimiento del profesorado acerca de la programación didáctica y sus elementos, el estado actual de la enseñanza de percusión y la metodología didáctica

que siguen, basado en las preguntas del cuestionario y los resultados obtenidos a partir del análisis de las programaciones didácticas.

En cuanto al lugar para desarrollar las reuniones del grupo de discusión, debe contar con unas características que faciliten la producción del discurso, es decir, poco ruidoso, confortable, de fácil acceso a los participantes y que permita una disposición en la que todos puedan verse entre sí (Gil Flores, 1992), por ello buscamos un lugar lo más neutral posible que disponía de una sala tranquila que favorecía la intimidad del grupo y que contaba además con facilidad de aparcamiento y servicio de cafetería, que nos permitiría gratificar la participación en el grupo de discusión.

Antes de dar comienzo, y cumpliendo con los compromisos éticos, entregamos a todos los participantes un documento a modo de consentimiento informado en el que se explicaban los objetivos y finalidad de la investigación, junto a otros aspectos tales como en qué consistiría su participación, el carácter voluntario de la misma, la confidencialidad de sus respuestas y opiniones y su derecho al conocimiento de los resultados obtenidos.

Para la disposición de los diferentes participantes tuvimos en cuenta la colocación del moderador de forma que fuese sencilla la observación y la escucha alrededor de una mesa circular, ubicando en la posición central de la mesa una grabadora y en un lateral de la dependencia una cámara de vídeo que recogía toda la escena, puesto que grabar la sesión es algo fundamental que nos facilitaría el trabajo de análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014).

Comenzamos presentado el tema incidiendo en que no se trataba de un examen en el que hubiese preguntas correctas o incorrectas, sino puntos de vista para compartir incluso cuando éstos difirieran de otros. Dicho esto, realizamos una primera pregunta sencilla de responder con el objetivo de animar la participación activa desde el principio (Krueger y Casey, 2015).

Durante el transcurso del grupo de discusión, un aspecto clave en el que coinciden tanto Barbour (2013) como Flick (2015) es que la capacidad de los moderadores o facilitadores a la hora de estimular, moderar y quizá enfriar los debates en ocasiones es fundamental. De este modo, si la conversación fluye hay que intentar no intervenir y, si por el contrario se considera necesario, se deben realizar preguntas adicionales o complementarias, prestando atención al lenguaje no verbal, al tono y expresión además

del vocabulario que se emplee, o reformular aquellas preguntas que no se entienden, resumiendo y clarificando para avanzar.

Barbour (2013) añade que este control sobre la entrevista también vendrá propiciado por el conocimiento que el entrevistador posea de los componentes del grupo, así como disponer de formación en el tema que se trata para poder manejar la conversación, estructurando la entrevista en todas sus fases.

Durante la sesión fuimos tomando notas en nuestro diario y tratamos de seguir el guion en todo momento, pidiendo a los participantes que nos aclarasen todo aquello que no entendíamos, aunque en ocasiones surgieron otros temas interesantes que por no tener relación con el objeto de estudio fueron reconducidos por el moderador.

En los grupos de enfoque existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción. Este proceso, en el que los participantes comparten opiniones o difieren en ellas, exige una reflexión tanto individual como colectiva.

Por todo ello, el moderador, que está fuera del proceso de agrupación y es el motor del grupo de discusión, ha de dominar las técnicas de moderación grupal como el silencio, las pausas, la escucha o la observación (Suárez, 2005: 32-35).

Sumado a esto, el investigador que conduce o modera el grupo de discusión debe ser claro, flexible, objetivo, empático, persuasivo y a la vez demostrar capacidad de liderazgo de la dinámica del grupo desde el principio de la sesión, preocupándose por la fiabilidad y validez de los datos que está recogiendo para posteriormente relacionarlos e interpretarlos (Fontana y Frey, 2005; Valles, 1999), a la vez que controla el tiempo tanto total como parcial de cada aspecto a tratar, permitiendo una conversación libre pero estructurada, sin tener que seguir con rigidez la guía establecida, y evitando el monopolio del discurso de alguno de los integrantes para potenciar la participación y la interacción de todos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio, 2014; Pedraz et al., 2014).

Al término de la sesión llevamos a cabo un pequeño resumen a modo de síntesis de las ideas clave recogidas en el grupo de discusión, y en la medida de lo posible con las palabras usadas por los participantes, con el fin de que ellos mismos nos indicasen si observaban que alguna información que hubiesen aportado pudiese faltar.

En cuanto al análisis, Krueger y Casey (2015) parten de la idea de que el propósito del estudio será el que guíe la dirección, profundidad e intensidad, además de ser normalmente la parte que mayor tiempo consume.

Su finalidad es lograr una mayor comprensión de la realidad que se estudia con la intención de llegar algún modelo explicativo sobre ella (Quecedo y Castaño, 2002). Este procedimiento debe reunir las siguientes características:

- Sistemático, al seguir paso a paso un procedimiento secuenciado y documentado de forma coherente.
- Verificable, cuando a partir de los datos recogidos otros investigadores podrían llegar a resultados similares.

Autores como Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que no existe un modo único ni estandarizado de análisis de datos, aunque sí que establecen una serie de actividades y operaciones comunes a la mayoría de los estudios cualitativos como son: la reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones. Además, los mismos autores añaden que este proceso no tiene por qué ser lineal, sino que puede darse de forma simultánea, de manera reiterativa y de forma interconectada.

Con este punto de vista concuerda Simons (2011) cuando establece que el análisis está presente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio, e incide en que desde incluso el momento que nos planteamos el propósito de la investigación y realizamos el diseño ya estamos enmarcando nuestro análisis.

Según Lyn (2015), el análisis estará supeditado a la calidad de la recogida de datos y dependerá del buen uso de las herramientas y del tipo de preguntas, además de la habilidad y atención para recoger no solamente lo que se dice y cómo se expresa, sino también lo que no se dice, por lo que realizar transcripción una vez rematado el grupo de discusión a la mayor brevedad será de gran ayuda, permitiéndonos reconstruir más fácilmente la atmósfera de la reunión y lo tratado pregunta por pregunta. (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Krueger y Casey, 2015).

Flick (2015) defiende que, a la hora de analizar los datos obtenidos, el método de codificación y categorización es el más destacado cuando estos derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones. Este consiste en buscar partes relevantes dentro de

ellos y analizarlas comparándolas con otros datos, dándoles un nombre para clasificarlas posteriormente. Además, para que un análisis de datos y las conclusiones basadas en él resulten transparentes las presentaciones deberían tener en cuenta la relación entre el material original y las categorías que se han establecido.

A la hora de establecer las comparaciones, estas pueden llevarse a cabo de modo externo, entre grupos diferentes, o interno, dentro del mismo grupo a la hora de conocer las opiniones de los diferentes sujetos que lo conforman, por lo que para que estas comparaciones sean más efectivas se hace necesario planificar su composición y, en caso de trabajar con varios grupos, realizar una selección entre ellos (Flick, 2015).

Al respecto, el Colectivo IOÉ (2010, p.90) describiría el análisis como un proceso que presenta tres niveles:

- El nivel 1: Se sitúa en el plano gramático, y en el cual el análisis de los discursos se limita a reconocer, contar y correlacionar la frecuencia de aparición de ciertos términos. Es decir, el análisis se atiene estrictamente al plano de lo manifestado.
- El nivel 2: Se sitúa en el plano paradigmático y nos permite abordar las claves implícitas en el texto, posibilitando una mejor comprensión del mismo a través de sus posibles connotaciones. En este nivel vamos más allá de una agrupación temática, ya que se busca una articulación estructural.
- El nivel 3: Tiene como referente la pragmática del discurso, por lo que éste solo puede ser comprendido desde su contexto social de producción, puesto que trataremos de pasar de la literalidad del texto a su reinterpretación. Implica un trabajo de elaboración teórica a través de una mayor abstracción y generalización, necesarios para comprender de forma aproximada el sentido e implicaciones de los discursos como praxis social concreta.

En nuestra investigación, llevamos a cabo un proceso de transcripción reducida del grupo de discusión (Krueger y Casey, 2015), puesto que transcribimos aquellas partes clave del discurso que requeríamos para el análisis y que nos servirían para ir completando las categorías preestablecidas a partir de los cuestionarios que habíamos analizado previamente, seleccionando frases o párrafos que se relacionarían con cada una, distinguiendo al mismo tiempo las opiniones individuales de las del consenso. Estos

autores recomiendan este tipo de transcripción para aquellos casos en los que es realizada por el propio investigador, por comprender completamente el propósito del estudio.

Posteriormente, articulamos nuestro proceso de análisis en dos fases para las cuales no utilizamos ningún tipo de software estadístico. Una primera fase en la que realizamos una aproximación global al sentido de la investigación, agrupando las respuestas y reduciendo los datos en las categorías establecidas, ordenándolas siguiendo las consideraciones de Krueger y Casey (2015) en cuanto a los siguientes conceptos a valorar:

- Frecuencia: Las veces que se mencionaba un aspecto.
- Extensión: La cantidad de gente diferente que mencionaba un aspecto concreto.
- Intensidad: La pasión que los participantes mostraban en sus argumentos.
- Detalle, lo específicas que eran las respuestas.
- Consistencia interna: Si los argumentos o puntos de vista se mantenían inalterables.
- Percepción de la importancia por parte del participante: Si mostraban de forma evidente que era importante para ellos.

En esta primera fase usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis, completando las categorías, pero sin combinarlos ni relacionarlos, es decir, no los interpretamos.

Posteriormente en una segunda fase fuimos comparando las categorías buscando la posibilidad de generar temas agrupándolas en base a ciertos aspectos y propiedades comunes, así como otras relaciones entre categorías y sus vínculos, lo que nos permitió interpretar los resultados y entender la realidad que estábamos estudiando.

En cuanto al momento de finalización del estudio, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista y Lucio (2014, p.451) consideran que son dos los indicadores fundamentales:

1. Cuando se han “saturado” las categorías y no encontramos información novedosa.
2. En el momento en que hayamos respondido al planteamiento del problema (que fue evolucionando) y generado un entendimiento sobre el fenómeno investigado.

Atendiendo a estas recomendaciones, con la información categorizada, interpretada y ejemplificada, y una vez que el establecimiento de relaciones no nos aportó información novedosa, se procedió a la elaboración de un informe de investigación en el que se recogieron todos estos pormenores del estudio, así como sus principales resultados y conclusiones.

Por último, al documentar el proceso de investigación a través del grupo de discusión una vez realizado el análisis y redactadas las conclusiones, es importante que el informe de investigación vaya más allá de la exposición de lo que se ha dicho fuera de su contexto, y se base en un análisis sistemático de las declaraciones y los procesos, ya que en muchas ocasiones se tiende a tratar los datos de los grupos de discusión como datos de entrevistas individuales (Flick, 2015; Krueger y Casey, 2015).

Para Quecedo y Castaño (2002), las conclusiones no deben limitarse a una presentación de los datos reducidos, ya que implica un mayor nivel de inferencia. Debemos aproximarnos a una interpretación e integración teórica superando la mera descripción, explicitando los vínculos contextuales y las generalizaciones encontradas, sin olvidarnos de que el dato tiene significado dentro de un contexto, para, posteriormente, demostrar cómo se integran estas conclusiones en estudios anteriores y teorías más amplias, y en qué medida estamos contribuyendo en la generalización y conocimiento sobre el tema objeto de estudio, idea que refrendan el COLECTIVO IOÉ (2010) y Gil Flores (1992) al criticar que una gran parte de las investigaciones sitúan sus análisis en aproximaciones casi siempre descriptivas, por lo que no aprovechan el potencial que puede ofrecer la aproximación a la realidad del objeto de estudio a través del grupo de discusión.

7.3.4 La entrevista

Considerando las aportaciones de Kvale (2011), que mantiene que las conversaciones son una forma antigua de obtener conocimiento de forma sistemática, entendemos la entrevista como un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común. Este autor defiende que las conversaciones ya eran usadas desde tiempos de la antigua Grecia, aunque el término entrevista es más reciente y comenzó a emplearse en el siglo XVII.

Para Flick (2015) las entrevistas son uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa que se basan, en la mayoría de los casos, en un único encuentro

con el sujeto participante después de haber solicitado su participación en el estudio y concertar la cita. Durante la misma se sigue una guía con los temas que se van a tratar y se procede a su grabación para su transcripción y posterior análisis.

En las entrevistas, el foco de la investigación se basa en la experiencia individual del entrevistado que será útil para comprender la experiencia de otras personas en situaciones similares, ya que en ellas trabajamos con las personas como casos desde una perspectiva comparativa (Flick, 2015).

La entrevista supone escuchar al sujeto con la finalidad de comprenderlo lo más completamente posible en su singularidad y contexto propio.

Para Kvale (2011), la situación de entrevista se ve a menudo como un sitio en el que se construye conocimiento, ya que no nos encontramos una simple reproducción o representación de este, sino con un comportamiento sobre una cuestión que forma parte del conocimiento que se produce en esa situación.

Spradley (1979) define los siguientes pasos a la hora de poner en práctica una entrevista:

- Adquirir las herramientas conceptuales, es decir, entender lo que significa esa cultura y conocer métodos para el trabajo de campo.
- Gestionar la entrada en el terreno, a través de la selección del lugar y las personas indicadas para la obtención de información.
- Realizar el trabajo de campo, recoger los datos, y
- Desarrollar la descripción de la cultura, es decir, analizar los datos y extraer y redactar las conclusiones.

Autores como Alonso (1995) y Vargas (2012), defienden que la entrevista debe ser abierta, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes pueden expresar sus experiencias, sin embargo, para nuestro estudio hemos tenido en cuenta las opiniones de Kvale (2011) cuando señala que la entrevista es una conversación con una estructura y un propósito fijados por el entrevistador, y por ello va más allá de un intercambio de ideas, convirtiéndose en un acercamiento basado en el interrogatorio y la escucha cuidadosa con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado, por ser un lugar en donde este se construye.

Es más, el mismo autor añade que, en cuanto a la relación que se establece, la entrevista es una conversación profesional específica que supone una orientación de poder clara. No se trata de un diálogo entre compañeros a un mismo nivel, es el entrevistador el que dirige la conversación en función de sus intereses en la medida de lo posible, siempre desde el respeto y fomentando una experiencia positiva.

Pero más allá de este formato clásico del “cara a cara” Flick (2015), también describe otras formas como:

- Las entrevistas grupales, con varias personas al mismo tiempo que tienen que responder a una serie de preguntas.
- Las entrevistas narrativas, en las que se pide a los entrevistados que cuenten su historia en lugar de responder preguntas.
- Combinaciones de entrevista narrativa y de respuesta de preguntas.
- Entrevistas a través de medios de comunicación como el teléfono o internet.

Por último, en nuestra investigación por medio de esta herramienta seguimos los pasos establecidos por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que distinguen tres momentos o etapas en el empleo de la entrevista como método de recogida de datos: planificarla, llevarla a cabo y transcribirla e interpretarla.

7.3.4.1 Planificación de la entrevista

Cuando Bolívar, Domingo y Fernández (2001) hablan de planificación de la entrevista se refieren a definir a quién se va a entrevistar, establecer la primera relación y los propósitos, realizar la guía de la entrevista, planificar y crear el contexto adecuado y establecer los principios éticos de la entrevista y la investigación.

A la hora de realizar el diseño de la investigación con entrevistas Kvale (2011) defiende que la comprensión y el conocimiento sobre el tema de estudio proporcionarán por un lado una base sobre la que fundamentarlo y además permitirán la realización de preguntas pertinentes. Sin embargo, puntualiza que este conocimiento no se obtiene solo mediante las publicaciones y los estudios teóricos, sino que también puede ayudar el pasar tiempo en el entorno en el que se van a llevar a cabo las entrevistas para familiarizarse con lo que contarán los entrevistados.

Para llevar a cabo nuestro estudio empleamos un modelo de entrevista dirigida semiestructurada, en la que contábamos con una lista de áreas o temas a modo de guía hacia los que se orientaban las preguntas, permitiendo que los entrevistados se expresaran con libertad con respecto a esos temas, procediendo nosotros a registrar las repuestas mediante un aparato grabador, puesto que grabar la entrevista contribuye a asegurar la precisión al transcribirla y aumenta la veracidad del informe, facilitando al mismo tiempo el poder centrarnos en el entrevistado y no tanto en tomar notas continuamente para fomentar ese clima deseado de confianza.

Ante la carencia de investigaciones anteriores relacionadas con nuestro objeto de estudio no cabía la formulación de hipótesis que pudiésemos verificar con las entrevistas, por lo que estas fueron concebidas con carácter exploratorio y con el objetivo de obtener conocimiento a través de las experiencias de los sujetos.

Con relación al muestreo, este se orienta a encontrar las personas indicadas, las que cuentan con una experiencia relevante para el estudio. Por ello es deliberado e intencional – aunque se pueden dar casos en ocasiones de muestreo aleatorio o formal e incluso iterativo –, y orientado a criterios específicos (sexo, edad, profesión, formación, etc.).

Rodríguez, Gil y García (1999) definen a un buen informante como aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente a participar en el estudio.

Otros autores como Flick (2015) conciben el muestreo en investigación cualitativa como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos, con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés, aunque este muestreo puede seguir fórmulas formales o rígidas y otras más intencionales y flexibles. El mismo continúa indicando que debe ser representativa pero tampoco de forma estadística, sino que nuestros sujetos tienen que tener “la capacidad de representar la relevancia del fenómeno que deseamos estudiar en la experiencia con ese fenómeno y en la preocupación por él” (p. 51). Por último, añade que es fundamental encontrar a los entrevistados pertinentes, ya que en algunas ocasiones resultará difícil acceder a las personas que en un principio se planificaron, y en otras descubriremos en el transcurso de la entrevista que nuestro sujeto no es el “indicado” y que hay menos entrevistados potenciales de los que esperábamos.

El muestreo que llevamos a cabo para nuestro estudio fue formal e intencional, ya que se procedió a una elección de sujetos en función de una serie de rasgos que los definían, tales como el tipo de enseñanza que recibieron, el contexto musical en el que desarrollaron su actividad, experiencia y reconocimiento en sus campos, facilidad de acceso, etc., con el fin de incluir cierta variedad en nuestra muestra y definir los grupos que nos interesarían para las comparaciones posteriores.

Para la elección de esta muestra nos basamos en los siguientes criterios de inclusión:

- Percusionistas provenientes de agrupaciones musicales populares no tradicionales y que realizaron sus estudios en el seno de estas: Dos componentes de bandas populares de música (PBP1 y PBP2).
- Percusionistas provenientes de agrupaciones musicales tradicionales: Un componente de diversas agrupaciones tradicionales y estudioso de la percusión tradicional (PT1).
- Percusionistas provenientes de agrupaciones musicales institucionalizadas con estudios oficiales: Un antiguo integrante de banda municipal y de los primeros alumnos de percusión cuando esta empezó a impartirse de forma oficial en Galicia en el conservatorio de Coruña (PBM1).
- Primeras generaciones de profesorado oficial de la materia de percusión: El primer profesor de percusión cuando esta comenzó a impartirse de forma oficial en el conservatorio de Vigo (PD1).

Al pretender realizar solamente una aproximación a la formación en percusión y el acceso a ella antes de su oficialidad en los conservatorios, fuimos conscientes de que nuestra muestra era reducida en comparación con la potencial población que suponemos, ya que ésta es muy difícil de cuantificar en algunos grupos, como, por ejemplo, el de percusionistas aficionados de agrupaciones tradicionales o de bandas populares. Sin embargo, el número de entrevistados nos sirvió para alcanzar un principio de saturación de datos en alguno de los grupos ya que no se aportaba conocimiento nuevo.

En cuanto a la elaboración de un guion de entrevista Kvale (2011) recomienda que se elaboren dos, uno con las preguntas de investigación temáticas, que normalmente se formulan en lenguaje teórico, y otro con las preguntas de la entrevista, que se expresarán en el lenguaje cotidiano del entrevistado.

Sin embargo, a la hora de establecer las preguntas de la guía de entrevista concordamos con Flick (2015) en que estos son puntos de orientación y no nos deben impedir adaptarnos a los entrevistados de forma individual con el fin de darles espacio para que nos cuenten sus experiencias a su ritmo y así fomentar un buen clima de entrevista.

Para esta investigación optamos por entrevistas en profundidad al ser claro y estar bien definido nuestro interés en la experiencia humana de los entrevistados con respecto al tema de estudio, siendo al mismo tiempo conscientes de las desventajas que supone el recoger solamente registros orales dando por buena la particular visión del sujeto entrevistado, situación que compensaríamos al contrastar los diferentes resultados obtenidos en las distintas entrevistas.

7.3.4.2 *Transcurso de la entrevista*

Según Kvale (2011) la investigación con entrevistas está saturada de cuestiones morales y éticas. Entre ellas el mismo autor cita el documento Guidelines for the Protection of Human Subjects (1992) cuyas directrices para la investigación de la ciencia social marcan aspectos a tener en cuenta como el consentimiento informado para participar en el estudio y las consecuencias de esta participación, la confidencialidad de los sujetos, y el rol del investigador en el estudio.

Sobre este mismo aspecto Simons (2011) también señala que en todo momento se debe respetar la dignidad humana, la integridad y que confíen en nosotros.

Para planificar con responsabilidad nuestro estudio tomamos las pertinentes precauciones éticas a la hora de poner en práctica la entrevista. Entre ellas tuvimos en cuenta:

- El consentimiento informado, ya que los participantes sabían que formarían parte de una investigación y sobre los aspectos que esta versaría.
- Se respetó la intimidad de los participantes manteniendo su anonimato con la sustitución de sus nombres por códigos alfanuméricos a la hora de la realización del informe.
- La recolección de datos e interpretación fue realizada con absoluto rigor, reflejando fielmente todo lo que se ha recogido en el transcurso de la investigación.

- El respeto personal hacia los participantes.

Los primeros minutos de una entrevista son cruciales ya que en ellos se debe generar la suficiente confianza en los entrevistados para que hablen libremente de sus experiencias ante, en la mayoría de los casos, un extraño (Kvale, 2011).

Esa relación de confianza puede establecerse si explicamos al entrevistado el propósito e intención de la investigación, así como el proceso a través del que se va a llevar a cabo, ya que para Simons (2011) esto resultará esencial para la generación de datos en profundidad.

Durante el transcurso de la entrevista el entrevistador debe animar a los sujetos a describir con la mayor precisión posible lo que experimentan y sienten, para obtener así descripciones específicas, centrándose en lo particular, y no opiniones generales, mostrando siempre una actitud abierta a fenómenos nuevos o inesperados en lugar de disponer de categorías y esquemas de interpretación preparados (Kvale, 2011).

El entrevistador es el instrumento de investigación y la calidad del conocimiento producido en la entrevista dependerá de sus habilidades, la sensibilidad y el conocimiento de la materia que posea, ya que en todo momento debe tomar decisiones sobre la marcha acerca de qué preguntar y cómo. Para ello, a través de una escucha atenta, muestras de interés, comprensión y respeto hacia lo que dice el sujeto sin emitir juicios facilitaremos que este se sienta cómodo, promoviendo la interacción positiva y el flujo de conversación, ya que buscamos respuestas y descripciones espontáneas más que explicaciones más o menos especulativas e intelectualizadas. El trabajo de interpretación pertenece al entrevistador. (Kvale, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Asimismo, Kvale (2011) establece como criterios de cualificación del entrevistador que “esté informado, que structure, que sea claro, cortés, sensible y abierto, que guíe, sea crítico, tenga buena memoria e interprete” (p. 122); además establece la posibilidad de que distintos entrevistadores usando una misma guía de entrevista pueden llegar a producir afirmaciones diferentes sobre los mismos temas debido al conocimiento y la sensibilidad que tengan sobre ellos. Las características del investigador son un aspecto crucial para desarrollar un buen estudio cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La validez del conocimiento producido está relacionada con el conocimiento del oficio del investigador que utiliza la entrevista y que comprueba, cuestiona y teoriza de forma continua la información que va obteniendo a través de ella (Kvale, 2011).

En cuanto a los datos a recoger, para asegurar el rigor de la investigación, Rodríguez, Gil y García (1999) recomiendan que se deben de tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación. Suficiencia en cuanto a la cantidad de datos obtenidos, y con adecuación se refieren a la selección de la información atendiendo a las necesidades del estudio.

Por último, como método para para verificar la calidad Kvale (2011, p. 111) propone seis criterios que una entrevista ideal debe cumplir:

- La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado.
- Cuanto más cortas sean las preguntas y más largas las respuestas, mejor.
- El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica.
- La entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las repuestas del sujeto en el curso de la entrevista.
- La entrevista “informa por sí misma”, es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales.

7.3.4.3 Transcripción de la entrevista y análisis de los datos obtenidos

Las transcripciones son traducciones del lenguaje oral al escrito y en el caso de las entrevistas estas tienden a considerarse como los datos empíricos fundamentales, proceso que según Kvale (2011) no estará en ocasiones exento de problemas fruto de esa tarea complicada de interpretación y transformación del discurso, cuyo desempeño debe explicitarse en el informe de investigación.

Se trata de un proceso que consume una parte considerable de los recursos, tanto de tiempo si la realizamos nosotros, como económicos si contratamos a alguien para llevarla a cabo (Flick, 2015).

No existe un código tipo para su uso, sino que dependerá del uso que se pretenda dar a la misma. Es por ello que Kvale (2011) habla también del muestreo en la transcripción al referirse a la elección de las dimensiones del lenguaje oral que queremos plasmar en ella.

Para demostrar el modo en que las conclusiones se basan en el análisis de la conversación, es importante que la transcripción se presente de forma accesible y amena, tal como recomienda Flick (2015), ya que si es muy detallada puede obstruir la perspectiva sobre el contenido y el contexto de lo que se dice, pero, por otra parte, si está demasiado simplificada puede comprometer la impresión de precisión.

Los datos obtenidos a partir de la entrevista son un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar una serie de operaciones con las cuales obtendrá significación, “la documentación de los datos no es simplemente un registro neutral de la realidad, sino que es un paso esencial en su construcción en el proceso de investigación cualitativa” (Flick, 2004).

Este conjunto de procedimientos y operaciones que permitirán organizar y entender los datos para producir conclusiones y una comprensión general del objeto de estudio es el análisis (Simons, 2011).

Autores como Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que no existe un modo único ni estandarizado de análisis de datos, aunque sí que establecen una serie de actividades y operaciones comunes a la mayoría de los estudios cualitativos como son: la reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención y verificación de conclusiones. Además, los mismos autores añaden que este proceso no tiene por qué ser lineal, sino que puede darse de forma simultánea, de manera reiterativa y de forma interconectada.

Con este punto de vista concuerda Simons (2011) cuando establece que el análisis está presente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio, e incide en que desde incluso el momento que nos planteamos el propósito de la investigación y realizamos el diseño ya estamos enmarcando nuestro análisis.

Flick (2015) defiende que, a la hora de analizar los datos obtenidos, el método de codificación y categorización es el más destacado cuando estos derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones. Este consiste en buscar partes relevantes dentro de ellos y analizarlas comparándolas con otros datos, dándoles un nombre para clasificarlas posteriormente. Además, para que un análisis de datos y las conclusiones basadas en él resulten transparentes las presentaciones deberían tener en cuenta la relación entre el material original y las categorías que se han establecido.

Por otra parte, Gibbs (2007) incide en la importancia de la reflexión crítica por parte del investigador a la hora de analizar los datos y extraer conclusiones para que el análisis sea de calidad, y recomienda para aumentar la fiabilidad una nueva comprobación de las transcripciones y comprobaciones cruzadas de códigos.

En nuestra investigación no fue necesario el uso de software informático de análisis debido al pequeño número de entrevistados, y tras la transcripción de las entrevistas realizadas, optamos a la hora de analizar los datos centrándonos en el significado, categorizando las respuestas en base a la categorización previa que hicimos de las preguntas, concordando con Kvale (2011) cuando establece que se debe reflexionar sobre el análisis de las entrevistas desde el inicio de una investigación con ellas, cuando esta se organiza temáticamente y se diseña el estudio. Estas categorías fueron las siguientes:

- Motivaciones para la elección de la percusión
- Formación recibida
- Autoconcepto y percepción externa como percusionistas

El análisis que llevamos a cabo se centró en comparar las diferentes experiencias de los participantes para desarrollar una visión general de la situación de los modelos de enseñanza y cómo estos se afrontaban en la enseñanza de Percusión, a través de una perspectiva biográfica en la que además nos interesaba saber cómo los docentes hacían uso de sus conocimientos y formación, y cómo diferían entre ellos en su modo de hacerlo. Esto es lo que Flick (2015) define como la teoría de la representación social, en la que se describen cómo los conceptos e ideas de una teoría científica se asumen en la vida cotidiana, cómo se hacen concretos y se anclan en rutinas y prácticas posteriores.

Llegados a este punto, hay autores como Rodríguez, Gil y García (1999), que proponen como forma de dotar al estudio de rigor la práctica de que se entregue a los entrevistados un borrador de las conclusiones o resultados, ya que en el mismo momento pueden confirmarnos la pertinencia, adecuación y validez del estudio, y en ocasiones ofrecer información adicional sobre lo estudiado, para ello preparamos un pequeño informe resumido que entregamos a los entrevistados en persona, dando lugar a algún comentario sobre el contenido y el proceso llevado a cabo, pero sin relevancia para nuestro estudio.

Para finalizar, Kvale (2011) incide en que los entrevistadores deben tener en cuenta a la audiencia cuando escriben sobre su investigación y cuidar la selección del material que quieren presentar al lector interesado en saber qué ha dicho el entrevistado respecto del tema de estudio, evitando fragmentos demasiado largos de las entrevistas. Por ello, tuvimos en cuenta al realizar el informe que las conclusiones no se limitaran a una presentación de los datos de forma reducida, ya que se trata no de describirlos sino de una interpretación en la que se explicitan los vínculos del contexto y las generalizaciones que se han encontrado, puesto que el dato posee su significado dentro de ese contexto concreto.

En relación con esto último, además, con la finalidad de facilitar la comprensión del lector, los extractos de las entrevistas que se presentaron fueron traducidos del idioma gallego al castellano, tratando de respetar, en la medida de lo posible y siempre que no condicionase su entendimiento, ciertas expresiones propias del lenguaje popular de los entrevistados y de su contexto social.

A modo de síntesis

Tras una aproximación a los modelos de investigación cuantitativos y cualitativos, consideramos que, a pesar de ser dos modalidades diferentes de aproximación al estudio de un hecho, no tienen por qué ser excluyentes, sino que pueden llegar a complementarse obteniendo un punto de vista más completo del objeto de estudio, más global y detallado.

Por esta razón, en nuestra investigación hemos optado por utilizar un enfoque de naturaleza mixta cualitativa-cuantitativa de tipo descriptivo, puesto que, además de presentar un carácter cualitativo por pretender una forma de conocimiento científico que tiene su fundamento en principios epistemológicos que se preguntan más el porqué de los fenómenos que el cómo, recurrimos a la técnica cuantitativa del cuestionario como apoyo para la información que recogimos a través del grupo de discusión y del análisis de contenido del currículo y las programaciones didácticas.

El proceso que llevamos a cabo se dividió en cinco fases: una fase preparatoria de reflexión acerca de la dirección y objeto de nuestro estudio, por un lado, y de establecimiento del plan y diseño de la investigación; una fase de recogida de datos a través de los instrumentos diseñados y seleccionados para tal efecto; una fase analítica de los datos recogidos, y, por último, una fase de redacción de las conclusiones, la prospectiva y comunicación de los resultados.

El diseño que empleamos se basó en el modelo de triangulación concurrente, puesto que buscamos validar y corroborar los resultados obtenidos por medio de los diferentes instrumentos de recogida de datos cuantitativos (encuestas) y cualitativos (entrevistas, grupo de discusión y análisis de contenido documental) a través de una validación cruzada de los mismos, al mismo tiempo que aprovechamos y sumamos las ventajas y fortalezas de cada enfoque, minimizando, de ese modo, sus potenciales debilidades.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos empleamos los siguientes:

- **Cuestionario:** Elaborado *ad hoc* y compuesto por un total de 30 preguntas divididas en tres bloques dirigido a todo el profesorado de percusión de centros públicos y privados que contaban con la especialidad de percusión entre su oferta (27 públicos y 15 privados), de los que recogimos un total de 24 respuestas.

- **Análisis de contenido:** Siguiendo un enfoque descriptivo lo llevamos a cabo en una muestra de 12 programaciones didácticas de los centros (7 de titularidad autonómica, 4 de titularidad municipal y 1 de centro autorizado de música), y en los decretos 253/1993 (LOGSE) y 198/2007 y 203/2007 (LOE).

Con respecto a las programaciones, analizamos su estructura y contenido comparándolas con lo establecido en la normativa para determinar la coherencia externa de las mismas, pero también su coherencia interna a partir de un proceso de relación entre los elementos prescriptivos que las formaban (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). En el caso de la legislación, cada uno de los decretos fue sometido a un proceso de relación entre sus elementos prescriptivos para determinar la coherencia entre los mismos. Además, procedimos a la realización de un estudio comparativo entre los decretos actuales e inmediatamente anteriores (LOGSE) con el fin de determinar el progreso y/o evolución de aquellos.

- **Grupo de discusión:** Constó de una sesión llevada a cabo con una muestra intencional de 6 profesores de percusión de centros tanto públicos como privados, cuya experiencia resultase relevante para el estudio, en el que seguimos un guion con un total de 22 preguntas alrededor del tema que queríamos tratar, la enseñanza de percusión en Galicia, articulándolo en torno a aspectos como la percepción en cuanto a su formación como docentes, el conocimiento del profesorado acerca de la programación didáctica y sus elementos, el estado actual de la enseñanza de percusión y la metodología didáctica que siguen, basado en las preguntas del cuestionario y los resultados obtenidos a partir del análisis de las programaciones didácticas.

Posteriormente, apoyados en la grabación realizamos una transcripción reducida de aquellas partes clave del discurso que requeríamos para el análisis y que nos servirían para ir completando las categorías preestablecidas a partir de los cuestionarios que habíamos analizado previamente, seleccionando frases o párrafos que se relacionarían con cada una, distinguiendo al mismo tiempo las opiniones individuales de las del consenso

- **Entrevista:** Con el uso de esta herramienta pretendimos la realización de una aproximación a la formación en percusión y el acceso a ella antes de la

oficialidad en los conservatorios, con el fin de comparar las diferentes experiencias de los participantes. Para ello a través de un muestreo intencional seleccionamos a un total de 5 percusionistas provenientes de distintos contextos: agrupaciones tradicionales, agrupaciones populares, agrupaciones institucionalizadas y profesores de percusión.

Para llevarla a cabo contamos con una lista de áreas o temas a modo de guía hacia la que orientamos las preguntas, permitiendo que los entrevistados se expresaran con libertad y registrando las respuestas mediante una grabadora. Posteriormente realizamos la transcripción de las entrevistas organizando las repuestas en base a la categorización previa que hicimos de las preguntas, en base a la motivación para la elección de la percusión, formación recibida y autoconcepto y percepción externa como percusionistas.

8 Resultados de la investigación

Para analizar la ingente cantidad de datos recogidos a partir de los diferentes instrumentos que hemos descrito en el correspondiente apartado, se ha procedido a organizar los mismos en diferentes categorías de análisis de tal forma que se facilite su comprensión.

Por tanto, en este apartado aparecen siete grandes categorías que a continuación procederemos a detallar.

8.1 Aproximación histórica a la metodología de la enseñanza de percusión antes de su oficialidad

En este subapartado expondremos los resultados obtenidos a través del análisis de los datos recogidos mediante las entrevistas realizadas agrupándolos en tres categorías: motivaciones para la elección de la percusión, formación recibida y autoconcepto y percepción externa como percusionistas. En ellas codificamos a los entrevistados como PD (percusionista docente), PBP (percusionista de banda popular), PBM (percusionista de banda municipal) y PT (percusionista de agrupación tradicional).

8.1.1 Motivaciones para la elección de la percusión

Todos los entrevistados se iniciaron musicalmente influenciados mayoritariamente por familiares que eran músicos u otras personas muy allegadas, como podía ser el caso de vecinos del lugar tal y como se desprende de algunos de sus comentarios:

PBP1: *“El primero que me enseñó fue un vecino que tocaba la trompeta, vivíamos puerta con puerta [...], y mi padre tocaba el bajo (la tuba)”*.

PBP2: *“Mi padre era el “caja de la banda”. 73 años tocando la caja [...]"*

PD1: *“Mi padre era músico aficionado, tocaba el acordeón, la guitarra, el piano [...], y fue el que me regaló la batería y unos bongós”*.

PBM1: *“Empecé con músicos conocidos y vecinos que era lo normal en ese momento, porque no existían las enseñanzas oficiales de percusión en Coruña [...]. Eran músicos de orquestinas y tocaban alrededor de la Coruña y los veía [...]"*

PT1: *“Me inicié en la música a través del grupo folclórico [...] que se fundó en el año 1981 en mi pueblo [...], donde comencé en clases de baile, gaita y finalmente percusión”*.

A la hora de elegir instrumento podía darse el caso de que se llegase a tocar la percusión por casualidad ya que en ocasiones no podía elegirse, tal y como nos cuentan nuestros entrevistados de banda popular y de percusión tradicional, poniendo de manifiesto que la necesidad de la agrupación era el factor determinante de unas elecciones u otras:

PBP1: *“Estaba estudiando para (tocar) el clarinete y, de repente, el que tocaba los platillos se marchó para la mili [...], entonces quedó la banda sin platillos [...], me vieron a mí y me preguntaron, ¿tú puedes echar una mano?, enseguida coges la onda [...]. Y de ahí me pasaron a platillero [...]. Después falleció el bombero y quedó la banda sin bombo, y me dijeron, tú ahora dejas los platillos para otro y coges el bombo [...]”*

PBP2: *“Empecé con el trombón, pero dijo mi padre: aprovecha que yo voy a trabajar y tú vas a las fiestas, que hace falta alguien tocando la caja y así ganas unas perras³⁶ [...]”.*

PT1: *“[...] la gente optaba por ella (la percusión) por la necesidad del propio grupo de cubrir las plazas de percusión invitando o convenciendo a determinadas personas a tocarla”.*

Sin embargo, en el caso del percusionista de banda municipal y del docente la elección fue totalmente clara desde un principio:

PD1: *“No sé qué años tendría, pero me recuerdo de muy pequeño tocando aquellos tambores de Colón como si fuese una batería, con los palos que venían antes en los zapatos [...]”.*

PBM1: *“Mi madre quería que tocase el violín [...], estuve estudiando, pero a los tres años le dije que yo quería la batería y punto [...], tenía 12 años”.*

8.1.2 Formación recibida

Se observan diferencias entre el método de formación del percusionista tradicional y los demás entrevistados ya que estos recibieron además de formación instrumental otra teórica complementaria de solfeo: *“En la percusión tradicional en general, y más aún en aquellos tiempos, no se enseñaba solfeo, sino que se aprendía por imitación y repetición*

³⁶ Usado coloquialmente se refiere a dinero, riqueza.

[...]. Las nociones que me transmitieron fueron extremadamente básicas y sin ningún tipo de concepto técnico sino únicamente la experiencia” (PT1).

Esta formación solfeística – siguiendo los métodos de Hilarión Eslava³⁷ y el Progreso Musical – e instrumental tenía lugar de forma particular en las casas de miembros de bandas municipales (PBP1) o militares (PBP2), de músicos conocidos de orquestas (PBM1, PD1), y en otros casos, en los que resultaba posible, de forma oficial en los conservatorios de sus ciudades (PD1 y PBM1).

Los únicos percusionistas con titulación oficial comenzaron sus estudios en cuanto se instaura la especialidad en el Conservatorio de Coruña. El entrevistado PBM1 nos cuenta que *“a principios de los 70 Rogelio Groba era el director de la Banda de A Coruña y del conservatorio [...]. Cuando vio que tenía alumnos para percusión trajo un percusionista de Madrid, Fernando Santos, que vino para la banda municipal primero y luego para el conservatorio [...].”*

En general, para todos los entrevistados la formación instrumental se basaba en la enseñanza de los instrumentos de parches³⁸ con la diferencia de que en el caso del percusionista tradicional no se seguía método alguno, *“[...] había clases de gaita por un lado y tambor por otro. El bombo se incluía en las clases de tambor como un complemento”* siendo una enseñanza *“absolutamente práctica sobre (el) repertorio”* (PT1). Un percusionista de banda nos comenta que sí seguían un método de caja que les indicaba cómo tocarla, con ejercicios de coordinación de manos como comenta PBP2: *“[...] solo aprendí la caja con un método que indicaba como tocar ejercicios, pero no recuerdo el nombre, alrededor de los años 60 [...], el resto de instrumentos los aprendí por mi cuenta, según hiciera falta los iba cogiendo (los instrumentos para tocar en la banda)”*.

Por otro lado, en los primeros años como especialidad instrumental en el conservatorio se usaron los métodos de José María Martín Porrás traídos de Madrid³⁹ por

³⁷ Considerada una de las obras pedagógicas más importantes de H. Eslava, el "método completo de solfeo" ha sido utilizado durante más de un siglo como material de enseñanza en los conservatorios, dividiéndose en las siguientes partes: Conocimiento preliminares - Intervalos - Del modo de escribir la música dictada - De las claves.

³⁸ Instrumentos de percusión cuya forma de producir sonido es a través del golpeo en una piel o membrana.

³⁹ Sánchez-Andrade (2016) hace mención a las clases colectivas de Porrás indicando que eran “en un número reducido de estudiantes, en las que el maestro se relacionaba con sus alumnos, comprendían las obras originales de sus métodos, técnica de cada instrumento principal y obras orquestales y de cámara [...]” (p. 44)

Fernando Santos como nos cuenta el entrevistado PBM1: “Traía métodos de Porrás, porque aquí no se conocía nada de eso, no había nada”, y se trataba de una enseñanza de la percusión centrada en los timbales, la caja, el bombo, los platos y la pequeña percusión ya que “[...] él (Fernando Santos) de láminas no venía preparado” (PBM1) algo que refrenda el entrevistado PD1 cuando nos indica que “el año que estuve en Coruña solo se trabajaba la caja sorda, nada de láminas [...] yo supe lo que era tocarlas cuando llegué a Madrid y vi a un tipo en el pasillo haciendo escalas arriba y abajo en el vibráfono [...]. Allí se estudiaban los métodos de los profesores (Porrás y Regolí⁴⁰)”.

Sin embargo, con la evolución de la percusión unida a la del repertorio bandístico⁴¹ los instrumentos de láminas como el xilófono fueron incorporados a estas agrupaciones y posteriormente al currículo oficial: “El primer xilófono que vino a Galicia lo compró Groba y vino para la banda municipal de la Coruña porque hacía falta para las obras, me lo armaron allí y me dijeron, toma el papel y estúdialo para la próxima función” (PBM1). Por tanto, en un principio el aprendizaje fue siguiendo el modelo autodidacta ya que “para aprender ibas recogiendo recortes de un lado y de otro (¿), viendo cómo se cogían las baquetas [...], después (en el conservatorio) usamos un método que no recuerdo el nombre [...], solo recuerdo que tenía las tapas marrones” (PBM1).

8.1.3 Autoconcepto y percepción externa como percusionistas

Observamos que las opiniones relacionadas con su autoconcepto como percusionistas, tanto formando parte de un grupo como a nivel personal, pueden ser diferenciadas según el contexto en el que los entrevistados desarrollaran su labor.

En general detectamos comentarios que podrían inducir a que en un principio el percusionista era un músico infravalorado en el mundo popular, ya que no estaba o no necesitaba estar tan preparado teóricamente como los demás intérpretes de otros instrumentos:

PBP1: “[...] El solfeo que sabía para la batería llegaba bien [...], las cosas que se tocaban no eran muy difíciles”.

PBP2: “[...] Ya me caía bien (tocar la caja), sin saber música redoblaba, hacía la muiñeira [...]”.

