

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

**Programa de Doctorado en
Educación y Comunicación Social**



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**INFLUENCIA DEL ÁMBITO FAMILIAR SOBRE EL
ALUMNADO CONFORME A LA DECISIÓN DE
INICIAR Y CONTINUAR EL APRENDIZAJE DE UN
INSTRUMENTO EN ENSEÑANZAS ELEMENTALES
BÁSICAS Y PROFESIONALES DE MÚSICA**

Autora:

ADELA PASCUAL SÁNCHEZ

Director y tutor:

JUAN ZAGALAZ CACHINERO

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Málaga, 2025



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Adela Pascual Sánchez

 <http://orcid.org/0009-0001-2065-4314>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña ADELA PASCUAL SÁNCHEZ

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: INFLUENCIA DEL ÁMBITO FAMILIAR SOBRE EL ALUMNADO CONFORME A LA DECISIÓN DE INICIAR Y CONTINUAR EL APRENDIZAJE DE UN INSTRUMENTO EN ENSEÑANZAS ELEMENTALES BÁSICAS Y PROFESIONALES DE MÚSICA

Realizada bajo la tutorización de JUAN ZAGALAZ CACHINERO y dirección de JUAN ZAGALAZ CACHINERO (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 23 de MAYO de 2025

Fdo.: ADELA PASCUAL SÁNCHEZ Doctorando/a	Fdo.: JUAN ZAGALAZ CACHINERO Tutor/a
Fdo.: JUAN ZAGALAZ CACHINERO Director/es de tesis	



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es

INFORME DEL TUTOR/DIRECTOR DE LA TESIS

JUAN ZAGALAZ CACHINERO, PROFESOR TITULAR DE LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dpto. Didáctica de las Lenguas, las Artes y
el Deporte Facultad de Ciencias de la
Educación

La doctoranda Adela Pascual Sánchez ha realizado una tesis doctoral titulada “Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento en enseñanzas elementales básicas y profesionales de Música”, abordando dos interesantes e importantes temas en el ámbito educativo: el papel de las familias, por una parte, y el análisis de la realidad educativa de los conservatorios de música. Este último punto es, además, destacable, ya que no existen muchos estudios en esta temática, debido a que el hecho de que los conservatorios, incluidos los superiores, no estén incluidos en las enseñanzas universitarias en España, ha hecho que se haya generado una gran brecha relativa al estudio y análisis de sus procesos educativos, dinámicas, percepción del estudiantado, y tendencias innovadoras. La perspectiva de la doctoranda, que conoce en profundidad esta realidad al haber obtenido un Grado Superior en la especialidad de Viola, y un Grado Profesional en la especialidad de Violín, combinada con la perspectiva pedagógica adquirida al realizar el Máster en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Málaga, le ha permitido abordar un completo, riguroso e interesante estudio en un ámbito bien definido y abarcable.

Por una parte, ha seleccionado las especialidades de cuerda frotada, es decir, violín, viola, violonchelo y contrabajo, en los conservatorios elementales y profesionales de la provincia que ofertan dichas especialidades: el Conservatorio Profesional de Música Gonzalo Martín Tenllado (Málaga), el Conservatorio Profesional de Música Manuel Carra (Málaga), el Conservatorio Elemental de Música Pablo Ruiz Picasso (Málaga), el Conservatorio Elemental de Música Eduardo Ocón (Málaga), el Conservatorio Profesional de Música Costa del Sol

(Fuengirola), el Conservatorio Elemental de Música José Hidalgo (Vélez Málaga – Torre del Mar), el Conservatorio Elemental de Música de Antequera, y el Conservatorio Elemental de Música Ramón Corrales (Ronda), lo que representa la totalidad de los centros activos de la provincia al inicio de la investigación, en 2021.

La doctoranda ha seguido una metodología de investigación mixta, cualitativa y cuantitativa, de forma rigurosa, superando todas las dificultades derivadas del trato con un gran número de colectivos (alumnado, padres y madres, profesorado, equipos directivos) a lo largo de la investigación, para lo que ha necesitado grandes dosis de paciencia, trabajo, orden, y una actitud excelente a través de todo el proceso. El diseño de la investigación ha conllevado una larga y meditada elaboración, incluyendo espacios para la auto reflexión, con el fin de mejorar su propia práctica como investigadora; además, ha contado con la validación de distintos/as expertos/as para sus cuestionarios, que, además, ha adaptado a los distintos perfiles de manera más que satisfactoria. También me gustaría destacar que, durante todo el proceso, la doctoranda no se ha limitado a encerrarse en su tema de tesis, sino que ha desarrollado una intensa actividad académica, con la publicación de artículos y capítulos de libro, asistencia a congresos, y una estancia de investigación internacional en Italia, que ha quedado reflejado en los excelentes informes de la comisión de seguimiento del Programa de Doctorado. Esto le ha permitido, aún más si cabe, fomentar la reflexión sobre su propia práctica, al compartir partes de su investigación con colegas académicos tanto a nivel nacional como internacional, además de contribuir a la divulgación de sus resultados y hallazgos.