⁴⁰ Enrique Llácer “Regolí” (Alcoy, 1934), percusionista clásico, batería de jazz, compositor y profesor de percusión en el Conservatorio de Madrid desde mediados de los 70.

⁴¹ Consideramos que este aspecto sería merecedor de un particular estudio más pormenorizado.

PT1: *“Indudablemente existía y existe una minusvaloración de la percusión en relación al gaitero o cualquier otro instrumento melódico, por considerarse más simple y fácil de tocar. De hecho, incluso en la actualidad son muy contados los casos de grupos folclóricos que tengan profesor de percusión específicamente. Siempre ha sido el profesor de gaita el que ha asumido las clases de percusión, sin necesidad de demostrar sus conocimientos y habilidades, lo cual ha provocado un nivel técnico inferior históricamente en la percusión tradicional, y una casi nula evolución técnica”.*

Sin embargo, en la actualidad consideran que hay un mayor nivel de exigencia en cualquier ámbito:

PBM1: *“Los papeles que se tocaban eran tónica-dominante y poco más [...], no son los que se tocan ahora [...]”.*

De hecho, cuando sí se disponía de esa preparación, o se pudo disponer de ella, la diferencia era notable siendo reconocidos social y profesionalmente, independientemente del contexto, al no abundar los percusionistas con conocimientos de solfeo tal como nos comentan el entrevistado PBM1: *“Yo aquí estaba estimado, y (era) conocido [...] al tener tanto solfeo para batería me sobraba por todos lados, y al faltar un batería me llamaban. Toqué con todas las orquestas que había [...], porque claro, al leer música para mí era fácil, porque la mayoría de los baterías de entonces sabían cuatro ritmos y tira [...], el entrevistado PBP1: “Los que sabían mucha música eran los que mejor se defendían [...] y había mucha diferencia”, y el entrevistado PBP2: “Se notaba que los que fuimos al conservatorio tocábamos con otra calidad, teníamos otra escuela que los viejos no tenían”.*

8.2 Evolución del currículo de percusión y estudio de su coherencia interna

Tras un análisis de contenido de las diferentes normativas observamos que por primera vez se hace mención a la percusión en el Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE del 4 de julio de 1942, p. 4838), denominando a la especialidad “Timbales e instrumentos

rítmicos”⁴², sin especificación del número de cursos ni requisitos para obtener las titulaciones.

A partir del Decreto 2618/1966⁴³ se especifican los cursos y se agrupan en los grados de elemental, medio y superior, pudiendo ser este último cursado por todas las especialidades. Tampoco se denominaba especialidad de *Percusión*, sino que en el apartado *d* del artículo 5 se citaba como, “Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares (timbales, caja, bombo y platillos, celesta, xilófono, acordeón y análogos)”, es decir, una lista muy limitada de algunos de los instrumentos que componen esta familia añadiendo otros, como el acordeón, no perteneciente a ella por ser un aerófono de teclado y lengüeta libre⁴⁴.

Con la entrada de la Ley 1/1990⁴⁵, de 3 de octubre (LOGSE), además de citarse por primera vez la especialidad de *Percusión*, se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas musicales en función de las especialidades a través del RD 756/1992⁴⁶ que sería desarrollado posteriormente en las comunidades autónomas a través de los pertinentes decretos, siendo en Galicia el 253/1993⁴⁷ una traducción literal de aquel. En ellos constaban las enseñanzas mínimas aplicables a todo el estado español y se traducían en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada materia, aunque no solamente se limitaba a estos aspectos, sino que se incluía “los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente” (RD 756/1992, p. 29782).

Posteriormente, con la promulgación de la Ley 2/2006, de 3 de mayo⁴⁸ (LOE), se mantiene esta regulación de los aspectos básicos del currículo de cada especialidad a través del RD 1577/2006⁴⁹, pero con la salvedad de que solamente hace mención a las

⁴² A pesar de ello, no sería hasta la publicación de la Orden de 4 de febrero de 1965 cuando se adscribe oficialmente una plaza de profesor de Percusión en el Real Conservatorio de Música de Madrid (BOE núm. 51, de 1 de marzo de 1965) y no sería hasta el año siguiente cuando a través de la Orden de 12 de mayo de 1966 se nombra profesor. funcionario tras proceso de concurso-oposición a D. José María Martín Porrás (BOE núm. 128, de 30 de mayo de 1966).

⁴³ BOE núm. 254, de 24 de octubre de 1966

⁴⁴ Según indica Gorka Hermosa en su libro “*El acordeón en el siglo XIX*”, p.13.

⁴⁵ BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990

⁴⁶ BOE núm. 206, de 27 de agosto de 1992

⁴⁷ Decreto 253/1993 (DOG núm. 205, de 25 de octubre de 1993)

⁴⁸ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006

⁴⁹ BOE núm. 18, de 20 de enero de 2007

enseñanzas profesionales a diferencia de la LOGSE en donde se determinaban también las enseñanzas elementales. Es por ello que en Galicia el decreto 198/2007⁵⁰ será el que regule las enseñanzas elementales, con la particularidad de que este reproduce los aspectos básicos que se establecieron mediante el Decreto 253/1993 con la única diferencia del añadido de cuatro objetivos generales⁵¹.

8.2.1 Análisis comparativo de los currículos LOGSE y LOE y de su coherencia interna

Para analizar la coherencia interna del currículo de percusión llevamos a cabo un proceso de relación entre sus elementos prescriptivos agrupándolos por pares: objetivos/contenidos, objetivos/criterios de evaluación y criterios de evaluación/contenidos, además de objetivos generales/objetivos específicos.

A continuación, expondremos los resultados del análisis realizado en primer lugar del Decreto 253/1993 y posteriormente de los Decretos 198/2007 y 203/2007 que regulan en Galicia las enseñanzas elementales y profesionales de música, respectivamente.

8.2.1.1 Grado elemental LOGSE

Tras relacionar los objetivos generales con los de percusión (consúltese tabla 26 del anexo V), nos encontramos con que los objetivos generales a y f que persiguen la consecución de ciertos valores (*“Aprecio de la importancia de la música...”* y *“Valorar el silencio como elemento indispensable...”*, respectivamente) no se relacionan con ninguno de los objetivos de percusión.

Lo mismo sucede con el objetivo general c, *“Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos...”*, ya que no se habla en ningún momento de actuar en público ni en los específicos ni en los contenidos, sin embargo, nos encontramos con el criterio de evaluación *“Interpretar en público como solista y de memoria...”* en el que se hace referencia a este aspecto.

El objetivo e, *“Ser conscientes de la importancia del trabajo individual...”*, tampoco se relaciona directamente con ningún objetivo de percusión, pero encontramos el contenido *“Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces...”* además del criterio

⁵⁰ DOG núm. 207, de 25 de octubre

⁵¹ Uno de estos objetivos generales será: “j) Fomentar la utilización del patrimonio musical en general y la del gallego en particular como medio indispensable en el enriquecimiento de la persona y de su formación musical”. Este objetivo está mal redactado ya que se ha hecho en función del profesorado y no el alumnado.

de evaluación “*Mostrar en los estudios y las obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual...*” con los que sí guardaría relación.

Observamos que el objetivo de percusión uno, “*Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión...*”, no presenta relación alguna con los objetivos generales, ya que habla de un “simple” conocimiento de las características físicas de los instrumentos, sin referirse al desarrollo de habilidades técnicas en ellos.

Los objetivos solamente se centran en tres aspectos, el conocimiento de los instrumentos – algo bastante ambiguo en nuestra opinión –, el cuidado del sonido y la interpretación de diferentes obras de conjunto⁵².

Se echan en falta objetivos relacionados con la adquisición de rudimentos técnicos en los diferentes instrumentos, ya que casi la totalidad de los contenidos del decreto son procedimentales. Por esta razón nos encontramos con varios contenidos que hacen referencia al desarrollo técnico y que no se relacionan con objetivo alguno, como son “*Desarrollo de la habilidad de cada mano...*”, “*Principios generales sobre los cambios de manos*” y “*Práctica de la lectura a vista...*” (consúltese tabla 27 del anexo V)

A través de la realización de este proceso observamos que prima la ambigüedad en la redacción de los objetivos y que su asociación y relación con los contenidos muchas veces podría resultar subjetiva y acorde a las ideas de cada docente.

A continuación, llevamos a cabo la relación entre objetivos y criterios de evaluación, y nos encontramos con que el criterio “*Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas*” no se refiere a ninguno de los objetivos específicos, sin embargo, sí se relacionaría con el objetivo general “*Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas*” (consúltese tabla 28 del anexo V).

Por último, el criterio “*Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión*” tampoco se relaciona con ningún objetivo, ni general ni específico, aunque en su caso sí existen contenidos que se pueden evaluar con él, tal y como se puede comprobar en la tabla 29 del anexo V, y en la que, además, como se puede observar, el criterio “*Describir*

⁵² Solamente se habla de obras de conjunto, en ningún momento se hace referencia a obras para solo.

con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas” es el único que no presenta contenidos evaluables.

8.2.1.2 Grado Medio LOGSE

Tras llevar a cabo en primer lugar el proceso de relación entre objetivos generales y objetivos de percusión (consúltase tabla 30 del anexo V) observamos que no hay ningún objetivo de estos que pueda relacionarse con el objetivo general b, *“Analizar y valorar críticamente la calidad de la música...”*, sin embargo, el contenido quince⁵³ del decreto sí que haría referencia a este objetivo.

En cuanto a los contenidos, todos se relacionan con algún objetivo de percusión a excepción del contenido número quince, *“Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica...”*, que hace referencia a los objetivos generales a y b (*“Habituar a escuchar música...”* y *“Analizar y valorar críticamente la calidad de la música...”*). Pueden consultar todas las relaciones en la tabla 31 del anexo V.

Una vez más nos encontramos con ambigüedad en el enunciado de objetivos, como, por ejemplo:

- Obj. d) *“Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel”*.

Este objetivo necesitaría especificar si se trata de una interpretación en público o no, ya que la concepción del mismo cambia relacionándolo de diferente manera con el resto de elementos.

- Obj. e) *“Actuar en público con una formación de percusión combinada”*.

En este ejemplo no podemos asegurar si la denominación “percusión combinada” se refiere a un grupo de percusión con varios ejecutantes o a un solo intérprete con varios instrumentos (lo que se conoce como “set up”). Por tanto, los contenidos a trabajar para su consecución variarían.

⁵³ Contenido 15: “Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”.

Es por ello que llegamos a la conclusión de nuevo de que las relaciones entre los elementos prescriptivos pueden ser un tanto subjetivas, ya que distintos profesores podrían entenderlos y desarrollarlos de diferentes maneras.

Este aspecto dificulta también el trabajo de relación entre objetivos y criterios de evaluación (consúltese tabla 32 del anexo V), puesto que, como adelantamos en el punto anterior, los objetivos d y e, según sean entendidos por el profesorado, pueden relacionarse con unos criterios de evaluación u otros, sean las interpretaciones en público o no, o se ejecuten en grupo o de forma individual con varios instrumentos, respectivamente.

En cuanto a contenidos y criterios de evaluación, a excepción del contenido quince, *“Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”*, el resto pueden ser evaluados por los criterios citados en el decreto (consúltese tabla 33 del anexo V).

8.2.1.3 Enseñanzas elementales LOE

Recordemos que no existe Real Decreto a nivel estatal para las enseñanzas elementales en la LOE, sino que el decreto que regula estas enseñanzas debía ser desarrollado por cada una de las comunidades. Es por ello que el análisis de su coherencia que incluimos a continuación está realizado sobre el Decreto 198/2007, por el que se establece la ordenación del grado⁵⁴ elemental de las enseñanzas de régimen especial de música en Galicia, basado casi en su totalidad en el decreto 253/1993 anterior, por lo que omitiremos ciertos aspectos que resultarían redundantes por haber sido tratados anteriormente y procederemos a especificar las particularidades.

En cuanto a los objetivos, presenta los mismos específicos que el decreto anterior, pero en cuanto a los generales añade cuatro que procedemos a traducir del gallego:

- a) *“Conocer y valorar la importancia de la respiración y del dominio del propio cuerpo en el desarrollo de la técnica instrumental, de la calidad del sonido y de la interpretación”*.

⁵⁴ Nótese que aparece la denominación de “grado elemental de música”, mientras que la Ley Orgánica 2/2006, en el artículo 45.2a indica que su denominación será “enseñanzas elementales” (BOE 4-5-2006, 106:17175)

Este objetivo trata del desarrollo de los rudimentos técnicos necesarios para una interpretación de calidad, algo que se echaba en falta en el grado elemental LOGSE, sin embargo, esto no se traduce en ningún objetivo específico de percusión que verse sobre este aspecto en particular.

b) “Relacionar los conocimientos musicales con las características de la escritura y de la literatura del instrumento de la especialidad, con la finalidad de adquirir las bases que permitan desarrollar la interpretación artística”.

c) “Ser consciente de la importancia de una escucha activa como base imprescindible en la formación de futuros profesionales”.

Observamos que en este último objetivo puede resultar ambigua la terminología “escucha activa” puesto que puede referirse a una acción hacia uno mismo o hacia los demás miembros de un grupo, variando, por tanto, su enfoque.

d) Fomentar la utilización del patrimonio musical en general y la del gallego en particular como medio indispensable en el enriquecimiento de la persona y de su formación musical.

Este objetivo está mal diseñado, ya que se ha redactado en función del docente y no del alumnado.

Por último, observamos también que ninguno de los objetivos generales de las enseñanzas elementales que hemos comentado se relaciona con los objetivos de percusión, sin embargo, a excepción de este último objetivo general *d*, que no se relaciona con elemento prescriptivo alguno, sí encontramos relaciones con los contenidos y criterios de evaluación presentes en el currículo y que reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 4. Relación entre objetivos generales a, b y c con los demás elementos prescriptivos

OG	Contenidos	Crit. de evaluación
Obj. general a	1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas	No se corresponde con ninguno
	2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento	
	4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera)	
	5.- Principios generales sobre los cambios de manos	
	6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque	
Obj. general b	9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.	2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido
	No se corresponde con ninguno	3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
Obj. general c ⁵⁵	2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento	7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.
	4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera)	

En cuanto a las demás relaciones objetivos/contenidos, objetivos/criterios de evaluación y criterios de evaluación/contenidos, pueden consultarse en el apartado 7.2.1.1, por contener los mismos elementos que el actual decreto.

Por último, y para finalizar con las enseñanzas elementales, uno de los mayores cambios a partir de la LOE fue la desaparición del currículo de la clase colectiva de percusión, sin embargo, en el decreto actual se conservan referencias a esa práctica, como, por ejemplo:

- Objetivos: *“Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las exigencias del nivel”*.

⁵⁵ Entendemos este objetivo como “el ser consciente de lo que estamos haciendo nosotros mismos”.

- Contenidos: *“Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión”, “Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión...” y “Práctica de la improvisación en grupo”.*
- Criterios de evaluación: *“Actuar como miembro de un grupo...”.*

En referencia a este aspecto, el profesorado invitado al grupo de discusión se muestra muy crítico, puesto que consideran que había contenidos que se interiorizaban de forma más sencilla al trabajarlos en grupo, *“había una forma de trabajar diferente cuando las clases eran colectivas”* (docente 1). Esto se ejemplifica con relatos recurrentes de varios profesores del grupo que consideran que *“sería interesantísimo que hubiese una clase colectiva en elemental, además de en los cursos 3º y 4º de profesional”.*

8.2.1.4 Enseñanzas profesionales LOE

Los elementos prescriptivos del currículo de la especialidad de percusión de este decreto 203/2007 reproducen nuevamente los del decreto 253/1993 con alguna modificación, por ello, y con el fin de no reiterar lo expuesto anteriormente, procederemos a enumerar aquellos aspectos que consideremos relevantes.

A diferencia del decreto anterior, añade dos objetivos y dos criterios de evaluación relacionados con el desarrollo de la memoria y de la lectura a primera vista e improvisación. Cada uno de estos aspectos estaba incluido en los contenidos del decreto 253/1993 pero no en los objetivos o criterios de evaluación, lo que significa que con este nuevo decreto sí se ha solventado este problema de coherencia.

Además, el actual decreto presenta un mayor número de objetivos de diferentes tipos en las enseñanzas profesionales, puesto que, además de los propios de la especialidad de percusión, nos encontramos con objetivos generales (OG) y específicos (OE). Estos dos grupos son en la práctica el resultado de la división de los anteriores objetivos generales de la LOGSE y elaboración de otros nuevos.

Entre los objetivos generales de nueva inclusión observamos un grupo de corte actitudinal que no son desarrollados posteriormente por los objetivos de la especialidad de percusión ni pueden relacionarse con contenidos o criterios de evaluación, puesto que no se refieren a la consecución de destrezas técnicas ni a contenidos musicales, como, por ejemplo:

- OGb: *“Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal”*.
- OGD: *“Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal”*.
- OGG: *“Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural”*.

Por otro lado, dentro del nuevo conjunto de objetivos que aparece con este RD 1577/2006, y por consiguiente en el Decreto 203/2007, los específicos de las enseñanzas profesionales de música, son novedad los siguientes (consúltese tabla 38 del anexo VI):

- OE1: *“Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida”*.
- OE3: *“Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical”*.

Estos dos objetivos no se relacionan con ninguno de los objetivos de percusión ni contenidos de la especialidad, sin embargo, observamos que los criterios de evaluación ocho y nueve, *“Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación...”* y *“Demostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos”*, podrían relacionarse con el OE1, y el criterio de evaluación tres, *“Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento”*, se podría relacionar con el Oe3.

- OE8: *“Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras”*. Tiene relación con el objetivo de percusión a, *“Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad...”*.
- OE9: *“Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación”*. Se relaciona con el objetivo de percusión c, *“Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales...”*.

- OE10: *“Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical”*. Se relaciona con el objetivo de percusión e, *“Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista...”*.

Con respecto a los propios de la especialidad de percusión, nos encontramos con dos objetivos nuevos que solamente guardan relación con los objetivos específicos y no con los generales:

- Obj. d: *“Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria”*. Este objetivo se relaciona con los objetivos específicos seis y doce, *“Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica...”* y *“Actuar en público con autocontrol...”*.

- Obj. e: *“Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento”*. Este objetivo se relaciona con los objetivos específicos siete y diez, *“Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo...”* y *“Cultivar la improvisación y la transposición...”*.

Las demás relaciones que se establecen entre estos grupos de objetivos pueden consultarse en las tablas incluidas en los anexos.

Con respecto a objetivos de percusión y contenidos (consúltese tabla 39 del anexo VI), encontramos que el contenido dieciséis, *“Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”*, no se refiere a ninguno de dichos objetivos, sin embargo, sí que encontramos relación con los siguientes objetivos generales:

- OG1) *“Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos”*.

- OG3) *“Analizar y valorar la calidad de la música”*.

Todos los objetivos presentan relación con algún criterio de evaluación (consúltese tabla 40 del anexo VI), sin embargo, el objetivo g, *“Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel”*, que relacionaríamos con los criterios seis, *“Interpretar obras de las distintas épocas y estilos*

como solista y en grupo”, y diez, “Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística”, referidos a la interpretación, resulta ambiguo, ya que no indica si esta será en público o solamente en el contexto de la clase, o bien, si será en grupo o individual.

Por último, en cuanto a criterios de evaluación y contenidos, a excepción del contenido dieciséis, “Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”, que no se relaciona con ningún criterio de evaluación, con los demás sí que resulta posible (consúltese tabla 41 del anexo VI).

8.3 Perfil sociodemográfico del profesorado de percusión de Galicia

Por lo que respecta a las características sociodemográficas de los individuos que respondieron al cuestionario (n=24), la gran mayoría fueron hombres, un 87,5%, y solamente 3 mujeres, con edades comprendidas entre los 27 y los 48 años, situándose la media en 37,67 años. Estas cifras constatan la masculinización de la profesión docente en la materia de percusión en Galicia, así como su relativa juventud.

En cuanto a su situación laboral, la mayoría eran funcionarios de carrera, 11 (45,8%) en total, 3 (12,5%) funcionarios interinos, 2 (8,3%) sustitutos y 8 (33,3%) contratados.

Agrupando las repuestas según el tipo de centro nos encontramos con que el grupo más numeroso fue el de los docentes de conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia, con un total de 14 (58,3%) participantes, tal y como se detalla en la tabla 5.

Tabla 5. Tipo de centro en el que ejercen su función

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Conservatorio municipal	6	25,0
Conservatorio dependiente de la Xunta	14	58,3
Centro autorizado	4	16,7

Por otro lado, con respecto a su antigüedad como docentes, como vemos en la tabla 6, esta se encuentra bastante repartida, situándose la media entre los 11 y 15 años aproximadamente.

Tabla 6. *Antigüedad como docentes*

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 5 años	3	12,5
De 6 a 10 años	7	29,2
De 11 a 15 años	7	29,2
Más de 15 años	7	29,2

En la tabla 7 podemos ver de manera detallada la titulación que poseen para el desempeño de su labor, destacando que la mayoría del profesorado remató sus estudios durante la LOGSE, es decir, antes del 2008, hecho que justifica su juventud, tal y como comentamos anteriormente, y su relativa poca antigüedad como docentes de conservatorio, puesto que la mayoría del profesorado impartió clase a partir de la reforma de la LOGSE, un total de 21 (87,5%) sujetos, siendo solamente 3 (12,5%) los que ejercieron la docencia con anterioridad en el Plan 66.

Tabla 7. *Titulación de Percusión que posee el profesorado*

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Título de profesor plan 66	3	12,5
Título Superior Plan 66	7	29,2
Título Superior LOGSE	12	50,0
Título Superior LOE	1	4,2
Otro	1	4,2

Además de esta titulación, necesaria para impartir docencia de percusión, nos encontramos con 3 participantes (12,5%) que disponen de otra titulación musical, en concreto se trata de dos titulaciones obtenidas en el extranjero (un BMus y un Postgrado) y un máster en interpretación orquestal obtenido en España.

Por último, en cuanto a otras titulaciones no relacionadas con estudios de régimen especial de música, 4 docentes (16,7%) son titulados en Magisterio musical, otros 4 (16,7%) disponen de un título de Máster o DEA y 5 (20,8%) han cursado estudios de idiomas, concretamente 4 obtuvieron el B1 y 1 docente el C1 en inglés.

8.4 Conocimiento del currículo por el profesorado

A continuación, expondremos los resultados obtenidos fruto del análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes herramientas que se utilizaron en nuestra

investigación: cuestionarios, análisis de la coherencia de las programaciones didácticas y grupo de discusión.

Comenzaremos con el gráfico 1, en el que exponemos de forma detallada la percepción que tienen de su conocimiento de la legislación vigente que regula los estudios de Percusión. En general nos hemos encontrado con entre un 50% y un 58,3% del profesorado que afirma conocer poco o de forma regular las leyes y decretos que regulan las enseñanzas de régimen especial de música. Por otro lado, en torno al 20,8% de los encuestados estiman que conocen bastante estos documentos, y un 10,4% que los conoce mucho.

Con respecto al Decreto 223/2010, un 54,1% del profesorado manifiesta que lo conoce bastante o mucho, un 33,3% que lo conoce poco o de forma regular y un 12,6% lo desconoce.

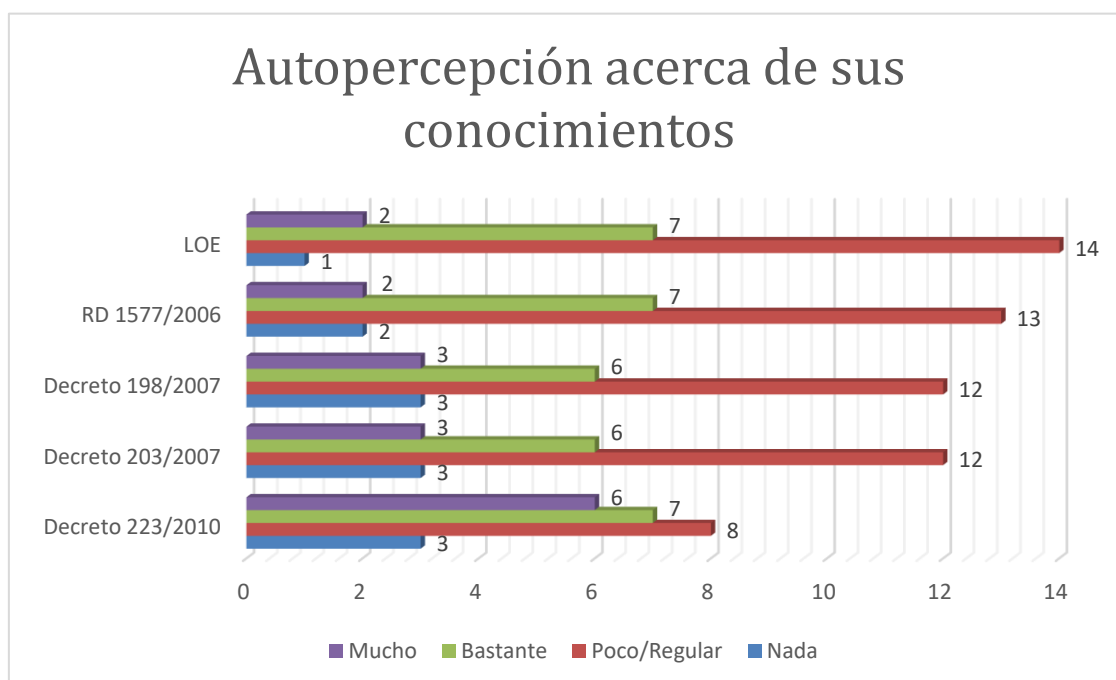


Figura 6. Conocimiento por parte del profesorado del currículo

Este hecho es coincidente con los relatos recogidos en el transcurso del grupo de discusión de varios docentes en los que reconocían, expresando, por ejemplo, el docente 3 que *“los opositores están más metidos”* (en temas de legislación), y el docente 5 que *“yo tuve mucha más consciencia de la ley que ahora”* (cuando preparaba las oposiciones), manifestando, por tanto, que el conocimiento legislativo es un tema que en la actualidad no tienen muy presente.

Analizados estos aspectos, quisimos comprobar si el conocimiento normativo del profesorado era independiente de su situación laboral y/o antigüedad, por lo que calculamos el valor de chi-cuadrado de Pearson a partir de los datos de los cuestionarios, obteniendo los resultados que reflejamos en la tabla siguiente.

Tabla 8. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*conocimiento de la normativa

VI	Comparaciones	Nada	Poco/regular	Bastante	Mucho	Total	p
13a. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos [LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)]							
Situación laboral	Funcionario	1	7	2	1	11	.545
	Laboral discontinuo	0	7	5	1	13	
Total		1	14	7	2	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	6	4	0	10	.417
	Más de diez años	1	8	3	2	14	
Total		1	14	7	2	24	
13b. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos [RD 1577/2006]							
Situación laboral	Funcionario	1	6	3	1	11	.997
	Laboral discontinuo	1	7	4	1	13	
Total		2	13	7	2	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	7	3	0	10	.301
	Más de diez años	2	6	4	2	14	
Total		2	13	7	2	24	
13c. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos [Decreto 198/2007]							
Situación laboral	Funcionario	2	4	4	1	11	.472
	Laboral discontinuo	1	8	2	2	13	
Total		3	12	6	3	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	8	0	2	10	.016
	Más de diez años	3	4	6	1	14	
Total		3	12	6	3	24	
13d. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos [Decreto 203/2007]							
Situación laboral	Funcionario	2	4	4	1	11	.472
	Laboral discontinuo	1	8	2	2	13	
Total		3	12	6	3	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	8	0	2	10	.016
	Más de diez años	3	4	6	1	14	
Total		3	12	6	3	24	

13e. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos [Decreto 223/2010]							
Situación laboral	Funcionario	2	4	3	2	11	.805
	Laboral discontinuo	1	4	4	4	13	
Total		3	8	7	6	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	2	5	2	10	.293
	Más de diez años	2	6	2	4	14	
Total		3	8	7	6	24	

Como se puede observar, no encontramos diferencias significativas en el conocimiento de la normativa que regula las enseñanzas de percusión según la situación laboral de los docentes ($p > 0.05$), es decir, son variables independientes entre sí.

En el caso de la LOE, 8 funcionarios la conocen entre nada y poco o regular y 3 bastante o mucho, mientras que 7 profesores laborales discontinuos manifestaron conocerla entre nada y poco o regular y 6 bastante o mucho.

Con respecto al RD 1577/2006, son 7 los funcionarios que lo conocen entre nada y poco o regular y 4 bastante o mucho, por 8 laborales indefinidos que manifiestan conocerlo entre nada y poco o regular y 5 bastante o mucho.

Los Decretos 198/2007 y 203/2007 los conocen entre nada y poco o regular 6 funcionarios, y 5 bastante o mucho, mientras que 9 laborales discontinuos indican conocerlo entre nada y poco o regular y 4 bastante o mucho.

En cuanto al Decreto 223/2010, son de nuevo 6 los funcionarios que lo conocen entre nada y poco o regular, y 5 bastante o mucho, mientras que son 5 quienes lo conocen entre nada y poco o regular, y 8 bastante o mucho de los laborales discontinuos.

En cambio, en cuanto a la antigüedad de los docentes y su conocimiento de la normativa – en concreto del conocimiento de los Decretos 198/2007 y del 203/2007 – sí que observamos diferencias significativas en las proporciones ($p < 0.05$), es decir, el grado de conocimiento normativo no se distribuye de igual manera entre los docentes con hasta 10 años de antigüedad y los que tiene más de esa cantidad de años de experiencia.

Como se puede ver en la tabla 8, de los docentes con una antigüedad hasta 10 años, 8 manifiestan conocer ambos decretos entre nada y poco o regular y 2 bastante o mucho, mientras que de los que disponen de más de 10 años de antigüedad, 7 los conocen entre nada y poco o regular y 7 bastante o mucho.

Por el contrario, respecto al conocimiento de la LOE, el RD 1577/2006 y del Decreto 223/2010 no se aprecian diferencias significativas ($p > 0.05$).

En cuanto al conocimiento de la LOE, de los docentes con hasta 10 años de antigüedad 6 lo valoran entre nada y poco o regular y 4 bastante o mucho, y de aquellos con mayor experiencia 9 valoran su conocimiento entre nada y poco o regular y 5 bastante o mucho.

El RD 1577/2006 es conocido por 7 de los docentes con hasta 10 años de antigüedad entre nada y poco o regular, y por 3 bastante o mucho, mientras que de los que disponen de mayor experiencia 8 lo conocen entre nada y poco o regular y 6 bastante o mucho.

Y, por último, el Decreto 223/2010 es conocido dentro del grupo de hasta 10 años de antigüedad entre nada y poco o regular por 3 docentes, y bastante o mucho por 7, mientras que los que cuentan con mayor experiencia indican que 8 lo conocen entre nada y poco o regular, y 6 bastante o mucho.

Sin embargo, a pesar de los resultados comentados anteriormente en cuanto a conocimiento de la normativa, contrasta la percepción del profesorado recogida en los cuestionarios por ser contraria, ya que manifiestan tener en general un buen conocimiento de los elementos prescriptivos incluidos en los decretos. Como detallamos en el gráfico 2, un 62,5% de los docentes indica que conocen bastante los objetivos y los contenidos y un 25% que los conocen mucho, seguidos de cerca por criterios de evaluación y herramientas y procedimientos de evaluación (el 58,3% los conocen bastante y un 25% mucho).

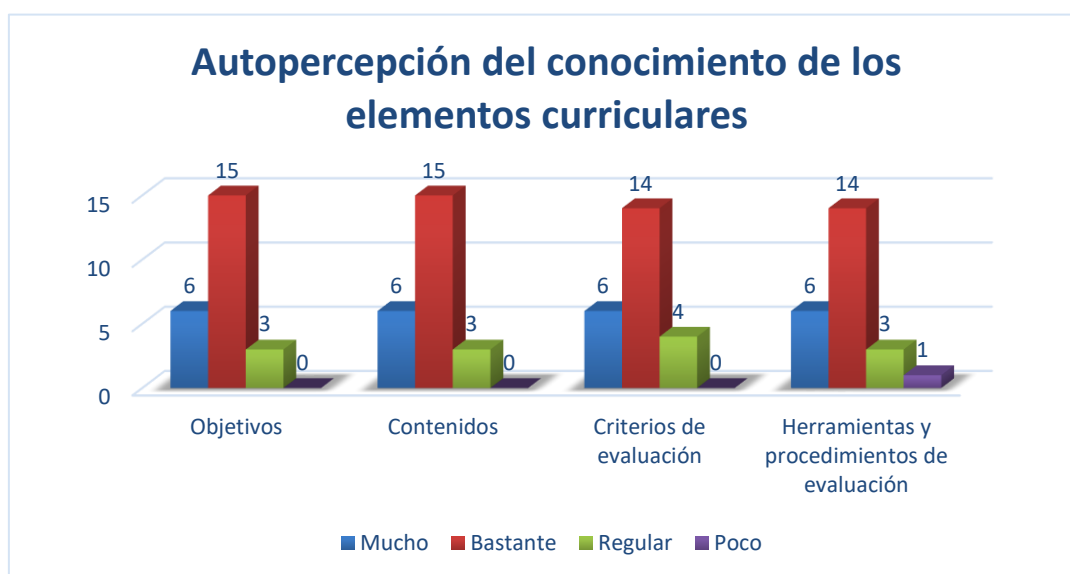


Figura 7. Conocimiento por parte del profesorado de los elementos prescriptivos del currículo

Además, durante el grupo de discusión se recogieron varios relatos en los que diferentes docentes manifestaron su discrepancia con los contenidos del currículo, ya que el docente 4, por ejemplo, considera *“excesivo tener que dominar dos técnicas de cuatro baquetas cuando el objetivo es similar pero se llega por caminos distintos”* (en referencia a las técnicas de Burton y Stevens), el docente 1 indica que *“lo importante sería hacer música, no acumular diferentes técnicas que presentan mucha carga de estudio en el currículo”*, y el docente 6 insiste en que *“en los decretos se recogen demasiados contenidos y las programaciones se hacen muy extensas”*.

Por otra parte, a pesar de que el profesorado indica en los cuestionarios un índice medio-alto de conocimiento de los elementos curriculares, los resultados obtenidos del análisis de contenido formal de la coherencia las programaciones en relación con lo establecido en los currículos no son tan optimistas. En dicho análisis pretendimos comprobar si estaban o no presentes en los documentos elaborados por los docentes la totalidad de los elementos prescriptivos mínimos que establecen cada uno de los decretos que regulan las enseñanzas elementales y profesionales de percusión en la Comunidad de Galicia y que a continuación detallaremos.

En cuanto al Decreto 198/2007, de las enseñanzas elementales de música, observamos lo siguiente:

- a) El 66% de los centros incluyen en sus programaciones didácticas la totalidad de los objetivos de percusión establecidos para las enseñanzas elementales. Por el contrario, destaca el centro 5 por no hacer mención a 2 de los 3 objetivos generales del Decreto.
- b) Solamente un 16,7% de las programaciones didácticas analizadas incluyen la totalidad de los contenidos del Decreto,
- c) En un 33% de las programaciones faltan 3 o más de los contenidos establecidos en el Decreto.
- d) El estudio de los instrumentos de “pequeña percusión” y la práctica de la improvisación en grupo son los dos contenidos que menos se mencionan en las programaciones didácticas, apareciendo solamente en un 40,8% y en un 50% de los documentos respectivamente.
- e) Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el Decreto de enseñanzas elementales.

f) En el 33% de las programaciones didácticas analizadas no se mencionan 3 o más de los 7 criterios de evaluación que establece el Decreto.

g) El criterio de evaluación “*Describir después de una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas*” solamente aparece en el 33% de las programaciones didácticas.

h) Los criterios de evaluación “*Leer textos a primera vista [...]*” y “*Actuar como miembro de un grupo [...]*” no aparecen en un 40,8% de las programaciones.

Por otro lado, en cuanto al Decreto 203/2007, de las enseñanzas profesionales de música, observamos lo siguiente:

a) Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los objetivos que establece el Decreto.

b) En un 40,8% de las programaciones faltan 3 o más objetivos de los establecidos en el currículo oficial de las enseñanzas profesionales de percusión.

c) Los objetivos “*Tocar en grupo sin director o directora [...]*” y “*Desarrollar la capacidad [...] para la improvisación con el instrumento*” son los que menos se mencionan, apareciendo en un 33% de las programaciones.

d) Un 40,8% de las programaciones didácticas analizadas mencionan la totalidad de los contenidos incluidos en el Decreto.

e) En un 40,8% de las programaciones no se incluyen 7 o más contenidos de los establecidos en el Decreto.

f) El contenido “*Iniciación a la interpretación de la música contemporánea [...]*” es el que en más ocasiones no aparece en las programaciones, siendo incluido solamente en un 40,8% de los documentos; seguido de “*Práctica de la lectura a vista*”, “*Trabajo de la improvisación*”, “*Entrenamiento [...] de la memoria*” y “*Audiciones comparadas de grandes intérpretes [...]*” que solamente se incluyen en el 50% de las programaciones. En cuanto a la improvisación, estos datos corroboran también lo establecido por López y Vargas (2010) al criticar que el lugar otorgado a este contenido, tan propio de las prácticas musicales, no se aborda de forma adecuada en la enseñanza formal.

g) No encontramos ningún contenido del Decreto que aparezca en todas las programaciones analizadas.

h) Un 91,7% de las programaciones no incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el Decreto.

i) En un 40,8% de las programaciones faltan 2 o más criterios de evaluación de los especificados en el currículo oficial de percusión de las enseñanzas profesionales.

j) El criterio de evaluación “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y [...] la improvisación sobre el instrumento” no se menciona en el 83,3% de las programaciones.

k) No hay criterio de evaluación alguno de los que se especifican en el Decreto de enseñanzas profesionales que aparezca en todas las programaciones.

Al igual que procedimos con anterioridad, a través del cálculo de chi-cuadrado de Pearson quisimos comprobar si existían diferencias significativas según la antigüedad y situación laboral de los docentes con respecto a su percepción del conocimiento curricular, obteniendo los resultados que reflejamos en la siguiente tabla y que a continuación comentaremos.

Tabla 9. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*conocimiento elementos curriculares*

VI	Comparaciones	Poco/Regular	Bastante	Mucho	Total	p
21a. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes elementos relacionados con la materia de percusión [Objetivos]						
Situación laboral	Funcionario	0	8	3	11	.232
	Laboral discontinuo	3	7	3	13	
Total		3	15	6	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	7	2	10	.814
	Más de diez años	2	8	4	14	
Total		3	15	6	24	
21b. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes elementos relacionados con la materia de percusión [Contenidos]						
Situación laboral	Funcionario	0	8	3	11	.232
	Laboral discontinuo	3	7	3	13	
Total		3	15	6	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	7	2	10	.814
	Más de diez años	2	8	4	14	
Total		3	15	6	24	
21c. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes elementos relacionados con la materia de percusión [Criterios de evaluación]						
Situación laboral	Funcionario	1	7	3	11	.657
	Laboral discontinuo	3	7	3	13	

Total		4	14	6	24	
Antigüedad	Hasta diez años	2	6	2	10	.863
	Más de diez años	2	8	4	14	
Total		4	14	6	24	

21d. Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes elementos relacionados con la materia de percusión [herramientas y procedimientos de evaluación]

Situación	Funcionario	1	7	3	11	.657
laboral	Laboral discontinuo	3	7	3	13	
Total		4	14	6	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	7	2	10	.598
	Más de diez años	3	7	4	14	
Total		4	14	6	24	

Como se puede observar, en ninguna de las cuestiones analizadas respecto de los elementos del currículum no se aprecian diferencias se aprecian diferencias significativas en cuanto al grado de conocimiento del profesorado en relación con su situación laboral o antigüedad ($p > 0.05$), tratándose, por tanto, de variables independientes, es decir, que los docentes conozcan mejor o peor los elementos curriculares no está relacionado con que sean fijos o discontinuos, ni con su experiencia laboral.

8.5 Conocimiento de las programaciones didácticas y habilidades manifestadas por el profesorado

En la totalidad de los centros existe una programación didáctica que 19 docentes reconocen seguir casi siempre (79,2%), mientras que 2 siempre respetan lo indicado en ella (8,3%) y 3 la siguen a veces (12,5%).

En el grupo de discusión, hay consenso entre los docentes en cuanto a la utilidad percibida de la programación y su necesidad tanto para ellos como para el alumnado, pero además de valorar su papel informativo, de secuenciación y de guía, destaca la concepción generalizada del documento como respaldo y defensa ante reclamaciones, tal y como expresan el docente 6 cuando dice que *“tienes que prever muchas cosas... es informativo, pero tener las cosas bien hechas previene...”*, el docente 2 al comentar que *“cuando das con alumnos que lo que más le interesa es aprobar y no aprender, la verdad es que es una medida de defensa, porque si no a ver a que te agarras...”*, o el docente 3 al manifestar que *“ir al inspector está muy de moda”* con el fin de reclamar las calificaciones. Esta cuestión surge en numerosas ocasiones a lo largo de la sesión.

En cuanto a su elaboración, a partir de los datos recogidos en los cuestionarios, en la mayoría de los casos el profesorado ha sido partícipe, bien elaborándola íntegramente (29,2%) o parte de ella (50%), aunque también nos encontramos con 5 docentes (20,8%) que reconocen haberla heredado de profesorado anterior del centro. Estos datos se correspondieron con la realidad descrita por los docentes que participaron en el grupo de discusión.

En el caso de los conservatorios profesionales dependientes de la Xunta de Galicia, el haber modificado una programación existente o no haber participado en la elaboración de la programación tiene su explicación en la falta de estabilidad del profesorado hasta el año 2010. Entre los años 2007 a 2010 ganaron la plaza por concurso oposición de 11 profesores⁵⁶, el 78,6% del total actual de docentes de percusión en este tipo de centros. Hasta entonces era frecuente el cambio de profesorado cada año académico en la práctica totalidad de los centros, por lo que, como reconoce el docente 1 durante la sesión del grupo de discusión, *“me fui cambiando de centro y fui comparando, pero eran todas más o menos lo mismo. Creo que partían de la misma base”* (las programaciones didácticas), además, el docente 4 añade que *“con la estabilidad del profesorado en los centros, se implican más en su programación”*.

Tal y como se detalla en el gráfico 3, entre los docentes que han elaborado su programación, la mayoría (62,5%) indican que no se han basado en el RD 1577/2006 a la hora de elaborarla, motivados, suponemos, por la existencia en la comunidad de Galicia de decretos autonómicos que desarrollaron su contenido. Sin embargo, en cuanto al Decreto 198/2007 también nos encontramos con una mayoría (61,9%) que responde no haberse basado en él, siendo este el documento que establece la ordenación de las enseñanzas elementales en Galicia, enseñanzas, por otro lado, que el RD 1577/2006 no desarrolla para que cada comunidad haga uso de su autonomía para la ordenación de estas.

En esta misma línea, nos encontramos con que un 52,4% indica que no se ha basado en el Decreto 203/2007 a la hora de elaborar la programación, siendo este el documento que regula las enseñanzas profesionales de música en Galicia, y, además, un 66,7% del profesorado manifiesta que se ha basado en la programación de otros compañeros de profesión a la hora de elaborar la de sus centros.

⁵⁶ Fuente: <https://www.edu.xunta.es/oposicions/>

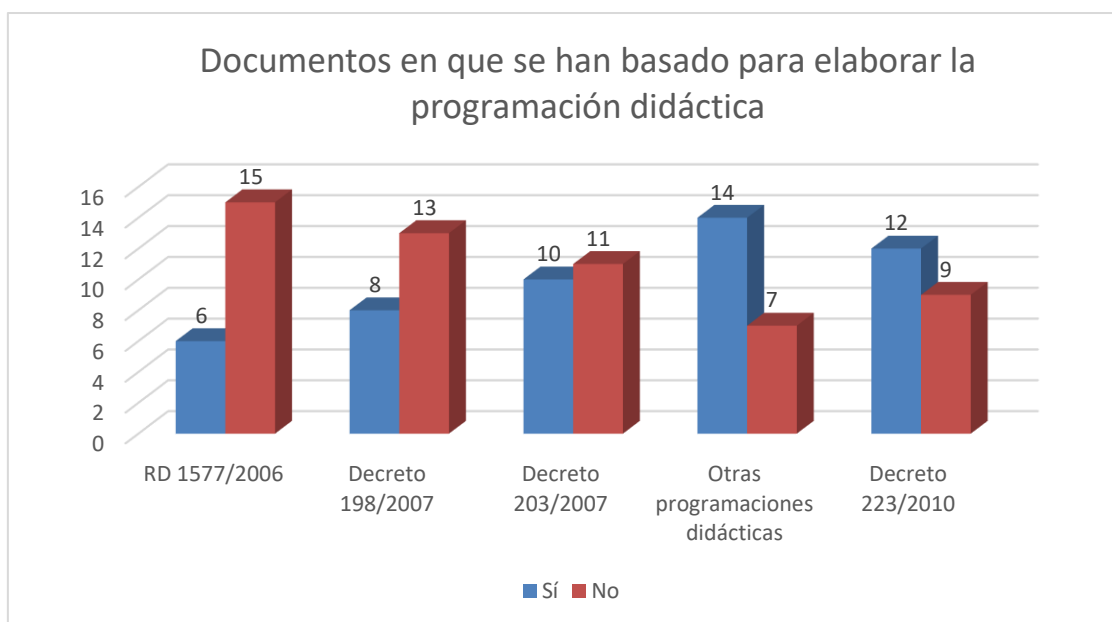


Figura 8. Documentos en que se ha basado el profesorado

Por otra parte, a pesar de que un 57,1% tomaron como referencia el Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, que indica, entre otras cosas, los apartados que deben recoger las programaciones didácticas, a la hora de analizar la coherencia externa de las programaciones didácticas para comprobar si disponían de todos los puntos requeridos observamos lo siguiente:

- Solamente en un 41,7% de las programaciones didácticas se incluyen todos los apartados que se recogen en el artículo 42.3 del Decreto 223/2010.
- Nos encontramos con otro 41,7% de los centros que cumplen con los puntos indicados en el Decreto 223/2010 pero sin llegar a desarrollar del todo alguno de ellos en su apartado correspondiente, como, por ejemplo:
 - a) En el centro 1 en el apartado referente a los procedimientos y herramientas de evaluación de todos los cursos no se indica herramienta alguna mediante la cual el profesorado va a recopilar los registros que le ayuden a valorar el desempeño del alumnado.
 - b) En el centro 3 como contenidos de cada curso solamente se han incluido los recursos didácticos a emplear (estudios, obras, métodos, etc.) sin especificar qué es lo que se quiere trabajar a través de ellos; se incluyen los apartados de

evaluación de la programación didáctica y del departamento, pero no han sido desarrollados.

- Por último, en un 16,6% de la muestra no incluyen en sus programaciones tres o más de los aspectos que especifica el Decreto 223/2010 en cuanto a su estructura.

Estos datos concuerdan con las repuestas recogidas en cuanto a la percepción del profesorado del conocimiento de los decretos que regulan las enseñanzas de percusión y que en general es poco o regular, tal y como se explicamos en el apartado anterior (7.4).

Al ser preguntados si modifican periódicamente la programación, 19 docentes (79,2%) manifiesta que sí, de los cuales el 85% indica que lo hace cada curso escolar y el 15% restante cada dos o más cursos. Por el contrario 5 profesores (20,8%) reconocieron que no realizan modificaciones del documento.

En cuanto a estos datos, se aprecia coincidencia con lo recogido a través del grupo de discusión. Así lo expresan el docente 3 cuando manifiesta que *“las modificaciones o renovaciones de la programación didáctica las llevo a cabo tras el período de evaluación, en la memoria”*, y el docente 1 cuando indica que valora la modificación de la programación *“a partir de las notas que va tomando durante el curso”*.

Posteriormente, quisimos comprobar si la situación laboral y la antigüedad del profesorado influía en la realización de modificaciones periódicas de la programación y comprobamos que, si bien no se aprecian diferencias significativas entre funcionarios y laborales discontinuos ($p>0.05$), puesto que entre los funcionarios 10 la modifican y 1 no lo hace, y entre los laborales discontinuos 9 lo hacen y 4 no, sí que encontramos relación entre la antigüedad y la modificación de la programación ($p<0.05$), ya que de los docentes que tienen hasta 10 años de experiencia la modifican 6 y 4 no, mientras que de los que tienen más de 10 años de antigüedad la modifican 13 y 1 no lo hace, tal y como se puede observar en la tabla 10 siguiente.

Tabla 10. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*modificación de las programaciones

VI	Comparaciones	SI	NO	Total	p
16. ¿Modifica periódicamente la programación?					
Situación laboral	Funcionario	10	1	11	.193
	Laboral discontinuo	9	4	13	
	Total	19	5	24	
Antigüedad	Hasta diez años	6	4	10	.049
	Más de diez años	13	1	14	
	Total	19	5	24	

En cuanto a los aspectos que modifican, la mayoría del profesorado, un 87,5%, se inclina por la revisión del repertorio cuando modifican la programación, siendo lo que menos varían los objetivos (solamente en un 20,8% de los casos), los criterios de evaluación (en un 29,2% de los casos) y la metodología (en un 37,5% de los casos).

En otros aspectos hay una mayor igualdad entre su revisión o no como son las actividades y los procedimientos y herramientas de evaluación donde un 54,2% y un 45,8% respectivamente del profesorado las modifica. Toda esta información se detalla en el gráfico 4.

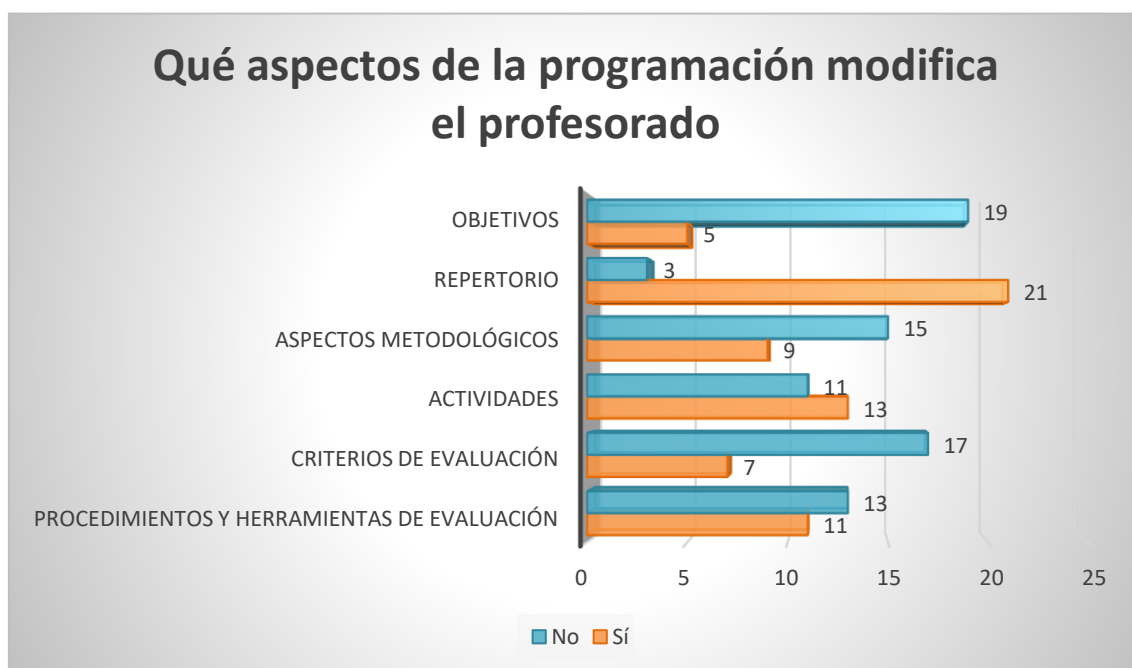


Figura 9. Modificaciones recurrentes en las programaciones

El relato del docente 1 durante el grupo de discusión es coincidente con estos datos cuando indica que “cada año se va modificando y cambiando según las necesidades, pequeños detalles... son matices... luego ves que contenidos y objetivos son un bloque bastante estable”.

También quisimos comprobar si la proporción de docentes que llevaba a cabo estas actualizaciones del repertorio en las programaciones presentaba diferencias significativas según su situación laboral y/o antigüedad, por lo que a partir de los datos recogidos realizamos la prueba de chi-cuadrado de Pearson, obteniendo los resultados que representamos en la siguiente tabla 11.

Tabla 11. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*actualización del repertorio*

VI	Comparaciones	SI	NO	Total	p
19b. A la hora de modificar la programación, ¿actualiza el repertorio?					
Situación laboral	Funcionario	9	2	11	.439
	Laboral discontinuo	12	1	13	
	Total	21	3	24	
Antigüedad	Hasta diez años	8	2	10	.438
	Más de diez años	13	1	14	
	Total	21	3	24	

Como se puede observar, no se aprecian diferencias significativas en la proporción de docentes que actualizan el repertorio de sus programaciones según su situación laboral y/o antigüedad ($p > 0.05$ en ambos casos), puesto que, por un lado, llevan a cabo esta labor 9 de los 11 funcionarios y 12 de los 13 laborales discontinuos, y por otra parte lo hacen 8 de los 10 docentes con hasta diez años de antigüedad y 13 de los 14 con más de diez años de experiencia.

Se puede decir entonces que, a la hora de realizar modificaciones en la programación, la gran mayoría del profesorado se decanta por el repertorio, y lo hace independientemente de su situación laboral y antigüedad.

Por otro lado, en cuanto a la asiduidad de estos cambios, podemos observar en la tabla 12 que un 70,8% de los encuestados lo hace cada uno o dos cursos.

Tabla 12. *Frecuencia en la introducción de repertorio nuevo en la programación*

Frecuencia	Docentes	Porcentaje
Cada curso	14	58,3
Cada dos cursos	3	12,5
Otro	2	8,3
NS/NC	5	20,8

Este hecho también se ejemplifica con los relatos de los sujetos en el grupo de discusión, cuando, por ejemplo, el docente 2 manifiesta que lleva a cabo estos cambios

“dependiendo del nivel del alumnado”, y el docente 5 que introduce repertorio nuevo “independientemente del momento, cuando encuentro algo interesante”.

Para comprobar ahora si esta frecuencia de introducción de repertorio nuevo en las programaciones era independiente de la situación laboral y/o antigüedad de los docentes procedimos al cálculo del chi-cuadrado de Pearson, obteniendo los datos que reflejamos a continuación en la tabla 13.

Tabla 13. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*introducción de repertorio nuevo con frecuencia*

VI	Comparaciones	SI	NO	Total	p
24. ¿Introduce obras/métodos nuevos en la programación con frecuencia?					
Situación laboral	Funcionario	12	2	14	.754
	Laboral discontinuo	9	1	10	
	Total	21	3	24	
Antigüedad	Hasta diez años	7	3	10	.028
	Más de diez años	14	0	14	
	Total	21	3	24	

Como se puede observar, no se aprecian diferencias significativas entre la introducción frecuente de repertorio nuevo y la situación laboral del profesorado ($p > 0.05$), ya que 12 funcionarios lo hacen y 2 no, mientras que 9 laborales discontinuos indican que sí lo introducen y 1 que no lo hace; sin embargo, sí que encontramos diferencias en la proporción de docentes que introducen repertorio nuevo con frecuencia entre los que tienen hasta diez años de antigüedad y los de más de diez años de experiencia ($p < 0.05$). Concretamente del grupo con menor antigüedad 7 introducen con frecuencia repertorio nuevo y 3 no, mientras que de los que tienen más de diez años de experiencia lo hacen la totalidad (14 docentes).

Esto quiere decir que la antigüedad del profesorado y la introducción de repertorio nuevo con frecuencia no son variables independientes.

Sumado a esto, a tenor de sus manifestaciones observamos que concuerdan en que ven el repertorio al mismo tiempo como un medio y como un fin en sí mismo. Consideran que la elección del repertorio persigue fines pedagógicos sobre todo, ya que como explica el docente 2 “lo importante es ver diferentes tipos de lenguajes, que sepas resolver técnicamente...”, comentario al que se suma el docente 5 incidiendo en que “lo

importante es que sepas cómo has aprendido, y lo sepas transmitir”, y el docente 1 manifestando que *“cuando estás tocando diferentes obras no solo estás sumando una cantidad, sino que estás en teoría, desarrollando habilidades nuevas”*.

Retomando nuevamente los datos del gráfico 4, observamos que un 45,8% del profesorado modifica los procedimientos y herramientas de evaluación. Este dato concuerda con la explicación del docente 6 durante el grupo de discusión al indicar que *“desde la implantación de la normativa de calidad en la Red de conservatorios de música y danza de Galicia se tiene mucho en cuenta la evaluación⁵⁷”*.

Sin embargo, a pesar de concretar estos aspectos en la mayoría de las ocasiones en sus programaciones, tanto de las manifestaciones del profesorado como del análisis de los propios documentos – que veremos posteriormente – deducimos que, en general, los docentes se encuentran perdidos en cuanto a procedimientos y herramientas de evaluación.

Al mismo tiempo, observamos reticencia al uso de rúbricas u otra herramienta para la evaluación del alumnado, concordando la mayoría con el docente 2 cuando manifiesta que *“lo mejor para estipular una calificación o un aprobado/suspenso es establecer un número concreto de obras a superar”*, ya que consideran que resulta más fácil que desarrollar los indicadores de logro pertinentes.

En el gráfico 5 siguiente podemos observar de forma detallada los criterios en los que basa el profesorado su elección de recursos para el desempeño de la docencia. Destaca la opinión que de esos recursos tengan otros compañeros de profesión (un 62,5%) y el uso de aquellos conocidos de su época como estudiante (un 66,7%).

⁵⁷ La Red de Conservatorios de Música y Danza de Galicia obtuvo el sello de Calidad ISO 9001/2015 durante el curso 2015/2016. Fuente: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/21191>.

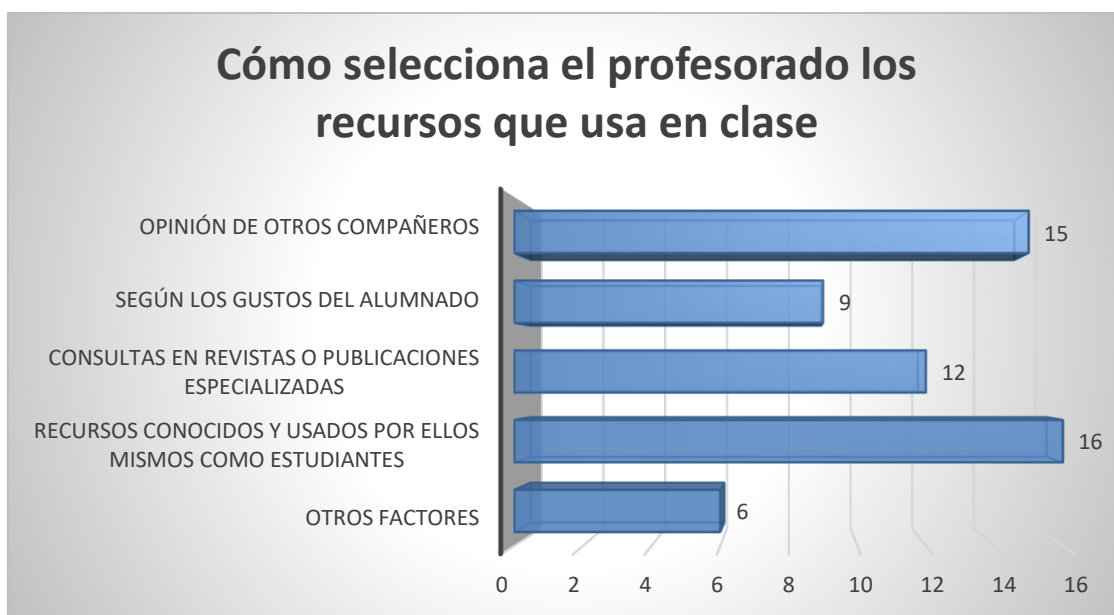


Figura 10. Selección de los recursos por parte del profesorado

Se aprecia coincidencia con los relatos del profesorado durante el grupo de discusión, puesto que reconocen que usan metodologías y repertorio que emplearon con ellos en su etapa de estudiante cuando el docente 1, por ejemplo, indica que “yo los conservo (métodos y técnicas) de como empezaron conmigo. A mí me funcionó, entonces lo conservo” y el docente 4 manifiesta que “cada uno tiene su propia experiencia que se usa para validar tanto lo que te funcionó como lo que no, es un proceso constante. Es inevitable el uso de nuestra experiencia”.

Después de comprobar que la selección de los recursos por parte del profesorado se regía de forma mayoritaria por las opiniones que de ellos tenían otros docentes de percusión y por la repetición de aquellos que habían usado en sus tiempos de estudiantes, quisimos averiguar si la distribución de las respuestas variaba dependiendo de su situación laboral y antigüedad. Para ello sometimos los datos recogidos a la prueba de chi-cuadrado de Pearson, obteniendo los resultados que reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 14. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*selección de recursos didácticos

VI	Comparaciones	SI	NO	Total	p
30a. ¿Selecciona los recursos que usa para el desempeño de su labor docente en función de la opinión de otros compañeros de profesión?					
Situación laboral	Funcionario	10	4	14	.285
	Laboral discontinuo	5	5	10	
Total		15	9	24	

Antigüedad	Hasta diez años	9	1	10	.019
	Más de diez años	6	8	14	
Total		15	9	24	

30b. ¿Selecciona los recursos que usa para el desempeño de su labor docente en función de los que conoce y usaba cuando estudiaba?

Situación laboral	Funcionario	11	3	14	.143
	Laboral discontinuo	5	5	10	
Total		16	8	24	

Antigüedad	Hasta diez años	8	2	10	.242
	Más de diez años	8	6	14	
Total		16	8	24	

Como se puede observar, no se aprecian diferencias significativas entre la selección de los recursos según la opinión de otros compañeros y la situación laboral de los docentes ($p > 0.05$), puesto que 10 de los 14 funcionarios reconocen hacerlo, mientras que entre los laborales discontinuos son 5 los que lo hacen y otros 5 los que no tienen en cuenta estas opiniones externas.

Por el contrario, sí se encontraron diferencias en la proporción de docentes que tienen en cuenta las opiniones de sus compañeros para la selección del repertorio según su antigüedad ($p < 0.05$). De los diez que tienen hasta 10 años de antigüedad 9 la tienen en cuenta, mientras que de los catorce del grupo con más experiencia solamente 6 lo hacen.

En cuanto a la selección de recursos que ellos usaron como estudiantes, tampoco encontramos diferencias significativas en la distribución de las proporciones obtenidas según la situación laboral y antigüedad de los docentes ($p > 0.05$), es decir, se trata de variables independientes entre sí.

Según su situación laboral, once de los catorce funcionarios se decantan por recursos que trabajaron como estudiantes, mientras que solamente cinco de los diez laborales discontinuos optan por ello. Con respecto a su antigüedad, ocho de los diez docentes con hasta diez años de experiencia indicaron que emplean esos recursos conocidos, al igual que ocho de los catorce con más de diez años de antigüedad.

Esto contrasta con los resultados obtenidos al preguntarles con qué frecuencia introducían obras o métodos nuevos, ya que un 87,5% indicaba que lo hacían con frecuencia, y de ellos un 58,3% cada curso escolar, es decir, que el profesorado al mismo tiempo que emplea recursos conocidos también le gusta innovar con otros nuevos. Como

indica el docente 3, “ahora, por ejemplo, hay más piezas de repertorio de iniciación para cuatro baquetas. Tenemos que estar al día”. En general se observa que el profesorado está de acuerdo en que se ha producido un aumento del material didáctico disponible, cubriendo un mayor número de necesidades y resultando más accesible que antes para el alumnado.

Por otro lado, que un 62,5% de los docentes seleccione recursos según la opinión de otros compañeros pone de manifiesto el contacto que existe entre el profesorado de percusión encuestado.

También nos encontramos con paridad de resultados en cuanto a quienes realizan búsquedas o consultas en publicaciones especializadas de percusión y los que no con el objetivo de encontrar nuevos recursos.

Por último, donde el profesorado coincide más ampliamente es en cuanto a la selección de los recursos en función de los gustos del alumnado, manifestando el 62,5% que no lo tiene en cuenta y el 37,5% restante que sí lo hace.

8.6 Formación pedagógica y didáctica del profesorado

En los datos recogidos a través de los cuestionarios, la mayoría del profesorado, un 62,5%, considera que su grado de formación didáctica y metodológica es medio, tal y como refleja la tabla 15.

Tabla 15. *Autopercepción de la formación como docentes*

Grado de autopercepción	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	20,8
Medio	15	62,5
Bajo	4	16,7

Para conocer si esta percepción del profesorado acerca de su formación es independiente de su situación laboral y/o su antigüedad llevamos a cabo la prueba chi-cuadrado de Pearson, obteniendo los datos que reflejamos en la tabla 16 siguiente.

Tabla 16. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*grado de formación percibido*

VI	Comparaciones	Alto	Medio	Bajo	Total	p
22. Indique el grado de formación que cree poseer en cuanto a programación y otros aspectos didácticos y metodológicos de la percusión						
Situación laboral	Funcionario	4	8	2	14	.539
	Laboral discontinuo	1	7	2	10	
	Total	5	15	4	24	
Antigüedad	Hasta diez años	2	6	2	10	.934
	Más de diez años	3	9	2	14	
	Total	5	15	4	24	

Como se puede apreciar en la tabla anterior, tanto la situación laboral como la antigüedad del profesorado no presentan diferencias significativas en cuanto al grado de formación que consideran disponer ($p > 0.05$).

Con respecto a la situación laboral, 4 funcionarios consideran que su grado de formación es alto, 8 que es medio y 2 que es bajo, mientras que de los laborales discontinuos 1 considera que es alto, 7 medio y 2 bajo.

Por otro lado, de entre los que tienen hasta 10 años de experiencia 2 indican que poseen un nivel alto de formación, 6 nivel medio y 2 bajo, y en cuanto a los que disponen de más de 10 años de antigüedad como docentes, 3 consideran que es alto, 9 que es medio y 2 bajo.

Con respecto a la manera en que el profesorado obtuvo su formación en cuanto a programación y otros aspectos didácticos de la percusión, una gran mayoría (79,2%) indica que fue individualmente a través de su propio trabajo de indagación sobre el tema, aunque un 58,3% reconocen que son o fueron ayudados por otros colegas de profesión, y el 50% de los encuestados respondieron que fue gracias a la asistencia a cursos de formación especializados, tal y como detallamos a continuación en el gráfico 6.

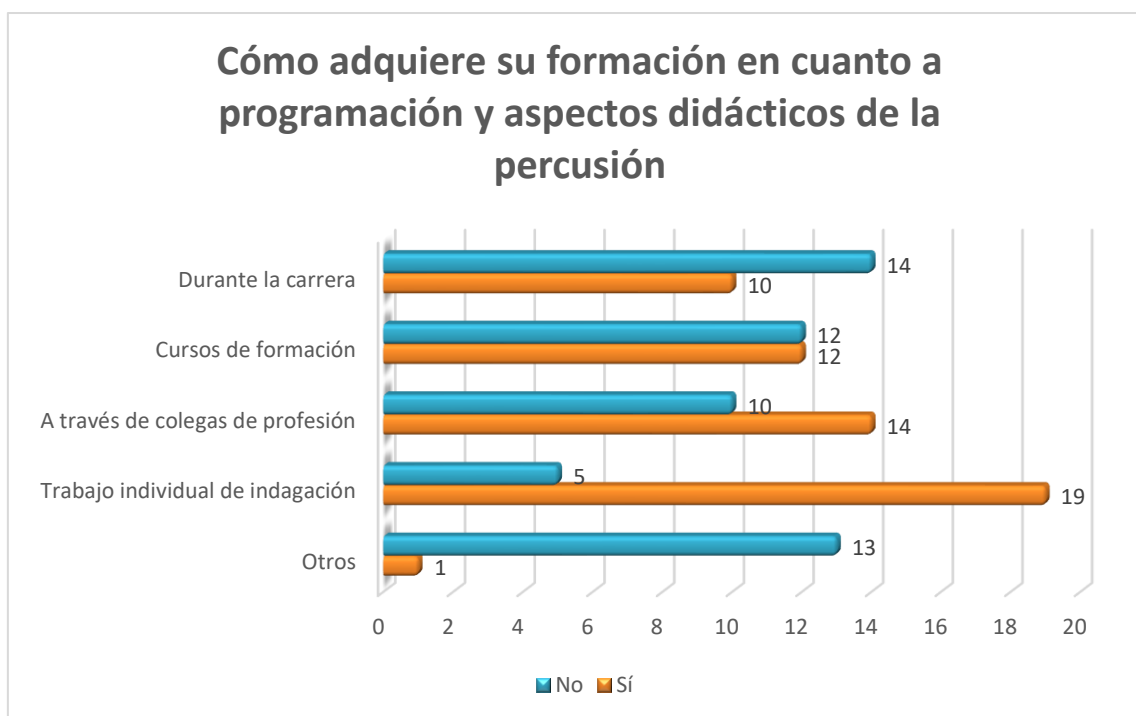


Figura 11. Acceso a la formación pedagógica por parte del profesorado

Además, es preciso destacar que un 58,3% del profesorado reconoce que durante la carrera no contaron con este tipo de formación, aspecto que constatamos en el transcurso del grupo de discusión al recoger el sentir general en cuanto a que estuvo enfocada hacia la interpretación y no a la docencia.

Por otro lado, a pesar de que en el Plan 66 sí que había una asignatura denominada Práctica de profesorado y pedagogía musical, el docente 3 relata durante el grupo de discusión que *“no estaba bien planteada, no se trataba de una formación específica”*.

Con la entrada de la LOGSE se perdió en Galicia tanto esta materia como cualquier otra relacionada con la pedagogía de la percusión, pero el docente 3 indica que desde la implantación de la LOE *“ahora sí se cursa un cuatrimestre de pedagogía en el (grado) superior, pero no es suficiente”*, y continúa el docente 6 manifestando que *“la especialidad de pedagogía de percusión más cercana que se puede cursar es el Conservatorio Superior de Oviedo”*.

Esta deficiencia en cuanto a formación pedagógica y didáctica del profesorado también se hace evidente tras el análisis de la coherencia interna de las programaciones didácticas en el que en primer lugar estudiamos las relaciones entre sus elementos

prescriptivos agrupándolos por pares⁵⁸, y posteriormente revisamos si se cumplían las normas teóricas de diseño de estos. Tras estos procesos observamos lo siguiente:

- a) En un 50% de los documentos nos encontramos con objetivos que no están redactados en función de la actividad del alumnado sino del profesorado.
- b) En la totalidad de las programaciones no se puede establecer una relación entre sus elementos curriculares (objetivos-contenidos-criterios de evaluación) careciendo, por tanto, de coherencia interna.
- c) En el 50% de las programaciones la redacción de sus objetivos no es la adecuada por resultar ambigua y/o hacer referencia a aspectos que no pueden ser medibles fácilmente.
- d) En el 50% de las programaciones se observan apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta.
- e) El 16,6% de las programaciones especifican como contenidos listados de obras y estudios a preparar sin indicar qué es lo que se trabaja a través de su práctica.
- f) En un 25% de las programaciones no se establece una secuenciación de sus elementos por cursos, sino que se repiten los mismos en los diferentes niveles.

A pesar de ello, al ser preguntados a través del cuestionario, 11 profesores (45,8%) indicaron haber realizado alguna actividad de perfeccionamiento relacionada con su labor docente en los últimos años, mientras que la mayoría manifestaron no haber realizado ninguna (13 docentes, 54,2%) motivados por el desconocimiento de la oferta (39%), falta de tiempo (46%) o considerar más oportuno trabajar en otros temas (15%).

Una vez que dispusimos de estos datos quisimos comprobar si la realización de actividades de formación tenía relación con la situación laboral y/o la antigüedad del profesorado, por lo que los sometimos a la prueba de chi-cuadrado de Pearson, obteniendo los resultados que reflejamos en la siguiente tabla.

⁵⁸ Para el análisis establecimos las siguientes relaciones: objetivos/contenidos, objetivos/criterios de evaluación y criterios de evaluación/contenidos.

Tabla 17. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*realización actividades perfeccionamiento*

VI	Comparaciones	SI	NO	Total	p
24. ¿Ha realizado alguna actividad de perfeccionamiento profesional relacionada con aspectos metodológicos y didácticos de las enseñanzas especiales de música?					
Situación laboral	Funcionario	7	4	11	.107
	Laboral discontinuo	4	9	13	
	Total	11	13	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	9	10	.003
	Más de diez años	10	4	14	
	Total	11	13	24	

Como se puede comprobar, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la situación laboral de los docentes ($p > 0.05$) y la realización o no de cursos de formación, puesto que 7 de los funcionarios indicaron que sí habían realizado alguna actividad de perfeccionamiento y 4 que no lo habían hecho, mientras que entre los laborales discontinuos 4 sí realizaron esas actividades y 9 no.

Sin embargo, sí que encontramos diferencias significativas entre la antigüedad del profesorado y la realización de actividades de formación ($p < 0.05$), es decir, la proporción de docentes que realizan esas actividades es diferente entre aquellos que tienen hasta 10 años de experiencia y los que disponen de más de 10. Concretamente del grupo con menor antigüedad 1 ha manifestado haber hecho alguna actividad de perfeccionamiento y 9 no haberla realizado, mientras que del grupo que tiene más antigüedad 10 indican que sí han participado en actividades de formación y 4 no haberlo hecho.

Por otro lado, 18 profesores (75%) indicaron que la información que se proporcionaba en cuanto a formación en aspectos metodológicos y didácticos para las enseñanzas de régimen especial de música por parte de la Xunta de Galicia y los centros de formación y recursos es insuficiente, 5 (20,8%) consideraron que era suficiente y 1 docente (4,2%) que era más que suficiente.

Este descontento es independiente de la situación laboral y la antigüedad del profesorado, puesto que al realizar la prueba del chi-cuadrado de Pearson las diferencias no fueron significativas dentro de los grupos ($p > 0.05$ en ambos), tal y como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 18. *Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*valoración de la información sobre oferta formativa*

VI	Comparaciones	Más que suficiente	Suficiente	Insuficiente	Total	p
28. ¿Cómo valoraría, en general, la información proporcionada por la Xunta de Galicia, Centros de Formación y Recursos u otros organismos en cuanto a la formación en aspectos metodológicos y didácticos para las enseñanzas especiales de música en general?						
Situación laboral	Funcionario	0	4	10	14	.298
	Laboral discontinuo	1	1	8	10	
	Total	1	5	18	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	3	6	10	.272
	Más de diez años	0	2	12	14	
	Total	1	5	18	24	

Como se puede observar, no se encontraron diferencias en la proporción de docentes que consideran insuficiente, suficiente o más que suficiente la información que reciben sobre formación en aspectos metodológicos y didácticos entre funcionarios y laborales discontinuos y entre los que tienen hasta diez años de antigüedad y los que tienen más de diez.

Por último, añadir que en el grupo de discusión también observamos falta de interés y motivación en cuanto a formación adicional relacionada con aspectos didácticos y/o pedagógicos, investigación sobre la praxis docente e innovación didáctica, actitud perfectamente reflejada en el comentario del docente 1 al expresar que *“toda herramienta es buena mientras entre en mis horas de permanencia”*, o con relatos como el del docente 3 cuando indica que *“no la busqué (formación complementaria pedagógica), hice Educación Musical por otros motivos, por hacer algo en la universidad. No sabía que iba a ser profe (de percusión)”*, y del docente 6 cuando se queja de que *“para los cursos de formación ofrecidos por la administración, además de ser en horario de tarde, no nos permiten solicitar horas para asistir”*, imposibilitando la participación del profesorado en estas actividades en caso de haberlas

8.7 Percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Preguntados durante la sesión del grupo de discusión acerca de las características que consideran que debe reunir un buen profesor, se recogen relatos relacionados sobre todo con competencias como educador y guía, como el del docente 1 que explica que debe *“transmitir los conocimientos de forma objetiva y directa”*; el docente 4 que indica que

debe “comprender el momento en el que está el alumnado, su individualidad para que pueda cumplir sus objetivos, y además disponer de capacidad de adaptación, ser flexible”; el docente 5 que considera que debe “servir de guía y orientar en su alfabetización tecnológica” (del alumnado); y, por último, el docente 6 que indica que debe “ser motivante”.

En cuanto a las competencias técnicas que debe reunir, mientras el docente 6 manifiesta que “es necesario que el alumnado pueda ver tocar a su profesorado, que sea ejemplo y esté en activo, que sea buen intérprete”, el docente 3 replica que “los alumnos ya no van a los conciertos, y menos a ver a su profesor, sobre todo conforme se avanza en los estudios”, idea a la que se sumaron los docentes 1, 4 y 5. Sin embargo, en lo que el grupo sí concuerda es en que hay dos factores que imposibilitan esta actividad para el profesorado, y que el docente 4 resume en que, “por una parte dar las clases resta mucho tiempo para estar en forma, y además, no podemos dar conciertos por la Ley de Incompatibilidades⁵⁹”.

Cuestionados también acerca del modelo pedagógico transmisivo de los conservatorios, si este está presente en la enseñanza de la percusión, lo consideran solamente como un “estereotipo” (docente 3), algo que no se da, aunque reconocen que “en ciertos instrumentos con más tradición sí es algo más usual” (docente 5).

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, el profesorado reconoce realizarla cada curso escolar, sin embargo, a partir de sus relatos observamos que no tiene del todo claro qué aspectos debe cubrir ya que en general indican que “la hacen a final de curso” y alguno incluso “al final de cada clase” (docente 1), pero sin especificar a través de qué procedimiento y/o herramienta de forma concreta. Además, manifiestan que esta evaluación se traduce en cambios metodológicos, concretamente “en el tipo de obras que se le ponen al alumnado y su cantidad” (docente 6).

Como se muestra en el gráfico 7, los cuestionarios muestran cierto grado de paridad en la opinión de los docentes en cuanto a la satisfacción por los recursos con los que cuentan en sus centros. Por un lado, nos encontramos con que el número de aulas es el principal motivo de satisfacción con un 62,5% de los encuestados que considera que son suficientes o más que suficientes, pero en cuanto al resto de recursos hay un mayor

⁵⁹ Se refiere a la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, sobre incompatibilidades del personal al servicio de las administraciones públicas (BOE nº 4, de 4 de enero de 1985).

equilibrio en las valoraciones, ya que el 50% del profesorado considera la dotación instrumental y de bibliografía especializada suficiente o más que suficiente, y de igual manera los recursos TIC un 54,2%.

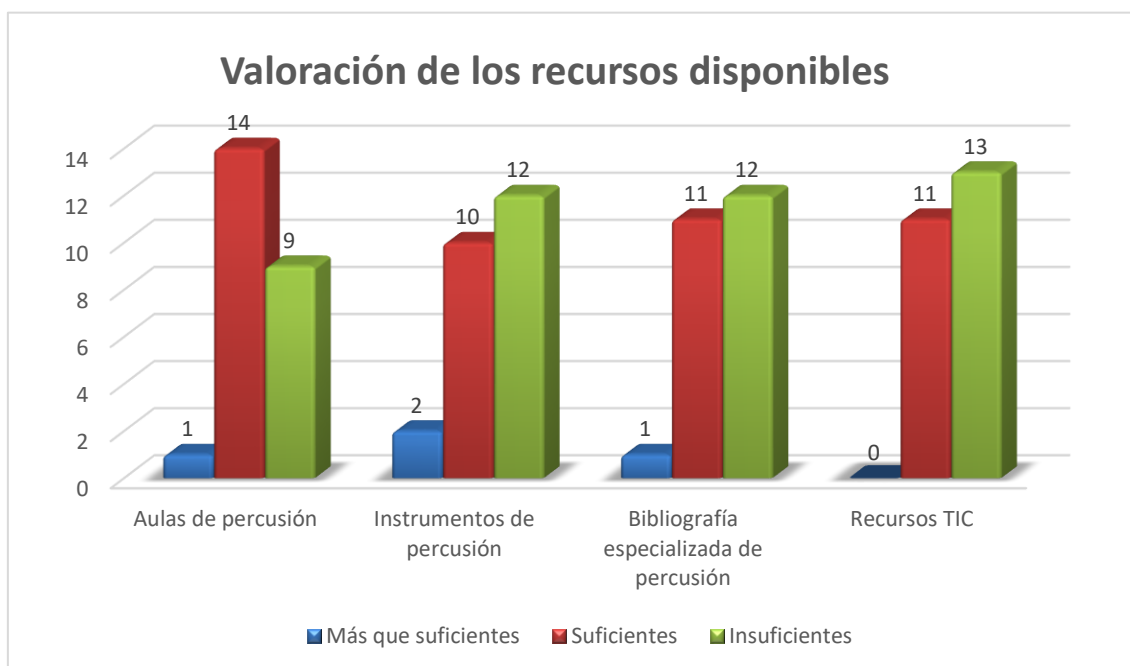


Figura 12. Valoración de los recursos disponibles

Sin embargo, los datos recogidos en cuanto a la dotación instrumental y a los espacios disponibles contradicen los relatos del profesorado durante el grupo de discusión. En general se manifiestan disconformes tal y como indica el docente 2 cuando comenta que “no hablemos de material... ahí nos metemos en un terreno escarpado”, y consideran que fruto de esta situación “se hace más difícil poder abarcar el repertorio propuesto y la consecución de los contenidos”, tal y como apostilla el docente 5.

Una vez que dispusimos de estos datos, quisimos comprobar si esta valoración de los recursos de que disponen varía entre el profesorado teniendo en cuenta su situación laboral, antigüedad y/o el tipo de centro en el que trabajen, es decir, si había relación entre estas variables. Para ello llevamos a cabo la prueba chi-cuadrada de Pearson y obtuvimos los resultados que reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 19. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad/tipo de centro*satisfacción recursos del centro

VI	Comparaciones	Más que suficientes	Suficientes	Insuficientes	Total	p
26a. Para el adecuado desarrollo de su labor docente, ¿cómo considera los siguientes recursos de su centro? [Aulas de percusión]						
Situación laboral	Funcionario	0	8	3	11	.034
	Laboral discontinuo	1	6	6	13	
	Total	1	14	9	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	4	6	10	.134
	Más de diez años	1	10	3	14	
	Total	1	14	9	24	
Tipo de centro	Conservatorio Municipal	0	3	3	6	.130
	Conservatorio dependiente de la Xunta de Galicia	0	8	6	14	
	Centro autorizado de música	1	3	0	4	
	Total	1	14	9	24	
26b. Para el adecuado desarrollo de su labor docente, ¿cómo considera los siguientes recursos de su centro? [Instrumentos de percusión]						
Situación laboral	Funcionario	1	4	6	11	.889
	Laboral discontinuo	1	6	6	13	
	Total	2	10	12	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	2	8	10	.040
	Más de diez años	2	8	4	14	
	Total	2	10	12	24	
Tipo de centro	Conservatorio Municipal	0	1	5	6	.128
	Conservatorio dependiente de la Xunta de Galicia	1	6	7	14	
	Centro autorizado de música	1	3	0	4	
	Total	2	10	12	24	

26c. Para el adecuado desarrollo de su labor docente, ¿cómo considera los siguientes recursos de su centro? [Bibliografía especializada de percusión]

Situación laboral	Funcionario	1	6	4	11	.321
	Laboral discontinuo	0	5	8	13	
		1	11	12	24	
Antigüedad	Hasta diez años	1	3	6	10	.262
	Más de diez años	0	8	6	14	
Total		1	11	12	24	
Tipo de centro	Conservatorio Municipal	0	1	5	6	.331
	Conservatorio dependiente de la Xunta de Galicia	1	7	6	14	
	Centro autorizado de música	0	3	1	4	
	Total	1	11	12	24	

26d. Para el adecuado desarrollo de su labor docente, ¿cómo considera los siguientes recursos de su centro? [Recursos TIC]

Situación laboral	Funcionario	0	5	6	11	.973
	Laboral discontinuo	0	6	7	13	
Total		0	11	13	24	
Antigüedad	Hasta diez años	0	4	6	10	.628
	Más de diez años	0	7	7	14	
Total		0	11	13	24	
Tipo de centro	Conservatorio Municipal	0	1	5	6	.033
	Conservatorio dependiente de la Xunta de Galicia	0	6	8	14	
	Centro autorizado de música	0	4	0	4	
	Total	0	11	13	24	

Como se puede observar, salvo en tres aspectos que a continuación comentaremos, no se aprecian diferencias significativas entre la valoración de los recursos con respecto a la situación laboral, el tipo de centro en el que impartan clase y/o la antigüedad del profesorado.

En primer lugar, la satisfacción en cuanto a aulas de percusión no se distribuye de igual manera entre funcionarios y laborales discontinuos ($p < 0.05$). Mientras ocho de los once funcionarios y siete de los trece laborales discontinuos las consideran suficientes o más que suficientes, son tres funcionarios y seis laborales discontinuos los que las

consideran insuficientes. Hay, por tanto, una mayor tendencia al descontento con respecto a las aulas de percusión entre los laborales discontinuos.

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas entre la satisfacción en cuanto a aulas de percusión y la antigüedad del profesorado o el tipo de centro en el que trabajan puesto que la distribución de las proporciones es similar en todas ellas ($p>0.05$).

En lo que respecta a la satisfacción en cuanto al instrumental de percusión, se encontraron diferencias significativas en relación con la antigüedad del profesorado ($p<0.05$). Mientras que dos de los diez docentes que tienen hasta 10 años de experiencia y diez de los catorce que tienen más de 10 años opinan que el instrumental es suficiente o más que suficiente, son ocho de los primeros y cuatro de los segundos que consideran que son insuficientes. En la valoración de este aspecto observamos que hay, por tanto, una mayor tendencia hacia el inconformismo por parte del profesorado con menor antigüedad.

No se encuentran diferencias significativas entre la valoración del instrumental de percusión y la situación laboral del profesorado ni con respecto al centro en el que imparten clase ($p>0.05$).

Por otro lado, la proporción de docentes que consideran que los recursos TIC de sus centros son más que suficientes, suficientes o insuficientes es diferente entre los que trabajan en conservatorios municipales, dependientes de la Xunta de Galicia y centros autorizados de música ($p<0.05$). Cinco consideran que son insuficientes y uno suficientes del primer tipo de centro, ocho opinan que son insuficientes y seis que son suficientes en los conservatorios dependientes de la Xunta, y la totalidad de los docentes de los centros autorizados de música consideran que son suficientes. Observamos, por tanto, que la mayor tendencia a la insatisfacción se encuentra entre el profesorado de conservatorios municipales, y, por el contrario, el mayor nivel de satisfacción en los centros autorizados de música.

Con respecto a la antigüedad y la situación laboral de los docentes no se observan diferencias significativas ($p>0.05$).

Por último, en cuanto a la valoración de la bibliografía que disponen acerca de percusión tampoco se encontraron diferencias significativas con respecto a la situación laboral, antigüedad o tipo de centro en el que trabajaban los docentes ($p>0.05$).

Continuando con otro aspecto recogido en los cuestionarios, la tabla 20 refleja que la mayoría del profesorado de percusión de los conservatorios de Galicia (70,8%) considera que tiene bastante contacto con otros docentes de percusión o lo mantiene con frecuencia, con el objetivo de intercambiar o compartir ideas o recursos que faciliten o enriquezcan su labor docente.

Tabla 20. *Contacto con otros profesores de percusión*

Comunicación entre profesorado de percusión	Frecuencia	Porcentaje
A veces	4	16,7
Bastante/con frecuencia	17	70,8
Muy frecuentemente	3	12,5

Dada su relación directa, otros resultados comentados anteriormente, como son que el 62,5% de los docentes seleccionen sus recursos didácticos en función de la opinión de otros compañeros, y que un 66,7% de aquellos que han elaborado la programación didáctica de sus centros se hayan basado en la de otros profesores de percusión, corroboran también este contacto continuado entre docentes de diferentes centros.