Por todo esto, creo que esta tesis cumple los requisitos para ser defendida ante el correspondiente tribunal, una vez todos los trámites para su presentación pública hayan sido superados.

Málaga, 23 de mayo de 2025

Fdo. Juan Zagalaz Cachinero



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*A mis padres, por ser mi guía y
mi apoyo incondicional en cada
paso de este largo camino*

*“Por convicción y por temperamento
soy opuesto al arte que podríamos llamar egoísta.*

*Hay que trabajar para los demás:
simplemente, sin vanas y orgullosas intenciones.*

*Solo así puede el arte cumplir
su noble y bella misión social.”*

(Manuel de Falla)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

El resultado de esta Tesis es producto de un intenso viaje en el que me han acompañado muchas personas a las que tengo que destacar y agradecer dentro de este apartado.

En primer lugar, como no podía ser de otra forma, gracias infinitas a mis padres y a mi hermano por su apoyo constante y su ejemplo de perseverancia. Gracias por darme las herramientas necesarias para perseguir mis sueños y por estar siempre a mi lado, en cada paso de este camino que inicié con diez años, cuando ya desde entonces tenía decidido ser violista y dedicarme a la música.

El origen de esta Tesis, nace en base a mi admiración hacia ellos, que han hecho lo imposible para poder llevarme y traerme a todas las clases, ensayos, encuentros de orquesta y un sin fin más de actividades, con la dificultad añadida de no tener ideas previas sobre música, ni de su compleja estructura académica. Infinitas horas muertas entre clases situadas en centros distintos, viajes, compras de recursos y materiales sin conocer ni cuál era su fin, cuatro años estudiando fuera...entre otras, son solamente algunas de las anécdotas, muy resumidas, que reflejan su esfuerzo y dedicación en todo este desarrollo, dentro de las que tengo que destacar, además, vuestra función como psicólogos, terapeutas, además de ser mis fans destacados, aun cuando solamente sabía tocar cuerdas al aire. Sin ellos hubiera sido imposible llegar hasta aquí.

Gracias a mi pareja, Fran, por su paciencia, comprensión y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba de mi capacidad. Ahora, veo que efectivamente han merecido la pena todos esos momentos de agobio, frustración y lucha constante para poder compaginar mis múltiples proyectos y trabajos, tal y como me decía. Todo ese cariño ha hecho que quisiera continuar, superarme y conseguirlo. Sin su apoyo y ayuda en todos los aspectos, no podría haberlo conseguido, por lo que este logro es tan mío como suyo.

También debo agradecer a mis amigas y amigos desde hace más de media vida y a los más recientes, por su compañía y su tolerancia. Porque, a pesar de no ser músicos ni pertenecer a ninguna carrera artística, siempre han entendido mis faltas en momentos importantes por cuestiones laborales o han intentado adaptar sus horarios a mis

ensayos, conciertos y clases. Su apoyo moral ha sido clave a lo largo de estos años.

Gracias infinitas a mi tutor Juan Zagalaz, quien hizo que saliera ilusionada y motivada tras cada reunión juntos, desde la etapa del Máster de Profesorado. Su ejemplo y todos sus consejos han sido fundamentales en mi desarrollo académico dentro del ámbito universitario, al que llegué sin ninguna base o experiencia previa. En esta línea, también he de resaltar a mi tutora dentro de mi estancia en la Universidad de Bolonia, Anna Rita Addessi y la profesora de violín del Conservatorio Giovanni Battista Martini, Simona Botta, de la misma ciudad, por darme la oportunidad de vivir una experiencia inolvidable en otro país, conocer otra cultura y organización educativa, así como el permitirme impartir docencia dentro de su clase, pese a mis escasos conocimientos del idioma. Sois un ejemplo que seguir.

No puedo olvidar en este apartado a mis compañeros y compañeras del Área de Música de la Universidad de Córdoba, por tratarme como una más desde el primer día y ayudarme con mis inicios en la docencia universitaria. Vuestra amabilidad y maravilloso trato ha hecho que quiera continuar, mejorando cada día en esta aventura.

Por último, aunque no menos importante, agradecer inmensamente a todas las personas involucradas de forma directa en esta investigación: dirección de los centros, profesorado, secretaría, conserjería, quienes me han permitido el acceso a los centros y a sus clases, compartiendo conmigo, en muchos casos, su tiempo de descanso y ofreciendo su ayuda con el reparto, entrega y recogida de los cuestionarios realizados y las entrevistas. También a los padres y madres, quienes se han tomado la molestia de contestar a los cuestionarios y concederme su tiempo para las entrevistas, a pesar de su apretadas agendas. Este logro es el resultado de vuestro apoyo y confianza en mi investigación y, por tanto, en mí.