También durante el grupo de discusión se recogieron relatos que valoran positivamente el contacto y la comunicación fluida entre los docentes de percusión, ya que consideran que actividades como la que estaban realizando en ese momento o encuentros entre el profesorado cada cierto tiempo pueden resultar productivos ya que, como explica el docente 4 resumiendo el sentir general, *“puede ser útil para mejorar ciertos aspectos de las clases. Siempre se sacan cosas en limpio”*.

Todos estos datos se respaldan con los resultados obtenidos del cálculo de chi-cuadrada de Pearson cuando quisimos comprobar si había alguna relación entre el contacto que indicaban que tenían y la situación laboral y/o antigüedad del profesorado y que reflejamos en la tabla 21 que incluimos a continuación.

Tabla 21. Tabla de contingencia situación laboral/antigüedad*contacto con entre docentes de percusión

VI	Comparaciones	A veces	Bastante/Con frecuencia	Muy frecuentemente	Total	p
29. ¿Está en contacto con otros colegas de profesión con el fin de intercambiar o compartir ideas o nuevos recursos que puedan facilitar o enriquecer su labor como docente?						
Situación laboral	Funcionario	3	10	1	14	.541
	Laboral discontinuo	1	7	2	10	
Total		4	17	3	24	
Antigüedad	Hasta diez años	2	6	2	10	.557
	Más de diez años	2	11	1	14	
Total		4	17	3	24	

Por un lado, tal y como se aprecia en la tabla, no se observan diferencias significativas en función de la situación laboral ($p > 0.05$) puesto que 11 de los funcionarios reconocen mantener contacto con otros docentes con bastante frecuencia o muy frecuentemente, y 3 solamente a veces, mientras que entre los laborales discontinuos 9 mantienen ese contacto con bastante frecuencia o muy frecuentemente y 1 lo hace a veces.

Tampoco hay diferencias en la proporción de docentes que mantienen contacto frecuente con otros profesores entre aquellos con hasta 10 años de antigüedad y los de más de 10 años de experiencia ($p > 0.05$). Mientras 8 docentes del grupo de menor antigüedad reconocen mantener contacto con frecuencia o muy frecuentemente y 2 solamente a veces, 13 de los que disponen de más experiencia lo hacen con frecuencia o muy frecuentemente y 2 a veces.

Por tanto, y como indicábamos anteriormente fruto del análisis de los datos de los cuestionarios y del grupo de discusión, existe esta práctica de comunicación y contacto entre docentes de diferentes centros, y es independiente de su situación laboral y de su antigüedad.

Por último, en cuanto a la evolución que debería seguir la enseñanza de percusión, una parte de los docentes cree que *“debería salir de su concepto clásico y buscar más el espectáculo, más que un simple concierto, una creación en donde confluyeran varias artes”* tal y como resume el docente 4. Para ello, continúa el docente 1, *“podrían establecerse contactos con otros centros de la zona. En el caso de Vigo con la Escuela Superior de Arte Dramático, con la Escuela Superior de Imagen y Sonido, etc.”* con el fin de realizar proyectos conjuntos.

Por otra parte, en línea con la idea expresada anteriormente en cuanto a que los decretos presentan demasiados contenidos, consideran que la batería debería plantearse

como una especialidad aparte de la percusión, ya que, como indica el docente 3, *“tiene muchas salidas, y hoy o lo haces en una escuela privada..., porque lo que puedes trabajar en un conservatorio es muy limitado”*. Además, el docente 5 añade que *“podría ser útil la separación dentro de la percusión de especialidades y estilos, como pueden ser la batería y el jazz u otras músicas”*, ya que – continúa el mismo – *“en Coruña existe el grado superior de batería de Jazz, pero no hay esa especialidad en las enseñanzas profesionales, y porque resulta imposible abarcar todos los contenidos que podrían recogerse en la enseñanza de la percusión”*.

9 Discusión de los resultados

9.1 Aproximación histórica a la metodología de la enseñanza de percusión

Se observó que todos los entrevistados se iniciaron musicalmente por influencia de familiares músicos u otras personas muy allegadas. Estos datos son similares a los obtenidos por Brufal (2008) en su investigación llevada a cabo sobre la educación musical recibida por los componentes de sociedades musicales de Alicante, cuyos resultados le llevaron a establecer que un 86% de los músicos de bandas populares y un 48% de músicos profesionales, o expertos (como él denominó), iniciaron sus estudios musicales por tradición familiar o por conocidos. Por su parte, Pacheco (2012) manifestó que el 75% de los músicos que participaron en su estudio llevado a cabo en la provincia de Toledo tenían familiares en las agrupaciones de las que formaban parte.

También Rodríguez (2018) observó la importancia del ambiente familiar musical que vivieron desde su infancia los docentes de lenguaje musical sobre los que realizó su estudio, constatando que influyó de manera muy notable en la decisión de todos ellos de estudiar y dedicarse profesionalmente a la música. Según esta misma autora, el contexto social en el que vive el sujeto influye en el aprendizaje de la música, ya que la música se aprende en ese mismo contexto.

En cuanto a la elección del instrumento, algunos de los participantes nos indicaron que se debió a las necesidades de la agrupación bandística de la que querían ser integrantes. Al respecto, en su estudio sobre las bandas de la provincia de Segovia, Cabanillas (2011) también concluye que, “atendiendo a las carencias que la plantilla de la banda de música tuviera, cada alumno tocaba el instrumento que el director le asignara” (p.667).

La influencia de las agrupaciones en cuanto a la formación de sus integrantes fue observada también por autores como Fontestad (2006) y Mira (2006) en sus respectivos estudios localizados en la Comunidad Valenciana, concluyendo que tanto las sociedades musicales como las escuelas de música de las bandas eran como una segunda casa para los músicos, puesto que estaban localizadas en sus entornos naturales, pueblos o barrios, y en ellas, al mismo tiempo que se preparaban como instrumentistas, construían sus relaciones personales y humanas. “Las bandas constituyen uno de los principales agentes de desarrollo cultural y social de los pueblos” (Pacheco, 2012, p.388), en ellas “sus

miembros mantienen una relación social y humana muy positiva” (p.390), y les ayudan a determinar y formar su personalidad, desarrollando al mismo tiempo la confianza por su propia capacidad de tocar un instrumento musical (Cabanillas, 2011, p.76).

Al respecto, sobre este proceso de enculturación, Jorgensen (1997), citado por Rodríguez (2018, p.539), entiende el hecho musical como algo inseparable de la vida cotidiana, por lo que la educación musical a la que acceden los individuos estará, por tanto, muy unida a las formas de expresión que se desarrollen en su entorno. De hecho, Cabanillas (2011) constata que gran parte de los alumnos de los centros educativos de Segovia comenzaron sus estudios musicales atraídos por la posibilidad de ingresar en la banda de música de la localidad, y que sin esta motivación muchos de ellos no hubieran comenzado dichos estudios.

La formación de los percusionistas en su mayoría se llevó a cabo de forma particular en casas de miembros de bandas municipales o militares y de músicos conocidos de orquestas de verbena. En cuanto a este aspecto también observamos coincidencia con los hallazgos de Brufal (2008, p.12), puesto que manifiesta que componentes de bandas militares eran los que iniciaban y preparaban musicalmente a aquellos vecinos integrantes de las bandas y sociedades musicales de Alicante que mostraban aptitudes para tocar un instrumento. Otros, como Cancela (2015), en su trabajo en forma de tesis sobre la Banda Municipal de Santiago, atestigua que había músicos que compaginaban su pertenencia a dicha agrupación con trabajos fuera de ella, libres e independientes en sus casas; y, de igual modo, Pacheco (2012) concluye que gracias a las bandas de música y sus escuelas estaba cubierta la educación musical no formal en el ámbito geográfico de su investigación.

En esta misma línea también Goldaracena (2005, p.49) en Pamplona, constató la existencia de profesores que impartían clases particulares para completar su jornal, procedentes de la Capilla de Música, de las organistías de las parroquias y de los regimientos militares.

Es por todo ello, por tanto, que podríamos inducir que la educación musical dependía en un principio de las personas, las instituciones y las costumbres locales.

Por su parte, los percusionistas que cuentan con titulación oficial comenzaron sus estudios en cuanto se instaura la especialidad en el Conservatorio de Coruña a principios de los años 70. A nivel estatal, sería Cristóbal Haffter quien solicita la creación de la

cátedra de percusión en el año 1965 para el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, centro del que era director por aquel entonces, propiciando que se comenzase a impartir de forma oficial la especialidad de Percusión. El primer catedrático sería el profesor D. José María Martín Porrás (Rodríguez-García y Pino Juste, 2020), aunque según Sánchez-Andrade (2016), ya impartía clase en el conservatorio desde 1962 sin percibir retribución económica alguna y siendo director José Cubiles.

Es por ello que concordamos con Padilla (2016) cuando concluye, tras su estudio acerca de la historia de la especialidad de contrapunto en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid a través de los diferentes reglamentos, que muchas de las reformas que se llevaron a cabo en los conservatorios dependieron más de la insistencia de los directores de los centros y de su prestigio que de la clase política.

La formación instrumental a través de clases particulares de los percusionistas entrevistados era eminentemente práctica y basada en el repertorio que la agrupación estuviese preparando. Este hecho fue también observado por Brufal (2008), quien lo justifica manifestando que a través de esas mismas obras podía conseguirse una mejora del dominio instrumental, tanto práctico como de lectura de solfeo, ganando al mismo tiempo soltura para poder defender las partituras que la banda ejecutaba.

Por su parte, aquellos que estudiaron de forma oficial manifestaron que la enseñanza que recibieron estaba centrada en aspectos básicos de los timbales, la caja, el bombo, los platos y la pequeña percusión (instrumentos todos ellos de la plantilla orquestal y bandística) siguiendo el método elaborado por el catedrático de percusión del Conservatorio de Madrid, mientras que de instrumentos de láminas no recibieron formación alguna, puesto que en aquella época empezaba a trabajarse este grupo de instrumentos en la capital.

Al respecto, Lloréns (2019) tras su investigación indicó que los primeros alumnos tuvieron que enfrentarse a conceptos pedagógicos conservadores y enfocados a la interpretación orquestal usando materiales metodológicos tradicionales que no iban más allá de los recursos técnicos necesarios para la interpretación del repertorio orquestal, lo que provocó que los profesores compusieran sus propios métodos de ejercicios y lecciones.

De hecho, el que se publicaran numerosos métodos didácticos escritos por profesores de conservatorio generados por su actividad docente era una práctica común en aquella

época, puesto que dichos centros representaban la ordenación de las enseñanzas musicales al establecer un plan de estudios con unos objetivos, contenidos y una metodología impartida por profesores cualificados (Fontestad, 2006).

Sería con la evolución de la percusión y su entrada en el repertorio bandístico lo que impulsó la llegada de los instrumentos de láminas a Galicia, en los que los percusionistas tuvieron que formarse de forma casi autodidacta al estar este grupo de instrumentos comenzando a impartirse en el conservatorio de Madrid.

Estos datos concuerdan con lo manifestado por Javier Benet, antiguo timbalero solista de la Orquesta de RTVE y alumno de percusión en el Real Conservatorio de Madrid, entrevistado por Lloréns (2019), el cual indicaba que los primeros estudiantes que llegaron por aquel entonces al conservatorio para el estudio de la reciente especialidad provenían del mundo de la música ligera, eran bateristas que querían acceder a algún puesto oficial, y allí estudiaron timbales, caja y algo de xilófono. Fue en Madrid donde tuvo el primer contacto con este instrumento, ya que, en el Conservatorio de Valencia, del cual provenía, no se estudiaban los instrumentos de láminas, pero incluso en la capital el trabajo en estos instrumentos era muy básico y asociado al repertorio sinfónico. Sería a partir de que el propio entrevistado y Joan Iborra a partir de 1976 recibieron la encomienda de José María Martín Porrás de comenzar a potenciar los instrumentos de láminas en el Conservatorio de Madrid.

Este hecho vino impulsado por la llegada y difusión de la música de vanguardia tanto de compositores nacionales como extranjeros, buscando el aprovechamiento de las posibilidades de la familia de instrumentos de percusión y adquiriendo todos ellos una creciente importancia, poniendo en evidencia el contraste entre las composiciones para percusión y la realidad pedagógica e interpretativa del momento (Lloréns, 2019).

Con la promulgación de la LOGSE se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música que las Administraciones autonómicas competentes deberían desarrollar en sus respectivos territorios. Se trataba de un material abierto y flexible sobre el que el profesorado pudiese elaborar sus programaciones didácticas y en cuyos contenidos se incluía toda esta variedad y riqueza de la familia de instrumentos de percusión, incluyendo tres tipos de conocimientos, procedimentales, actitudinales y conceptuales (Decreto 253/1993).

La enseñanza a partir de entonces ya no estaría limitada al dominio técnico del instrumento, sino que avanzaría hacia modelos de enseñanza constructivos en los que se pretendía una formación artística integral del alumnado (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

Por esta razón Sánchez-Andrade (2016) considera que la formación que se ofrece en la actualidad es más completa, puesto que cuenta con profesores más cualificados y más medios instrumentales y aulas, además de un currículo más amplio y formativo.

Por último, en cuanto a la percepción sobre sí mismos que tenían los percusionistas, o autoconcepto, y la que generaban externamente, la formación musical adquirida fue el factor que más influía sobre ello, ya que disponían de mayor seguridad y confianza a la hora de interpretar las partituras, por lo que, de ese modo, tenían mayores probabilidades de conseguir nuevos trabajos. En este aspecto concordamos, por tanto, con Cabanillas (2011) cuando afirma que, además de la actitud y la motivación, el autoconcepto también viene determinado por la aptitud o capacidad que posee una persona para realizar algo de forma adecuada, y la valoración o percepción externa que los demás hagan sobre ella.

Como ejemplo al otro lado del Atlántico, Karmy y Molina (2018, p.65) en su estudio sobre la figura del músico como trabajador en la ciudad de Valparaíso, no solamente inciden en la importancia de los orfeones y las bandas militares como espacios fundamentales de educación musical, sino que, además, en el caso de los orfeones, constataron que se reunían músicos aficionados de clase obrera o media con la idea de aprender música y al mismo tiempo poder disfrutar de un trabajo remunerado.

9.2 Evolución del currículo de percusión y estudio de su coherencia interna

Antes de comenzar con la discusión de los resultados obtenidos a partir del estudio de los decretos y leyes que regularon y regulan actualmente las enseñanzas especializadas de música, nos gustaría especificar que, si bien, hemos encontrado estudios descriptivos y/o comparativos en los que se explicitan las diferencias entre planes de estudios en cuanto a su desarrollo normativo cronológicamente (Villafruela, 2012; Mira, 2006; Delgado⁶⁰, 2003; Estévez⁶¹, 2002; Pérez Prieto, 2001; Sarget, 2000, 2004; Turina, 1994), no se encontró ningún trabajo de investigación en nuestro nivel de enseñanzas, ni en forma de artículo ni en forma de tesis, en el que se realice un análisis de la coherencia

⁶⁰ Solamente entre los años 1812 y 1956.

⁶¹ Estudio comparativo entre el Plan 66 y la LOGSE.

interna de los decretos que regulan el currículo, ya no solamente de percusión, sino de materia alguna de las impartidas en los conservatorios de música, produciéndose hasta el momento, por tanto, un vacío en cuanto a evidencia empírica relacionada con este aspecto.

En cuanto a la primera aparición de la especialidad de percusión en los estudios oficiales de música, aunque con otra denominación, sería en el Decreto de 15 de junio de 1942⁶². No sería hasta la promulgación de la LOGSE que pasaría a conocerse con el nombre percusión la especialidad.

Continuando en la LOGSE, el RD 756/1992⁶³, que regulaba los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de música, en virtud de la ley de transferencias, podría ser desarrollado en cada comunidad autónoma, y en Galicia se optó por una traducción literal, dando lugar al decreto 253/1993⁶⁴.

Posteriormente, en la LOE la regulación de las enseñanzas elementales sería total competencia de las administraciones autonómicas, pero en Galicia se conservaría el decreto 253/1993 tanto para elemental como para profesional, con la adición de cuatro objetivos generales en elemental (los contenidos y criterios de evaluación permanecieron inalterables), y dos objetivos y dos criterios de evaluación en profesional. Esto supone que, actualmente, el currículo que regula las enseñanzas de percusión en Galicia ha permanecido inalterado, lo que muestra un claro inmovilismo y estancamiento curricular en los últimos 30 años al no haber evolución en el diseño de los mismos, limitando, por tanto, la posibilidad de innovación a las inquietudes de los docentes.

Para analizar la coherencia interna del currículo de percusión llevamos a cabo un proceso de relación entre sus elementos prescriptivos agrupándolos por pares: objetivos/contenidos, objetivos/criterios de evaluación y criterios de evaluación/contenidos, además de objetivos generales/objetivos específicos, puesto que, dicha coherencia interna del diseño curricular es lo que garantiza la funcionalidad y eficacia del currículum en su fase de aplicación (Casanova, 2006).

Concluido el análisis, observamos que el currículo muestra una coherencia interna débil debido a la imposibilidad de relación entre la totalidad de sus elementos

⁶² BOE, núm. 145, 4-7-1942.

⁶³ BOE núm. 206, de 27-8-1992.

⁶⁴ DOG núm. 205, de 25-10-1993.

prescriptivos, por lo que consideramos necesaria la aportación de una serie de propuestas que permitan solventar esas deficiencias.

Por otro lado, detectamos que en ocasiones prima la ambigüedad en la redacción de los objetivos y que su asociación y relación con los contenidos y criterios de evaluación muchas veces podría resultar subjetiva y acorde a las ideas de cada docente. Cabe recordar que los objetivos deben ser concisos y comprensibles (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p.110), utilizando términos unívocos en los que cada enunciado debe hacer referencia a un solo proceso de aprendizaje (Cantón Mayo, 2011).

Por último, en el decreto 203/2007, que rige actualmente las enseñanzas profesionales de percusión, se conservan referencias a la clase colectiva en objetivos y contenidos a pesar de haberse eliminado a partir de la LOGSE, hecho que sugiere, junto con la conservación y aprovechamiento de los decretos de la ley anterior, una actitud de dejadez e inmovilismo por parte de los legisladores.

La supresión de la clase colectiva fue un aspecto muy criticado por los docentes durante el transcurso del grupo de discusión debido a los beneficios que consideran que aporta dicha práctica. Al respecto, autores como Bermell y Alonso (2006) y Oliveras (2001), citadas por Díaz y Pérez (2016, p.58) también consideran que la práctica del conjunto instrumental es una actividad con beneficios no sólo para la educación musical del alumnado, sino también a nivel intelectual, emocional y social, debido a la importancia de formar parte de un grupo y fomento del trabajo en equipo (Rodríguez Gómez, 2017; Díaz, 2015). Además, Díaz y Pérez (2016) añaden que al ser 8 años la edad de ingreso en el conservatorio, el alumnado se encuentra en un momento de socialización natural, por lo que, motivado por el intercambio de experiencias y conocimientos, el aprendizaje resultaría potenciado.

9.3 Perfil sociodemográfico del profesorado de percusión de Galicia

A través de los datos recogidos mediante los cuestionarios constatamos una masculinización de los docentes de percusión en Galicia, así como su relativa juventud. La mayoría de los participantes eran funcionarios de carrera (personal fijo) que desempeñaban su labor en los conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia.

Dada su juventud nos encontramos con una antigüedad no muy alta, situada entre los 11 y los 15 años. Esta es una variable recurrente entre las investigaciones sobre el profesorado y la práctica docente (Marrero, 2010; Pozo, Bautista y Torrado, 2008), que

Imbernón (2012) denominó “estudios sobre el conocimiento experto”, cuyo objetivo era identificar las características que hacían que los procesos de resolución de problemas fuesen más efectivos gracias a una práctica continuada y consistían en observar la actuación de los docentes experimentados cuando se enfrentaban a problemas para luego compararlos.

Por esa razón, en distintas ocasiones en nuestra investigación tuvimos en cuenta este enfoque, junto con la situación laboral, para establecer diferentes comparaciones entre el profesorado y constatar, de ese modo, qué peso o relación tenían estas variables en los datos que habíamos recogido a través de los diferentes instrumentos, comprobando que algunas de ellas arrojaban valores significativos. Concretamente, a menor antigüedad los datos sugieren tendencias hacia un mejor conocimiento de la normativa que regula las enseñanzas de percusión, tienen más en cuenta la opinión de otros compañeros a la hora de seleccionar los recursos a utilizar en sus clases, son menos activos en cuanto a modificaciones de la programación didáctica, realizan menos cursos de perfeccionamiento y suelen estar más satisfechos con los recursos instrumentales; y en cuanto a la situación laboral, los funcionarios presentan tendencia hacia una mayor satisfacción con las aulas.

Relacionado también con la antigüedad de los docentes, autores como Bautista y Pérez Echevarría (2007) demostraron en sus estudios sobre las percepciones del profesorado acerca de sus prácticas y de las vías para impulsar cambios en ellas, que los profesores noveles tenían una mayor tendencia hacia los modelos constructivistas (Torrado y Pozo, 2008), mientras que los más experimentados tienden hacia modelos de enseñanza tradicionales (Orobio, 2015; Burwell, 2005; Musumeci, 2002), y que denominaron directos e interpretativos.

A medida que los nuevos profesores van adquiriendo experiencia docente y se acercan más a la complejidad real de la enseñanza, es entonces cuando empiezan a producirse cambios en la práctica y posiblemente también en las ideas que subyacen a la enseñanza (Díaz, 2015; Marrero, 2010). De acuerdo con Imbernón (2012, p.6), “los expertos no sólo saben “más” que los noveles, sino que saben “de otro modo”, y que por esto sus procesos de resolución de problemas son más rápidos, más económicos y más eficaces”.

Por otra parte, y dentro del ámbito psicológico, Fernández Morante (2011) estudió el síndrome de *burnout* en los docentes de conservatorio, concluyendo que aquellos con

menor experiencia presentan un nivel de agotamiento emocional significativamente inferior al de sus compañeros con mayor experiencia.

Continuando con la elaboración del perfil del profesorado de percusión, en cuanto a la titulación que poseían, la mayoría eran egresados de la LOGSE. Como explicamos anteriormente en el apartado referente a los diferentes planes de estudios, la reforma de la LOGSE supuso unos cambios profundos tanto a nivel estructural como organizativo y curricular, unos cambios que, según Valverde (2015), coincidieron con un período de expansión económica y de un acusado aumento de la demanda de trabajadores titulados con ese perfil concreto, cuya gran mayoría orientarían su salida laboral hacia la docencia. Estas conclusiones emanadas de la investigación realizada por este autor concuerdan con los datos reflejados en nuestro trabajo, ya que la mayoría de docentes, como indicamos, cuentan con titulación superior LOGSE y casi el 71% de los mismos con una antigüedad inferior a los 15 años.

Por otra parte, esta baja antigüedad tiene su parte negativa en cuanto a posibilidades laborales para nuevas generaciones, conclusión a la que llegaron Valverde (2015) puesto que infirió que, dada la juventud de los mismos y por el hecho de haber ocupado los espacios laborales docentes disponibles en los últimos años, la reactivación de la demanda de profesorado de música resultará muy difícil, y también Vicente y Aróstegui (2003), considerando casi 15 años antes que el estudio de Valverde que comenzaba a agotarse dicha salida.

9.4 Conocimiento del currículo por el profesorado

A través de los datos recogidos en los cuestionarios observamos que la percepción que tienen de su conocimiento normativo es poco o regular, aspecto que coincide con las declaraciones recogidas de los docentes en el transcurso del grupo de discusión. Por otra parte, tras el análisis correlacional de las respuestas de los cuestionarios agrupándolas según su antigüedad encontramos diferencias significativas que sugieren una tendencia hacia mejor conocimiento normativo a menor antigüedad.

Como posible explicación, autores como Pérez Gómez (1997), consideran que el conocimiento académico que se promueve en los centros de formación inicial del profesorado es bastante efímero, desvaneciéndose en contacto con la experiencia y ante la influencia de la práctica en los primeros años de vida profesional, pudiendo potenciarse

las prácticas uniformes y rutinarias que reproducen viejos vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

Por otra parte, resultó llamativo que los docentes manifestasen en los cuestionarios que conocían bastante bien los elementos curriculares, puesto que, al llevar a cabo el análisis de contenido formal de la coherencia de las programaciones en relación con lo establecido en los currículos, observamos lo contrario. En dicho análisis detectamos que un gran número de los documentos no incluían la totalidad de los objetivos, los contenidos ni los criterios de evaluación.

De dichos elementos curriculares, los que con mayor frecuencia no aparecían en las programaciones eran los relacionados con la lectura a primera vista o la improvisación, hecho que coincide con las conclusiones que extrajeron autores como López y Vargas (2010) tras la realización de sus estudios, afirmando que en la enseñanza formalizada la improvisación no encuentra un adecuado abordaje, al contrario de lo que sucede en la enseñanza no institucionalizada donde sí se lleva a cabo en mayor medida esta práctica musical; y también Sánchez-Andrade (2016) cuando manifiesta que “asuntos como la improvisación no suelen formar parte de las guías docentes y clases de Percusión de algunos conservatorios” (p.33), y que la lectura a primera vista “aunque se trata de una de las competencias más ponderadas por la mayoría del profesorado, se trabaja poco en las clases” (p.34).

A la vista de los resultados obtenidos, consideramos que existe un escaso conocimiento del currículum por parte del profesorado, lo que puede llegar a una descontextualización de la práctica docente por carecer de un marco teórico de referencia, dando lugar a profesores que llevan a cabo su labor a partir de lo que cada uno considera oportuno, concordando con las conclusiones aportadas por Cantón y Vargas (2010) al finalizar su estudio enmarcado en el ámbito de la enseñanza general de música.

9.5 Conocimiento de las programaciones didácticas y habilidades manifestadas por el profesorado

Hemos constatado que la totalidad de los centros cuentan con programación didáctica de percusión que ha sido elaborada en la mayoría de los casos por el propio profesorado, bien en parte o en su totalidad. Sin embargo, a pesar de que casi todos los docentes reconocen seguirla casi siempre, por considerarla un documento informativo, útil y necesario como guía de las acciones educativas, destaca al mismo tiempo la concepción

generalizada de las programaciones didácticas como respaldo y defensa ante reclamaciones, tal y como manifestaron los docentes en el transcurso del grupo de discusión.

En este punto, y a la vista de estas cuestiones, es interesante señalar que la palabra programación, proviene de programa, y este, a su vez, etimológicamente significa “anunciar por escrito”. Como explicamos anteriormente, las programaciones tienen por objeto el explicitar las acciones educativas que serán llevadas a cabo con el fin de conseguir una serie de metas propuestas. En estudios recientes, Fernández Morante y Casas (2019) observaron actitudes similares a las recogidas en la presente investigación y criticaron que, en muchas ocasiones, las programaciones o guías docentes son concebidas por el profesorado como un trámite administrativo que en la mayoría de los casos no tiene ninguna consecuencia práctica ni en las clases, ni en el proceso (solo importa el resultado), ni en la evaluación (para eso está el examen).

En esta misma línea, Malbrán (1997, p.37) dedujo que el profesorado, por haberse acostumbrado a demasiados cambios de planes de estudios, normativas, gobiernos o incluso equipos directivos, “ha aprendido a cumplir en apariencia con la letra muerta de las disposiciones, circulares, diseños, etc., transcribiendo en la planificación de una manera «formal» los rótulos (aunque para muchos resulten vacíos en cuanto a significación) y cumplen con el currículum oficial”. Esta falta de interés en cualquier aspecto relacionado con legislación o normativa por parte de los docentes hace que sea entendido como mera burocracia administrativa de la que se podría prescindir, dando como resultado un excesivo distanciamiento entre la realidad del aula y los documentos oficiales en los conservatorios, que, en opinión de Fernández Morante y Casas (2019), sorprendentemente, está pasando desapercibido a los responsables educativos.

Por otra parte, Moreno (2018) añade que algunos profesores pueden encontrarse desmotivados al verse enfrascados en un trabajo burocrático cada vez más tedioso que difícilmente se comprende y hace menos llevadero el día a día en las aulas, fruto de cierta sensación de abandono por parte de la administración, así como la proliferación de reformas que afectan a su profesión, aspectos todos ellos que se sugirieron durante la sesión del grupo de discusión.

Con respecto a la participación de los docentes en la elaboración de la programación didáctica, nos encontramos con diversas casuísticas, tal y como indicamos anteriormente, quienes la elaboraron íntegramente, parte de ella o los que la heredaron de otros docentes

anteriores. En nuestra opinión, en el caso de los conservatorios profesionales dependientes de la Xunta de Galicia, el haber modificado una programación existente o no haber participado en la elaboración de la programación, podría tener su explicación en la falta de estabilidad del profesorado hasta el año 2010, puesto que, entre los años 2007 a 2010 ganaron la plaza por concurso oposición un total de 11 profesores⁶⁵, es decir, el 78,6% del total actual de docentes de percusión en este tipo de centros. Hasta entonces era frecuente el cambio de profesorado cada año académico en la práctica totalidad de los centros, por lo que muchas veces no disponían de margen para la elaboración de las programaciones.

Relacionado también con el manejo del currículo por parte de los docentes, detectamos incongruencias en las respuestas de los encuestados a la hora de determinar los decretos en los que se habían basado para la elaboración de la programación didáctica, y, por otra parte, tras el análisis de la coherencia externa de dichos documentos comprobamos que la gran mayoría carecían de diferentes apartados de los regulados por el Decreto 223/2010, constatando los resultados referentes a la autopercepción del conocimiento normativo que comentamos con anterioridad y que indicaban que era poco o regular.

Continuando con aspectos relacionados con la programación didáctica, observamos que la mayoría de los encuestados modifican la programación con periodicidad, y concretamente el repertorio, mostrando el análisis de correlación diferencias significativas según la antigüedad de los docentes y una tendencia hacia una mayor actividad cuanto más experiencia.

A tenor de las declaraciones de los docentes en el transcurso del grupo de discusión, destaca la concepción del repertorio como un medio más que como un fin en sí mismo. Esta visión de la enseñanza bajo un modelo constructivista en la que el repertorio persigue fines pedagógicos y no acumulativos, concuerda con las propuestas realizadas por Torrado y Pozo (2008), en las que, a través de un caso práctico con alumnos de instrumentos de cuerda, trataron de demostrar que, promoviendo la reflexión y la autonomía en las actividades realizadas por el alumnado y ayudándoles a gestionar la concepción de los contenidos como un medio y no como un fin, se llegaba a desarrollar una práctica constructiva en la enseñanza instrumental.

⁶⁵ Fuente: <https://www.edu.xunta.es/oposicions/>

Fruto también del debate acaecido durante el grupo de discusión y la existencia de programaciones didácticas en las que, por desconocimiento o falta de reflexión, se incluye en los contenidos una lista de obras a interpretar (centros 3 y 9), observamos que sigue presente entre el profesorado el dilema planteado por Vilar (2000) acerca de la ubicación de estas en las programaciones. Este autor critica la excesiva importancia que por tradición y convicción el profesorado le otorga al repertorio dentro de las programaciones didácticas, y con el que concordamos en su consideración de las diferentes obras a interpretar como recursos materiales.

Por otro lado, resulta curioso que otro de los elementos que suelen modificar casi el 50% de los docentes encuestados sean las herramientas y procedimientos de evaluación y que el conocimiento percibido de los mismos sea bastante bueno, puesto que el análisis de las programaciones mostró que estos elementos no aparecen bien definidos, o siquiera establecidos, en la mayor parte de los documentos, y, además, durante el grupo de discusión observamos que existían incongruencias en sus declaraciones al respecto o les costaba expresar verbalmente con claridad sus intenciones.

En línea con el trabajo de González (2017), observamos que los docentes controlan y hacen un seguimiento del desarrollo del alumnado a partir de lo que escuchan y ven basándose en los criterios de evaluación como referentes (Decretos 198/2007 y 203/2007), sin embargo, pocos concretan algún procedimiento o herramienta que usen de forma específica y organizada. Se citan el cuaderno del profesor o anotaciones en partituras que trabajan los alumnos, pero su método de recolección de la información en ellos es descrito de forma poco precisa y vaga.

Al mismo tiempo, hemos observado reticencia al uso de rúbricas como proponen autores como Gómez-Pardo (2017b), Polo (2015) o Ferrero y Martín (2011), por ejemplo, puesto que el tiempo que requeriría la evaluación sería mayor (Fautley, 2010), y consideran que la mejor manera para definir la calificación sería establecer un número concreto de obras a superar.

Esta concepción de la evaluación a través de la cuantificación del repertorio superado convirtiéndolo en el eje de la enseñanza contradice, por un lado, lo establecido en los decretos curriculares, los cuales fijan los referentes sobre los que ha de llevarse a cabo (criterios de evaluación que valoran la consecución de unos objetivos), y por otro lado, el modelo de aprendizaje constructivista (Torrado y Pozo, 2008), al establecer un repertorio con fines acumulativos sin dejar claro qué contenidos u objetivos a superar se

relacionarían con él, por lo que la finalidad formadora de la evaluación parece no estar del todo clara o presente en las prácticas de los docentes en comparación con la relevancia que se le otorga en el currículo (Decreto 203/2007, disposiciones generales).

En concordancia también con el trabajo de González (2017), al igual que sucedió con los procedimientos y herramientas de evaluación, los docentes no describieron ningún procedimiento de calificación concreto, es decir, el modo en que traducían su evaluación en una cifra. Por ello deducimos que no existe ningún procedimiento de calificación común en los diferentes docentes, existiendo la posibilidad de que ésta se lleve a cabo de forma implícita, e incluso no sean conscientes de cómo lo hacen (González, 2017). Además, estos datos nos sugieren, al mismo tiempo, una posible falta de fiabilidad en la forma en que califican los docentes.

Consideramos que a partir de los datos expuestos previamente se derivan implicaciones importantes para el desarrollo de procedimientos de evaluación y calificación de calidad, es decir, que ofrezcan unos niveles óptimos de fiabilidad y validez, tal y como indica Fautley (2010). Concordamos también con Bautista et al. (2011) y Torrado y Pozo (2008), en que los procedimientos que se planteen en los conservatorios para evaluar y calificar a los alumnos de instrumento deben responder a las premisas curriculares, estar desarrollados y consensuados por los miembros de cada departamento, y promover un aprendizaje profundo del instrumento. Por esta razón, en este trabajo una de las propuestas de actuación que llevaremos a cabo será el planteamiento de procedimientos de evaluación y calificación más sistematizados (González, 2017) tanto para elemental como para profesional utilizando como herramienta de evaluación la rúbrica. Para ello tomaremos como referencia el proyecto realizado en Valencia y presentado por Cabedo, Juncos y Valero (2015), en el que participaron profesores, investigadores y Administración realizando una aproximación a las características y problemática de las prácticas de evaluación más usadas en los conservatorios desde el ámbito científico, con el fin de proponer sistemas más sistematizados de los procesos.

En cuanto a la manera de seleccionar los recursos para sus clases, constatamos que se regía mayoritariamente por la repetición de aquellos que habían usado en sus tiempos de estudiantes, tal y como puede comprobarse en las listas orientativas de recursos didácticos propuestos en las programaciones del nivel profesional donde apenas encontramos repertorio de los últimos 20 años, y por las opiniones que de ellos tenían

otros docentes de percusión, concordando, por tanto, estas declaraciones con la concepción de una enseñanza transmisiva (Bautista y Fernández-Morante, 2018; Orobio, 2015; Pozo, Bautista y Torrado, 2008; Burwell, 2005; Musumeci, 2002; Cook, 1992; Goehr, 1992), y contradiciendo el modelo constructivista. A la vista de estos datos podemos deducir que los docentes, al mismo tiempo que emplean recursos conocidos, también le gusta – aunque en menor medida – innovar con otros nuevos, puesto que al ser clases individuales son ellos los encargados de seleccionar las obras en función de sus estudiantes y los objetivos fijados, debiendo conocer y estar al día en ese repertorio (Botella y Fuster, 2016; González, 2017).

Por otro lado, que un 62,5% de los docentes seleccione recursos según la opinión de otros compañeros pone de manifiesto el contacto que existe entre el profesorado de percusión encuestado.

En esta línea, Putnam y Borko (2000) citados por Marrero (2010, p.235), consideran que el conocimiento de los profesores, además de construido, debe ser entendido como un conocimiento contextualizado, social y distribuido, ya que no reside en una sola persona, sino que también entre grupos y diferentes contextos, asumiendo la idea de que, para mejorar la capacidad de resolución de problemas, el trabajo en equipo conduce a mejores resultados, puesto que ninguna persona es poseedora del conocimiento absoluto.

Por último, también llama la atención que una gran mayoría del profesorado manifieste en los cuestionarios que a la hora de seleccionar los recursos no tenga en cuenta los gustos del alumnado, ya que esto entra en contradicción con el modelo de enseñanza constructivista (Torrado y Pozo, 2008) por coartar la participación y reflexión del alumnado en el establecimiento de metas, y, al mismo tiempo, no aprovechar la potenciación de la motivación en el aula que produce el tipo de repertorio elegido considerando los intereses de los estudiantes (Ibeas, 2015).

9.6 Formación pedagógica y didáctica del profesorado

En cuanto al nivel de formación percibido por los docentes para el desempeño de su labor, la mayoría de los encuestados opinaron que era medio, reconociendo que durante la carrera no contaron con preparación para tal fin. También durante el grupo de discusión registramos manifestaciones indicando que su preparación estuvo enfocada hacia la interpretación y no a la docencia.

Estos datos concuerdan con los estudios de autores como González (2017), Riveiro (2014), Bautista, Pérez Echevarría y Pozo (2008), Gutiérrez (2007), Goldaracena y Jimeno (2005) o Checa (2004), entre otros, cuyos resultados reflejaron la necesidad de una mayor formación del profesorado de conservatorios, tanto de carácter inicial como permanente, para poder ejercer con garantías la labor docente.

También al respecto, diversos autores echan en falta una mayor atención a la formación pedagógica, criticando la escasa preocupación que existe por la preparación de los futuros profesores de instrumento, puesto que hoy en día, la docencia supone la opción laboral mayoritaria de los titulados superiores en música, tanto en Galicia (Valverde, 2015; Cid, 2011; Sobrino, 2009), como en el resto del país (Díaz, 2015; Vicente, 2007), y ya no solamente en conservatorios, sino también en centros de enseñanza general como institutos de secundaria para impartir Música (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020b).

Pese a que en el Plan 66 sí había una asignatura denominada “Práctica de profesorado y pedagogía musical”, esta solamente se cursaba en el grado superior, y puesto que con grado medio del Plan 66 ya se podía dar clase, el profesorado con esta titulación no contaba en un principio con formación pedagógica alguna, por lo que Gutiérrez (2007) infiere que, posiblemente, la falta de innovación y el culto a la tradición y al conservadurismo, provenga de este motivo. Las cosas se hacían igual que siempre, y en la mayoría de los casos no existía inquietud pedagógica alguna.

Sería con la entrada de la LOGSE y del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, que establecía los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música cuando se incluyeron por primera vez las especialidades pedagógicas (Riveiro, 2014), por lo que los primeros egresados de este plan de estudios (curso 2005/2006) contarían con conocimiento pedagógico en su formación inicial.

Sin embargo, en la actualidad sólo la mitad de los Conservatorios Superiores de España poseen la especialidad de Pedagogía (Riveiro, 2014), y en Galicia no llegaría a impartirse tan siquiera⁶⁶, limitando la posibilidad de formación pedagógica musical de los estudiantes gallegos en su comunidad, y dificultando el acceso a las posibles salidas que proporcionaría el ámbito educativo (Sobrino, 2009).

⁶⁶ El conservatorio más cercano que oferta la especialidad de Pedagogía de la Percusión es el Conservatorio Superior de Música de Oviedo.

Como especificamos anteriormente, hasta 1995 las materias pedagógicas eran prácticamente inexistentes en la formación inicial de los docentes, pero, a pesar de la aparición de la especialidad de Pedagogía en ese año, cualquier otro egresado de las especialidades de interpretación instrumental podía optar a la función docente pese a no incluir materia pedagógica alguna en su currículum, resultando en que la mayoría de los profesores careciesen de una mínima formación para desempeñar su función con garantías.

En el año 2002 se establece como requisito indispensable poseer el título de Especialización Didáctica para poder acceder a la docencia de estas enseñanzas. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su artículo 58 determinaba que para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, era necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica, que se obtendría tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes (BOE núm.307, 24-12-2002), que eran canalizados a través de determinados cursos que se impartían en las universidades (MEC, 2010).

Posteriormente, de nuevo se reitera esta exigencia en la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE), puesto que en su artículo 100.2 indica que, para ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la FP, en el Bachillerato y en las Enseñanzas de Régimen Especial, se debe estar en posesión de la formación didáctica y pedagógica correspondiente que exige el espacio europeo de educación superior.

Desde el curso 2009/2010 esta formación se adquiere por medio de la realización del Máster Oficial de Postgrado regulado por el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE núm. 287, 29-11-2008).

Este Real Decreto define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Sin embargo, Fernández (2010) critica el planteamiento de los másteres de formación, pues deberían estar orientados hacia la

difusión de experiencias prácticas que hayan sido implementadas en los centros docentes fruto de la innovación y conocimiento acumulado, tarea esta inabordable si no se cuenta con los profesionales de la educación que cuentan con una dilatada experiencia por estar trabajando directamente en los centros educativos y que pueden ofrecer en exclusiva una formación tan práctica.

Además, otros autores como De Moya, López y Robles de Moya (2020) o Riveiro (2014) también se mostraron críticos, por un lado, en cuanto a que no existe un Máster de Profesorado específico para profesorado de conservatorio en las universidades españolas – a excepción de Zaragoza –, y que sean tan generales, tratando aspectos relacionados con la enseñanza en conservatorios en asignaturas sueltas que varían en número dependiendo del centro educativo (De Moya, López y Robles de Moya, 2020); y, por otra parte, Riveiro (2014) critica que el Máster de Profesorado de Secundaria no tiene en cuenta todo el espectro de edades posibles, puesto que está pensado para la enseñanza de alumnos a partir de 12 años, mientras que el alumnado de las enseñanzas musicales elementales y profesionales de régimen especial comienza sus estudios con 8 años de edad.

También constatamos esta deficiencia en cuanto a formación pedagógica y didáctica del profesorado tras el análisis de la coherencia interna de las programaciones didácticas, puesto que detectamos objetivos mal diseñados, apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta, falta de secuenciación por cursos de los elementos prescriptivos que las componen, y ausencia de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación incluidos en los decretos que regulan las enseñanzas de percusión. Por ello, coincidimos con Sánchez-Andrade (2016) en que se hace imprescindible la formación didáctica del profesorado de percusión para el manejo y el diseño del currículum, autor que constata, a partir de una serie de entrevistas a docentes en su tesis doctoral, una tendencia en los modelos de formación en la materia de percusión (pasados y actuales) basada casi de forma exclusiva en la obtención de un buen nivel interpretativo dejando de lado la formación necesaria para el desempeño como docente. Incluso otros autores como Díaz (2015) sostienen que muchos músicos se inician en la docencia con la creencia de que es algo fácil si se tiene un buen dominio del instrumento.

Pese a ello, al ser preguntados a través del cuestionario, algo más de la mitad del profesorado (54,2%) indicó no haber realizado ninguna actividad de perfeccionamiento relacionada con su labor docente en los últimos años, aduciendo diversos motivos tales

como desconocimiento de la oferta, falta de tiempo o considerar más oportuno trabajar en otros temas.

Estos resultados entran en contradicción con el estudio de Sobrino (2009) sobre los egresados de música de Galicia, en el que observó que los titulados superiores muestran su interés por cubrir posibles lagunas formativas y por una constante formación continua mediante la asistencia a un buen número de cursos y congresos.