Espero que esta Tesis sirva para ofrecer una pequeña aportación al ámbito de la investigación de las enseñanzas musicales dentro del entorno académico de los conservatorios de música y, más concretamente, dentro de la provincia de Málaga, con el fin de destacar sus peculiaridades tanto positivas, como aquellas que puedan mejorarse, para el conocimiento de todas las personas involucradas e interesadas en esta maravillosa disciplina.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ABSTRACT

The family serves as an indispensable cornerstone in the education of students, particularly in artistic disciplines, where its role and influence are both profound and decisive. Music education within conservatories offers a striking example of this essential relationship, demonstrating how familial support is often the bedrock upon which students' artistic and academic development is built. Typically, students begin their musical journey at the age of eight, enrolling in structured Elementary Music Education programs that provide the foundation for their future studies. Over the course of the next ten years, they gradually progress through the various stages of professional music training, eventually reaching the completion of their Professional Music Studies around the age of eighteen.

For those who choose to continue their education in higher music institutions, an additional four years of study are required, extending the total commitment to a rigorous fourteen-year educational trajectory. This extended period of study demands not only consistent hard work and focus from the students themselves but also a long-term commitment from their families. The challenges that arise throughout this process, ranging from balancing academic and artistic responsibilities to financial pressures and the emotional toll of a demanding educational path, are not easily overcome without strong familial support.

The role of the family extends beyond providing logistical assistance such as transporting students to lessons, purchasing instruments, and organizing practice schedules. Families also offer emotional encouragement, acting as a steady source of motivation during times of self-doubt or frustration. The nature of the artistic discipline itself often characterized by its demanding and solitary aspects, can create unique challenges for students, which are mitigated when families actively engage in their children's educational journey. For many students, the family becomes a sounding board, providing critical feedback and offering an emotional anchor in moments of uncertainty.

In this long-term educational endeavor, family involvement becomes a crucial factor in the student's success. The sacrifices made by families

whether financial, emotional, or time-related demonstrate their fundamental role in helping students navigate the complexities of an intensive musical education. As such, the family is not simply a supportive background presence but an active and engaged partner in the development of young musicians. Without this indispensable foundation, many students would struggle to complete their education and realize their full potential, both as musicians and individuals. Thus, the family's role in the education of young musicians cannot be overstated, as they are central to fostering resilience, perseverance, and a love for music that will sustain students throughout their educational journey and beyond.

Throughout this journey, families play a fundamental and irreplaceable role in the educational experience of their children, engaging in a wide range of activities that highlight their importance as key facilitators in the learning process. Their involvement goes far beyond merely supporting their children at home. Families actively participate by attending concerts, where they witness and celebrate their children's musical progress, creating an environment of encouragement and pride. They also accompany their children on trips to competitions, workshops, and performances, fostering a sense of shared commitment to the development of their musical skills. Moreover, families are responsible for purchasing instruments, sheet music, and other necessary materials, investing not only financially but emotionally in their children's artistic endeavors. These resources enable students to pursue their passion for music, providing them with the tools needed to excel in their education. On a more practical level, families assist students in balancing the demanding requirements of music education with their academic responsibilities at school, offering guidance and support to ensure they manage both commitments effectively. This often involves creating schedules, helping with time management, and providing emotional encouragement during times of stress.

The investment of time, energy, and financial resources required from families is significant and reflects the multifaceted nature of their involvement in music education. It is not just a matter of logistical support; families also play a crucial role in shaping their children's attitudes towards learning, instilling values such as discipline, perseverance, and resilience. Their emotional investment, alongside

the sacrifices they make, underscores the essential role they play in fostering a well-rounded educational experience. In this way, families are not only participants in the educational journey but also pivotal contributors to the success and well-being of their children, ensuring that music education is both a personal and collective experience.

Recognizing the pivotal role of families, conservatories have institutionalized their participation as a fundamental component of their operational framework. As part of their institutional plans, conservatories emphasize the necessity of regular family meetings throughout the academic year. These gatherings serve as platforms for educators to articulate their teaching methodologies, session structures, and instrument-related requirements, such as proper maintenance and care. By fostering a collaborative partnership between educators and families, these initiatives aim to create a cohesive environment that reinforces values such as responsibility, autonomy, creativity, respect, tolerance, teamwork, and perseverance.

The demands of music education extend beyond the acquisition of technical skills, imposing significant emotional and social pressures on students. Performing in public, being evaluated by peers, educators, and audiences, and striving to meet the high standards of the discipline create a unique set of challenges. In this context, the family becomes a vital source of emotional stability and support, helping students navigate the stresses and expectations inherent in their education. This role is particularly critical during two key phases: the early years of musical education, when students are developing foundational skills, and adolescence, a period marked by profound personal and social development. During these stages, a nurturing family environment can make the difference between persistence and the abandonment of musical studies.

This research seeks to explore and substantiate the multifaceted role of families in music education through a mixed - methods approach that includes questionnaires and both group and individual interviews. The study aims to provide objective insights into how family dynamics influence students' experiences and outcomes in music education. Specifically, the research will address several key objectives, including identifying the factors that drive students to begin learning an instrument, examining the role of parents or guardians in motivating

and guiding their children, analyzing family expectations, and evaluating the impact of familial support on students' continuity and success in their musical education.