Sin embargo, a tenor de los datos recogidos en nuestra investigación, esta desmotivación en cuanto a la realización de cursos o actividades de perfeccionamiento podría deberse a que la oferta no sea siempre sobre materias interesantes para todo el colectivo, ya que este es muy diverso y siempre quedan áreas por abordar (Moreno, 2018), o al sentimiento de desamparo que el profesorado siente por parte de las instituciones al no facilitarles medios ni herramientas para afrontar su cometido con éxito (Díaz, 2015).

Al respecto, Goldaracena y Jimeno (2008) obtuvieron resultados similares, puesto que el profesorado opinaba que la formación ofertada para su reciclaje en Navarra no cumplía con sus expectativas por ser, en la mayoría de las ocasiones, demasiado general.

Por otro lado, al realizar el análisis de correlación entre la realización de actividades de perfeccionamiento y la antigüedad constatamos diferencias significativas, sugiriendo una mayor tendencia a la práctica formativa en el grupo de docentes con mayor experiencia. Una posible explicación a este resultado podríamos encontrarla en que la realización de estos cursos venga motivada por la suma de horas de formación para sexenios, algo que sobre los que Bolívar (2004) se muestra crítico, denominándolo en sus trabajos como “modelo escolarizado” en la formación permanente, es decir, cursos que se realizan de manera puntual como complemento o reciclaje de la formación inicial del profesorado, con poca relación con las situaciones de trabajo y con los que se incentiva una estrategia consumista en la que se otorgan créditos a cambio de la realización de los cursos para la consolidación de subidas salariales del profesorado, pero cuya transferencia es escasa y los efectos muy reducidos sobre las escuelas y la actividad docente en el aula.

También observamos a partir de las respuestas recogidas en los cuestionarios que una gran mayoría de los docentes considera insuficiente la información proporcionada en cuanto a formación en aspectos metodológicos y didácticos por parte de la Xunta de Galicia, algo que redunda en una falta de interés y motivación en lo que respecta a formación adicional de ese tipo, investigación sobre la praxis docente o innovación

didáctica, posiblemente como resultado de una sensación de abandono por parte de la administración, la proliferación de reformas educativas o lo que consideran un trabajo burocrático cada vez más tedioso (Moreno, 2018; Díaz, 2015).

Observamos un alto reconocimiento de los cursos de perfeccionamiento musical entre el profesorado, pero, en cambio, una despreocupación hacia los cursos relacionados con la pedagogía y el conocimiento de nuevas corrientes metodológicas (Sánchez-Andrade, 2016; Díaz, 2015) y hacia la investigación en general (Ibeas, 2015).

Al respecto, y con el fin de minimizar este descontento, concordamos con Vicente (2007) en que, para favorecer la eficacia del proceso de enseñanza, las administraciones deberían establecer estrategias para el desarrollo profesional del profesorado acordes con las necesidades pedagógicas de los conservatorios, fomentando su formación permanente en la actualización de contenidos, recursos didácticos y métodos.

Concordamos con Torrado (2003) en la necesidad de que los docentes adquirieran o mejoren su competencia teórica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, de ese modo, tengan una mayor capacitación para el uso de una mayor diversidad de estrategias didácticas que promuevan, entre otros aspectos, la autonomía y la autorregulación del alumnado, el desarrollo eficaz de las clases o el aprovechamiento del potencial de la evaluación. De acuerdo con Sánchez-Andrade (2016), la investigación educativa puede utilizarse como resolución de controversias y conflictos metodológicos, permitiendo, de ese modo, que la enseñanza no esté basada simplemente en la intuición o la experiencia, sino que esté fundamentada en aspectos contrastados a partir de la propia práctica investigadora

Por todo ello, creemos y defendemos una investigación potenciada desde las administraciones educativas con impacto real en las aulas y de la cual se deriven claras implicaciones educativas en aras de una mejora pedagógica e innovación en los conservatorios, puesto que no solamente la formación inicial y permanente del profesorado deberían ser las únicas actividades que impulsen los cambios en los modelos y métodos de enseñanza musical (Bautista y Fernández Morante, 2018).

Las modalidades de formación continua deberían insertarse en los propios centros de enseñanza, como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción, puesto que la formación no puede estar

desconectada del contexto de trabajo, puesto que se convertirá en el lugar de aprendizaje y reflexión sobre la práctica (Imbernón, 2001).

De acuerdo con Pino-Juste (2019), los procesos de cambio deben ser dinámicos, considerándolos como un continuo que forma parte de la vida cotidiana de la propia escuela, ya que, de ese modo, estos procesos de innovación se convertirán en permanentes y pasarán a formar parte de la cultura del centro.

Sin embargo, esta no es una tarea que únicamente compete a las instituciones educativas, sino que en el trabajo del docente la actualización metodológica y la formación permanente supone un derecho y una obligación (LOE, art. 102.1), están implícitas en la labor (Imbernón 2001), puesto que dotará de conocimientos al profesorado para adaptarse a los diferentes entornos de trabajo habituales del alumnado, en los que priman hoy en día las nuevas tecnologías y las innovaciones metodológicas. Todo ello con el fin de obtener el máximo rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2015).

Por tanto, para que realmente se produzcan cambios en las concepciones y en su aplicación práctica en los conservatorios profesionales, se deberá partir desde líneas de actuación conjuntas entre las administraciones y los colectivos docentes, potenciando la formación de los mismos con materias de contenido psicopedagógico, didáctico y/o curricular (Ibeas, 2015) que resulten útiles en su trabajo en el aula.

9.7 Percepciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuando los docentes enumeran durante el grupo de discusión las características que un buen profesor debería reunir destacan los papeles de guía, orientador, transmisor de conocimientos de forma objetiva y directa, comprensivo con el alumnado, flexible, etc., concordando de ese modo con Pino-Juste (2019), autora que se posiciona a favor de superar los métodos magistrales y avanzar hacia metodologías activas donde el profesor pase de ser la principal fuente de información a asumir alguno de dichos roles.

Acorde a estas concepciones, Nieto (2012) considera que hay una evolución o cambio de tendencia desde el modelo de profesor técnico o especialista, valorado por su eficacia y los resultados obtenidos aplicando el currículo, al de profesor reflexivo, que crea y no repite, que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico respondiendo a las nuevas demandas educativas. Además, la reflexión es un aspecto clave en nuestro

sistema educativo, puesto que, por el carácter abierto y flexible del currículo, el profesorado debe necesariamente ponerla en funcionamiento para conectar la teoría con la práctica (Stenhouse, 1984), adaptando los distintos elementos curriculares al contexto donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como bien expresa Marrero (2010, p.222) al hilo de esta idea, “entre el currículum establecido y el currículum aprendido por el alumnado hay un mediador decisivo que es el profesorado”. Por otro lado, no basta que el enseñante domine los conocimientos y capacidades prácticas de su materia, sino que ha de dominar también el cómo se articula el proceso de aprendizaje de los alumnos en relación con las situaciones de organización que planteen en la clase (Hernández y Sancho, citados por Marrero, 2010, p.234).

En cuanto a las competencias técnicas de un buen profesor, consideran que debería ser ejemplo para el alumnado, ser buen intérprete y estar en activo, aunque también critican, por un lado, que los alumnos cada vez van menos a los conciertos, hecho constatado también por Orobio (2015) en sus investigaciones cuando afirmando que la demanda por asistir a conciertos disminuye, el público tiene más edad y no se vislumbra un relevo generacional; y por otra parte, que resulta complicado mantenerse en activo porque el propio sistema lo imposibilita por medio de la Ley de Incompatibilidades, dificultad para desarrollar la carrera artística del profesorado que también denunció Moreno (2018) en su estudio.

Sin embargo, a la vista de los comentarios durante el grupo de discusión, se intuye que los docentes, a pesar de las limitaciones, viven como una necesidad el seguir activos como músicos, y no dejar de lado su faceta como intérpretes por el hecho de haberse convertido en profesores. Como exponen Abeles, Conway y Custodero (2010), citados por Díaz (2015, p.94), es muy importante para los docentes no olvidar que cuando eligieron su carrera querían ser músicos, y resulta evidente que necesitan demostrar que lo son, no solo a sus alumnos, sino que también a ellos mismos.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, mientras que tras el análisis de contenido de las programaciones didácticas detectamos que un 66,6% de los documentos o bien no se incluía el apartado referente a la evaluación de la práctica docente, o no se desarrollaba de forma adecuada, omitiendo los procedimientos y/o las herramientas para llevarla a cabo, durante el grupo de discusión los docentes manifestaron llevarla a cabo conforme a la normativa, aunque con imprecisiones o comentarios poco claros de los que

deducimos que sus reflexiones van encaminadas únicamente hacia la adecuación del repertorio.

Esta falta de especificación y concreción en cuanto a los aspectos relacionados con la evaluación de la práctica docente nos conduce a pensar que tal como describe Krueger (2015), puede haber participantes que “maquillan” sus respuestas, es decir, que, a veces, en lugar de responder un sincero “no lo sé”, por miedo a que el desconocimiento pudiese resultar negativo hacia su persona o estatus, el individuo tiende a inventarse respuestas que parecen plausibles y que posiblemente fuesen las respuestas que ellos darían a esa pregunta si contasen con la experiencia real.

Relacionado con la evaluación de la práctica docente, compartimos con Gómez-Pardo (2017a), su concepción de un proceso sistemático de reflexión permanente basado en la recogida de información representativa con el fin de identificar fortalezas y opciones de desarrollo profesional, y no en análisis puntuales que puedan falsear la valoración real del desempeño.

Al hilo de lo anterior, y como anteriormente mencionamos, la reflexión debe representar un aspecto clave en nuestro sistema educativo, puesto que, por el carácter abierto y flexible del currículo, el profesorado debe necesariamente poner en funcionamiento actitudes reflexivas para verificar que los distintos elementos curriculares se adapten al contexto donde se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa misma línea, ya Stenhouse (1984) hace más de 30 años consideraba que la habilidad más importante del profesor era la reflexión, ya que le permitía el desarrollo profesional de forma autónoma a partir del análisis de su práctica

En cuanto a la valoración de los recursos disponibles encontramos incongruencias entre los cuestionarios y lo recogido durante el grupo de discusión, ya que mientras un 62,5% y un 50% de los docentes manifestaban por medio de la primera de las herramientas su satisfacción con las aulas y los instrumentos de percusión, respectivamente, en la sesión presencial se llegó al consenso respecto a la insuficiencia de los mismos.

Estos últimos datos concuerdan con los obtenidos en su estudio por Lloréns (2019), en el que concluye que la enseñanza de percusión en España ha estado caracterizada por la falta de material pedagógico y metodológico e infraestructuras que se iban superando con interés y empeño por parte de los intérpretes y profesores de percusión.

En esta misma línea, aunque sin relación con la enseñanza de percusión, Vicente (2007) también hace énfasis en la precaria situación de las aulas, y la escasez de materiales y recursos didácticos, como los principales problemas con los que se están encontrando los conservatorios de música para poder llevar a cabo de forma efectiva la implantación de sus estudios, algo que achaca a la falta de implicación tanto de la inspección como de la administración educativa.

Preguntados en relación a si estaban en contacto con otros docentes de percusión, es decir, cuestionando la comunicación entre el profesorado, observamos que una gran mayoría (70,8%) consideran que tienen bastante contacto. Este dato junto con otros resultados que anteriormente discutimos tales como, que el 62,5% de los docentes seleccionen sus recursos didácticos en función de la opinión de otros compañeros, y que un 66,7% de aquellos que han elaborado la programación didáctica de sus centros se hayan basado en la de otros profesores de percusión, corroboran también este contacto continuado entre docentes de diferentes centros, dotando de sentido la premisa de Putnam y Borko (2000), citados por Marrero (2010, p.235), por la que establecen que el conocimiento de los profesores es social y distribuido, sin residir en una sola persona, por lo que el trabajo en equipo conducirá a unos mejores resultados.

Al respecto, Vicente (2007) va más allá y propone fomentar la comunicación y establecer equipos de pedagogos y músicos investigadores que se encarguen de la realización de propuestas metodológicas y curriculares que sirvan de punto de referencia a los centros para la mejora de la calidad de su enseñanza.

Por último, durante el grupo de discusión quisimos averiguar el sentir del profesorado en cuanto a cómo debería evolucionar la enseñanza de percusión. Según las opiniones recogidas, consideran que podrían crearse diferentes especialidades y estilos musicales dentro de la propia familia⁶⁷ y, por otra parte, que debería alejarse del concepto clásico y trabajar el aspecto creativo en busca de un espectáculo de confluencia de estilos artísticos, aprovechando, al mismo tiempo, la potencial sinergia de otros centros del contorno. Esta idea resultó ser compartida por Gutiérrez (2007), ya que mantiene que los conservatorios deben convertirse en focos culturales y educativos, y su labor no puede limitarse

⁶⁷ Una de las propuestas más comentada sería la separación de la batería, o la creación del currículo de jazz en las enseñanzas elementales y profesionales, puesto que solamente existe en los conservatorios superiores.

solamente a una educación instrumental de alto nivel, sino que debe dotar al alumnado de los medios adecuados para poder realizar una carrera profesional en todos los ámbitos del mundo artístico y cultural. Para ello tienen que actualizarse sus estructuras, al tiempo que resulta imprescindible establecer relaciones con otras instituciones.

10 Conclusiones

El presente trabajo, cuyo objetivo principal era analizar el diseño del currículum de percusión en Galicia teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular y describir su desarrollo curricular en los grados elemental y profesional, nos ha permitido conocer, describir y analizar el currículo de percusión de dichos niveles, así como analizar el conocimiento y manejo del mismo por parte del profesorado a partir de sus percepciones y manifestaciones, y a través del estudio y análisis de los diseños curriculares de la materia elaborados por ellos.

Teniendo en mente en todo momento este cometido, hemos procedido a realizar una recolección de datos a través diversas herramientas como fueron entrevistas, cuestionarios, análisis de contenido y un grupo de discusión, a partir de los cuales obtuvimos unos resultados tras un proceso de triangulación que hemos discutido anteriormente.

Llegados a este punto, y a partir de la dicha discusión, hemos elaborado las conclusiones que presentaremos a continuación y que relacionaremos con cada uno de los objetivos específicos planteados.

a) Determinar cuándo se introduce la percusión de forma oficial en el currículo de enseñanzas de música.

- La primera vez que se hace mención a la percusión en un currículo oficial es en el artículo tercero del Decreto de 15 de junio de 1942, aunque no se haría efectiva su enseñanza hasta febrero de 1965, año en el que se crea la plaza de profesor en el RCSM de Madrid gracias al empeño de Cristóbal Haffter, su director en aquella época.

b) Conocer cómo se accedía a los estudios de percusión antes de su oficialidad en los conservatorios de música de Galicia y cómo era la instrucción que recibían los estudiantes.

- Hemos constatado que, en la mayoría de los casos, la iniciación musical de los instrumentistas estaba influenciada por familiares o vecinos que eran músicos, y que esta se llevaba a cabo a través de clases particulares impartidas por músicos de bandas militares o municipales, o por músicos de orquesta en las cuales, a pesar de contar con algún método para el trabajo de los rudimentos técnicos

instrumentales, ofrecían una formación mayormente práctica basada en el repertorio de la agrupación en la que participase el estudiante.

- En el ámbito popular, la elección de la Percusión como instrumento venía determinada en la mayoría de los casos por las necesidades de las agrupaciones, haciendo que los músicos se iniciaran en muchas ocasiones de casualidad.

c) *Descubrir qué motivó la introducción de la percusión en los conservatorios de Galicia.*

- La enseñanza oficial de percusión comienza en el Conservatorio de A Coruña a principios de los años 70 por mediación de su entonces director Rogelio Groba.

d) *Analizar la evolución del currículo de las enseñanzas especiales de música, y de percusión en particular, a través de las diferentes leyes y decretos que las regularon.*

- Hemos llevado a cabo este objetivo a través del desarrollo del apartado 4 de la presente tesis, analizando y describiendo cada una de las disposiciones legales que regularon dichos estudios.

e) *Comprobar la coherencia interna entre los diferentes elementos del currículo que componen los decretos que regulan la enseñanza de percusión.*

- Tras el análisis de los decretos 198/2007 y 203/2007 que regulan las enseñanzas elementales y profesionales de percusión respectivamente, observamos que el currículo muestra una coherencia interna débil debido a la imposibilidad de relación entre sus elementos prescriptivos, por lo que hemos aportado una serie de propuestas que permitan una mejora en cuanto a este aspecto.
- Al respecto, también se ha observado que dicha carencia de coherencia interna es fruto de una redacción en ocasiones ambigua de los objetivos, resultando su asociación y relación con los contenidos y criterios de evaluación subjetiva y acorde a las ideas de cada docente en muchas ocasiones.

f) *Indagar qué metodología didáctica siguieron los primeros profesores de percusión de los conservatorios gallegos.*

- La enseñanza que recibieron el primer alumnado oficial era eminentemente práctica y estaba centrada en aspectos básicos de los timbales, la caja, el bombo, los platos y la pequeña percusión, instrumentos todos ellos de la plantilla orquestal

y bandística, siguiendo el método elaborado por el catedrático de percusión del Conservatorio de Madrid, D. José María Martín Porrás. Posteriormente, la evolución del repertorio bandístico en el último cuarto del siglo XX impulsó la llegada del xilófono a las agrupaciones musicales y, con él, los instrumentos de láminas al currículo oficial, puesto que surge la necesidad de adquirir formación técnica en ellos.

g) *Determinar el perfil del profesorado de percusión de Galicia.*

- Se constata una masculinización de los docentes de percusión, así como su relativa juventud y una antigüedad no muy alta, puesto que la mayoría son egresados de la LOGSE que obtuvieron su empleo a partir del año 2006. Solamente 3 docentes disponen de titulación musical de postgrado, y, en cuanto a otros estudios realizados no relacionados con la música, 4 tienen titulación de Magisterio, 4 cursaron estudios de postgrado y 3 han realizado estudios de idiomas.
- Los docentes indicaron que mantienen contacto con frecuencia con otros profesores de su misma especialidad, poniéndolo en práctica tanto para la selección de recursos, como para realizar consultas sobre el diseño curricular de la materia.
- Teniendo en cuenta la antigüedad como variable independiente y tras la realización de una serie de análisis correlacionales, podemos constatar que a menor antigüedad los datos sugieren tendencias hacia un mejor conocimiento de la normativa que regula las enseñanzas de percusión, los docentes tienen más en cuenta la opinión de otros compañeros a la hora de seleccionar los recursos a utilizar en sus clases, son menos activos en cuanto a modificaciones de la programación didáctica, realizan menos cursos de perfeccionamiento y suelen estar más satisfechos con los recursos instrumentales.
- A partir de sus manifestaciones, se aprecia una falta de interés y motivación en lo que respecta a formación adicional en aspectos metodológicos y didácticos, investigación sobre la praxis docente o innovación didáctica, puesto que un 54,2% de los docentes indicaron no haber realizado ninguna actividad de esta naturaleza en los últimos años.

h) Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de percusión de Galicia de la normativa que regula las enseñanzas elementales y profesionales de percusión y del diseño y desarrollo curricular de la materia que imparten.

- Los resultados obtenidos reflejan una deficiente formación de los docentes para la tarea de la enseñanza en cuestiones de índole pedagógico-didácticas, situación motivada, por una parte, por el escaso o nulo peso de materias relacionadas con estos aspectos dentro del plan de estudios de las titulaciones que posee el profesorado estudiado basado casi de forma exclusiva en la obtención de un buen nivel interpretativo dejando de lado la formación necesaria para el desempeño como docente, y, por otro lado, a raíz de la inexistencia de un Máster de capacitación específico para profesorado de conservatorio al que puedan acceder los titulados superiores de enseñanzas de régimen especial de música.
- Consideramos que se hace imprescindible la formación didáctica del profesorado de percusión para el manejo y el diseño del currículum, puesto que en las distintas programaciones se observaron objetivos mal diseñados, apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta, falta de secuenciación por cursos de los elementos prescriptivos que las componen, y ausencia de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación incluidos en los decretos que regulan las enseñanzas de percusión.
- Creemos que existe una brecha considerable entre la práctica pedagógica y los diseños curriculares, fundamentada en la inadecuada formación del profesorado para su labor docente que expusimos anteriormente. Esta situación se pone de manifiesto, principalmente, en el conocimiento superficial de los documentos curriculares de los diferentes niveles de concreción por parte de los docentes, redundando en una práctica descontextualizada que dará lugar a la toma de decisiones y desarrollo de su labor de manera intuitiva, basada en criterios personales sin un marco teórico de referencia.

i) Analizar formalmente y comprobar la coherencia interna de una muestra de programaciones didácticas de centros de diferente titularidad.

- Al igual que sucedió en el estudio y análisis de los decretos que regulan las enseñanzas elementales y profesionales de percusión en Galicia, nos encontramos

en el segundo nivel de concreción curricular una coherencia interna débil debido a la imposibilidad de relación entre la totalidad de sus elementos prescriptivos.

- A pesar de que el decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, indica los apartados que deben recoger las programaciones didácticas y que un 83,4% de los documentos respetan dicho índice de contenidos, solamente un 41,7% de estos los desarrollan de forma íntegra y adecuada.
- Existen programaciones didácticas en las que, por desconocimiento o falta de reflexión, se incluye en los contenidos una lista de obras a interpretar, llegando a considerarlas incluso como contenidos propiamente, en lugar de ser tratadas como recursos didácticos. Este autor critica la excesiva importancia que por tradición y convicción el profesorado le otorga al repertorio dentro de las programaciones didácticas.

j) Profundizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la percusión en los conservatorios de Galicia a través de las percepciones del profesorado.

- La docencia es una profesión compleja, que exige un compromiso formativo personal, puesto que se deben dominar conocimientos especializados y al mismo tiempo saber transmitirlos. Es por ello que resulta totalmente necesaria la formación permanente y una reflexión sistemática sobre la propia práctica educativa.
- El profesorado considera que su nivel de conocimiento normativo es poco o regular, hecho que se constata a través de respuestas incongruentes en el cuestionario en cuanto a los decretos en que se han basado para la elaboración de las programaciones didácticas y el bajo nivel de coherencia externa de los documentos.
- A pesar de que en todos los centros existe una programación didáctica que el profesorado sigue y considera útil y necesaria como guía de las acciones educativas, prima la concepción generalizada de dicho documento como respaldo y defensa ante reclamaciones.

- Dadas las imprecisiones u omisiones detectadas en las programaciones didácticas en lo referente a procedimientos y herramientas de evaluación, y a la inconsistencia y falta de claridad en las manifestaciones del profesorado al respecto, consideramos que en la mayor parte de los casos este proceso se está llevando de forma implícita y poco fiable, por lo que en este trabajo planteamos una propuesta sistematizada para la evaluación en las enseñanzas elementales y profesionales utilizando como herramienta la rúbrica.
 - Aunque algunas comparaciones arrojaran valores significativos, podríamos decir que la antigüedad o la situación laboral no son factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor docente, especificar donde sí hay
- k) Identificar si existe un estancamiento curricular y metodológico en la enseñanza de la percusión a través de un análisis comparativo de los decretos que la regularon en la LOGSE y el actual LOE.***
- Analizados los elementos prescriptivos desde su inclusión en el currículo oficial de las enseñanzas de régimen especial de Percusión regulado por el RD 756/1992 y los actuales desarrollados en Galicia, podemos constatar que apenas ha habido variación alguna en el mismo desde la promulgación de la LOGSE, puesto que el actual supone una traducción literal con escasos cambios del currículo anterior, lo que muestra un claro inmovilismo y estancamiento curricular al no haber evolución en el diseño de los mismos, limitando, por tanto, la posibilidad de innovación a las inquietudes de los docentes.
 - El hecho de que en las programaciones didácticas aparezcan listas de obras tratadas como contenidos, nos muestra que todavía uno de los aspectos más criticados por diversos autores que defienden la necesidad de prácticas constructivas en los conservatorios sigue vigente, como es que por tradición y convicción el profesorado le otorgue al repertorio una excesiva importancia dentro de las programaciones didácticas y de la práctica pedagógica.
 - A pesar de que el profesorado manifiesta voluntad de tender hacia un modelo de aprendizaje constructivo, a través de sus manifestaciones también se detectaron prácticas que alejan su labor docente de dicho modelo, tales como establecer una calificación a partir de la cuantificación del repertorio convirtiéndolo en el eje de

la enseñanza o no contar con los gustos del alumnado a la hora de seleccionar los recursos a emplear en sus clases.

- Un 66,7% del profesorado tiende a seleccionar los recursos para sus clases en función de aquello que conocen por haber utilizado en su época de estudiantes, hecho que se constata por la práctica inexistencia de repertorio de los últimos 20 años en las listas orientativas de recursos didácticos propuestos de las programaciones didácticas del nivel profesional.

l) Analizar el grado de satisfacción del profesorado con la situación actual y estudiar sus propuestas de mejora.

- A pesar de que para ejercer la docencia es necesario estar en posesión de la titulación específica y de una formación pedagógica y didáctica de la especialidad correspondiente (formación esta última que aún no ha sido regulada por ley), se hace necesaria la instauración en los Conservatorios Superiores de Galicia de la especialidad de Pedagogía de la Percusión, al igual que se llevó a cabo en otras comunidades autónomas con la LOGSE.
- El profesorado se manifestó de forma unánime en contra de la Ley de Incompatibilidades por imposibilitar la práctica interpretativa y su desarrollo profesional artístico, aspecto que consideran clave, además de una consistente formación pedagógica, para llevar a cabo la labor docente con plenas garantías.
- La supresión de la clase colectiva fue un aspecto muy criticado por los docentes durante el transcurso del grupo de discusión debido a los beneficios que consideran que aporta dicha práctica
- La juventud los docentes, su estrecha y cordial relación, así como su interés por subsanar su incompleta formación pedagógica inicial, nos lleva a considerar la posibilidad futura de llevar a cabo la necesaria actualización didáctica y metodológica de la enseñanza de percusión, en forma de seminarios o cursos en los que se intercambien opiniones y sugerencias, no solamente con los expertos en la materia sino también entre ellos mismos.
- El profesorado considera que podrían crearse diferentes especialidades y estilos musicales dentro de la propia familia de la percusión y, por otra parte, que debería alejarse del concepto clásico para trabajar el aspecto creativo en busca de un

espectáculo de confluencia de estilos artísticos, aprovechando, al mismo tiempo, la potencial sinergia de otros centros del contorno.

11 Limitaciones de la investigación

Refiriéndonos a los problemas de fidelidad y veracidad con los que nos hemos encontrado durante el proceso de su investigación, hemos seguido las sugerencias de Price y Murnan (2004).

En primer lugar, hemos de hacer referencia al pequeño tamaño de la muestra, aunque también es necesario precisar que el número de profesores de percusión no es elevado al existir solamente alrededor de 40 centros en Galicia que imparten la materia de percusión según nuestros cálculos e indagaciones.

En la mayoría de los conservatorios y en algunos centros de música autorizados, a tenor de las respuestas que obtuvimos en los cuestionarios, observamos que había uno o dos profesores impartiendo la materia de percusión, pero durante el transcurso de nuestro trabajo nos encontramos con la limitación de no conocer el número exacto de este profesorado en Galicia y determinar de ese modo la población, ya que, por una parte, nos consta que hay docentes que imparten clase en varios de estos centros – en ocasiones incluso en conservatorios de diferente titularidad –, y en otras ocasiones, o bien no hemos podido contactar con el centro para conocer el número de profesores, o por cumplimiento de la Ley de Protección de Datos no pudimos disponer de sus nombres para poder contrastar la información y conocer el total exacto de profesores de percusión.

Consideramos que el tamaño de la muestra puede haber influido a la hora de encontrar relaciones y generalizaciones significativas en algunas de las variables ya que en algunas categorías el número de observaciones era muy bajo.

Esta limitación se ha intentado paliar utilizando la triangulación de técnicas y aportando la información de los instrumentos de corte cualitativo.

Entendemos que no existen limitaciones culturales en la aplicación del cuestionario, ya que las personas implicadas en el estudio eran profesores de conservatorio de la materia de percusión por lo que conocían el vocabulario utilizado.

Por otra parte, también el tamaño de la muestra en algunas variables ha afectado a la confiabilidad de los datos.

En primer lugar, hay que señalar que, en cuanto al perfil del profesor que ha configurado la muestra del estudio, se acentúa la participación de funcionarios pertenecientes a Conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia con un 58,3% de los encuestados. Este hecho tiene como motivo el pertenecer el investigador al cuerpo de profesores de esa tipología de centro, fomentando de ese modo el aumento de la tasa de respuesta dentro de dicho colectivo.

Del mismo modo, somos conscientes también que el número de entrevistados fue muy reducido en comparación con la potencial población de percusionistas que suponemos, ya que esta es muy difícil de cuantificar en algunos grupos, como, por ejemplo, el de percusionistas aficionados de agrupaciones tradicionales o de bandas populares, cuya inclusión, por otra parte, también sería discutible. Sin embargo, al pretender realizar solamente una aproximación a la formación en percusión y el acceso a ella antes de su oficialidad en los conservatorios, el número de entrevistados nos sirvió para alcanzar un principio de saturación de datos en alguno de los grupos ya que no se aportaba conocimiento nuevo.

En futuras investigaciones sería importante ampliar el tamaño de la muestra en algunas de las variables objeto de estudio, como son conservatorios de diferente tipología y titularidad o percusionistas de distintos perfiles formativos, para poder asegurar los resultados y crear evidencia empírica consolidada.

Otro aspecto o limitación importante fue la inexistencia de estudios en relación al análisis del currículum y su desarrollo, tanto de percusión como de otras materias impartidas en los conservatorios de música, aunque sí existen estudios descriptivos y comparativos entre los diferentes planes de estudios en otras especialidades que nos han servido para poder discutir nuestros resultados. Este trabajo ha permitido, por tanto, identificar las lagunas que existen en la literatura científica actual sobre las enseñanzas especializadas de música, y de la percusión en particular, y generar posibles líneas de investigación futuras.

Aunque se ha intentado triangular las técnicas en todas las categorías de análisis establecidas, como estas se establecieron a posteriori en algunas de ellas hemos obtenido una evidencia parcial de la situación. Es por ello que en futuros estudios se deberían

incluir algunas preguntas en el cuestionario que puedan ayudar a tener una visión más completa de algunas temáticas objeto de interés.

Por otra parte, no podemos olvidar que los datos son autoinformados, y, aunque no se han detectado contradicciones entre la información recogida a través de las diferentes técnicas, es necesario precisar que el investigado tiende a dar la respuesta que considera deseada, lo que puede resultar una fuente potencial de sesgo, pero también en este caso la triangulación nos permite afirmar que no hemos encontrado contradicciones evidentes.

Entre las limitaciones relacionadas con el investigador, hemos de señalar que el acceso a los datos fue complicado, ya que, para averiguar si los conservatorios y centros autorizados ofertaban la especialidad de percusión recurriamos a una búsqueda en internet, pero muchos de los centros no disponían de página web propia, estando incluidos en las de los ayuntamientos u otras instituciones, o bien sus páginas no estaban actualizadas, por lo que la información que aportaban era muy básica y no de la naturaleza que buscábamos. En estos casos optamos por contactar con ellos a través del teléfono, resultando un trabajo lento y en ocasiones infructuoso.

En cuanto a la recogida de los datos, el estar tan cerca del objeto de estudio el investigador supuso otra fuente potencial de sesgo, ya que, en ocasiones, los propios juicios podían influenciar los resultados impidiendo una visión más allá de aquello que entraba dentro de nuestras expectativas o de cómo lo entendíamos. Con el fin de evitarlo, se tuvo en todo momento en mente la distinción entre los datos recogidos – siendo fieles y estrictos en la recolección y análisis –, y la interpretación de los resultados, único punto este donde sí se puede esperar subjetividad, pero también es la parte del estudio que está abierta a debate.

Por último, nos queda manifestar que el estudio se ha prolongado en el tiempo no solo por la dificultad de acceso, sino también por el tiempo del que disponía el investigador para centrarse en el estudio al compaginar su trabajo como profesor de conservatorio con el doctorado.

Parte III: Prospectiva y líneas de actuación

12 Propuestas para subsanar las incoherencias detectadas en el currículo de percusión

Con el fin de corregir la falta de coherencia interna que describimos anteriormente en el actual decreto base que regula los aspectos básicos de las enseñanzas de percusión, hemos diseñado una serie de propuestas que a continuación exponemos.

12.1 Enseñanzas elementales de percusión

Para la elaboración de este punto tuvimos en cuenta los aspectos comentados en los apartados de elemental del Decreto 253/1993 y del Decreto 198/2007 ya que, como explicamos anteriormente, el contenido de ambos es el mismo.

En lo referente a los objetivos de percusión, creemos conveniente la inclusión de referencias a la adquisición de rudimentos técnicos en los diferentes instrumentos, a la práctica e interpretación individual – ya que solamente se hace mención de la práctica colectiva –, a las audiciones comparadas y a la lectura a primera vista. Por tanto, proponemos los siguientes objetivos:

- Adquirir una técnica básica que permita aprovechar las características y sonoridad de los instrumentos, tanto en la interpretación individual como en la colectiva, y dentro de las exigencias del nivel.
- Interpretar un repertorio individual y de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.
- Identificar diferencias entre diferentes interpretaciones de la misma obra o estudio después de la audición de las mismas.
- Adquirir hábitos eficaces de lectura a primera vista de obras o estudios de dificultad adecuada al nivel.

En cuanto a los contenidos, proponemos el siguiente a añadir:

- Audiciones comparadas de obras o estudios con el posterior análisis crítico de las diferencias en la interpretación de los artistas.

De este modo, el criterio de evaluación “Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas” tendría contenido con el que relacionarse.

12.2 Enseñanzas profesionales de percusión

Procediendo de igual manera que en el apartado anterior proponemos los siguientes objetivos:

- Analizar de forma crítica, a través de la audición, diferentes versiones de una misma obra o estudio con el fin de establecer el propio criterio estético e interpretativo⁶⁸.
- Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel tanto de forma individual como en grupo.
- Actuar en público dentro de un grupo o sección de percusión⁶⁹.

Dentro de los criterios de evaluación, proponemos los siguientes que tendrían relación con el contenido “Audiciones comparadas de...”:

- Identificar y describir el estilo de diferentes artistas a la hora de interpretar una obra o estudio.
- Incorporar a la interpretación, siguiendo el adecuado criterio, recursos de otros artistas que enriquezcan la propia práctica dentro del estilo musical de la obra o estudio.

⁶⁸ Se relacionaría con el contenido: “Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”.

⁶⁹ En lugar de “con una formación de percusión combinada”.

13 Propuesta de herramienta para la evaluación de las especialidades instrumentales

Tanto a partir de los resultados obtenidos como de las conclusiones que hemos presentado previamente, se derivan implicaciones importantes para el desarrollo del currículum. Dada la escasez de información sobre evaluación en las materias instrumentales, hemos optado por ofrecer procedimientos de evaluación que ofrezcan unos niveles óptimos de fiabilidad y validez (Fautley, 2010), de tal forma que facilite la calificación objetiva del alumnado.

Como también especificamos anteriormente, concordamos con Bautista et al. (2011) y Torrado y Pozo (2008), en que los procedimientos que se planteen en los conservatorios para evaluar y calificar a los alumnos de instrumento deben responder a las premisas curriculares, estar desarrollados y consensuados por los miembros de cada departamento, y promover un aprendizaje profundo del instrumento.

Por esta razón, a través de esta propuesta planteamos el uso de procedimientos de evaluación y calificación más sistematizados (González, 2017) tanto para elemental como para profesional, utilizando como herramienta de evaluación la rúbrica y tomando como referencia el proyecto realizado en Valencia y presentado por Cabedo, Juncos y Valero (2015).

Optamos por la rúbrica por cumplir con estas premisas, puesto que se trata de un instrumento diseñado para identificar la presencia o ausencia de una serie de aspectos durante la ejecución de las actividades propuestas, graduando cada uno de ellos en diferentes niveles de consecución claramente detallados (Pino-Juste, 2017), sirviendo, por tanto, de ayuda en la valoración no solo del docente, sino también al alumnado, padres, etc., permitiendo una más sencilla situación y orientación en su proceso de aprendizaje.

En los diferentes grupos de trabajo realizados al amparo de dicho proyecto se definieron una serie de rúbricas para los cursos cuarto de elemental y sexto de profesional de diferentes familias instrumentales a partir de una serie de ítems de evaluación consensuados y comunes a la práctica con el instrumento.

De igual manera nuestra propuesta está encaminada a los cursos terminales de ambas etapas, pero a diferencia de su planteamiento nos hemos basado en los criterios de

evaluación de los propios decretos, extrayendo a partir de cada uno de ellos diferentes estándares de aprendizaje evaluables al igual que se hace en la enseñanza general.

Los estándares de aprendizaje evaluables, se definen en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la siguiente manera:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (RD 1105/2014, BOE núm. 3, 3-1-2015, p.172).

Cada uno de estos estándares de aprendizaje contará con cuatro indicadores de logro graduados explicitando de forma precisa el nivel de consecución establecido para cada uno de ellos.

Por último, nos gustaría incidir en que la presente propuesta, al estar realizada sobre los criterios de evaluación de los decretos que son comunes a todas las especialidades instrumentales, no pretende ser específica para alguna en particular y su redacción está pensada de forma flexible para que pueda ser adaptada por aquellos docentes que deseen hacer uso de ellas.