A significant focus of the study is on understanding how socioeconomic and cultural factors shape family involvement in music education. Parents' educational backgrounds, financial resources, and access to instruments and materials can significantly affect a student's ability to pursue and persist in their musical studies. Families from diverse sociocultural contexts may provide varying levels of support, influenced by their values, priorities, and available resources. Exploring these differences will offer a nuanced understanding of the barriers and enablers present within various family environments.

The research will also examine the role of family activities related to music in shaping students' motivation and engagement. Experiences such as attending concerts together, playing instruments as a family, or participating in music-related events can reinforce students' interest and commitment to their education. Understanding the frequency and significance of these activities will provide valuable insights into how shared musical experiences contribute to students' growth and persistence.

Another important dimension of the study involves comparing family involvement across different stages of music education. The nature and intensity of support often evolve as students progress from elementary to advanced levels. For younger students, families may play a more hands-on role in scheduling practice sessions, attending lessons, and supervising daily routines. As students gain independence during their teenage years, the family's role may shift towards providing emotional encouragement and logistical support. Exploring these transitions will shed light on how families adapt their involvement to meet the changing needs of students at different stages of their education.

The findings of this research will also inform strategies to strengthen the connection between families and music education. Practical recommendations for families will be developed, focusing on creating supportive home environments that foster students' musical development. Additionally, the study will propose programs for

educational institutions to raise awareness among families about the importance of their role and to facilitate their active participation in the educational process. These programs may include workshops on instrument care, time management, and emotional support, as well as initiatives to reduce financial barriers for families with limited resources. Through these efforts, the study aims to bridge the gap between family dynamics and educational outcomes, offering actionable insights for educators, policymakers, and families alike. By fostering stronger partnerships between families and educational institutions, the study seeks to enhance the overall effectiveness of music education, ensuring that it remains an accessible, enriching, and transformative experience for students from all backgrounds.

The motivations that have driven me to undertake this research stem from my strong desire to contribute to the urgent need for updating the educational system within music conservatories. I aim to explore how these institutions can evolve to better meet the needs of both students and society. Gaining a comprehensive understanding of the perspectives of the students themselves, their families, and their teachers is essential in this process. This exploration is crucial in my ongoing quest to ensure that music education in conservatories is correctly and justly valued.

Based on my personal experience as a professional violist, I firmly believe that the family plays an indispensable role in the music education of students within the conservatory setting. Despite the common social stereotypes that often depict these studies as belonging only to the upper classes or as focusing on "outdated" music, families tend to recognize and place high value on the education their children receive in these institutions. This appreciation usually stems from their awareness of the many benefits these teachings provide. These benefits are not only personal, such as emotional growth, cognitive development, and motor skills, but also social, as they foster qualities like teamwork, empathy, and interpersonal communication.

Moreover, families often recognize the profound impact that learning a musical instrument can have on their children's personal development. The interest and passion that students have for their chosen instrument can further enhance this appreciation. In many cases, this enthusiasm and commitment to learning are seen as integral

to their children's emotional and intellectual growth. In light of this, it becomes absolutely essential to understand the environment that surrounds students engaged in instrumental education within music conservatories. This understanding will allow us to better address their needs and challenges while highlighting their perspectives, aspirations, and concerns. It will also serve as a foundation for fostering a more comprehensive and nuanced approach to improving their social and academic recognition, ensuring that their educational experience is valued not only within the conservatory itself but also in the broader societal and cultural context.

Despite this theoretical framework, real life practice often reveals a disconnect, with instances of family disengagement, academic isolation, and a lack of social recognition for students pursuing these studies, as well as for their families and educators. More broadly, there remains a limited appreciation for artistic careers. This gap is further reflected in the scarcity of research and literature focusing on the specific educational environment of music conservatories.

The role of family in music education extends far beyond the immediate scope of technical skill development to encompass broader dimensions of emotional resilience, personal growth, and social integration. By providing a stable and nurturing environment, families empower students to navigate the challenges and rewards of their musical journey, cultivating skills and values that will serve them throughout their lives. This research underscores the importance of recognizing and leveraging the potential of family involvement to create a more inclusive and supportive framework for music education, ultimately contributing to the holistic development of students and the advancement of the discipline.

Given these challenges, this study aims to *analyze and define the multifaceted role of families in the music education process within the conservatories of Málaga province, with a particular focus on bowed string instruments*. The study seeks to identify their influence, contributions, and challenges in the academic and artistic development of students through the following specific objectives:

1. Identify family activities that may influence the initial decision to begin learning a musical instrument.

2. Analyze family expectations and perceptions regarding music education.
3. Assess how family attitudes toward music and the arts impact students' persistence and continuity.
4. Examine the relationship between family involvement and students' ability to overcome academic and personal challenges.
5. Compare family support across different sociocultural contexts (conservatories in Malaga city and those in surrounding areas).
6. Investigate potential social and academic differences based on the gender of students, family members, and faculty.
7. Evaluate whether music is perceived primarily as a hobby or as a professional path among conservatory students and their families.
8. Identify commonalities and differences between the perspectives of students, faculty, and families.
9. Develop strategies to strengthen the connection between the family environment and music education.
10. Propose initiatives that encourage greater family participation in conservatories, fostering their active engagement in the educational process.

To achieve these objectives, a mixed method research design has been adopted, combining surveys and interviews with one hundred seventy-eight students, eighty-three family members, and twenty - seven faculty members. This approach allows for the identification of thematic relationships across various areas of interest, highlighting key similarities and differences relevant to the study's goals.

The document is structured as follows:

- *Introduction.* Outlines the study's justification and objectives.

-*Theoretical Framework and Literature Review*. Establishes the foundational concepts of the research, divided into three chapters:

- *Chapter 1: Music and Education*. Provides historical context on major music education methodologies that have influenced conservatory teaching models.
- *Chapter 2: Music Pedagogy and Legislation in Spain*. Examines key pedagogical frameworks in the Spanish context and traces legislative changes shaping the current music education system.
- *Chapter 3: Music and Society*. Explores the benefits of musical practice and listening from various perspectives, analyzing motivations and influences that drive its study and professionalization.

-*Research Methodology and Implementation*. Details the study's methodological framework:

- *Chapter 4: Research Design and Description*. Justifies the choice of research methods, describing data collection instruments, participants, procedures, and the institutional context of the investigated conservatories.

-*Findings and Analysis*. Presents the research results:

- *Chapter 5: Quantitative and Qualitative Findings*. Offers a comparative analysis of the perspectives of students, families, and faculty, using both statistical and thematic approaches.

-*Conclusions and Discussion*. Interprets the findings in relation to the study's objectives:

- *Chapter 6: Analysis of Results and Recommendations*. Identifies key trends, discrepancies, and insights derived from the data, proposing actionable improvements and highlighting future research directions.

-*Bibliography*. Lists the academic sources consulted and referenced.

Ultimately, the aim of this study is to offer practical recommendations designed to enhance the recognition and appreciation of music education, fostering stronger relationships between students, their families, and their teachers while actively engaging educational institutions. By underscoring the crucial role of families, this research intends to raise awareness about their importance in the educational process and encourage their active participation in music education. This can be achieved by addressing and removing academic, social, and economic barriers that may impede their involvement, thus promoting a more inclusive and supportive learning environment for students.

This study specifically focuses on all conservatories in the province of Malaga that offer programs in bowed string instruments, with the aim of providing a comprehensive and in-depth understanding of the social and academic environments within each institution. By exploring both the broader regional context and the unique characteristics of each conservatory, the research seeks to capture a nuanced view of the factors that shape the educational experiences of students in these programs. This approach will facilitate a detailed comparative analysis between conservatories located in the capital city, Malaga, and those situated in the surrounding towns and rural areas, revealing any significant disparities or similarities in their offerings, resources, and student experiences.

In particular, the study delves into a variety of factors that influence key aspects of music education, including access to training, student retention rates, and the societal perceptions of the value of music education in different regions. It explores how these factors vary between more urbanized and rural areas, considering the potential challenges faced by students and families in less densely populated regions, such as limited access to resources, fewer performance opportunities, or the impact of social stigma on the pursuit of a musical career. Additionally, the study will examine the role of local cultural and economic contexts in shaping attitudes toward music education and the support systems that exist within each conservatory setting.

Through this thorough investigation, the research aims to identify both the key challenges and the potential opportunities within the

music education landscape in Malaga. By highlighting areas in need of improvement and areas of strength, the study aspires to provide valuable insights for policymakers, educators, and community leaders. The goal is to foster a more equitable and effective music education system that not only addresses the needs of all students, regardless of their geographic or socio - economic background, but also ensures the continued relevance and vitality of music education as a core component of cultural and academic development. Ultimately, this research aspires to contribute to a broader conversation about how music education can be strengthened and made more inclusive, empowering future generations of musicians across the province.

In undertaking this research, the study aspires to make a meaningful contribution to the development of comprehensive strategies that not only foster the academic and artistic growth of students but also support their holistic development through the transformative power of music. The intention is to ensure that music education remains an enriching, accessible, and inclusive experience that positively shapes individuals, leaving a lasting impact not only on their personal growth but also on their broader societal engagement. By doing so, the research envisions music education as a key driver in shaping well-rounded, empathetic, and socially responsible individuals who contribute to the cultural and intellectual vitality of society.

Furthermore, the research advocates for a more integrated and collaborative approach, one that involves all relevant stakeholders, students, families and teachers, in the design and implementation of effective strategies. This inclusive model is essential for creating an environment in which music education can flourish, ensuring that students receive the support they need to thrive both academically and artistically. By recognizing the critical role that music plays in the emotional, cognitive, and social development of young individuals, the study calls for a more holistic view of education, one that values creativity and artistic expression alongside traditional academic subjects.