13.1 Estándares de aprendizaje y rúbricas de evaluación para las enseñanzas elementales de música

Tabla 22. *Criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje para elemental*

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión	1.1. Lee a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel respetando las indicaciones de la partitura (notas, ritmo, pulso, dinámica, agógica, fraseo)
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, la afinación, la articulación y el fraseo adecuados a su contenido	2.1. Utiliza la memoria en los procesos de aprendizaje de los elementos técnicos e interpretativos
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente	3.1. Interpreta el repertorio programado respetando las indicaciones especificadas en la partitura 3.2. Conoce y utiliza los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación 3.3. Realiza una lectura rítmica correcta 3.4. Respeta las dinámicas indicadas en la partitura

	<p>3.5. Respeta las indicaciones de tiempo y mantiene el pulso</p> <p>3.6. Hace un uso de la articulación acorde al estilo.</p> <p>3.7. El fraseo utilizado se corresponde con la interpretación</p> <p>3.8. Utiliza una correcta afinación en la ejecución instrumental</p> <p>3.9. Realiza improvisaciones utilizando recursos adquiridos y/o aportaciones propias</p> <p>3.10. Participa en las manifestaciones musicales relacionadas con su especialidad</p>
4. Describir después de una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas	<p>4.1. Reconoce y describe los elementos técnicos e interpretativos característicos en cada audición</p> <p>4.2. Analiza con sentido crítico utilizando los conocimientos musicales adquiridos</p>
5. Mostrar en los estudios y en las obras la capacidad de aprendizaje progresiva individual	<p>5.1. Realiza una autoevaluación objetiva de su práctica instrumental</p> <p>5.2. Incorpora en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del/a profesor/a</p> <p>5.3. Realiza una planificación eficiente del estudio</p> <p>5.4. Adquiere a través del estudio un desarrollo técnico e interpretativo acorde al nivel</p> <p>5.5. Conoce el funcionamiento mecánico y el mantenimiento del instrumento</p>
6. Interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento, con seguridad y control de la situación	<p>6.1. Conoce y respeta el protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: saludo, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc.</p> <p>6.2. Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación</p> <p>6.3. Interpreta de memoria estudios o piezas del repertorio programado con adecuación a la partitura</p>
7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar, al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o de las voces	<p>7.1. Adapta su ejecución instrumental a las necesidades de interpretación en grupo</p> <p>7.2. Respeta las intervenciones de los miembros del grupo</p> <p>7.3. Interactúa en el grupo siguiendo las normas de trabajo establecidas</p>

Tabla 23. Rúbrica de evaluación para las enseñanzas elementales

Estándares de aprendizaje	4	3	2	1
1.1. Lee a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel respetando las indicaciones de la partitura (notas, ritmo, pulso, dinámica, agógica, fraseo...)	Lee a primera vista con fluidez y precisión textos musicales adecuados a su nivel	Lee con fluidez y comete alguna imprecisión en la lectura a primera vista de textos musicales adecuados a su nivel	Lee con cierta dificultad a primera vista textos musicales adecuados a su nivel	No es capaz de leer a primera vista textos musicales adecuados a su nivel

2.1. Emplea la memoria en los procesos de enseñanza aprendizaje de los elementos técnicos e interpretativos	Emplea y valora la importancia de una memorización eficaz para la mejora de la interpretación	Emplea la memorización durante el proceso de aprendizaje para conseguir una adecuada interpretación	Emplea la memoria en el proceso de aprendizaje, aunque presenta dificultades e imprecisiones	No emplea la memoria en el proceso de aprendizaje
3.1. Interpreta el repertorio programado respetando las indicaciones de la partitura	Interpreta con solvencia el repertorio programado resolviendo de manera autónoma las dificultades de la partitura	Interpreta con solvencia el repertorio programado siguiendo las indicaciones del profesorado	Interpreta con cierta dificultad el repertorio programado y/o le cuesta seguir las indicaciones del profesorado	No interpreta el repertorio programado y/o no respeta las indicaciones dadas en la partitura y/o las del profesorado
3.2. Conoce y emplea los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación	Conoce y emplea de manera eficaz y autónoma los recursos técnicos instrumentales en beneficio de una adecuada interpretación	Conoce y emplea correctamente los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación	Conoce y/o emplea con cierta dificultad los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación	No conoce y/o emplea con dificultad los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación
3.3. Realiza una lectura rítmica correcta	Realiza una lectura rítmica precisa con fluidez, estabilidad del pulso y musicalidad	Realiza una lectura rítmica correcta sin cometer errores que afecten a la fluidez	Realiza una lectura rítmica de manera poco precisa y cometiendo errores que afectan a la fluidez	No es capaz de realizar una lectura rítmica sin interrupciones que afecten al discurso musical
3.4. Respeta las dinámicas indicadas en la partitura	Respeta las dinámicas indicadas en la partitura adaptándolas de manera autónoma a la interpretación	Respeta las dinámicas indicadas en la partitura y las emplea de manera adecuada	Respeta ocasionalmente de manera poco precisa las dinámicas indicadas en la partitura	No respeta las dinámicas indicadas en la partitura
3.5. Respeta las indicaciones de tiempo y mantiene el pulso	Respeta las indicaciones de tiempo manteniendo la estabilidad del pulso adaptándolos de manera autónoma a la interpretación	Respeta las indicaciones de tiempo reflejadas en la partitura manteniendo la estabilidad del pulso	A veces le cuesta respetar las indicaciones de tiempo y/o mantener el pulso	No respeta las indicaciones de tiempo y/o no es capaz de mantener el pulso
3.6. Hace un uso de la articulación acorde al estilo	Emplea y reconoce la articulación adecuada acorde al repertorio y la utiliza de manera autónoma al servicio de la interpretación	Emplea y reconoce la articulación adecuada acorde al repertorio interpretado, aunque puntualmente precise de alguna indicación	Emplea y/o reconoce distintas articulaciones, aunque en ocasiones no se ajustan al repertorio a interpretar	No es capaz de emplear y/o reconocer la articulación adecuada en función del repertorio interpretado
3.7. El fraseo empleado se	Muestra dominio y maestría en el fraseo haciendo	Emplea un fraseo adecuado, aunque puntualmente	Le cuesta emplear un fraseo adecuado a la	No tiene en cuenta el fraseo en la

corresponde con la interpretación	una interpretación adecuada de los estilos programados	precisa alguna indicación por parte del profesorado	interpretación y necesita las indicaciones del profesorado	interpretación a realizar
3.8. Emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental	Consigue una correcta afinación en la ejecución instrumental de forma autónoma	Es consciente de la afinación y emplea los mecanismos para su corrección	Es consciente de la afinación, aunque no emplea y/o desconoce los mecanismos para corregirla	No es consciente de la afinación y/o no utiliza los mecanismos necesarios para corregirla
3.9. Realiza improvisaciones empleando recursos adquiridos y/o aportaciones propias	Muestra autonomía y control improvisando de forma fluida y creativa	Realiza improvisaciones empleando los recursos adquiridos	Realiza improvisaciones con poca fluidez empleando recursos repetitivos	No es capaz de improvisar y/o no emplea los recursos para hacerlo
3.10. Participa en las manifestaciones musicales relacionadas con su especialidad	Participa, colabora y fomenta las diversas actividades musicales	Participa y demuestra interés en las diversas actividades de la especialidad	Participa, pero no muestra interés	No participa
4.1. Reconoce y describe los elementos técnicos e interpretativos característicos en cada audición	Reconoce y describe de manera autónoma los elementos técnicos e interpretativos representativos de cada audición	Percibe y describe la mayoría de los elementos técnicos e interpretativos de cada audición a partir de preguntas dirigidas	Reconoce y consigue describir alguno de los elementos técnicos esenciales de las obras escuchadas a través de preguntas dirigidas	No reconoce ni describe los elementos básicos característicos de una audición
4.2. Analiza audiciones con sentido crítico empleando los conocimientos musicales adquiridos	Analiza y valora las audiciones coherentemente, con autonomía y sentido crítico, fundamentadas en sus conocimientos musicales	Analiza audiciones con sentido crítico basadas en sus conocimientos musicales, aunque puntualmente necesita orientaciones del profesorado	Realiza un análisis básico necesitando indicaciones por parte del profesorado	No es capaz de analizar o valorar las obras escuchadas ni muestra interés en hacerlo
5.1. Realiza una autoevaluación objetiva de su práctica instrumental	Muestra interés por analizar su práctica instrumental de manera autónoma, objetiva y crítica, aportando soluciones originales y válidas para la mejora	La mayoría de las veces es capaz de realizar una autoevaluación objetiva con el fin de mejorar su práctica instrumental	Valora parcialmente su práctica instrumental, aunque a veces no es capaz de hacerlo de forma clara y precisa	Non es capaz de realizar una valoración objetiva de su práctica instrumental
5.2. Incorpora en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del/a profesor/a	Muestra comprensión e interés en las sugerencias e indicaciones del profesor/a, así como agilidad en la aplicación de	Muestra comprensión e interés en las sugerencias e indicaciones del profesor/a, incorporándolas al proceso de	Incorpora normalmente en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del profesor/a, aunque en ocasiones no	Le cuesta seguir las indicaciones del profesor/a y/o muestra poco interés por hacerlo

	las mismas al proceso de aprendizaje, relacionándolas posteriormente, de ser el caso, de manera autónoma y válida con situaciones similares en piezas nuevas	aprendizaje, siendo rara la vez que hay que incidir en ellas	muestra una comprensión adecuada de las mismas y hay que repetirlas	
5.3. Realiza una planificación eficiente del estudio	Realiza una planificación eficiente del estudio de forma autónoma y es capaz de realizar adecuaciones en la misma de cara a su mejora basadas en su propio aprendizaje en caso de ser necesario	En general su planificación del estudio es eficiente, aunque en ocasiones es necesario realizar alguna sugerencia que asimila sin dificultad	Le cuesta planificar su tiempo de estudio y hay que recordarle con asiduidad las pautas a seguir para que este sea de calidad	No realiza una planificación eficiente del estudio, ni tiene en cuenta las recomendaciones del profesorado con respecto a ello
5.4. Adquiere a través del estudio un desarrollo técnico e interpretativo acorde al nivel	Muestra una mejoría evidente tanto técnica como interpretativa durante el período observado, fruto de una rutina de estudio consolidada	Es consciente de la necesidad de un hábito de estudio y lo lleva a cabo, aunque su mejoría en determinados momentos es más lenta por falta de constancia	Le cuesta mantener de forma continuada una rutina de estudio, y hay que recordarle en numerosas ocasiones la necesidad de adquirirla para la mejora técnica e interpretativa	No es capaz y/o no se interesa por conseguir un hábito de estudio que le permita evolucionar de manera adecuada tanto técnica como interpretativamente
5.5. Conoce el funcionamiento mecánico y el mantenimiento del instrumento	Se esfuerza en el cuidado y mantenimiento del instrumento y muestra un profundo conocimiento mecánico del mismo, empleando correctamente todos los recursos que requiere la ejecución, pudiendo incluso emplear otros igual de válidos y coherentes de manera autónoma	Se interesa por el cuidado y mantenimiento del instrumento, y rara vez lo descuida. Conoce el funcionamiento mecánico del mismo y sus recursos y sabe aplicarlos durante la ejecución instrumental, aunque puntualmente necesita alguna indicación o corrección que aplica sin problema	En general conoce los recursos mecánicos del instrumento y su funcionamiento, pero le cuesta saber cómo aplicarlos en la ejecución instrumental sin ayuda. En ocasiones no muestra un buen cuidado del instrumento	No conoce los recursos mecánicos del instrumento relacionados con el sonido, diferentes digitaciones o efectos, y/o no sabe aplicarlos en la interpretación. No sabe y/o no se interesa por el cuidado y mantenimiento del instrumento
6.1. Conoce y respeta el protocolo de actuación en público tanto individualmente	Domina y respeta en todo momento el protocolo de actuación en	Tiene interiorizado y respeta en todo momento el	Conoce el protocolo de actuación en público tanto	Descuida alguno de los aspectos del protocolo de actuación en

como en grupo: saludo, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc.	público tanto de manera individual como en grupo, interesándose y ayudando a los/as compañeros/as que lo necesiten, buscando la mejora colectiva a través de juicios críticos respetuosos y coherentes sobre lo que observa	protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: saludo, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc., aunque alguna vez lo puede descuidar de manera inconsciente, reconociéndolo en el momento en que se le indica	individualmente como en grupo: saludo, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc., aunque descuida algún aspecto que es necesario recordarle	público y/o no se preocupa por conocerlo ni respetarlo
6.2. Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación	Muestra concentración y autocontrol durante la interpretación con tendencias proactivas, siendo capaz de reconocer y comentar las fases anímicas por las que pasa de manera coherente	Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación, así como una actitud proactiva en casi todo momento, superando cualquier lapsus durante la misma sin comprometer el resultado final	En general mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación, aunque en ocasiones le cuesta dominarlos y presenta algún lapsus o discontinuidad en la ejecución	Le cuesta mantener la concentración y/o relajarse durante la interpretación, reflejándose en una ejecución con muchos errores
6.3. Interpreta de memoria estudios o piezas del repertorio programado con adecuación a la partitura	Interpreta de memoria todas las obras establecidas para ese fin del repertorio programado con total corrección respecto a lo establecido en la partitura, mostrando seguridad y solvencia	Interpreta de memoria las obras establecidas para ese fin del repertorio programado pudiendo haber algún error respecto a lo establecido en la partitura pero que no afecta a la continuidad de la ejecución	Es capaz de interpretar de memoria alguna de las obras establecidas para ese fin del repertorio programado, con algún error que afecta a la continuidad de la ejecución	La interpretación de memoria es discontinua y/o presenta muchos errores respecto de lo establecido en la partitura
7.1. Adecúa su ejecución instrumental a las necesidades de interpretación en grupo	En todo momento adecúa de manera autónoma su ejecución buscando una interpretación de calidad y, de ser necesario, ayuda de forma respetuosa a sus compañeros/as procurando un objetivo común	En general es consciente de las necesidades de adecuación de su ejecución a la interpretación grupal y sabe cómo hacerlo, aunque en ocasiones necesita las sugerencias del profesorado para llevarlo a cabo	Durante la interpretación grupal le cuesta adecuar su ejecución a las necesidades del grupo necesitando correcciones o sugerencias del/a profesor/a que incorpora en mayor o menor medida	No adecúa su ejecución a la interpretación grupal y/o no muestra interés ni esfuerzo en respetar las correcciones o sugerencias que se le hacen buscando una mejora

7.2. Respeta las intervenciones de los miembros del grupo	En todo momento respeta y presta atención a las correcciones e intervenciones de sus compañeros/as, mostrando actitudes de colaboración	En general respeta las intervenciones de sus compañeros/as, tratando de prestar atención a las correcciones y sugerencias que el profesorado hace, aunque no sean directamente a él	Le cuesta prestar atención a las intervenciones de sus compañeros/as y en ocasiones hay que recordarle que debe prestar atención a todas las correcciones o sugerencias que se realicen	No respeta los turnos ni las intervenciones de sus compañeros/as y/o no atiende a las correcciones o sugerencias que se realizan
7.3. Interactúa en el grupo siguiendo las normas de trabajo establecidas	Participa en las tareas de grupo de forma activa, respetando las normas establecidas en todo momento y velando porque sus compañeros/as también lo hagan	En general participa en las tareas de grupo de forma activa, siguiendo y respetando las normas de trabajo establecidas y rara vez hay que recordárselas	Aunque se muestra participativo, en ocasiones le cuesta seguir las normas de trabajo establecidas y es necesario recordárselas para que las cumpla	No respeta las normas establecidas y/o se muestra poco participativo con las tareas encomendadas

13.2 Estándares de aprendizaje y rúbricas de evaluación para las enseñanzas profesionales de música

Tabla 24. *Criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje para profesional*

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental	1.1. Mantiene una adecuada posición corporal durante la ejecución instrumental 1.2. Muestra flexibilidad y fluidez en la ejecución instrumental 1.3. Emplea una respiración y grado de relajación adecuados a la ejecución instrumental
2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales	2.1. Emplea los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación 2.2. Realiza una lectura rítmica correcta 2.3. Respeta las dinámicas indicadas en la partitura 2.4. Respeta las indicaciones de tiempo y mantiene el pulso 2.5. Hace un uso de la articulación acorde al estilo 2.6. El fraseo utilizado se corresponde con la interpretación
3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento	3.1. Emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental 3.2. Conoce el funcionamiento mecánico del instrumento y lo utiliza adecuadamente en la interpretación 3.3. Emplea un sonido de calidad atendiendo a las necesidades interpretativas
4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio	4.1. Identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio

	<p>4.2. Resuelve individualmente las dificultades técnicas y musicales que va encontrando en las piezas</p> <p>4.3. Realiza una planificación eficiente del estudio</p>
5. Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento	<p>5.1. Lee a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel</p> <p>5.2. Realiza improvisaciones empleando recursos adquiridos y/o aportaciones propias</p>
6. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo	<p>6.1. Interpreta la totalidad del repertorio programado respetando las indicaciones especificadas en la partitura</p> <p>6.2. Reconoce y aplica las características propias de los diferentes estilos que conforman el repertorio a estudiar</p>
7. Interpretar de memoria obras de repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente	7.1. Interpreta de memoria estudios u obras del repertorio programado
8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical	<p>8.1. Muestra interés en la búsqueda de información sobre las piezas que estudia utilizando las nuevas tecnologías</p> <p>8.2. Realiza aportaciones personales con criterio interpretativo y estilístico</p>
9. Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos	<p>9.1. Es capaz de realizar una autoevaluación objetiva de su práctica instrumental</p> <p>9.2. Incorpora en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del/a profesor/a</p>
10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística	<p>10.1. Conoce y respeta el protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: saludo, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc.</p> <p>10.2. Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación</p> <p>10.3. Adapta la gestualidad y movimientos al servicio de la interpretación musical</p>

Tabla 25. Rúbrica de evaluación para enseñanzas profesionales

Estándares de aprendizaje	4	3	2	1
1.1. Mantiene una adecuada posición corporal durante la ejecución instrumental	Su posición corporal es excelente y natural durante la ejecución instrumental, adaptándola en todo momento de manera autónoma y precisa según requiera la interpretación	Mantiene una posición corporal adecuada durante la ejecución instrumental, aunque puntualmente necesita alguna corrección por parte del/a profesor/a que adapta sin problema	En general intenta mantener una posición adecuada del cuerpo con el instrumento, aunque no es consciente de los errores y necesita de corrección por parte del/a profesor/a que adapta con mayor o menor esfuerzo	Le cuesta mantener una posición adecuada del cuerpo con el instrumento de forma sistemática y/o no muestra interés por hacerlo
1.2 Muestra flexibilidad y fluidez en la ejecución instrumental	Muestra flexibilidad y fluidez en la coordinación de movimientos, siendo capaz de	Muestra flexibilidad y fluidez en la coordinación de movimientos durante la	En general los movimientos son coordinados y fluidos durante la ejecución instrumental,	No muestra flexibilidad ni fluidez en la ejecución instrumental, costándole y/o no

	adaptarlos en todo momento de manera autónoma y coherente con lo requerido por la ejecución instrumental	ejecución instrumental, aunque puntualmente necesita alguna corrección de mejora que adapta sin problema	aunque a veces necesita alguna corrección o indicación de mejora que le cuesta adaptar	siendo capaz de adaptarse a los cambios posturales que se le indican o recomiendan, mostrando poca o escasa coordinación de movimientos
1.3. Emplea una respiración y grado de relajación adecuados a la ejecución instrumental	Muestra un total control de la respiración y del grado de relajación necesario adaptándolos en todo momento de manera autónoma según requiera la ejecución instrumental	En general emplea una respiración y grado de relajación óptimos y saludables para la ejecución instrumental, aunque puntualmente descuida alguno de estos aspectos siendo consciente de ello	Comprende la necesidad de que durante la ejecución instrumental la respiración y el grado de relajación sean óptimos y saludables, pero le cuesta mantenerlos y necesita indicaciones	Durante la interpretación no presta atención o descuida su respiración y grado de relajación y/o no muestra interés en estos aspectos
2.1. Emplea los recursos técnicos instrumentales necesarios en la interpretación	Emplea y domina todos los recursos técnicos a su alcance adecuándolos a la interpretación musical siendo capaz de justificar el empleo de cada uno de ellos	Identifica las dificultades técnicas y musicales del repertorio sabiendo cómo resolver cada una de ellas automáticamente de manera autónoma	Emplea los recursos técnicos necesarios para conseguir una interpretación musical de calidad siguiendo las directrices del profesor/a	No es capaz de identificar por sí mismo las dificultades técnicas y/o musicales que se presentan en la interpretación del repertorio
2.2. Realiza una lectura rítmica correcta	Es <u>capaz</u> de repentizar cualquier partitura adecuada a su nivel o ligeramente superior con un rigor rítmico perfecto	Muestra iniciativa en la resolución de las dificultades rítmicas en el estudio personal y no se observan dificultades significativas	Resuelve individualmente las dificultades de lectura rítmica que se va encontrando en las piezas, aunque pueda cometer algún error aislado	Necesita la ayuda del profesor/a para hacer frente a las dificultades rítmicas que encuentra en las piezas y/o comete errores constantes que le impiden una lectura solvente
2.3. Respeta las dinámicas indicadas en la partitura	Presenta total autonomía en el empleo de las dinámicas y controla el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes	Respeta las dinámicas de la partitura y muestra iniciativa para incorporarlas ya desde las primeras interpretaciones	Respeta las dinámicas indicadas en la partitura siguiendo siempre las directrices del profesor/a	Le cuesta implementar las dinámicas indicadas en la partitura y/o lo hace de manera muy pobre
2.4. Respeta las indicaciones de tempo y mantiene el pulso	Lee con perfección respetando las indicaciones de tempo y mantiene el pulso incluso en repertorio de un	Demuestra solvencia y control en el pulso y respeta las indicaciones de tempo de rigor en el repertorio	Es capaz de seguir las indicaciones de tempo y mantiene correctamente el pulso del repertorio de su nivel con algún	Le cuesta mantener el pulso demandado en su nivel. Frecuentemente descuida las indicaciones de

	nivel por encima del suyo, tanto en la interpretación solista como acompañado o en agrupación	adecuado a su nivel	error aislado sin importancia	tempo de la partitura
2.5. Hace un uso de la articulación acorde al estilo	Muestra dominio en el empleo de la articulación con total maestría haciendo una interpretación excelente de los diferentes estilos del repertorio programado	Es capaz de emplear la articulación adecuada al estilo requerido y cumpliendo con las exigencias que demanda la partitura mostrando autonomía y adecuación	Hace un uso de la articulación acorde a los diferentes estilos del repertorio programado siguiendo las directrices marcadas en el aula	Le cuesta emplear la articulación adecuada al estilo y/o no es capaz de apreciar los diferentes requerimientos de articulación de cada estilo del repertorio programado en el curso
2.6. El fraseo empleado se corresponde con la interpretación (cadencias, dirección de la melodía, forma musical)	Muestra dominio y maestría en la realización de las indicaciones que se refieren al fraseo, haciendo una interpretación excelente de los diferentes estilos del repertorio programado	Es capaz de emplear fraseo natural y adecuado al estilo requerido y cumpliendo con las exigencias que demanda la partitura mostrando autonomía y adecuación	Es capaz de emplear un fraseo adecuado en el repertorio programado respetando las indicaciones que contiene la partitura y siguiendo las pautas del profesor/a	Le cuesta emplear un fraseo natural y/o no tiene que ver con las exigencias del estilo a interpretar
3.1 Emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental	Siempre emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental de forma autónoma	Normalmente emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental de forma autónoma	Normalmente emplea una correcta afinación en la ejecución instrumental siguiendo las indicaciones del profesorado	No es consciente de la afinación y/o no utiliza los mecanismos necesarios para corregirla
3.2. Conoce el funcionamiento mecánico del instrumento y lo utiliza adecuadamente en la interpretación	Muestra un profundo conocimiento mecánico del instrumento, empleando correctamente todos los recursos que requiere la ejecución, e incluso otros igual de válidos y coherentes fruto de su propio trabajo de investigación que no fueron trabajados en clase	Conoce el funcionamiento mecánico del instrumento y sus recursos y sabe aplicarlos durante la ejecución instrumental, aunque puntualmente necesita alguna indicación o corrección que aplica sin problema	En general conoce los recursos mecánicos del instrumento y su funcionamiento, pero le cuesta saber cómo aplicarlos en la ejecución instrumental sin ayuda	No conoce los recursos mecánicos del instrumento relacionados con el sonido, diferentes digitaciones o efectos, y/o no sabe aplicarlos en la interpretación

3.3. Emplea un sonido de calidad atendiendo a las necesidades interpretativas	Durante sus interpretaciones el sonido que emplea es proporcionado en cuanto a intensidad, afinación, timbre y duración, autocorrigiéndose instantáneamente en el caso de algún descuido	En general el sonido empleado es de calidad, proporcionado en cuanto a intensidad, afinación, timbre y duración según requiere la partitura, aunque puntualmente tiene algún descuido	Muestra interés en conseguir un sonido de calidad, pero frecuentemente lo descuida y necesita indicaciones y correcciones por parte del/a profesor/a que adapta con mayor o menor esfuerzo	No emplea un sonido proporcionado en cuanto a intensidad, afinación, timbre y duración durante la interpretación y/o no repara en estas cuestiones
4.1. Identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio	Identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio de forma autónoma, tanto propias como de otros, realizando aportaciones propias.	Identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio de forma autónoma y las emplea como procedimiento inicial de trabajo en su rutina de estudio.	Identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio teniendo en cuenta las aportaciones del profesorado.	No identifica las dificultades técnicas e interpretativas del repertorio.
4.2. Resuelve individualmente las dificultades técnicas y musicales que se va encontrando en las piezas	Resuelve siempre de forma individual las dificultades técnicas y musicales que se va encontrando en las piezas, y es capaz de aconsejar a los/as compañeros/as en las dificultades que estos encuentran	Resuelve normalmente de forma individual las dificultades técnicas y musicales que se va encontrando de forma autónoma	Resuelve normalmente de forma individual las dificultades técnicas y musicales que se va encontrando en las piezas en base a las aportaciones del profesorado	No es capaz de resolver de forma individual las dificultades técnicas y musicales que se va encontrando en las piezas.
4.3. Realiza una planificación eficiente del estudio	Realiza una planificación eficiente del estudio de forma autónoma realizando adecuaciones en la misma de cara a su mejora basadas en el propio aprendizaje y en la búsqueda de información al respecto	Realiza una planificación eficiente del estudio basado en su aprendizaje previo.	Realiza una planificación eficiente del estudio con ayuda del profesorado	No realiza una planificación eficiente del estudio.
5.1. Lee a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel	Es capaz de leer a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel realizando una	Es capaz de leer a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel demostrando un uso correcto del	Es capaz de leer a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel demostrando un uso correcto de	No es capaz de leer a primera vista piezas o fragmentos musicales adecuados al nivel.

	interpretación de calidad.	ritmo, la agógica y las dinámicas.	ritmo y agógica no exento de algún error que no interrumpe la continuidad del discurso musical	
5.2. Realiza improvisaciones empleando recursos adquiridos y/o aportaciones propias	Realiza con autonomía improvisaciones empleando recursos adquiridos y con aportaciones propias	Realiza improvisaciones empleando recursos adquiridos y aportaciones propias.	Realiza improvisaciones empleando recursos adquiridos	No es capaz de realizar improvisaciones
6.1. Interpreta la totalidad del repertorio programado respetando las indicaciones que contiene la partitura	Lee y ejecuta con fluidez el repertorio programado respetando las indicaciones contenidas en la partitura teniendo en cuenta el estilo y realizando aportaciones personales que enriquecen la interpretación.	Lee y ejecuta con fluidez el repertorio programado respetando las indicaciones contenidas en la partitura, teniendo en cuenta el estilo.	Lee y ejecuta con fluidez el repertorio programado respetando las indicaciones contenidas en la partitura.	No es capaz de leer ni ejecutar el repertorio programado respetando las indicaciones de la partitura y/o no muestra interés por hacerlo
6.2. Reconoce y aplica las características propias de los diferentes estilos que conforman el repertorio a estudiar	Reconoce y aplica de manera autónoma y coherente las características propias de los diferentes estilos que conforman el repertorio a estudiar, tanto técnicas como musicales, mostrando en todo momento interés y compromiso por una interpretación acorde al estilo	Reconoce y aplica de manera autónoma las características propias de los diferentes estilos que conforman el repertorio a estudiar, tanto técnicas como musicales	Reconoce y aplica algunas de las características propias de los diferentes estilos que conforman el repertorio a estudiar que el profesor fue indicando en clase	No reconoce ni aplica las características estilísticas de las piezas que está estudiando (melodía, armonía, textura, ritmo y estructura formal) y/o no muestra interés por este aspecto
7.1. Interpreta de memoria estudios u obras del repertorio programado	Interpreta de memoria un 50% o más del repertorio programado con total corrección respecto a lo establecido en la partitura, mostrando seguridad y solvencia	Interpreta de memoria una o varias obras del repertorio programado pudiendo haber algún error respecto a lo establecido en la partitura sin que afecte a la continuidad de la ejecución	Es capaz de interpretar de memoria por lo menos una obra del repertorio programado, con algún error, pero sin que afecte a la continuidad de la ejecución	La interpretación de memoria es discontinua y/o presenta muchos errores respecto a lo establecido en la partitura

8.1. Muestra interés en la búsqueda de información sobre las piezas que estudia empleando las nuevas tecnologías	Se interesa por realizar búsquedas de manera autónoma sobre las piezas que estudia empleando las nuevas tecnologías, mostrando capacidad de selección de las diversas fuentes y de contraste de la información, compartiendo con los demás aportaciones relevantes que enriquecen las interpretaciones	Se interesa por realizar búsquedas de manera autónoma sobre las piezas que estudia empleando las nuevas tecnologías, mostrando capacidad de selección de las diversas fuentes y de contraste de la información	Muestra interés en la búsqueda de información sobre las piezas que estudia empleando las nuevas tecnologías, pudiendo necesitar en alguna ocasión indicaciones por parte del/a profesor/a	No se preocupa por la búsqueda de información acerca de las piezas que está estudiando
8.2. Realiza aportaciones personales con criterio interpretativo y estilístico	Realiza de manera autónoma aportaciones personales originales fundamentadas en el estilo de la obra basadas en investigaciones personales sobre ella, reconociendo las propias de otros intérpretes y de qué manera contribuyen a enriquecer la interpretación	Muestra interés por realizar de manera autónoma aportaciones personales originales fundamentadas en el estilo de la obra basadas en investigaciones personales sobre ella	Realiza aportaciones personales, que contribuyen al enriquecimiento de las obras respetando las características de estilo, aunque a veces precisa indicaciones o correcciones por parte del/a profesor/a	Sus aportaciones son escasas o nulas y tienen poca o ninguna relación con el estilo de la obra y/o no muestra interés en el asunto
9.1. Es capaz de realizar una autoevaluación objetiva de su práctica instrumental	Siempre muestra interés por analizar su práctica instrumental de manera autónoma, objetiva y crítica, aportando soluciones originales y válidas para la mejora	Tras la interpretación es capaz de realizar una autoevaluación objetiva de manera autónoma, mostrando interés por hacerlo y por la mejora personal	Es capaz de realizar una autoevaluación objetiva en general de su práctica instrumental, pudiendo en ocasiones ser orientada por el/la profesor/a	Le cuesta analizar su práctica instrumental de manera objetiva aún con ayuda del/la profesor/a y/o no representa la realidad
9.2. Incorpora en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del/la profesor/a	Muestra comprensión de las sugerencias e indicaciones del/la profesor/a, así como agilidad de aplicación de las mismas en el proceso de aprendizaje del repertorio,	Muestra comprensión de las sugerencias e indicaciones del/la profesor/a, así como agilidad en la aplicación de las mismas en el proceso de aprendizaje del repertorio	Incorpora en el proceso de aprendizaje las sugerencias e indicaciones del/la profesor/a	Le cuesta seguir las indicaciones del/la profesor/a y/o muestra poco interés por hacerlo

	relacionando de manera autónoma y válida todo lo trabajado anteriormente con el repertorio nuevo			
10.1. Conoce y respeta el protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: salud, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, colocación, etc.	Domina y respeta en todo momento el protocolo de actuación en público tanto de manera individual como en grupo, interesándose y ayudando a los/as compañeros/as que lo necesiten buscando una mejora colectiva a través de juicios críticos respetuosos y coherentes sobre lo que observa	Tiene interiorizado y respeta en todo momento el protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: salud, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc.	Conoce y respeta el protocolo de actuación en público tanto individualmente como en grupo: salud, actitud corporal antes, durante y al finalizar, vestimenta, etc., aunque a veces descuida de manera inconsciente algún aspecto	Descuida alguno de los aspectos del protocolo de actuación en público y/o no se preocupa por conocerlo ni respetarlo
10.2. Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación	Muestra una concentración y autocontrol de la interpretación absoluta, siendo capaz de reconocer y comentar las fases anímicas por las que pasa, y ayuda a los/as compañeros/as que lo precisan con pautas claras y coherentes	Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación, así como una tendencia a una actitud proactiva en todo momento, siendo capaz de reconocer y comentar las fases anímicas por las que pasa	Mantiene la concentración y muestra capacidad de autocontrol durante la interpretación	Le cuesta mantener la concentración y/o relajarse durante la interpretación
10.3. Adecúa la gestualidad al servicio de la interpretación musical	Domina la puesta en escena y se desenvuelve con soltura en el escenario cuidando la gestualidad, mostrando interés y compromiso y realizando juicios críticos, respetuosos y coherentes sea la interpretación individual o colectiva.	Domina la puesta en escena y muestra riqueza en cuanto a gestualidad, adecuando esta de manera autónoma al estilo interpretativo que le corresponde	Se desenvuelve con relativa soltura en el espacio escénico procurando adecuar su gestualidad al servicio de la interpretación, aunque en ocasiones esta no sea muy variada y/o descuide algún aspecto de forma inconsciente	Le cuesta desenvolverse en el escenario y/o no presta atención a su gestualidad cuando está en él

Referencias bibliográficas

- Alén Garabato, M. P. (1995). *La capilla de música de la catedral de Santiago de Compostela. Renovación y apogeo de una etapa privilegiada*. Santiago de Compostela: Edicións do Castro. Música.
- Alén Garabato, M. P. (1997). *Historia da música galega. Cantos, cantigas e cánticos*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Alonso Benito, L. E. (1995). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez Fernández (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pino-Juste, M: (2019). Fases de un proyecto de investigación cualitativa. Función de la triangulación. En C. Brandao et al. (Organizadores), *A práctica na investigación cualitativa: exemplos de estudos. Volume 3* (pp. 23-42). Aveiro: Ludomedia. ISBN: 978-989-54476-6-4.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación de estudios andaluces.
- Baelo Álvarez, R., Arias Gago, A.R. y Madrid Rubio, V. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 99-120). Madrid: Alianza Editorial.
- Barbier, P. (1990). *Historia de los Castrati*. Madrid: Javier Vergara Editor.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa* (Tomás del Amo y Carmen Blanco, trad.). Madrid: Morata (Obra original publicada en 2007).
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido. (2ª ed.)*. Madrid: Akal.
- Bautista Arellano, A., Pérez Echevarría, M. P., y Pozo Muncio, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, (355), 443-466. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-032>.
- Bautista García-Vera, A. (2011). Selección y secuenciación de contenidos didácticos para la inclusión sociocultural. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 169-184). Madrid: Alianza Editorial.

- Bautista, 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. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>.
- Bolívar, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 57-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.5513>.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Botella Nicolás, A. M., y Fuster Martínez, F. (2016). Un estudio sobre la praxis docente del violonchelo en los conservatorios profesionales de la provincia de Valencia. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (137), 01-22. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.01-22>.
- Brufal Arráez, J. D. (2008). *Estudio de la trayectoria en educación musical de los componentes de sociedades musicales de Alicante: Vega Baja, Medio y Alto Vinalopó*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct15j3>.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Cabanillas Peromingo, F. A. (2011). *Las bandas de música en la provincia de Segovia, influencia para el Desarrollo educativo, profesional, social y personal de sus componentes*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=HFF65QVLMPY%3D>.
- Cabedo, C., Juncos, R., y Valero, J. P. (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cain, T. (2013). Investigación acción en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical*, (pp.57-76). Barcelona: Graó.

- Callejo, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Cancela Montes, B. (2015). *La banda municipal de música de Santiago de Compostela (1848-2015)*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/33933>.
- Cantón Mayo, I. (2011). Competencias básicas y objetivos del aprendizaje. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 141-167). Madrid: Alianza Editorial.
- Carey, G. & Lebler, D. (2012). Reforming a Bachelor of Music programme: A case study. En *International Journal of Music Education*, 30(4), 312-327. Disponible en <http://ijm.sagepub.com/content/30/4/312>.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e Innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castañeda, M., Castro Rubilar, F. & Mena Bastías, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. En *Panorama*, 6 (10), 71-85. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v6i10.27>.
- CCEU da Xunta de Galicia. (1993). Decreto 253/1993, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do grao elemental e do grao medio das ensinanzas de música e o acceso aos ditos graos. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 205, 25-10-1993, pp. 7006-7056.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2007a). *Decreto 198/2007, do 27 de setembro, polo que se establece a ordenación do grao elemental das ensinanzas de réxime especial de música*. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 207, 25-10-2007, pp. 17219-17236. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071031/Anuncio4C41A_es.html.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2007b). *Decreto 203/2007, do 27 de setembro, polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música*. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 211, 31-10-2007, pp. 17467-17515. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071025/Anuncio4965A_es.html.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2011). Decreto 223/2010, de 30 de decembro, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales

de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 12, 19-01-2011, pp. 1029-1047.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110119/Anuncio20F2_es.html.

Cid Castro, M. J. (2011). *Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE*. Tesis doctoral, Universidade de Vigo.

Clemente Linuesa, M. (2012). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (2ª ed.) (pp.13-24). Madrid: Morata.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colectivo IOÉ. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. En *EMPIRIA. Revista de metodología en Ciencias Sociales*, (19), 73-99. ISSN: 1139-5737. Disponible en <https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2015>.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

Cook, G. (1988). *Teaching Percussion*. New York: Schirmer Books.

Cook, N. (1992). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Clarendon Press.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Costa, L. (2000). *La formación del pensamiento musical nacionalista en Galicia hasta 1936*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

Costa, L. (2013). As bandas de música galegas: unha realidade inédita. En M. Capelán, L. Costa Vázquez, F. J. Garbayo Montabes y C. Villanueva (Eds.), *Os sonhos da memoria. Documentación musical en Galicia: Metodoloxías para o estudio* (pp. 341-361). Pontevedra: Deputación de Pontevedra.
<http://hdl.handle.net/10347/8133>.

Cuéllar-Barandiarán, G. (2013). Nueva perspectiva en la sistematización de instrumentos musicales. *Ciencia Cultura y Sociedad*, 1(2), 7-14.
<http://hdl.handle.net/20.500.11885/76>.

Cruells, J. (1974). También la enseñanza de Percusión necesita renovación. *Ritmo*, (446), 15. Disponible en

https://prensahistorica.mcu.es/arce/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000685295.

- Delgado García, F. (2003a). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, <http://hdl.handle.net/11441/15554>.
- Delgado García, F. (2003b). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1812-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, (12), 109-134. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61186>.
- De Moya Martínez, M. V., López Núñez, N., y Robles de Moya, M. V. (2020). Las enseñanzas de régimen especial (música y danza): Una asignatura pendiente dentro del Máster de Formación del profesorado en España. En *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación e Innovación* (pendiente de publicación), Coímbra, Portugal.
- Díaz López, M. I., y Pérez-García, P. (2016). Otro enfoque metodológico para la clase de instrumento: la práctica grupal. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha*, 31 (1), 55-66. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/47013>.
- Díaz Mohedo, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 69(223), 86-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902015000100007>.
- Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2020a). Gestión y organización de los conservatorios profesionales de música. *OPUS*, 26(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2605>.
- Domínguez-Lloria, S., y Pino-Juste, M. (2020b). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid: Narcea.

- Espín López, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-Clave Pedagógica*, (4), 95-105. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>.
- Estévez Vila, J. (2002). Del plan 66 al plan LOGSE: aspectos positivos y problemáticos. *Música y Educación*, (49), 45-60.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Franco, F. J. (2010). Sentido y necesidad de la evaluación de la práctica docente. *Avances en Supervisión Educativa*, (13). Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/454>.
- Fernández Morante, B. (2011). *Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10803/78805>.
- Fernández Morante, B. y Casas Mas, A. (2019). Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (7), 3-13. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>.
- Fernández Rodríguez, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. Tesis doctoral. Universidad da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/11673>.
- Ferrero, M. I., y Martín, M. (2011). Las producciones musicales grupales. ¿Cómo podemos garantizar la evaluación de los resultados?. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 407-418. Buenos Aires, Saccom. http://www.sacom.org.ar/2011_xencuentro/actas/libro_x_encuentro.pdf.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Tomás del Amo y Carmen Blanco, trad.). Madrid: Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N.K. Denzin & Lincoln (Comp.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). London: Sage.

- Fontestad Piles, A. (2006). *El conservatorio de música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/15213>.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Garbayo Montabes, F. J. (1996). *La viola y su música en la catedral de Santiago entre el barroco y el clasicismo*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Garbayo Montabes, F. J. (2010). Historiografía musical de las catedrales gallegas: más de un siglo de aportaciones y alguna acotación de futuro. *SÉMATA: Ciencias Sociais e Humanidades*, 22, 103-129. <http://hdl.handle.net/10347/4482>.
- García Caballero, M. (2008). *La vida musical en Santiago de Compostela a finales del siglo XIX*. Santiago de Compostela: Alvarellos Editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giesecke, M.A. (s.f.). *Pas Hall of Fame. Sigfried Fink*. Indianapolis: Percussive Arts Society. Disponible en <https://www.pas.org/about/hall-of-fame/siegfried-fink>.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), 199-214. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179.
- Gimeno Sacristán, J. L. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Gimeno Sacristán, J. L. (2012). ¿Qué significa el currículum?. En J. L. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum (2ª ed.)*, (pp.25-47). Madrid: Morata.
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary Museum of musical works*. Oxford: Clarendon Press.

- Goldaracena Asa, A. (2005). La Educación Musical en Navarra en el siglo XIX: Las primeras escuelas de música municipales. *Musiker: cuadernos de música*, (14), 47-77. Disponible en <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/musiker-cuadernos-de-musica014/ar-7371/>.
- Goldaracena Asa, A., y Jimeno Gracia, M. M. (2008). Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado. *Musiker: cuadernos de música*, (16), 239-264. Disponible en <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/musiker-cuadernos-de-musica/ar-18403/>.
- Gómez Amat, C. (2004). *Historia de la música española. Vol. 5: Siglo XIX*. 2ª edición. Madrid: Alianza Música.
- Gómez-Pardo Gabaldón, M. E. (2017a). La evaluación del desempeño docente en los conservatorios. *Publicaciones Didácticas*, (86), 235-239. Disponible en https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_086_sep.pdf.
- Gómez-Pardo Gabaldón, M. E. (2017b). Rúbricas de evaluación como nexo entre la práctica pedagógica y la práctica/investigación artística. *Publicaciones Didácticas*, (86), 221-227. Disponible en https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_086_sep.pdf.
- González Royo, A. (2017). *Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia. RIUNET, Repositorio Institucional UPV. <http://hdl.handle.net/10251/86156>.
- Guidelines for the Protection of Human Subjects (1992). Berkeley: University of California Press.
- Gutiérrez Barrenechea, M. M. (2005). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Hanson, W.E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S. & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>.

- Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la filosofía de la historia*, 1º Edición, 4ª reimpresión. Madrid: Alianza.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hermosa, G. (2013). *El acordeón en el siglo XIX*. Santander: Kattigara. Disponible en <http://www.gorkahermosa.com/web/img/publicaciones/Hermosa%20-%20EI%20acorde%C3%B3n%20en%20el%20s.%20XIX.pdf>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación, 6th edition*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ibeas López, M. (2015). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/18219>.
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>.
- Izquierdo Pallardó, S. (2016). *Propuesta performativa y didáctica para la interpretación de la obra para percusión de polo vallejo a partir de su estudio y análisis comparado. Aplicación didáctica en el aula*. Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera. <http://hdl.handle.net/10637/8382>.
- Jarque, F. (18 de enero de 2003). Entrevista a Tomás Marco. La percusión es el gran instrumento del siglo XX. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2003/01/18/babelia/1042848402_850215.html.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Jurado Luque, J. (2006). *Guía para la programación y las unidades didácticas*. Baiona: Dos Acordes.

- Karmy, E. y Molina C. (2018). Músicos como trabajadores. Estudio de caso de la Sociedad Musical de Socorros Mutuos de Valparaíso (1893 –1930). *Resonancias* 38 (22), 53-78.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and practice. 6th edition*. London: Sage Publications Limited.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica (1^o reimpresión)*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research, 5th edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, traducido por Tomás del Amo y Carmen Blanco. Madrid: Morata.
- Lee, D. (2020). Hornbostel-Sachs Classification of Musical Instruments. *Knowledge Organization*, 47(1), 72- 91.
- López Cobas, L. (2013). *Historia da música en Galicia*. Santiago de Compostela: Ouvirmos
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, (38) (Diciembre 2010), 147-156.
- López, I., y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM*, pp. 270-275, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/41.Lopez-Vargas.pdf>.
- López, J. M., y Herrero, S. (1975). Dos entrevistas sobre pedagogía musical. José María Martín Porrás. *Ritmo*, (452), 12-13. Disponible en https://prensahistorica.mcu.es/arce/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000684567.

- Lorenzo Martín, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianista en los conservatorios: Una propuesta integrada*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>.
- Losada López, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson Editores Spain.
- Lozano Rodríguez, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia. RODERIC, Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/15422>.
- Lloréns Esteve, J. B. (2019). *La multipercusión. Un enfoque interpretativo de las primeras propuestas de la música española (1964-1976)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/59394/>.
- Malbrán, S. (1997). Utopías y falacias en la educación musical de nuestros días. En V. Hemsy de Gaínza (Ed.), *Música y educación hoy*, (pp.29-40). Buenos Aires: Lumen.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Marrero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp.221-245). Madrid: Morata.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Más Devesa, M. (2013). *Didáctica de la armonía: Una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Repositorio Institucional Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/41199>.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- MEC. (1966). Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *BOE*, núm. 254, 24-8-1966, pp. 13381-13387.
- MEC. (1984). Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *BOE*, núm. 282, 24-11-1984, pp.33921-33922.
- MEC. (1989). *Diseño curricular base*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- MEC. (1990). Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). *BOE*, núm. 238, 4-10-1990, pp. 28927-28942.
- MEC. (1991). Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, núm. 97, 23-3-1991, pp.12574-12585.
- MEC. (1992a). Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas. *BOE*, núm. 102, 28-4-1992, pp. 14153-14159
- MEC. (1992b). Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. *BOE*, núm. 206, 27-8-1992, pp. 29781-29800.
- MEC. (1992c). Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 202, 22-9-1992, pp. 29396-29399
- MEC. (1995a). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE*, núm. 278, 21-11-1995, pp. 33651-33665.
- MEC. (1995b). Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *BOE*, núm.134, 6-6-1995, pp. 16607-16631.
- MEC. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, núm. 307, 24-12-2002, pp. 45188-45220.

- MEC. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *BOE*, núm. 106, 4-5-2006, pp. 2853-2900.
- MEC. (2006b). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 18, 20-1-2007, pp. 2853-2900.
- MEC. (2008). RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. *BOE*, núm. 287, 29-11-2008, pp. 47586-47591.
- MEC. (2009). 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. *BOE*, núm. 259, 27-10-2009, pp. 89743-89752.
- MEC. (2010). *Informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MEC. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, 10-12-2013, pp. 97858-97921.
- MEC. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, 30-12-2020, pp. 122868-122953.
- Medel Iglesias, L. (2013). Aproximación ao ambiente cultural e musical nos albores do século XX en Ferrol: o xornal El Correo Gallego como testemuña. En M. Capelán, L. Costa Vázquez, F. J. Garbayo Montabes y C. Villanueva (eds.), *Os soños da memoria. Documentación musical en Galicia: Metodoloxías para o estudio*, (pp.315-340). Pontevedra: Deputación de Pontevedra. <http://hdl.handle.net/10347/8133>.
- Medina, A. (2002). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General*, (pp.3-32). Madrid: Pearson Educación.

- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en <http://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/>
- Ministerio de Administración Territorial. (1982). Real Decreto 581/1982, de 26 de febrero, por el que se aprueban las normas de traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia y funcionamiento de la Comisión Mixta prevista en la disposición transitoria cuarta de su Estatuto de Autonomía. *BOE*, núm. 71, 24-03-1982.
- Ministerio de Educación Nacional. (1942). Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *BOE*, núm. 185, 4-7-1942, pp. 4838-4840.
- Ministerio de Educación Nacional. (1944). Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se crea en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación. *BOE*, núm. 47, 16-2-1944, p.1382.
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). Orden de 14 de enero de 1964 por la que se establece en el Real Conservatorio de Música de Madrid la asignatura de «Instrumentos de percusión» (timbales, instrumentos rítmicos y similares). *BOE*, núm. 24, 28-01-1964, p.1256.
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). Orden de 11 de febrero de 1964, por la que se establece con carácter oficial en el Conservatorio de Música de Valencia la asignatura de «Instrumentos de percusión (timbales e instrumentos rítmicos)». *BOE*, núm. 49, 26-2-1964, p.2625.
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). Orden de 14 de marzo de 1964 por la que se autoriza el establecimiento oficial en el Conservatorio de Música de Murcia de la asignatura de «Timbales e instrumentos rítmicos de percusión». *BOE*, núm. 88, 11-4-1964, p.4573.
- Ministerio de Educación Nacional. (1964). Resolución de la Dirección General de Bellas Artes por la que se convoca un cursillo intensivo de la asignatura «Instrumentos de percusión (Timbales e instrumentos rítmicos)» en el Real Conservatorio de Música de Madrid. *BOE*, núm. 68, 19-3-1964, p.3655.