The ultimate goal is to shape a future where music education is not only seen as an optional extracurricular activity but as an indispensable part of a well - rounded education. This research seeks to elevate the status of music education, advocating for its recognition as a vital

component in preparing students for the complexities of the modern world. In doing so, it aims to create a more vibrant and equitable educational landscape, where individuals from all backgrounds can access the transformative benefits of music, enriching both their personal lives and the communities they are part of. By fostering a culture that appreciates the value of music, the study aspires to create a ripple effect, where the positive outcomes of music education extend far beyond the classroom and into society at large, promoting a future of greater cultural awareness, empathy, and connection.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	33
ÍNDICE DE TABLAS.....	38

INTRODUCCIÓN.....	43

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	49

CAPÍTULO 1. MÚSICA Y EDUCACIÓN.....	51
1. Contexto histórico desde la Antigüedad hasta el siglo XIX.....	55
2. Principales métodos educativos musicales del siglo XIX.....	63
Método de enseñanza mutua (Lancaster).....	65
Método <i>Norwich Sol - Fa</i>	65
Método <i>Galin - Paris - Chevé</i>	68
3. Principales métodos educativos musicales durante los siglos XX y XXI.....	69
3.1. Periodo de los precursores.....	71
Método Chevais.....	71
3.2. Periodo de los métodos activos.....	72
Método Montessori.....	72
Método Willems.....	73
Método Dalcroze.....	74
Método Claparède.....	77
Método Martenot.....	77
Método Ward.....	79
3.3. Periodo de los métodos instrumentales.....	80
Método Orff.....	80
Método Wuytack.....	81
Método Kodály.....	83
Método Suzuki.....	85
Método Rolland.....	86
Método <i>Colourstrings</i>	86
3.4. Periodo de los métodos creativos.....	88
Método Self y Dennis.....	89
Método Schafer.....	89
Método Paytner.....	90
Método Self.....	91
3.5. Periodo de integración y nuevos modelos pedagógicos.....	91
Modelo filosófico.....	92
Modelo psicológico.....	92
Modelos de investigación musical.....	93
Modelos inclusivos.....	94
Perspectivas actuales.....	95

CAPÍTULO 2. PEDAGOGÍAS MUSICALES Y LEGISLACIÓN EN ESPAÑA..... 99

1. Referentes en la pedagogía musical desarrollada en España.....	103
1.1. Siglo XIX.....	103
Pablo Montesino.....	103
Miguel Hilarión Eslava.....	104
Joaquín Avendaño y Mariano Carderera.....	105
Francisco Merino Ballesteros.....	106
Joaquín Sánchez de Madrid.....	107
Mariano Blázquez de Villacampa.....	108
Joan Llongueras i Badía.....	109
Manuel Borgeño i Plá.....	109
1.2. Siglos XX y XXI.....	110
Ireneu Segarra i Malla.....	110
Rosa Font Fuster.....	110
Encarnación López de Arenosa	111
Montse Sanuy Simón.....	113
Carmen Ibáñez e Ibáñez.....	113
María de los Ángeles Cosculluela Mazcaray.....	114
Serafina Poch - Vasquez.....	115
Perspectivas actuales.....	115
2. La enseñanza de la música en la legislación española.....	117
2.1. Siglo XIX.....	117
2.2. Siglos XX y XXI.....	121
2.3. Conservatorios de música.....	125
2.3.1. Contexto histórico hasta el siglo XVIII.....	125
2.3.2. Contexto histórico durante el siglo XIX.....	125
2.3.3. Contexto histórico durante el siglo XX.....	131
2.3.4. Contexto histórico en el siglo XXI.....	137
2.3.5. Normativa autonómica actual establecida en Andalucía.....	140

CAPÍTULO 3. MÚSICA Y SOCIEDAD..... 145

1. Beneficios de la actividad musical.....	149
2. Motivaciones a la hora de iniciar estudios musicales.....	153
2.1. Núcleo familiar.....	153
2.1.1. Investigaciones relacionadas.....	156
2.2. Escuela y profesorado.....	162
2.2.1. Investigaciones relacionadas.....	167
2.3. Unión entre familia y escuela.....	169
2.3.1. Investigaciones relacionadas.....	170
2.4. Contexto social general.....	174
2.4.1. Investigaciones relacionadas.....	176

EXPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....183

CAPÍTULO 4. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... 185

1. Planteamiento y metodología.....	189
1.1. Fundamentación cualitativa.....	192
1.2. Fundamentación cuantitativa.....	195
2. Objetivos de investigación.....	196
3. Diseño de la investigación.....	197
3.1. Aproximación al tema de estudio.....	198
3.2. Planificación y temporalización.....	201
3.2.1. Investigación cuantitativa.....	204
3.2.2. Investigación cualitativa.....	209
3.3. Contexto de los conservatorios.....	221
3.3.1. Marco legislativo.....	224
3.3.2. Conservatorios de Málaga capital.....	227
3.3.3. Conservatorios de Málaga provincia.....	230
3.3.4. Centros excluidos en el estudio.....	233

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....235

CAPÍTULO 5. RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS.....237

1. Recursos analíticos utilizados.....	241
1.1. Apartado cuantitativo.....	241
1.2. Apartado cualitativo.....	241
2. Resultados y análisis.....	243
2.1. Alumnado menor de 14 años.....	243
2.1.1. Preguntas demográficas y de identificación.....	243
2.1.2. Preguntas/Afirmaciones Cuantitativas.....	247
2.1.3. Influencia de variables cualitativas en los resultados.....	249
2.2. Alumnado mayor de catorce años.....	251
2.2.1. Preguntas demográficas y de identificación.....	251
2.2.2. Preguntas/Afirmaciones Cuantitativas.....	255
2.2.3. Influencia de Variables Cualitativas en los resultados.....	257
2.3. Alumnado Agrupado.....	258
2.3.1. Preguntas demográficas y de identificación.....	258
2.3.2. Influencia de Variables Cualitativas en los resultados.....	262
2.3.4. Resultados de las preguntas al alumnado, clasificadas por áreas temáticas de interés.....	265
2.4. Familiares.....	270
2.4.1. Preguntas demográficas y de identificación.....	270
2.4.2. Cuestionario abierto y entrevistas.....	275
2.5. Profesorado.....	301
2.5.1. Preguntas demográficas y de identificación.....	301
2.5.2. Cuestionario abierto y entrevistas.....	305
2.6. Relaciones entre grupos.....	331
2.6.1. Familiares y alumnado.....	332
2.6.2. Profesorado y alumnado.....	333
2.6.3. Familiares y profesorado.....	334

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	337
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	339
1. Conclusiones y discusión.....	343
1.1. Categorías temáticas.....	344
1.1.1. Gustos y experiencias.....	344
1.1.2. Hábitos musicales en casa.....	351
1.1.3. Influencias Sociales.....	355
1.1.4. Perspectivas futuras.....	359
1.1.5. Propuestas de mejora.....	364
1.1.6. Ampliación de la investigación.....	375
CONCLUSIONS AND DISCUSSION.....	379
1. Conclusions and Discussion.....	381
1.1. Thematic Categories.....	382
1.1.1. Preferences and Experiences.....	382
1.1.2. Musical Habits at Home.....	389
1.1.3. Social Influences.....	391
1.1.4. Future Perspectives.....	395
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	403
ANEXOS.....	429
Anexo I. Informe favorable del comité ético de experimentación de la Universidad de Málaga.....	431
Anexo II. Correo informando de la investigación a la dirección de uno de los centros.....	432
Anexo III. Consentimiento autorizado de la dirección de los centros.....	433
Anexo IV. Cuestionario alumnado menor de catorce años.....	435
Anexo V. Cuestionario alumnado mayor de catorce años.....	440
Anexo VI. <i>Código QR</i> para familia.....	441
Anexo VII. Hoja informativa para menores de catorce años.....	442
Anexo VIII. Hoja informativa para mayores de catorce años.....	443
Anexo IX. Consentimiento informado menores de catorce años.....	444
Anexo X. Consentimiento informado mayores de catorce años.....	446
Anexo XI. Cuestionario familias.....	448
Anexo XII. Cuestionario profesorado.....	454
Anexo XIII. <i>Código QR</i> profesorado.....	460

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sarah Ann Glover utilizando su método.....	66
Figura 2: Tonic Sol - Fa, p. 4 (Curwen, 1893).....	67
Figura 3: Méthode Élémentaire de Musique Vocale, p. 36 (Chevé, 1844). Recuperado de International Music Score Library Project (IMSLP).....	69
Figura 4: Bases pedagógicas del Método Willems.....	74
Figura 5: Bases pedagógicas del Método Dalcroze.....	76
Figura 6: Bases pedagógicas del Método Martenot.....	78
Figura 7: Bases pedagógicas del Método Orff.....	81
Figura 8: Ejemplo de musicograma recogido en el libro Audición musical activa. Libro del alumno. Contradanza How Can I de J. Playford (1623-1686), p. 11. (Wuytack y Boal Palheiros, 1995). Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.....	82
Figura 9: Bases pedagógicas del Método Kodály.....	84
Figura 10: Bases pedagógicas del Método Suzuki.....	85
Figura 11: Correspondencia visual de las cuerdas del violín. Violín ABC: Book A, Book B, Book C (Szilvay, 2005, p. 1).....	87
Figura 12: La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas (Gainza, 2003). Documento de trabajo No. 10, Serie “Documentos de trabajo”, Escuela de Educación.....	97
Figura 13: Manual para los maestros de escuelas de párvulos (Montesino, 1840, p. 259). Fuente: Imprenta Nacional, Madrid..	104
Figura 14: Manual de música de M. Blázquez de Villacampa (1854), p. 208.....	108
Figura 15: Ritmo y Lectura 1 (López de Arenosa, 2002, p. 9).....	112
Figura 16: Rigo - Móvil Ibáñez con diferentes piezas sobre el pentagrama (López, 2016, p. 165).....	114
Figura 17: Edad de los hijos/as (investigación previa).....	199
Figura 18: Ejemplo de captación de participantes.....	219
Figura 19: Publicación del CPM Gonzalo Martín Tenllado publicitando en su semana cultural la realización de entrevistas y cuestionarios relacionados con la investigación.....	220