- Ministerio de Educación Nacional. (1965). Orden de 4 de febrero de 1965, por la que se adscribe una dotación de Profesor especial del Red Conservatorio de Música de Madrid a la asignatura de “Instrumentos de Percusión” amortizándose en la de “Cultura general y literaria en relación con lo música y el arte”. *BOE*, núm. 51, 1-3-1965, p.3191.
- Ministerio de Educación Nacional. (1966). Orden de 12 de mayo de 1966, por la que se nombra Profesor especial de “Instrumentos de percusión” del Real Conservatorio de Música de Madrid a don José María Martín Porrás. *BOE*, núm. 128, 30-5-1966, p.6757.
- Ministerio de Fomento. (1868). Real Decreto de 17 de junio por el que se reorganiza el Real Conservatorio de Música y Declamación. *Gaceta de Madrid*, núm. 172, 20-6-1868, pp. 1-2.
- Ministerio de Fomento. (1871). Decreto de 2 de julio de 1871 declarando disuelto el Conservatorio de Música y Declamación y creando en Madrid una Escuela nacional de Música. *Gaceta de Madrid*, núm. 186, 5-7-1871, pp. 49-50.
- Ministerio de Hacienda. (1830). Real Orden de 14 de noviembre de 1830 estableciendo en la Corte un Real Conservatorio de Música con el título de María Cristina. *Gaceta de Madrid*, núm.144, 25-11-1830, pp. 1-2.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1901). Real Decreto de 14 de septiembre de 1901 reformando la Escuela nacional de Música y Declamación y aprobando el adjunto reglamento orgánico del Conservatorio de Música y Declamación. *Gaceta de Madrid*, núm. 258, 15-9-1901, pp. 1359-1360.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1911). Real Decreto de 11 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación. *Gaceta de Madrid*, núm. 257, 14-9-1911, pp. 690-701.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas artes. (1917). Real Decreto de 25 de agosto de 1917 aprobando el Reglamento para el gobierno y el régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. *Gaceta de Madrid*, núm. 242, 30-8-1917, pp. 545-552.

- Mira Chorro, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en el grado elemental: Una propuesta de enseñanza – aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/11230>.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. (Libro didáctico inédito). Neiva, Colombia.
- Morales, A., Ortega, E., Conesa, E., & Ruiz-Esteban, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. *Revista española de pedagogía*, 75(268), 399-414. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-07>.
- Moreno Guna, M. (2018). Desarrollo profesional docente del profesorado de enseñanzas musicales de conservatorio de tuba en España. Contexto sociopolítico e institucional. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (54), 223-246. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/403>
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente posible. En I. C. Martínez y O. Musumeci (eds.), *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*, Quilmes, Argentina. Disponible en http://www.saccom.org.ar/ACTAS_CONGRESOS/2do_SACCoM.pdf.
- Narejos, A. (2016). Tesis de Música en España. Base de datos. <http://www.tesisdemusica.es/index.html>.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2012). La investigación y la innovación: nuevas competencias del profesorado. En E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana y Ó. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*, (pp.381-389). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado de <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>.
- Noche García, S. (2017). Algunhas notas, anécdotas e curiosidades sobre a historia dos nosos conservatorios de música. *Cut Time. Revista de Músicas do CMUS Vigo*. Disponible en <https://revista.cmusvigo.gal/2017/algunhas-notas-anecdotas-e-curiosidades-sobre-a-historia-dos-nosos-conservatorios-de-musica/>.
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., y Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis (4ª Ed.)*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Oriol de Alarcón, N. M. (2012). Temática de tesis doctorales de música en España (1978-2011). *Música y educación*, 25(92), 58- 94.
- Orobio, E. (2015). Las competencias del profesor: una revisión pendiente en los Conservatorios Superiores. En *Actas del II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música*, 386-399. Madrid: SEM-EE.
- Pacheco del Pino, M. A. (2012). *Bandas de música en los montes de Toledo: su aportación a la educación musical*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2643>.
- Padilla Valencia, M. (2016). La especialidad de contrapunto en el RCSMM a través de los reglamentos (1830-1966). En *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, (23), 165-180. <https://rcsmm.eu/general/files/revista/revista23.pdf>.
- Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, M., Ramasco Gutiérrez, M., y Palmar Santos, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier.
- Pedrell, F. (1894?). *Diccionario Técnico de la Música*, 2ª edición. Barcelona: Isidro Torres Oriol. <http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000010690>.
- Pérez de Arce, J., y Gili, F. (2013). Clasificación Sachs-Hornbostel de instrumentos musicales: una revisión y aplicación desde la perspectiva americana. *Revista Musical Chilena*, 67(219), p. 42 - 80. Disponible en <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/27905/29577>.
- Pérez Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 77-97). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Prieto, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: Estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (13), 191-213. <https://doi.org/10.14201/3610>.
- Piermarini, F. (1831). *Reglamento interior para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música María Cristina*. Madrid: Imprenta Real. Disponible en <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000124057&page=1>.

- Pino Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 247-265). Madrid: Alianza Editorial.
- Pino Juste, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En Miguel A. Santos Rego, Antonio Valle Arias y Mar Lorenzo Moledo (eds.), *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Pliego de Andrés, V. (2006). *Programación para oposiciones de conservatorios. Una guía para opositores y para equipos docentes de conservatorios de música*. Madrid: Editorial Musicalis, S.A.
- Polo Martínez, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. En Revista Avances en supervisión educativa, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.32>.
- 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. <https://doi.org/10.1174/113564008783781495>.
- Presidencia del Consejo de Ministros. (1917). Real Decreto de 25 de agosto de 1917 donde se establece el Reglamento General para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. *Gaceta de Madrid*, núm. 242, 30-8-1917, pp. 545-551.
- Presidencia del Gobierno. (1982). Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. BOE, núm. 182, 31-07-1982, pp.20815-20822.
- Price, J.H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, (35), 66-67.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. ISSN: 1136-1034. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.
- Ramada, M. (2000). *Atlas de Percusión*. Valencia: Rivera editores.
- Renshaw, P. (2002). Remaking the conservatorium agenda. *Music Forum*, 8(5), 24-29.

- Riveiro Villodres, L. E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, (6), 295-308. Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6981/6094>.
- Rodríguez-García, D., y Pino Juste, M. (2019). Evolución de los estudios de Percusión en los conservatorios profesionales dependientes de la Xunta de Galicia. En *Actas del V Congreso Nacional y III internacional de conservatorios superiores de música*, 189-204. Noja: SEM-EE.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2020). Historical approach to Percussion teaching methodologies in Galicia: from popular to official context. En R. M. Vicente Álvarez, C. Gillanders, J. Rodríguez, G. Romanelli, & J. Pitt, (eds.), *Music education and didactic materials* (pp.345-352). Santiago de Compostela: Grupo STELLAE/IARTEM. <http://hdl.handle.net/10347/23403>.
- Rodríguez García, M. V. (2018). Modelos de enseñanza del lenguaje musical. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/49380/>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Gómez, L. (2017). *Música para percusión y vanguardia en el continente americano: Amadeo Roldán, José Ardévol y Carlos Chávez, su relación con el proyecto panamericano y la música experimental norteamericana (1930-1943)*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/42438/>.
- Rodríguez Rodríguez, J. J. (2016). *Primeras obras escritas para conjunto de percusión en la primera mitad del siglo XX*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Roma, N. (2019). El Grado de Pedagogía en los Conservatorios y Escuelas Superiores de Cataluña. Análisis exploratorio. *ArtsEduca*, (24), 25-40. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.3>.
- Sachs, C., y Hornbostel, E. M. (1914). Systematik der Musikinstrumente. *Zeitschrift für Ethnologie*, (46), 553-590. Disponible en <https://archive.org/details/zeitschriftfuret4619berl/page/n15/mode/2up>.

- Sánchez-Andrade Fernández, J. L. (2006). *La percusión en la música tradicional asturiana*. Gijón: FMCEUP.
- Sánchez-Andrade Fernández, J. L. (2016). *La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/42036>.
- Sánchez Delgado, P. (2011). Métodos, principios y estrategias didácticas. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 185-204). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Siscart, M. (2002). *Guía histórica de la Música en Madrid*. Madrid: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Sandoval Casilimas, C.A. (1996). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Sarget Ros, M. Á. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292937>.
- Sarget Ros, M.A. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los Conservatorios de Música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, (59), pp. 54-114.
- Serrallach, L. (1953). *Historia de la enseñanza musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sobrino Fernández, M. E. (2009). *Evaluación de la transición al empleo de los Licenciados en Música en Galicia*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/2563>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tejada Fernández, J. (2005). *Didáctica-curriculum: Diseño, Desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Tejada Fernández, J. (2011). ¿Qué son la didáctica y el currículum? En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 19-40). Madrid: Alianza Editorial.
- Temes, J. L. (1979). *Instrumentos de percusión en la música actual*. Madrid: Digesa.
- Torrado, A., y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado, A., y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata
- Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de Música, Danza y Arte Dramático. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, (6), 87-104. Madrid: Editorial Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110087A>.
- Urtaza Otero, F. (2015). *Del Conservatorio del Príncipe D. Alfonso al CMUS Manuel Quiroga. 150 aniversario de la Fundación del Conservatorio de Pontevedra*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra.

- Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas en investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valverde Corrales, E. (2015). *A educación musical superior en Galicia ante o mundo do traballo: estudo cuantitativo e cualitativo*. Tesis doctoral, Universidade de Vigo.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior* 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>.
- Vázquez, C. (2013). Fondos documentais e legado social: dúas canles para investigar as bandas de música populares na comarca do Deza. En M. Capelán, L. Costa Vázquez, F. J. Garbayo Montabes y C. Villanueva (Eds.), *Os sonhos da memoria. Documentación musical en Galicia: Metodoloxías para o estudio* (pp.407-428). Pontevedra: Deputación de Pontevedra. <http://hdl.handle.net/10347/8133>.
- Vega, C. (2016). *Los instrumentos musicales aborígenes y criollos de la Argentina* [en línea] (Y. M. Velo y H. Goyena, eds.). Buenos Aires: Educa. Disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1218>.
- Vicente, A., y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12). Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9746/9180>.
- Vicente Bújez, A. (2009). *Evaluación del currículo en los conservatorios de grado superior de música de Andalucía*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Vilar i Torrén, J.M. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio?. *Música y Educación*, 13(43), 29-46.
- Villafruela, A. (2012). *Evaluación curricular de los Estudios Superiores de Música. Percepción del estudiante*. Tesis doctoral, Universidad de A Coruña. RUC. <http://hdl.handle.net/2183/11801>.
- Zabalza Beraza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario para el profesorado

1.- Tipo de centro en el que imparte clase:

- Conservatorio Municipal Conservatorio dependiente Centro autorizado
de la Xunta de Galicia

2.- Situación laboral y administrativa:

- Funcionario/a de carrera Interino/a Sustituto/a Contratado/a

3.- Edad:

.....

4.- Sexo:

- Hombre Mujer

5.- Nivel de enseñanza en que imparte clase. Seleccione las opciones pertinentes.

- Enseñanza elemental Enseñanza profesional

6.- Número de alumnos:

.....

7.- Antigüedad como docente:

- 1 a 5 años 6 a 10 años 11 a 15 años Más de 15 años

8.- ¿En qué plan realizó sus estudios? En caso de haber estudiado en planes diferentes seleccione las opciones pertinentes

- Plan 1942 Plan 66 LOGSE LOE Otro

9.- Titulación que posee:

- Título de Profesor Plan 66 Título Superior Plan 66 Título Superior LOGSE

- Título Superior LOE Otro: Especificar.....

10.- Indique si posee otra titulación oficial (carrera universitaria, Máster, Doctorado, idiomas, etc.)

11.- ¿En qué plan o planes impartió clase?

Plan 66

LOGSE

LOE

12.- ¿Cuántos profesores de percusión imparten la materia en su centro?

.....

13.- Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes documentos:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	No conozco el documento
LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)						
RD 1577/2006, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.						
Decreto 198/2007, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música en Galicia						
Decreto 203/2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música en Galicia						
Decreto 223/2010, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia						

14.- ¿Dispone su centro de programación didáctica de percusión?

Sí

No

15.- En caso de disponer de programación, ¿ha sido elaborada por usted?

- Sí, toda Sí, parte de ella No

16.- Si ha participado en su elaboración, ¿en qué documento o documentos se ha basado mayormente?

- RD 1577/2006 Decreto 198/2007 Decreto 203/2007
 Decreto 223/2010 Otras programaciones de percusión

17.- ¿Modifica periódicamente la programación didáctica?

- Sí No

18.- En caso afirmativo. ¿Con qué frecuencia?

- Cada curso escolar Cada dos o más cursos Cuando me mandan

19.- ¿A la hora de modificar la programación, qué elementos actualiza normalmente? (Seleccione todas las opciones que considere pertinentes)

- Objetivos Repertorio Actividades
 Criterios de evaluación Aspectos metodológicos Procedimientos y herramientas de evaluación

20.- Durante sus clases, ¿se ciñe a lo establecido en la programación didáctica?

- Siempre Casi siempre A veces Rara vez

21.- Indique el grado de conocimiento, comprensión o entendimiento que cree poseer de los siguientes elementos presentes en el currículo de percusión:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Objetivos					
Contenidos					
Criterios de evaluación					
Herramientas y procedimientos de evaluación					

22.- Indique el grado de formación que cree poseer en cuanto a programación y otros aspectos didácticos y metodológicos de la percusión

- Alto Medio Bajo Muy bajo

23.- ¿A través de qué actividades fundamentalmente adquirió su formación en cuanto a programación y aspectos didácticos de la percusión?

- Durante los estudios de la Cursos de formación Trabajo individual
carrera
- Con la ayuda de otros Otros. Indicar..... No poseo formación
colegas de profesión sobre el tema

24.- ¿Introduce obras/métodos nuevos en la programación con frecuencia?

- Sí No

25.- Si la respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia aproximada?

- Cada curso escolar Cada dos o más cursos Otro. Indicar.....

26.- ¿Para el adecuado desarrollo de su labor docente cómo considera los siguientes recursos de su centro?

Insuficientes Suficientes Más que suficientes

- Aulas de percusión
Instrumentos de percusión
Bibliografía especializada de
percusión (obras, revistas, libros de
consulta, etc.)
Recursos TIC

27.- ¿Ha realizado alguna actividad de perfeccionamiento profesional relacionada con aspectos metodológicos y didácticos de las enseñanzas especiales de música?

- No. En este caso indique los motivos
- No conozco la oferta
 - No tengo tiempo
 - No estoy interesado en cuestiones relacionadas con aspectos metodológicos y didácticos
 - Considero más oportuno trabajar en otros temas
 - Otros motivos. Indicar:.....
- Sí. En este caso indique:
- ¿Sobre qué?
 - ¿De cuántas horas?.....
 - ¿Quién la organizaba?

28.- ¿Cómo valoraría en general la información proporcionada por la Xunta de Galicia, centros de formación y recursos u otros organismos en cuanto a la formación en aspectos metodológicos y didácticos para las enseñanzas especiales de música en general?

- Más que suficientes Suficientes Insuficientes No proporcionan información

29.- ¿Está en contacto con otros colegas de profesión con el fin de intercambiar o compartir ideas o nuevos recursos que puedan facilitar o enriquecer su labor docente?

- Rara vez Con frecuencia Muy frecuentemente
 A veces Bastante

30.- ¿Cómo selecciona los recursos que usa para el desempeño de su labor docente?

- En función de la opinión de otros compañeros de profesión
 Empleo los que conozco y que yo ya usé cuando estudiaba
 Consulto revistas o publicaciones especializadas sobre percusión
 En función de los gustos del alumnado
 Otros. Indicar:

Anexo II: Guion para el desarrollo de las entrevistas con percusionistas

Índice de preguntas

1. Nombre
2. Edad
3. ¿Cuánto tiempo estuvo/lleva en la banda/grupación como percusionista?
4. ¿Cómo fue su primer contacto con la percusión?, ¿cómo conoció lo que era la percusión?
5. ¿Por qué empezó a tocar la percusión, por qué escogió ese instrumento?
6. ¿Quién le dio clases?
7. ¿Dónde eran esas clases y con qué frecuencia?
8. ¿Qué le enseñaban en esas clases, qué instrumentos? (concretar)
9. ¿Usaban métodos o era una enseñanza práctica sobre el repertorio?
10. En caso de que la enseñanza fuese práctica, si había cosas difíciles de tocar o que no era capaz, ¿qué hacía?
11. ¿Conocía otros lugares donde se podía estudiar música y percusión en concreto?
12. ¿Conocía a percusionistas de otras bandas? En caso afirmativo, ¿hacían intercambio de conocimientos entre ustedes?
13. ¿Tocó en otro tipo de agrupaciones la percusión? En caso afirmativo, en cuáles y por qué
14. ¿Qué era/es lo que más le gusta/ba de la percusión y de ser percusionista?
15. Autoconcepto y percepción externa. ¿Cómo piensa que eran vistos los percusionistas? ¿Por qué cree que esto era así?
16. ¿Qué supuso para usted estudiar música y ser percusionista?

Anexo III: Consentimiento informado para participación en el grupo de discusión

Has sido invitado(a) a participar en la investigación en forma de tesis “**La enseñanza de Percusión en Galicia. Diseño y desarrollo curricular**”, cuyo objetivo principal es: “Analizar el diseño del currículum de percusión en Galicia teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular y describir su desarrollo curricular en los grados elemental y profesional”.

Tú has sido seleccionado(a) como docente de percusión de un conservatorio dependiente de la Xunta de Galicia, un conservatorio municipal o un centro autorizado de música.

El investigador responsable de este estudio es David Rodríguez García, tutorizado por las Dras. Margarita Pino-Juste y Ana Ortiz Colón, de la Universidad de Jaén.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro:

- **Participación:** Tu participación consistirá en participar en el grupo de discusión de especialistas docentes de percusión, que durará alrededor de 2 horas, y abarcará varias preguntas sobre tu experiencia como docente de percusión. Todo esto nos permitirá generar información valiosa para la mejora del conocimiento de la situación actual de la enseñanza de percusión en Galicia.

Para facilitar el análisis, **este grupo de discusión será grabado en audio y vídeo.**

- **Voluntariedad:** Tienes la libertad de contestar las preguntas que desees, así como abandonar el grupo en cualquier momento.
- **Confidencialidad:** Todas tus opiniones serán confidenciales, y en las presentaciones y publicaciones de esta investigación tu nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular ya que la información será codificada y anónima. Las grabaciones serán custodiadas por el investigador que será el encargado de tomar las medidas necesarias para el adecuado tratamiento de los datos.
- **Conocimiento de los resultados:** Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación poniéndote en contacto con el investigador.

Yo, _____,
acepto participar voluntariamente en el grupo de discusión enmarcado en la investigación
en forma de tesis “La enseñanza de Percusión en Galicia. Diseño y desarrollo curricular”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi
participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido
respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y fecha: Vigo a 6 de Julio de 2019

Anexo IV: Guion de preguntas para el grupo de discusión

Preguntas apertura

1. ¿Cuánto tiempo hace que impartís clase de percusión?
2. ¿En ese tiempo, creéis que vuestra forma de dar clase ha evolucionado o cambiado? ¿En qué lo notáis?
3. ¿Qué consideraríais vosotros como un buen profesor? Características
4. ¿Creéis que salimos preparados al terminar nuestros estudios para dar clase? ¿Recurrísteis a formación complementaria por cualquier motivo? (por curiosidad, por mejorar, etc.)
5. Hablemos ahora de legislación. ¿Cómo de familiarizados estáis con las leyes y decretos que rigen nuestra enseñanza? (El currículo) ¿Creéis que falta algo que se debería de incluir? ¿Consideráis necesaria una renovación? ¿En qué sentido?

Programación didáctica

6. ¿En vuestros centros contáis con programación didáctica, la habéis elaborado vosotros? Si la habéis elaborado, ¿en qué os basasteis? (En otras programaciones de compañeros, modelos que encontrabais, autoría personal...)
7. ¿Consideráis la programación didáctica un instrumento útil? ¿Para qué creéis que sirve?
8. ¿Cómo debería usarse? ¿Os ceñís exclusivamente a lo que indica?
9. ¿Debería renovarse periódicamente? ¿Por qué? ¿Cada cuánto consideráis?
10. ¿Qué elementos consideráis que requieren una mayor atención? (Objetivos, contenidos, criterios de evaluación, procedimientos y herramientas de evaluación) Por qué?
11. ¿El repertorio lo consideráis un medio o un fin? ¿Por qué?
12. ¿A la hora de seleccionar el repertorio para el alumnado, en qué os basáis?
13. ¿Para realizar el seguimiento del alumnado y su evaluación, qué procedimiento y herramienta consideráis más útil? ¿Por qué?
14. ¿Soléis evaluar vuestra práctica docente? ¿Cuándo y cómo? ¿En qué se traduce?

Preguntas de síntesis

15. ¿Cuál es vuestra consideración acerca de la investigación sobre la praxis docente?
16. ¿Consultáis publicaciones sobre pedagogía o didáctica? ¿Por qué? ¿Con qué frecuencia?
17. ¿Consideráis que la investigación sobre nuestra práctica puede ser una buena herramienta de mejora? ¿Por qué? (Formación vs. Experiencia, ensayo/error)
18. ¿Qué otras actividades de perfeccionamiento se os ocurren que podrían mejorar nuestra práctica docente? (contacto compañeros, evaluación entre pares, etc.)
19. Muchas veces se ha considerado que la enseñanza en los conservatorios se hace a través de la transmisión de conocimientos y que el proceso de enseñanza se lleva a cabo según el modo de hacer las cosas del profesor, es decir, que enseñamos como nos enseñaron. Es lo que se conoce como el modelo transmisivo. ¿Qué opináis?
20. ¿Cuánto de cómo nos enseñaron está en nuestra práctica docente? (métodos, enseñanza técnica, obras, etc.)
21. ¿Hacia dónde pensáis que debería de avanzar la enseñanza de percusión? ¿Por qué?
22. ¿Consideráis que faltó algún aspecto de nuestra práctica por tratar en este debate?

Anexo V: Relaciones entre los elementos prescriptivos del currículo LOGSE (Decreto 253/1993)

Tabla 26. Relación objetivos generales con objetivos de percusión en grado elemental

Objetivos generales	Objetivos de percusión
<p>a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.</p> <p>b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.</p> <p>c) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.</p> <p>d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.</p> <p>e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.</p> <p>f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.</p>	<p>1.- Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.</p> <p>ESTE OBJETIVO 1 NO SE RELACIONA CON NINGUNO DE LOS GENERALES</p> <p>2.- Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora. (Objs. b, d)</p> <p>3.- Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel. (Objs. b, c, d)</p>

Tabla 27. Relaciones entre objetivos y contenidos de grado elemental

Objetivos	Contenidos
<p>a) Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.</p>	<p>4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.</p>
<p>b) Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora.</p>	<p>2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos instrumentos que integren el conjunto. 11.- Práctica de la improvisación en grupo. 14.- Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces.</p>
<p>c) Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.</p>	<p>8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos instrumentos que integren el conjunto. 11.- Práctica de la improvisación en grupo.</p>
<p>NO SE RELACIONAN CON NINGÚN OBJETIVO</p>	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 5.- Principios generales sobre los cambios de manos 12.- Práctica de la lectura a vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los diversos instrumentos.</p>

Tabla 28. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de grado elemental

Objetivos	Criterios de evaluación
a) Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.	<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p> <p>5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.</p> <p>6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación.</p> <p>7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
b) Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora.	<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p> <p>5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.</p> <p>7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
c) Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.	<p>2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido.</p> <p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p> <p>7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE NO SE CORRESPONDEN CON OBJETIVOS	<p>1.- Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión</p> <p>4.- Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.</p>

Tabla 29. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de grado elemental

Criterios de evaluación	Contenidos
1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión.	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas.</p> <p>4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera)</p> <p>5.- Principios generales sobre los cambios de manos.</p> <p>6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque.</p> <p>7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.).</p> <p>9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.</p> <p>12.- Práctica de la lectura a vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los diversos instrumentos.</p>

<p>2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido.</p>	<p>2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 13.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria</p>
<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p>	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos</p>
<p>4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.</p>	<p>ESTE CRITERIO DE EVALUACIÓN NO SE RELACIONA CON NINGÚN CONTENIDO</p>

<p>5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 13.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria 14.- Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces
<p>6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.
<p>7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 11.- Práctica de la improvisación en grupo

Tabla 30. Relaciones entre objetivos generales y objetivos de percusión en grado medio

<p>a) Habitarse a escuchar música para formar su cultura musical y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.</p> <p>b) Analizar y valorar críticamente la calidad de la música en relación con sus valores intrínsecos.</p> <p>c) Participar en actividades de animación musical y cultural que les permitan vivir la experiencia de trasladar el goce de la música a otros.</p> <p>d) Valorar el dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica y concentrarse en la audición e interpretación.</p> <p>e) Aplicar los conocimientos armónicos, formales e históricos para conseguir una interpretación artística de calidad.</p> <p>f) Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.</p> <p>g) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.</p> <p>h) Conocer e interpretar obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos como toma de contacto con la música de nuestro tiempo.</p> <p>i) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar hábitos de estudio valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.</p>	<p>1.- Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos. (Obj. d)</p> <p>2.- Tocar en grupo sin director, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra. (Objs. c, d, e, f)</p> <p>3.- Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc. (Objs. a, d, e, g, h, i)</p> <p>4.- Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel. (Objs. g, h)</p> <p>5.- Actuar en público con una formación de percusión combinada. (Obj. g)</p>
--	---

Tabla 31. Relaciones entre objetivos y contenidos de grado medio

<p>a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos.</p>	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada)</p>
<p>b) Tocar en grupo sin director, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra.</p>	<p>11.- Trabajo de conjunto.</p>

<p>c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). 14.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.
<p>d) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).

<p>e) Actuar en público con una formación de percusión combinada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>NO SE RELACIONA CON NINGÚN OBJETIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 15.- Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.

Tabla 32. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de grado medio

<p>a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. 2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. 3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.
<p>b) Tocar en grupo sin director, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. 2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. 3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. 4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. 6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. 7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.
<p>c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. 2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. 3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. 5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. 7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.

<p>d) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. 2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. 3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. 4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. 5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. 8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.
<p>e) Actuar en público con una formación de percusión combinada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. 2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. 3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. 4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. 5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

Tabla 33. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de grado medio

<p>1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
---	--

<p>2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).

<p>5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p>	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). 14.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria</p>
<p>6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.</p>	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).</p>
<p>7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.</p>	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).</p>

<p>8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Tumbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Estudio de la literatura orquestal y solos 13.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y tumbales).
<p>NO SE RELACIONA CON NINGÚN CRITERIO DE EVALUACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 15.- Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones

Anexo VI: Relaciones entre los elementos prescriptivos del currículo LOE. Decretos 198/2007 y 203/2007

Tabla 34. Relaciones entre objetivos generales y objetivos de percusión de las enseñanzas elementales

<p>Objetivos generales de las enseñanzas elementales</p>	<p>a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.</p> <p>b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal</p> <p>c) Conocer y valorar la importancia de la respiración y del dominio del propio cuerpo en el desarrollo de la técnica instrumental, de la calidad del sonido y de la interpretación.</p> <p>d) Relacionar los conocimientos musicales con las características de la escritura y de la literatura del instrumento de la especialidad, con la finalidad de adquirir las bases que permitan desarrollar la interpretación artística</p> <p>e) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación</p> <p>f) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto</p> <p>g) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo</p> <p>h) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical</p> <p>i) Ser consciente de la importancia de una escucha activa como base imprescindible en la formación de futuros profesionales</p> <p>j) Fomentar la utilización del patrimonio musical en general y la del gallego en particular como medio indispensable en el enriquecimiento de la persona y de su formación musical</p>
<p>Objetivos de percusión</p>	<p>1.- Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva. ESTE OBJETIVO 1 NO SE RELACIONA CON NINGUNO DE LOS GENERALES</p> <p>2.- Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora. (Obj. b, f)</p> <p>3.- Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel. (Obj. b, e, f)</p>

Tabla 35. Relaciones entre objetivos y contenidos de las enseñanzas elementales

<p>a) Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.</p>	<p>4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.</p>
<p>b) Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora.</p>	<p>2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos instrumentos que integren el conjunto. 11.- Práctica de la improvisación en grupo. 14.- Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces.</p>
<p>c) Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.</p>	<p>8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos instrumentos que integren el conjunto. 11.- Práctica de la improvisación en grupo.</p>
<p>CONTENIDOS QUE NO SE RELACIONAN CON NINGÚN OBJETIVO</p>	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 5.- Principios generales sobre los cambios de manos 12.- Práctica de la lectura a vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los diversos instrumentos.</p>

Tabla 36. *Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas elementales*

<p>a) Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva.</p>	<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. 6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación. 7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
<p>b) Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora.</p>	<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. 7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
<p>c) Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel.</p>	<p>2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido. 3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. 7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN QUE NO SE RELACIONAN CON OBJETIVOS</p>	<p>1.- Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión 4.- Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.</p>

Tabla 37. *Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de las enseñanzas elementales*

<p>1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión.</p>	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 12.- Práctica de la lectura a vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los diversos instrumentos.</p>
--	--

<p>2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido.</p>	<p>2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 13.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria</p>
<p>3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.</p>	<p>1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos</p>
<p>4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.</p>	<p>NO SE RELACIONA CON NINGÚN CONTENIDO</p>

<p>5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 13.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria 14.- Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces
<p>6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 9.- Aprendizaje elemental de caja, xilófono y timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos.

<p>7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas 2.- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer la gama tímbrica de cada instrumento 3.- Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos. 4.- Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (distintos tipos de baquetas, dedos, manos, etcétera) 5.- Principios generales sobre los cambios de manos. 6.- Aprendizaje de los diversos modos de ataque. 7.- Estudio de los instrumentos de <pequeña percusión>, con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongos, panderos, tumbadoras, etc.). 8.- Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión. 10.- Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los diversos 11.- Práctica de la improvisación en grupo
---	--

Tabla 38. *Relaciones entre objetivos generales y específicos de las enseñanzas profesionales y objetivos de percusión*

Objetivos generales de las enseñanzas profesionales	<p>Og1) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.</p> <p>Og2) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.</p> <p>Og3) Analizar y valorar la calidad de la música.</p> <p>Og4) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.</p> <p>Og5) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.</p> <p>Og6) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.</p> <p>Og7) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.</p>
--	---

Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales	<p>Oe1) Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida.</p> <p>Oe2) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos.</p> <p>Oe3) Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.</p> <p>Oe4) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.</p> <p>Oe5) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.</p> <p>Oe6) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.</p> <p>Oe7) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en la experiencia propia para conseguir una interpretación artística de calidad.</p> <p>Oe8) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.</p> <p>Oe9) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación.</p> <p>Oe10) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.</p> <p>Oe11) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.</p> <p>Oe12) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa</p>
Objetivos de percusión	<p>a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos. (Oe3, Oe4, Oe6, Oe8, Oe9)</p> <p>b) Tocar en grupo sin director o directora, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra (Oe4, Oe5, Oe6, Oe7, Oe8, Oe9, Oe11, Oe12)</p> <p>c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc. (Oe2, Oe6, Oe8, Oe9)</p> <p>d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria (Oe6, Oe12)</p> <p>e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento. (Oe7, Oe10)</p> <p>f) Actuar en público con una formación de percusión combinada. (Oe12)</p> <p>g) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel (Oe11, Oe12).</p>

Tabla 39. Relaciones entre objetivos y contenidos de las enseñanzas profesionales

a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos.	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada)</p>
b) Tocar en grupo sin director, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra.	11.- Trabajo de conjunto
c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: Articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.	<p>1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). 15.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.</p>
d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria	15.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria
e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.	<p>9.- Práctica de la lectura a vista 10.- Trabajo de la improvisación</p>

<p>f) Actuar en público con una formación de percusión combinada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>g) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>NO SE RELACIONA CON NINGÚN OBJETIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16.- Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.

Tabla 40. Relaciones entre objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas profesionales

<p>a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos.</p>	<p>1.- Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental 2.- Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales 3.- Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento 4.- Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio 9.- Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos</p>
<p>b) Tocar en grupo sin director o directora, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra.</p>	<p>2.- Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales 6.- Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo 8.- Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical 9.- Demostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos</p>
<p>c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.</p>	<p>1.- Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental 2.- Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales 3.- Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento 4.- Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio 5.- Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento 6.- Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo 7.- Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente 8.- Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical 9.- Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos</p>
<p>d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria</p>	<p>4.- Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio 7.- Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente 8.- Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical</p>

<p>e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.</p>	<p>5.- Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento 9.- Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos</p>
<p>f) Actuar en público con una formación de percusión combinada</p>	<p>1.- Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental 2.- Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales 3.- Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento 6.- Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo 7.- Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente 8.- Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical 10.- Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística</p>
<p>g) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel.</p>	<p>1.- Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental 2.- Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales 3.- Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento 6.- Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo 7.- Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente 8.- Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical 10.- Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística</p>

Tabla 41. Relaciones entre criterios de evaluación y contenidos de las enseñanzas profesionales

<p>1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).

<p>3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). 15.- Entrenamiento progresivo y permanente de la memoria

<p>5. Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>6. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).

<p>7. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales). 15.- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria
<p>8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).

<p>9. Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Desarrollo de toda la gama de modos de ataque. 2.- Ritmos compuestos y grupos irregulares. 3.- Caja (redobles, paradiddles, etc.). 4.- Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.). 5.- Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadenzas y <breaks>, etc.). 6.- Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas <Stevens> y <Across>). 7.- Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad. 8.- Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada) 9.- Lectura a primera vista 10.- Trabajo de la improvisación 11.- Trabajo de conjunto 12.- Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos 13.- Estudio de la literatura orquestal y solos 14.- El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).
<p>CONTENIDO QUE NO SE RELACIONA CON NINGÚN CRITERIO DE EVALUACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones

Anexo VII: Análisis de las programaciones didácticas

El Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, se elaboró, tal y como se especifica en su introducción, “con la finalidad de regular a nivel autonómico los criterios comunes para la organización y funcionamiento de los conservatorios de música y de danza, dentro del marco de autonomía [...] en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos [...], tal como se le reconoce a estos centros en el capítulo II del título V de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación”.

A su vez en el título III, artículo 42.1, define las programaciones didácticas como “el instrumento de planificación curricular específico de cada departamento para cada uno de los cursos de las enseñanzas que se imparten en un conservatorio de música o de danza”, especificando además que en cada centro este documento debe ser elaborado siguiendo las propuestas de la comisión de coordinación pedagógica y los principios establecidos en el proyecto educativo del mismo, siendo finalmente el profesorado el encargado de desarrollar su actividad docente en función de lo establecido en ella.

Siguiendo estas indicaciones y a modo de concreción, en el artículo 42.3 del mismo decreto se establecen aquellos aspectos y apartados que toda programación debe contener. Se trataría de los siguientes:

- a) Los objetivos de cada una de las materias y cursos que imparte el departamento.
- b) Los contenidos, su secuencia y temporalización en los distintos cursos.
- c) Los criterios de evaluación de cada curso, especificando los mínimos exigibles para superarlo.
- d) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje del alumnado.
- e) Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- f) El enfoque metodológico.
- g) Los recursos didácticos, incluidos las tecnologías de la información y de la comunicación, los materiales curriculares y bibliografía para uso del alumnado.
- h) Los procedimientos de acceso al currículo, en su caso, para el alumnado con necesidades específicas.

- i) Las actividades culturales y de promoción de las enseñanzas programadas por el departamento.
- j) Los procedimientos para que el departamento coordine, valore y revise el desarrollo y el resultado de su programación didáctica.
- k) Los procedimientos para realizar la evaluación interna del departamento.

A partir de este índice de contenidos o esquema que nos marca el Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, llevaremos a cabo dos acciones. En primer lugar, analizaremos la coherencia externa de la muestra de programaciones didácticas para comprobar si disponen de todos los puntos requeridos en el decreto anteriormente citado, y posteriormente, llevaremos a cabo un análisis de contenido con el objetivo de comprobar la coherencia interna de cada uno de los documentos.

1. Análisis de la coherencia externa

Una vez realizado dicho análisis observamos lo siguiente:

- a) En primer lugar, las programaciones de los centros 4, 6, 7, 10⁷⁰ y 11 incluyen todos los apartados que se recogen en el artículo 42.3 del Decreto 223/2010, es decir, el 41,7%.
- b) Por otro lado, nos encontramos con otro 41,7% de los centros que cumplen con los puntos indicados en el Decreto 223/2010 pero sin llegar a desarrollar del todo alguno de ellos en su apartado correspondiente, como, por ejemplo:
 - En el centro 1, en el apartado referente a los procedimientos y herramientas de evaluación de todos los cursos, no se indica herramienta alguna mediante la cual el profesorado va a recopilar los registros que le ayuden a valorar el desempeño del alumnado.
 - En el centro 2 no se desarrolla el apartado referente a la metodología ya que se ciñe a comentar la duración de las sesiones, pero sin profundizar en principios

⁷⁰ En la programación de este centro presenta un índice que cumple con el esquema indicado por el Decreto 223/2010, sin embargo, consideramos que por un error de edición del documento no se han incluido los criterios de evaluación de 3ºGP en su apartado correspondiente. Por ello, hemos decidido su pertenencia a este grupo de conservatorios igualmente.

metodológicos o métodos didácticos sobre los que se llevará a cabo la docencia. Tampoco aparecen especificados los procedimientos y herramientas de evaluación pese a contar la programación con ese apartado.

- En el centro 3 como contenidos de cada curso solamente se han incluido los recursos didácticos a emplear (estudios, obras, métodos, etc.) sin especificar qué es lo que se quiere trabajar a través de ellos; se incluyen los apartados de evaluación de la programación didáctica y del departamento, pero no han sido desarrollados.
 - En el centro 5 en procedimientos y herramientas de evaluación no se indica herramienta alguna a usar mediante la cual el profesorado pueda recopilar los registros que le ayuden a valorar el desempeño del alumnado; de igual manera en el apartado correspondiente a la evaluación de la programación no se establecen los procedimientos a emplear a la hora de valorarla.
 - En el centro 8 en el apartado de evaluación no se especifican los criterios de calificación, simplemente indica tres aspectos relacionados con la práctica instrumental, pero sin determinar ponderación alguna: “Memorizar e interpretar textos musicales con medida, articulación y fraseo adecuados; interpretación de obras de diferentes estilos; y tocar en público con destreza y autocontrol”. Por otro lado, no se establece cómo o a través de qué herramientas se valorará la programación didáctica.
- c) Por último, encontramos dos centros que no incluyen en sus programaciones tres o más de los aspectos que especifica el Decreto 223/2010 en cuanto a su elaboración. Estos centros suponen un 16,6% de la muestra:
- En el centro 9:
 - En general la programación de este centro no dispone sus apartados en un orden lógico, resultando complicado su seguimiento al no agruparlos por su naturaleza. Por ejemplo, no se especifican los criterios de evaluación a aplicar por cada curso tanto en las enseñanzas elementales como en las profesionales, sin embargo, sí que aparecen en el apartado de pruebas de acceso a cursos intermedios al final del documento.

- En las enseñanzas profesionales no se indican los contenidos, sino que en su lugar en cada curso se observa un listado con los recursos didácticos a emplear (métodos, obras y estudios).
- No se especifican los mínimos exigibles para la promoción de curso.
- En el apartado relativo a los procedimientos y herramientas de evaluación no se han incluido estas últimas.
- Por error, como criterios de calificación se establecen una serie de aspectos a observar durante la evaluación. Por ejemplo: “Control de la posición ante el instrumento; agarre de las baquetas y mazas; Control del sonido y afinación (timbales) [...]”.

➤ En el centro 12:

- En el apartado de evaluación no se especifican los instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos en cada uno de los procedimientos de evaluación indicados.
- No se establecen los tipos de actividades culturales y de promoción de las enseñanzas susceptibles de ser programadas por el departamento.
- No se indican los procedimientos a seguir para la evaluación y seguimiento tanto de la programación didáctica como del propio departamento.

2. Análisis de la coherencia interna de las programaciones

Tras llevar a cabo el análisis de la coherencia interna de las programaciones didácticas incluimos a continuación nuestras observaciones ordenadas por categorías.

1. Nos encontramos con objetivos que no están redactados en función de la actividad del alumnado sino del profesorado en un 50% de los documentos, por ejemplo:

a) En el centro 1:

- “Provocar un gran interés en el alumno a través de la experimentación en el descubrimiento de la percusión corporal, de la danza y de las posibilidades sonoras de los instrumentos de percusión” (1º GE)
- “Descubrir y desenvolver los potenciales creativos que los niños pueden tener para hacer su propia música” (1º GE)
- “Concienciar al alumno/a de la importancia del trabajo personal” (1ºGE)

b) En el centro 2:

- “Despertar el interés del alumno a través de la experimentación con los instrumentos de percusión y descubrimiento de su sonido” (1ºGE)
- “Fomentar en el alumno, desde un primer momento, el hábito de estudio diario y tocar delante del público” (1ºGE)

c) En el centro 4:

- “Provocar un gran interés en el alumno a través de la experimentación con el descubrimiento de la percusión corporal, de la danza, de los instrumentos de percusión y sus posibilidades sonoras” (1ºGE)
- “Descubrir y desarrollar cuáles son los potenciales creativos que los niños pueden tener para hacer su propia música” (1ºGE)

d) En el centro 6:

- “Despertar en el alumno el interés por la música [...]” (1ºGE)
- “Introducir al alumno en las principales técnicas de agarre, así como en las principales formas de producción de sonido” (1º y 2ºGE)
- “Iniciar al alumno en la lectura a primera vista y en el trabajo de la memoria” (1º, 2ºGE)
- “Iniciar al alumno en la improvisación segundo el nivel” (1º, 2º, 3º y 4ºGE)
- “Fomentar la investigación mediante una búsqueda continua de información relacionada con la percusión” (2º, 3º, 4º y 5ºGP)

e) En los centros 8 y 9:

- “Fomentar la creatividad en el aula” (2º-6ºGP)

2. En la totalidad de las programaciones no se puede establecer una relación entre sus elementos curriculares (objetivos-contenidos-criterios de evaluación) careciendo, por tanto, de coherencia interna.

a) En el centro 1:

- A lo largo de los cursos que comprenden las enseñanzas elementales nos encontramos con el criterio de evaluación: “Describir después de una audición los trazos característicos de las obras escuchadas”. Extraído literalmente del

Decreto 198/2007, este criterio no hace referencia ni se relaciona con ningún contenido u objetivo de los especificados en la programación didáctica en el transcurso de los cuatro años que duran estas enseñanzas.

b) En el centro 2:

- Para el objetivo de 1ºGE “Desenvolver mínimas facultades técnicas para tocar en algunos de los instrumentos [...] de pequeña percusión (pandereta, triángulo, claves, etc.) no se dispone de contenido con el que relacionarlo y que especifique el trabajo técnico con esos instrumentos.
- Tanto en los cuatro cursos de enseñanza elemental como los seis de profesional nos encontramos con el criterio de evaluación “Valorar la interpretación de memoria”, sin embargo, no hay contenido que especifique el desarrollo o trabajo de memorización ni objetivo relacionado con la adquisición de dicha capacidad.
- En los cursos 1º, 2º y 3ºGP en los contenidos solamente aparecen aspectos relacionados con la adquisición de recursos técnicos y no se hace mención a la interpretación de obras y estudios, sin embargo, en los criterios de evaluación se miden aspectos interpretativos y en los objetivos se hace referencia a “Desenvolver el poder interpretativo”.
- En el punto referente a los recursos didácticos indica la realización de “lecturas a primera vista” pero esto no aparece reflejado en los contenidos ni se hace mención a ello en los objetivos o criterios de evaluación (1º, 3º, 4º GE; GP).

c) En el centro 3:

En general no resulta posible relacionar sus elementos curriculares ya que a lo largo de toda la secuencia de cursos el apartado de contenidos se limita a una lista de recursos didácticos a utilizar temporalizados por trimestre.

- Nos encontramos con objetivos para los cuales no se contemplan contenidos ni criterios que evalúen las capacidades que describen:
 - “Conseguir un mayor empaste en las obras de grupo” (3ºGE)
 - “Improvisar como solista y en grupo” (4ºGE)
 - “Leer a primera vista dentro de las exigencias de estos niveles” (3ºGP)

- De igual manera nos encontramos con criterios de evaluación que miden unas capacidades que no aparecen definidas como objetivos para el curso ni sus respectivos contenidos para trabajarlas:
 - “Leer a primera vista en diversos instrumentos fragmentos adecuados a su nivel” (4ºGE)
 - “Utilizar la memoria musical en la interpretación” (1º, 2º, 3º y 4ºGP)
- Especial mención creemos que se merece el criterio de cualificación “Tocar en público con destreza y autocontrol” presente en todos los cursos de enseñanza elemental y profesional, ya que evalúa la capacidad de interpretar el repertorio seleccionado públicamente, una actividad considerada primordial en estos estudios pero que en la programación no se ve reflejada ni en los objetivos ni en los contenidos.
- Durante las enseñanzas elementales se incluyen tres criterios de evaluación sobre la capacidad de aprendizaje, la utilización de la memoria en la interpretación y la adquisición de hábitos de estudio eficaces, que serían insuficientes para medir la consecución de todos los objetivos de cada curso. Sin embargo, nos encontramos posteriormente con los apartados de mínimos exigibles y criterios de cualificación que servirían para concretar esta evaluación, pero cuyo contenido en la práctica no se relaciona en la mayoría de los casos con lo especificado en los criterios de evaluación por incluir aspectos que no tienen que ver o no recogen estos.

Ejemplo extraído de 2ºGE:

- Criterios de evaluación: Demostrar capacidad de aprendizaje progresivo individual / Utilizar la memoria musical en la interpretación / Adquirir hábitos correctos y eficaces de estudio
- Mínimos exigibles: Adoptar una correcta posición y utilización muscular ante los instrumentos de percusión / Escalas de Do, Re, Mi, Fa, Sol, La y Si mayores / Agarre correcto de las baquetas y movimiento natural / Una pieza de batería o de caja y una de marimba de las propuestas para este curso.

- Criterios de calificación: Leer partituras adecuadas a su nivel a primera vista (15%) / Memorizar e interpretar textos musicales con medida, afinación, articulación y fraseo adecuado (20%) / Interpretar pequeñas piezas, adecuadas al nivel en diferentes instrumentos (15%) / Tocar en público con destreza y autocontrol (15%) / Comprender la importancia de los diferentes parámetros que rigen la música y aplicarlos en la interpretación musical según el nivel de cada curso (20%) / Asistir con regularidad a las clases de instrumento (15%) / Interpretar en público obras representativas de su nivel (Este criterio, además de no estar ponderado, resulta redundante por el cometido que describe y tratado anteriormente en otro de los criterios)”.

d) En el centro 4:

- En 1º y 2ºGE el criterio de evaluación “Describir con posterioridad a una audición los trazos característicos de las obras escuchadas” no presenta contenidos ni objetivos relacionados y que puedan ser evaluados mediante él.
- En 1º, 2º y 3º GE nos encontramos con el criterio de evaluación: “Interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación”. Sin embargo, en ninguno de esos cursos nos encontramos con objetivos o contenidos que hagan referencia a esta interpretación en público como solista de forma específica.
- En 4ºGE en los criterios de evaluación se habla de interpretación formando parte de un grupo, pero no se incluye este aspecto en los contenidos ni en los objetivos del curso, y en los criterios de calificación se indica expresamente que “el profesorado valorará la interpretación en público como solista de su alumnado [...]. Este apartado se valorará hasta un 20%” no incluyendo, por tanto, la interpretación colectiva.
- En 1º y 2ºGP el objetivo “Fomentar la investigación mediante una búsqueda continua de información relacionada con la percusión” no presenta contenido alguno con el que pueda relacionarse.

- En 3º, 4º, 5º y 6ºGP el criterio de evaluación “Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente” no presenta contenidos ni objetivos con los que se relacione, a pesar de estar incluida esta capacidad de memorización como criterio de calificación.
 - En 3º, 4º, 5º y 6ºGP no se han incluido objetivos que hagan referencia a la interpretación del repertorio programado, pero sí aparecen contenidos y criterios de evaluación acerca de ello.
- e) En el centro 5:
- En el apartado correspondiente a contenidos no se hace mención a que se estudiarán obras y piezas conducentes a la consecución de los objetivos ya que solamente se habla de recursos técnicos, sin embargo, sí que aparece un listado de estas en los recursos didácticos a emplear.
 - Por otro lado, observamos que esta falta de coherencia interna es provocada también por la práctica duplicidad de los contenidos a lo largo de los seis cursos del nivel profesional⁷¹. Solamente aparece la introducción en el 2º curso del contenido “Coordinación con el pedal del vibráfono” que será sustituido de 3º en adelante por “Utilización de las cuatro baquetas en el vibráfono”.
 - El criterio “Interpretar obras y estudios mostrando capacidad de aprendizaje progresiva e individual”, que está presente en todos los cursos, no especifica si es como solista o como miembro de un grupo. Además, no hay objetivos ni contenidos relacionados con la interpretación como solista.
 - El criterio “Interpretar en público, como solista obras representativas de su nivel en el instrumento, con seguridad y control de la situación”, incluido también en todos los cursos, no presenta objetivos ni contenidos relacionados que puedan ser evaluados por él.
- f) En el centro 6:
- En 1º, 2º, 3º y 4ºGE tenemos el objetivo “Tocar en grupo sin director” pero no hay contenidos con el que pueda trabajarse ni criterio de evaluación que haga referencia a esa capacidad.

⁷¹ Además, estos contenidos incluidos en la programación no se corresponden con los del decreto de enseñanzas profesionales, sino que pertenecen al de elementales.

- En 1º, 2º, 3º y 4ºGE aparece el criterio “Interpretar un repertorio solista adecuado al nivel” aunque en los contenidos no hay mención alguna a obras o estudios ni en los objetivos alguno relacionado con la interpretación.
- En 1º, 2º, 3º, 4º y 5ºGP nos encontramos con el criterio de evaluación “Interpretar de memoria obras del repertorio solista” y, por otro lado, la interpretación de memoria es además un mínimo exigible en todos los cursos de enseñanza profesional (“Interpretar de memoria una obra por trimestre”). A pesar de ello no hay contenidos ni objetivos relacionados con el trabajo de esta capacidad.
- En 1º, 2º, 3º, 4º, y 5ºGP se incluye como contenido la “lectura a vista” pero no hay criterio que evalúe esta acción ni objetivo que se relacione con ella.
- En 2º y 3ºGP tenemos el objetivo “Valorar la creatividad y la improvisación como un elemento fundamental en la percusión y su repertorio” pero no se dispone de contenidos para trabajar este aspecto ni criterio que sirva para evaluarlo.
- En 1º, 2º, 3º, 4º y 5ºGP el criterio de evaluación relativo a la actitud del alumnado “Demostrar una actitud positiva en las clases y actividades del departamento” no se relaciona con objetivo o contenido alguno que pueda ser valorado por el mismo, sin embargo, en los criterios de calificación se determina un peso para dicho criterio (supone el 10% de la nota).
- Para los cuatro cursos de enseñanza elemental se establece como criterio de calificación con un peso del 10% de la nota la asistencia a clase y el comportamiento, sin embargo, no se observan objetivos, contenidos o criterios de evaluación que hagan referencia a estos aspectos.
- En el apartado correspondiente a contenidos de los cursos 1º, 2º, 3º y 4ºGE no se hace mención al estudio de obras y piezas conducentes a la consecución de los objetivos ya que solamente se habla de recursos técnicos, sin embargo, sí que aparece un listado de estas en los recursos didácticos a emplear

g) En el centro 7:

- En todos los cursos desde 3ºGE para el contenido “Práctica de la improvisación libre con diferentes instrumentos [...]” no se dispone de objetivo cuya consecución se pretenda a través de él ni criterio de evaluación relacionado con la improvisación.

h) En el centro 8:

- Para el criterio de evaluación “Mostrar una actitud positiva en clase” de 1º, 2º, 3º y 4ºGE, y en 1º, 2º y 3ºGP no encontramos ningún objetivo ni contenido que haga referencia a este aspecto y cuya consecución pueda resultar medida.
- En 1ºGE se indica el criterio de evaluación “Correcto dominio de la medida, articulación y fraseo adecuado en las obras”, pero no encontramos en los contenidos ni objetivos referencia a estos conceptos que van a ser evaluados.
- El criterio de evaluación de 1ºGE “Interpretar obras a solo y con acompañamiento de sus propios compañeros” carece de contenidos para evaluar y en los objetivos no se especifica la capacidad de tocar a solo, sino en grupo (“Interpretar música en grupo habituándose a escuchar a otros instrumentos”).
- En 3ºGE nos encontramos con contenidos referentes a la adquisición de técnica en diferentes instrumentos y solamente interpretación de piezas para instrumentos de láminas que serán evaluadas, pero no se indica objetivo a conseguir alguno relativo a estos aspectos.
- En 4ºGE se incluyen objetivos relativos a la interpretación y adquisición de recursos técnicos, así como criterios de evaluación para ser medidos, pero no aparecen contenidos a través de los cuales se trabajen estas capacidades.
- Durante los 4 cursos de las enseñanzas elementales se evalúa la “adquisición y/o demostración de unos hábitos de estudio correctos que favorezcan la interpretación”, sin embargo, no se indican ni objetivos ni contenidos que trabajen este aspecto.
- A lo largo de los seis cursos de que constan las enseñanzas profesionales se evalúa (se especifica en los criterios de calificación) tanto la lectura a primera vista como la memorización y la capacidad de autocontrol en la interpretación en público, pero no se incluyen contenidos ni objetivos que hagan referencia a estos aspectos.
- En el apartado correspondiente a contenidos no se hace mención al estudio de obras y piezas conducentes a la consecución de los objetivos ya que solamente se habla de recursos técnicos, sin embargo, sí que se especifican estos clasificados por instrumento en el apartado “Material didáctico”.

i) En el centro 9:

- En el enseñanza elemental, los contenidos especificados son los mismos que en la programación del centro 8, y salvo en 3º y 4ºGE en donde se indica “Piezas para instrumentos de láminas a dos baquetas” y “Piezas para set-up con diferentes instrumentos” respectivamente, no existe mención a obras o estudios de otros instrumentos como la caja, batería o timbales, que, aunque sí se incluyen en el apartado de material didáctico, en los objetivos no hay referencia a la consecución de capacidad alguna a través de ese repertorio.
- En cuanto a la evaluación, y en el apartado denominado “porcentajes de calificación”, se especifica que la nota final se obtiene del trabajo diario (50%) y de audiciones y exámenes (50%), pero sin indicar qué es lo que estos aspectos comprenden, es decir, qué vamos a medir en ellos. Por otro lado, en el apartado de procedimientos de evaluación del alumnado también se incluyen la realización de trabajos fuera del aula y su exposición, aspecto que no se recoge en dichos porcentajes.

j) En el centro 10:

- En 3ºGE el criterio de evaluación “Leer a primera vista piezas o fragmentos de piezas adecuados al nivel [...]” no dispone de objetivo para valorar ni contenido con el que trabajar este aspecto con el fin de adquirir esta capacidad.
- En el curso siguiente, 4ºGE, nuevamente nos encontramos con este criterio de evaluación que en este caso sí dispone de objetivo relacionado, pero no de contenido para trabajar en la consecución de tal capacidad.

k) En el centro 11:

- En los cursos 3º y 4ºGE nos encontramos con el objetivo “Ser capaz de leer a primera vista con corrección piezas o fragmentos de piezas de un nivel adecuado al curso [...]” y con el contenido “Lectura a primera vista, solo o en grupo, de piezas sencillas”, pero no se establece criterio de evaluación alguno para valorar este aspecto.
- En los cursos 4º, 5º y 6ºGP, por el contrario, el criterio de evaluación “Reconocer a partir de la escucha rasgos característicos de obras [...]” nos sirve para valorar la consecución del objetivo “Ser capaz de percibir y

describir después de la audición de diferentes obras sus elementos característicos”, pero no disponemos de contenido a través del cual podamos conseguir dicha capacidad.

1) En el centro 12:

- En 2ºGE tenemos los criterios de evaluación “Improvisar distintas combinaciones rítmicas, partiendo de un modelo o no” e “Improvisar distintas combinaciones rítmicas en compases binarios y ternarios”, pero no se ha incluido contenido en el que se trabaje la improvisación ni objetivo que busque la consecución o logro de este aspecto que sí es evaluado.
- En 4ºGE el criterio de evaluación “Interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento o instrumentos, con seguridad y control de la situación” carece de contenido alguno que haga referencia a la interpretación en público, al trabajo de la seguridad y el autocontrol ni de la memoria, aunque en los objetivos sí que se hace referencia al hábito de tocar en público (“Afianzar y potenciar el hábito de concentración en el estudio diario y de tocar en público”).
- En 1ºGP nos encontramos con el criterio de evaluación “Presentar en público un programa individual y en conjunto adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística”, cuando no hay ningún contenido relacionado con la interpretación en público ni con aspectos cualitativos de la misma ni objetivo alguno que haga referencia a la consecución de esta capacidad.
- En 2º y 3ºGP tenemos el objetivo “Desarrollar la capacidad de lectura a 1ª vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación en cada uno de los instrumentos”. Mientras que sí existe un criterio de evaluación que valora la adquisición de la capacidad para leer a primera vista, no tenemos contenidos en los que se especifique este trabajo, y en cuanto a la improvisación instrumental no se dispone ni de criterio de evaluación ni contenido relacionados.
- En 3ºGP el objetivo “Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria” carece de contenidos con los que se pueda trabajar esta capacidad y criterios de evaluación que valoren su consecución. Este mismo objetivo lo encontramos también en 4º, 5º y 6ºGP

contando ya en estos cursos con un criterio de evaluación relacionado (Interpretar de memoria obras del repertorio solista y de conjunto de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente [...]), pero no con contenidos.

- En 5º y 6ºGP se especifica el criterio de evaluación “Demostrar habilidad para la lectura a 1ª vista y capacidad para la improvisación en cualquiera de los instrumentos que componen la familia de percusión”, y aunque sí nos encontramos con contenidos relacionados con el trabajo de la improvisación (en instrumentos de láminas en 5ºGP solamente) no se especifica ningún objetivo referente a la consecución de estas capacidades ni contenidos que trabajen la lectura a 1ª vista.
- Aunque en 5º y 6ºGP tenemos el objetivo “Tocar en grupo sin director/a, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra”, en los criterios de evaluación se valora la capacidad de tocar con y sin director (“Interpretar en público piezas en conjunto, con o sin director”) y no hay contenidos en donde se trabaje este aspecto. Por otro lado, en 5ºGP se evalúa la interpretación en público, pero no hay contenidos ni objetivos relacionados con este aspecto.
- En cuanto a la evaluación en elemental, en el punto dedicado a los criterios de calificación se especifica que “tal como figura en el artículo 12 del Decreto 198/2007, la evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo”. Al indicar dichos criterios de cualificación incluye, entre otros, la asistencia a clase (10%) y una evaluación integradora con el resto del profesorado del alumno” (10%) que no se explica en ningún momento en qué consiste. Sin embargo, no encontramos ningún objetivo o criterio de evaluación relacionado con estos aspectos.
- Ya en profesional nos encontramos con una situación similar, pero en este caso no se incluye entre los criterios de calificación la evaluación integradora, sino que solamente la asistencia a clase, cuyo valor sobre la nota será del 10%.

3. Se observa en el 50% de las programaciones que la redacción de sus objetivos no es la adecuada, por resultar ambigua y/o hacer referencia a aspectos que no pueden ser medibles fácilmente

a) En el centro 2, encontramos objetivos que cuya expresión hace que no sean concretos y resulten difícilmente medibles, por ejemplo:

- “Continuar con el desarrollo técnico y musical de láminas” (2ºGE)
- “Continuar con la creación del hábito de estudio diario y de tocar en público” (3ºGE)
- “Continuar con el desarrollo de la técnica de cuatro baquetas en la marimba” (4ºGP)
- “Continuar con el afianzamiento de la capacidad para tocar en público” (4ºGP)
- “Afianzar la técnica del vibráfono” (5ºGP)

b) En el centro 4 también se incluyen objetivos caracterizados por su escasa concreción y que resultan difíciles de medir, por ejemplo:

- “Continuar con el desarrollo del trabajo psicomotriz [...]” (2ºGE)
- “Continuar progresivamente con el uso de baquetas y mazas adecuadas [...]” (2ºGE)
- “Interpretar satisfactoriamente las variaciones dinámicas inherentes al propio fraseo y desarrollar su búsqueda continua [...]” (1ºGP)
- “Afinar los timbales de manera satisfactoria” (1ºGP)
- “Disponer y conocer el repertorio básico para el mayor número de instrumentos de percusión posible” (1ºGP)

c) En el centro 5 los objetivos de todos los cursos de la programación son los mismos, tanto para enseñanza elemental como para enseñanza profesional, además de estar mal redactados la mayoría de ellos. Por ejemplo:

- “Interiorización de la pulsación y el ritmo como elementos básicos de la especialidad”
- “Desarrollo de la capacidad psicomotriz”
- “Conocimiento de la forma de obtener sonidos mediante diferentes tipos de baquetas, manos [...]”

- “Iniciación de las técnicas instrumentales”
 - “Consciencia de la importancia del trabajo personal”
- d) En el centro 6, entre los objetivos de 1ºGP observamos que, o bien se han incluido contenidos por error, o existe una mala redacción en alguno de los objetivos, por ejemplo:

- “Desarrollo de todas las gamas de ataque”
- “Introducción a la grafía y forma de interpretación de la música contemporánea”

Por otra parte, también hay objetivos que resultan imprecisos o ambiguos, por lo que resultaría difícil su medición, por ejemplo:

- “Afianzar y desarrollar la técnica instrumental del curso anterior” (2º, 3º, 4º, 5º y 6ºGP)
 - “Tocar todos los instrumentos de percusión fundamentales, con un conocimiento básico de su técnica de un modo satisfactorio” (2º y 3ºGP)
 - “Disponer y conocer el repertorio básico para el mayor número de instrumentos de percusión posible” (2º y 3ºGP)
 - “Afinar los timbales de manera satisfactoria” (3ºGP)
 - “Interpretar satisfactoriamente las variaciones dinámicas inherentes al propio fraseo y desarrollar su búsqueda continua para una mejora de la dirección musical” (3ºGP)
- e) En los centros 8 y 9⁷² se observan objetivos mal redactados en algunos cursos de la programación, por ejemplo:

- “Interiorización de la pulsación y del ritmo [...]” (1ºGE)
- “Desarrollo de la capacidad psicomotriz” (1ºGE)
- “Conocimiento de la forma de obtener diferentes tipos de sonido [...]” (1ºGE)
- “Iniciación de las técnicas instrumentales” (1ºGE)
- “Consciencia del trabajo personal” (1ºGE)
- “Potenciación de la capacidad psicomotriz y rítmica” (2ºGE)

⁷² Estos centros presentan los mismos objetivos a lo largo de todos los cursos de la programación.

- “Desarrollo de la sensibilidad auditiva con el propósito de conocer y emplear la diversidad tímbrica de los instrumentos” (2ºGE)
- “Capacidad de interpretar en público las obras estudiadas en el aula” (2º, 3º, 4º, 5º y 6ºGP)
- “Adquisición de conocimientos referentes a las diferentes obras estudiadas” (2º, 3º, 4º, 5º y 6ºGP)

También nos encontramos con objetivos que difícilmente pueden resultar medibles dada su ambigüedad por falta de precisión en su enunciado, por ejemplo:

- “Afianzar la calidad sonora y tímbrica en la producción del sonido en los diferentes instrumentos” (4ºGE)
- “Obtener una calidad sonora adecuada al curso realizado” (2º- 6ºGP)

4. En el 50% de las programaciones se observan apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta:

a) En el centro 2:

- En la introducción del documento se observa una confusión en cuanto al marco legal, ya que indica que las enseñanzas elementales y profesionales se desarrollan en el Decreto 203/2007. Sin embargo, en Galicia el Real Decreto 1577/2006 que regula las enseñanzas profesionales de música se desarrolla a través del Decreto 203/2007, y, por otro lado, el Decreto 198/2007 es el que regula las elementales, competencia de las Comunidades Autónomas.
- El documento dispone de un apartado relativo a procedimientos y herramientas de evaluación, pero no se incluyen, tratando en este punto (por confusión) los tipos de evaluación según su temporalización y su definición.
- La redacción del punto referente a los mínimos exigibles es idéntica en todos los cursos y ésta resulta ambigua ya que se establecen como tal “el 75% de los contenidos totales del curso” sin especificar de cuáles se trata.
- Los criterios de calificación indicados se dividen en “criterios estéticos”, “criterios actitudinales” y “criterios técnicos” a los que se establece una ponderación determinada, pero en ningún momento se indican los aspectos evaluables a los que se refieren estos criterios.

b) En el centro 3:

- El apartado dedicado al procedimiento de evaluación interna del departamento de percusión aparece incompleto, por lo que no se establece la metodología a seguir para llevar a cabo dicha actividad.

c) En el centro 4:

- Observamos que existe confusión en el apartado de evaluación, concretamente en los aspectos relacionados con sus procedimientos y herramientas, que reproducimos a continuación íntegramente:

“Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizarán en el aula serán los siguientes:

- Para la realización de la evaluación continua el profesorado utilizará un diario de clase [...].”
- El profesorado tendrá como instrumentos de evaluación los siguientes:
 - o Trabajo individual del alumnado: según lo recogido en el diario de clase Audiciones de aula: realizadas con la periodicidad que estime el profesorado
 - o Las actividades que el profesorado estime convenientes: audiciones organizadas por el departamento.” (Ejemplo extraído de la programación)
- En el punto correspondiente a los criterios de evaluación también se incluyen los tipos de evaluación (continua y sumativa), cuando estos deberían estar incluidos en un apartado específico. Por otra parte, no se contempla la evaluación inicial o diagnóstica en la programación.

d) En el centro 5:

- El apartado correspondiente a los procedimientos de evaluación y seguimiento de la programación didáctica no ha sido desarrollado convenientemente y su contenido no se ajusta a lo establecido en dicho punto, haciendo referencia a otros aspectos que nada tienen que ver. Se indica lo siguiente (extraído de la programación):

“La evaluación será de carácter continuo y en cada una de ellas los alumnos tendrán que haber tocado dos obras o estudios de cada instrumento del programa [...].” (Programación didáctica del centro 5).

e) En el centro 6:

- En los cursos 2º y 3ºGP el apartado de criterios de evaluación no aparece bien desarrollado ya que no se incluyen principios, aspectos o normas que sirvan para valorar los objetivos propuestos en dichos cursos, sino que se especifica una lista de contenidos clasificados por instrumento. Citamos un ejemplo extraído de la programación:

“Criterios de evaluación 3º GP:

- Caja: Redoble cerrado, diferenciación clara de los matices, digitación de obras.
 - Timbales: Afinación correcta, cambios de pedal, sonido ligado y picado, diferenciación técnica según el matiz, zonas de golpeo bien definidas.
 - Láminas: Control del agarre Burton. Punteo y apagado con las mazas correctas [...]
- Se aprecia un error de concepto en el apartado relativo a los criterios de calificación, ya que en lugar de establecer un peso o ponderación aplicable dentro del proceso de evaluación se especifican otros aspectos a modo de criterio de evaluación pero que no se habían incluido anteriormente:
 - “Memorizar e interpretar textos musicales con medida, articulación y fraseo adecuados”
 - “Interpretación de obras de diferentes estilos”
 - “Tocar en público con destreza y autocontrol”

f) En el centro 9:

- Se observa que en la secuenciación de los cursos no hay referencias a criterios de evaluación, solamente aparecen para las pruebas de acceso a cursos intermedios. Sin embargo, se especifican los tipos de evaluación a realizar (diagnóstica, continua y final) y los procedimientos (observación sistemática, realización y exposición de trabajos, pruebas prácticas, etc.) pero sin incluir los instrumentos a emplear para la recolección de registros.
- Al final del documento, por confusión en la terminología –suponemos-, encontramos un apartado denominado nuevamente como “criterios de calificación”, pero realmente se trata de una serie de indicadores de logro

organizados por rangos de calificaciones a modo de rúbrica para evaluar el desempeño de la interpretación a través de la observación.

GRADO ELEMENTAL

Se valorará: Control de la posición ante el instrumento/ Agarre de las baquetas y mazas/ Control del sonido y la afinación (timbales)/ Control de dinámicas y articulación [...]

- Para obtener la puntuación 9-10: Interpretación realizada con fluidez y seguridad técnica. Dominio del sonido y de la afinación. Adecuación del tiempo al estilo de las obras y correcto uso del fraseo [...]
- Para obtener la puntuación 7- 8: Interpretación realizada con seguridad. Control del sonido y la afinación. Tempo adecuado y mantenido [...] (Ejemplo extraído de la programación)

5. El 16,6% de las programaciones especifican como contenidos listados de obras y estudios a preparar sin indicar qué es lo que se trabaja a través de su práctica

- a) En el centro 3 en el apartado de contenidos solamente incluyen estos listados de obras que aparecen temporalizados por trimestres.
- b) En el centro 9, en las enseñanzas profesionales, el apartado de contenidos se limita a una lista de obras y estudios a trabajar por cada uno de los instrumentos (caja, marimba, vibráfono, timbales, set-up, etc.) sin especificar ningún otro aspecto (preparación de la totalidad, parte, etc.).

6. En un 25% de las programaciones no se establece una secuenciación de sus elementos por cursos

- a) En el centro 5 apenas hay variaciones entre sus diferentes cursos además de que en 1º, 2º y 3ºGE y 3º, 4º, 5º y 6ºGP presentan los mismos elementos curriculares. Solamente los recursos didácticos son especificados por cursos, aunque no se hace mención a ellos en los contenidos tal y como correspondería.
- b) En los centros 8 y 9 los objetivos y contenidos especificados en la programación a lo largo de todos los cursos de las enseñanzas profesionales son exactamente

los mismos, aunque sí varía lo especificado en el apartado de materiales didácticos, es decir, el repertorio o métodos a trabajar.

3. Análisis de la coherencia de las programaciones didácticas con lo establecido en los decretos

En este punto analizaremos la presencia o inclusión de los elementos prescriptivos establecidos en cada uno de los decretos que regulan en la Comunidad de Galicia las enseñanzas elementales y profesionales en las programaciones didácticas de los centros estudiados.

a) Decreto 198/2007 por el que se regulan las enseñanzas elementales

Tabla 42. *Presencia de los objetivos de elemental en las programaciones didácticas*

Objetivos Decreto 198/2007	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
a) Conocer las características de todos los instrumentos que constituyen la familia de la percusión y sus posibilidades sonoras para utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como en la colectiva	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
b) Aplicar una sensibilidad auditiva que valore por igual, en toda la gama de instrumentos, la exigencia de la calidad sonora	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
c) Interpretar un repertorio de conjunto de diferentes estilos adecuado a las dificultades de este nivel	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X

A partir de los datos que muestra la tabla 42 se observa que:

- El 66% de los centros incluyen en sus programaciones didácticas la totalidad de los objetivos de percusión establecidos para las enseñanzas elementales. Por el contrario, destaca el centro 5 por no hacer mención a 2 de los 3 objetivos generales del decreto.

Tabla 43. Presencia de contenidos de elemental en las programaciones didácticas

Contenidos Decreto 198/2007	C1	C2	C3 ⁷³	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
1. Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para conocer, valorar y emplear toda la riqueza y la diversidad tímbrica que poseen los instrumentos que integran la sección	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Desarrollo de la versatilidad necesaria para tocar simultánea o sucesivamente distintos instrumentos	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
4. Conocimientos básicos de la forma de producción del sonido en cada instrumento (tipos de baquetas, dedos, manos, etc.)	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
5. Principios generales sobre los cambios de manos	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
6. Aprendizaje de los modos de ataque	X			X		X	X	X	X	X	X	X
7. Estudio de los instrumentos de «pequeña percusión», con especial hincapié en todos aquellos que se puedan tocar directamente con la mano (bongó, pandeiro, tumbadora, etc.)	X			X			X			X		X
8. Desarrollo de la práctica de conjunto como medio indispensable para adquirir la percepción simultánea de la diversidad tímbrica característica de la percusión	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
9. Aprendizaje elemental de la caja, el xilófono y los timbales como instrumentos básicos para el desarrollo rítmico, melódico y auditivo (afinación); estudios de dificultad progresiva en estos instrumentos	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
10. Estudio de obras de nivel elemental para conjunto de percusión que reúnan una gama amplia y variada de instrumentos con intercambio sistemático de los instrumentos que integren el conjunto	X			X		X	X	X	X	X	X	X
11. Práctica de la improvisación en grupo ⁷⁴	X*			X*		X	X				X	X*
12. Práctica de la lectura a la vista para favorecer la flexibilidad de adaptación a las características de escritura para los instrumentos	X	X		X		X	X	X	X	X	X	
13. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria	X			X	X	X	X	X	X	X	X	
14. Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces	X				X	X	X	X	X	X	X	

⁷³ La programación didáctica de este centro no se hace referencia a ningún contenido de los que aparecen en el decreto, sino que se ciñen a una lista del repertorio de piezas y estudios que el alumnado debe trabajar

⁷⁴ Los centros 1, 4 y 12 solamente se refieren en sus documentos a la improvisación a solo, no en grupo.

Observamos lo siguiente a partir de los datos mostrados en la tabla 43:

- Solamente un 16,7% de las programaciones didácticas analizadas incluyen la totalidad de los contenidos del Decreto,
- En un 33% de las programaciones faltan 3 o más de los contenidos establecidos en el Decreto.
- El estudio de los instrumentos de “pequeña percusión” y la práctica de la improvisación en grupo son los dos contenidos que menos se mencionan en las programaciones didácticas, apareciendo solamente en un 40,8% y en un 50% de los documentos, respectivamente.

Tabla 44. Presencia de los criterios de evaluación de elemental en las programaciones didácticas

Criterios de evaluación Decreto 198/2007	C1 ⁷⁵	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9 ⁷⁶	C10	C11	C12
Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión	X		X	X		X	X	X		X		
Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, la afinación, la articulación y el fraseo adecuados a su contenido	X	X	X	X		X	X	X		X	X	
Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente	X		X	X		X	X	X		X	X	X
Describir después de una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas	X			X			X			X		
Mostrar en los estudios y en las obras la capacidad de aprendizaje progresiva individual	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento, con seguridad y control de la situación ⁷⁷	X		X*	X	X	X*	X	X		X	X*	
Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar, al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o de las voces	X		X				X	X		X	X	X

⁷⁵ Este centro reproduce en su programación didáctica los criterios de evaluación tal y como aparecen en el Decreto 198/2007.

⁷⁶ En la programación didáctica de este centro no se indican los criterios de evaluación correspondientes, sino que, a modo de rúbrica, se especifican una serie de aspectos técnicos e interpretativos generales que se valorarán junto con sus indicadores de logro. Sin embargo, sí que se incluyen los criterios de evaluación que se emplearán en las pruebas de acceso a cursos intermedios.

⁷⁷ En los centros 3 y 11 no se especifica que la interpretación sea en público y/o que deba ser de memoria.

A partir de los datos recogidos en la tabla 44 observamos lo siguiente:

- Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el Decreto de enseñanzas elementales.
- En el 33% de las programaciones didácticas analizadas no se mencionan 3 o más de los 7 criterios de evaluación que establece el Decreto.
- El criterio de evaluación “Describir después de una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas” solamente aparece en el 33% de las programaciones didácticas.
- Los criterios de evaluación “Leer textos a primera vista [...]” y “Actuar como miembro de un grupo [...]” no aparecen en un 40,8% de las programaciones.

b) Decreto 203/2007, por el que se regulan las enseñanzas profesionales

Tabla 45. Presencia de los objetivos de profesional en las programaciones didácticas

Objetivos Decreto 203/2007	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
a) Dominar técnicamente todos los instrumentos de la especialidad, así como la coordinación rítmica y motriz que exige el conjunto de los mismos	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
b) Tocar en grupo sin director o directora, con precisión rítmica y conocimiento global de la obra	X		X			X						X
c) Utilizar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: articulación, coordinación entre las dos manos, dinámica, etc.	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria	X		X			X	X			X	X	X
e) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento ⁷⁸	X		X			X	X			X	X	X
f) Actuar en público con una formación de percusión combinada	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
g) Interpretar un repertorio de obras pertenecientes a diferentes estilos, y dificultad adecuada a este nivel	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X

⁷⁸ Aunque en el decreto este objetivo aparece redactado así, entendemos que realmente se trata de dos, “la capacidad de lectura a primera vista” y “la aplicación de forma autónoma de los conocimientos musicales para la improvisación”. Es por ello que en nuestro análisis de las programaciones didácticas hemos buscado las referencias a cada uno de estos aspectos y así lo hemos plasmado en la tabla de forma diferenciada.

A partir de estos datos observamos lo siguiente:

- Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los objetivos que establece el Decreto.
- En un 40,8% de las programaciones faltan 3 o más objetivos de los establecidos en el currículo oficial de las enseñanzas profesionales de percusión
- Los objetivos “Tocar en grupo sin director o directora [...]” y “Desarrollar la capacidad [...] para la improvisación con el instrumento” son los que menos se mencionan, apareciendo en un 33% de las programaciones.

Tabla 46. Presencia de los contenidos de profesional en las programaciones didácticas

Contenidos Decreto 203/2007	C1	C2	C3 ⁷⁹	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
1. Desarrollo de toda la gama de modos de ataque	X			X		X	X	X	X	X	X	X
2. Ritmos compuestos y grupos irregulares	X	X		X		X	X		X	X	X	X
3. Caja (redobles, paradiddles, etc.)	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
4. Timbales (afinación con cambios, técnica de glissando, etc.)	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
5. Batería (independencia y dominio de la coordinación, cadencias y breaks, etc.)	X	X		X		X	X		X	X	X	X
6. Láminas (desarrollo de la velocidad, acordes con cuatro baquetas, técnicas Stevens y Across)	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
7. Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor complejidad	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
8. Instrumentos accesorios y de efecto (conocimiento básico de ritmos populares en instrumentos latinoamericanos, técnica de todos los instrumentos, obras para percusión combinada)	X	X		X		X	X			X	X	X
9. Práctica de la lectura a vista	X			X		X	X			X	X	
10. Trabajo de la improvisación	X					X	X			X	X	X
11. Trabajo de conjunto	X				X	X	X			X	X	X
12. Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos	X					X	X			X	X	

⁷⁹ En la programación didáctica de este centro no se hace referencia a ningún contenido de los que aparecen en el decreto, sino que se ciñen a una lista del repertorio de piezas y estudios que el alumnado debe trabajar

13. Estudio de la literatura orquestal y solos	X	X		X		X	X		X	X	X
14. Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos (láminas y timbales).	X	X		X		X	X	X	X	X	X
15. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria	X				X	X	X		X	X	
16. Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones	X			X		X	X		X	X	

En cuanto a la presencia de los contenidos en las programaciones didácticas observamos lo siguiente:

- Un 40,8% de las programaciones didácticas analizadas mencionan la totalidad de los contenidos incluidos en el decreto.
- En un 40,8% de las programaciones no se incluyen 7 o más contenidos de los establecidos en el decreto.
- El contenido “Iniciación a la interpretación de la música contemporánea [...]” es el que en más ocasiones no aparece en las programaciones, siendo incluido solamente en un 40,8% de los documentos; seguido de “Práctica de la lectura a vista”, “Trabajo de la improvisación”, “Entrenamiento [...] de la memoria” y “Audiciones comparadas de grandes intérpretes [...]” que solamente se incluyen en el 50% de las programaciones.
- Un 75% de los contenidos que establece el decreto no se mencionan en 3 o más de las programaciones didácticas analizadas.
- No encontramos ningún contenido del decreto que aparezca en todas las programaciones analizadas.

Tabla 47. Presencia de los criterios de evaluación de profesional en las programaciones didácticas

Criterios de evaluación Decreto 203/2007	C1 ⁸⁰	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9 ⁸¹	C10	C11	C12
Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y relajación adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental	X		X	X	X	X	X	X		X	X	
Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio	X		X	X	X		X	X		X	X	
Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento	X		X				X			X	X	X
Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X

Por último, en relación a la presencia de los criterios de evaluación en las programaciones didácticas de los centros, a la vista de los resultados recogidos en la tabla 47 observamos lo siguiente:

- Un 91,7% de las programaciones no incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el decreto.

⁸⁰ Al igual que en las enseñanzas de elemental, este centro reproduce en su programación didáctica los criterios de evaluación tal y como aparecen en el Decreto 203/2007.

⁸¹ En su programación no se indican los criterios de evaluación correspondientes tampoco en profesional, sino que, a modo de rúbrica, se especifican una serie de aspectos técnicos e interpretativos generales que se valorarán junto con sus indicadores de logro, pero sí que se incluyen los criterios de evaluación que se emplearán en las pruebas de acceso a cursos intermedios.

- En un 40,8% de las programaciones faltan 2 o más criterios de evaluación de los especificados en el currículo oficial de percusión de las enseñanzas profesionales.
- El criterio de evaluación “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y [...] la improvisación sobre el instrumento” no se menciona en el 83,3% de las programaciones.
- Un 70% de los criterios de evaluación que establece el decreto no se mencionan en 2 o más programaciones didácticas de las analizadas.
- No hay criterio de evaluación alguno de los que se especifican en el decreto de enseñanzas profesionales que aparezca en todas las programaciones.

Anexo VIII: Listados de conservatorios y centros autorizados de música en Galicia

Tabla 48. Conservatorios de música de titularidad autonómica

	Nombre	Dirección	Ciudad	CP	Percusión
1	CMUS Profesional de Vigo	Rúa Fotógrafo Felipe Prósperi, s/n	Vigo	36209	Sí
2	CMUS Profesional Manuel Quiroga	Avenida Juan Carlos I, 4	Pontevedra	36004	Sí
3	CMUS Profesional da Coruña	Praza do conservatorio, s/n	A Coruña	15011	Sí
4	CMUS Profesional de Santiago	Rúa Monte dos Postes, s/n	Santiago de Compostela	15703	Sí
5	CMUS Profesional de Ourense	Rúa Pablo Iglesias, s/n	Ourense	32004	Sí
6	CMUS Profesional Xoán Montes	Rúa Castiñeira, 5	Lugo	27002	Sí
7	CMUS Profesional Xan Viaño	Avenida do Mar Caranza, 2-4	Ferrol	15406	Sí

Tabla 49. Centros autorizados de música

	Nombre	Dirección	Ciudad	CP	Percusión
1	CEMU Contrapunto Histórico de Santiago	Praza Salvador Parga 4	Santiago de Compostela	15704	Sí
2	CEMU Profesional Obradoiro	Rúa Feans, 152	A Coruña	15190	Sí
3	CEMU Profesional Peleteiro	Rúa Monte Redondo	Santiago de Compostela	15702	Sí
4	CEMU Elemental Alca	Lugar Biduído de Arriba, 36	Ames	15895	Sí
5	CEMU Profesional Liceo la Paz	Avenida Sebastián Martínez Risco, 12	A Coruña	15009	Sí
6	CEMU Profesional Eirís	Rúa Castaño de Eirís, 1	A Coruña	15009	Sí
7	CEMU Profesional Presto Vivace	Rúa Posse, 37	A Coruña	15009	Sí
8	CEMU Profesional Cantiga	Avenida da Merced, 58	Sarria	27600	Sí
9	CEMU Profesional Adagio	Campo da Compañía, 50	Monforte de Lemos	27400	¿?
10	CEMU Profesional Fingoi	Avenida Aviación Española, 37	Lugo	27003	Sí
11	CEMU Galén	Rúa Xián, 8	Lugo	27003	¿?
12	CEMU Profesional Karl Nielsen	Rúa do Progreso, 139 - baixo	Ourense	32003	No
13	CEMU Profesional Acordes	Praza Don Bosco, 1	Ourense	32001	No
14	CEMU Profesional Cantiga	Rúa Bedoya, 9	Ourense	32004	No
15	CEMU Profesional Mayeysis	Rúa Areal, 118	Vigo	36201	Sí
16	CEMU Profesional Martín Millán	Rúa Agustín Romero, 13-15 – baixo	Vilagarcía de Arousa	36600	No
17	CEMU Profesional Mayeysis	Rúa Joaquín Costa, 58-60	Pontevedra	36000	Sí
18	CEMU Profesional Coppelia	Rúa Pi y Margall, 61	Vigo	36202	No
19	CEMU Profesional Torroso	Estrada Puxeiros-Mos, 183	Mos	36417	Sí

Tabla 50. Conservatorios de música de titularidad municipal

	Nombre	Dirección	Ciudad	CP	Percusión
1	CMUS Elemental de Betanzos	Praza de Galicia	Betanzos	15300	Sí
2	CMUS Profesional de Carballo	Rúa do Pan s/n	Carballo	15100	Sí
3	CMUS Profesional de Culleredo	Avd. de la Coruña s/n	Culleredo	15670	Sí
4	CMUS Profesional das Pontes de García Rodríguez.	Avenida das Veigas, s/n	As Pontes de García Rodríguez	15320	Sí
5	CMUS Profesional Federico Paz Carbajal	Rúa Frai Xosé Dos Santos, 7	Noia	15200	No
6	CMUS Profesional de Melide	Rúa Galicia s/n	Melide	15800	Sí
7	CMUS Profesional de Arzúa	Rúa Santiago, 160	Arzúa	15810	Sí
8	CMUS Profesional de Ribeira Enrique Paisal	Rúa Miguel Rodríguez Bautista, 21	Ribeira	15960	No
9	CMUS Profesional de Vilalba	Rúa As Pedreiras, s/n	Vilalba	27800	Sí
10	CMUS Profesional de Viveiro	Rúa da Marina, s/n	Viveiro	27850	Sí
11	CMUS Profesional Mestre Ibáñez	Monforte de Lemos	Monforte de Lemos	27400	Sí
12	CMUS Profesional do Barco de Valdeorras	Avenida Estación, 2	O Barco de Valdeorras	32300	Sí
13	CMUS Profesional do Carballiño	Praza Maior, 1	O Carballiño	32500	Sí
14	CMUS Profesional de Xinzo de Limia	Rúa Curros Enríquez, 15	Xinzo de Limia	32630	No
15	CMUS Profesional de Ribadavia	Rúa Redondela, s/n	Ribadavia	32400	Sí
16	CMUS Profesional de Verín	Rúa Irmáns Sulleiro, s/n	Verín	32600	No
17	CMUS Elemental de Celanova	Praza Maior, 1	Celanova	32800	No
18	CMUS Profesional Reveriano Soutullo	Rúa Castiñeira, 57	Ponteareas	36860	Sí
19	CMUS Profesional de Lalín	Rúa do Parque, 10	Lalín	36500	Sí
20	CMUS Profesional da Estrada	Avenida Benito Vigo, 94 - 3	A Estrada	36680	Sí
21	CMUS Profesional de Cangas	Rúa Real, 29	Cangas	36940	Sí
22	CMUS Elemental da Guarda	Travesal dos Bechos, s/n	A Guarda	36780	No
23	CMUS Profesional de Redondela	Avenida Santa Mariña, 3	Redondela	36800	Sí
24	CMUS Profesional de Tui	Avenida da Concordia, s/n	Tui	36700	Sí
25	CMUS Profesional de Vilagarcía de Arousa	Avenida da Mariña, 27	Vilagarcía de Arousa	36600	Sí
26	CMUS Elemental de Gondomar	Praza Doutor Latino Salgueiro	Gondomar	36380	No
27	CMUS Elemental de Cambados	Rúa San Francisco, 3	Cambados	36630	Sí

A la vista de los listados anteriores, nos encontramos con 7 conservatorios de titularidad autonómica, un máximo de 14 centros autorizados de música y 20 conservatorios municipales en los que se imparte percusión, resultando un total de 41 centros en los que esta materia está presente en su oferta académica.