Figura 20: Situación de los ocho conservatorios de música de la provincia de Málaga que ofertan especialidades de cuerda frotada.	221
Figura 21: Edades de los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados.	244
Figura 22: Género de los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados.	244
Figura 23: Diagrama de barras de curso en alumnado menores de 14 años.	245
Figura 24: Localidad de los conservatorios donde estudian los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados.	246
Figura 25: Instrumento que estudian los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados.	246
Figura 26: Resultados medios de las 16 preguntas para menores de 14 años.	248
Figura 27: Número de respuestas, valor promedio y desviación típica de las 16 preguntas realizadas a los menores de 14 años.	248
Figura 28: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a los menores de 14 años. (p -valor $< a$ 0.05 para $p \geq 0.2$ en valor absoluto).	249
Figura 29: Diagrama de barras de edad.	252
Figura 30: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años.	252
Figura 31: Diagrama de barras de alumnado mayor de 14 años por curso.	253
Figura 32: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años por instrumento.	254
Figura 33: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años por localidad.	254
Figura 34: <i>Resultados medio de las 16 afirmaciones para mayores de 14 años.</i>	256
Figura 35: Resumen estadístico de los resultados de las 16 preguntas a los estudiantes mayores de 16 años.	256
Figura 36: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a los mayores de 14 años (p -valor $< a$ 0.05 para $p \geq 0.2$ en valor absoluto).	257

Figura 37: Distribución de estudiantes según estudios musicales. Elaboración propia.....	259
Figura 38: Distribución de estudiantes según instrumento musical...	259
Figura 39: Distribución de estudiantes según conservatorio.....	260
Figura 40: Resumen estadístico de los resultados de las 16 preguntas de todos los estudiantes agrupados.....	261
Figura 41: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a todos los estudiantes agrupados (p -valor $< a$ 0.05 para p $> =$ 0.2 en valor absoluto).....	261
Figura 42: Diagrama por género.....	271
Figura 43: Distribución por nivel educativo.....	271
Figura 44: Distribución de EEBB y EEPP.....	272
Figura 45: Distribución de instrumentos.....	273
Figura 46: Distribución por localidades.....	274
Figura 47: ¿Es usted músico de cualquier tipo (profesional /amateur)?	275
Figura 48: ¿Cómo afecta la música en su vida cotidiana?.....	276
Figura 49: ¿De qué manera destaca el valor de la música dentro de su núcleo familiar?.....	278
Figura 50: ¿Considera que los padres deben poseer un conocimiento básico o avanzado sobre cuestiones musicales para poder iniciar a sus hijos a ellas?.....	279
Figura 51: ¿Ha notado en su/s hijo/s interés por estudiar música? ¿Cómo?.....	281
Figura 52: ¿Cree necesario el inicio y valoración de actividades musicales dentro del núcleo familiar para que su hijo/a se interese por ellas?.....	284
Figura 53: ¿Cree que su papel dentro de los estudios musicales de su/s hijo/s es de importancia e influye sobre ellos? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera considera que lo hace?.....	285
Figura 54: ¿Considera la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby? ¿Por qué?.....	287
Figura 55: ¿Le gustaría que su hijo/a estudiase un bachillerato distinto al musical? ¿Por qué?.....	290
Figura 56: ¿Le gustaría que su hijo/a estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué?.....	292

Figura 57: ¿Cuáles cree que pueden ser las salidas profesionales de un músico?.....	293
Figura 58: ¿Considera los estudios musicales de menor, igual o mayor estima que otros estudios no artísticos? ¿Por qué?.....	295
Figura 59: ¿Cree que la carrera profesional de música está valorada lo suficiente socialmente? ¿En qué aspectos?.....	297
Figura 60: ¿Ha notado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música?, ¿Cómo?	299
Figura 61: Distribución por género.....	302
Figura 62: Distribución por localidades.....	303
Figura 63: Distribución de instrumentos.....	304
Figura 64: Distribución de respuestas.....	304
Figura 65: ¿Cree que el alumnado asiste al conservatorio por obligación y deseo de su familia, o por interés y voluntad propia? ¿De qué forma/s lo aprecia?.....	305
Figura 66: ¿En qué curso/s considera que se establece un mayor interés o influencia de la familia sobre el alumnado con respecto al estudio del instrumento? ¿Por qué?.....	308
Figura 67: ¿Considera que el núcleo familiar debe implicarse en el estudio del instrumento de sus hijos/as en casa? ¿Por qué?.....	314
Figura 68: ¿Cree que las familias mantienen una actitud de interés y/o cercana con el profesorado de instrumento respecto a la evolución musical y/o académica de sus hijos/as? ¿Cuáles cree que podrían ser las razones?.....	317
Figura 69: ¿Considera que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro? ¿Por qué?.....	320
Figura 70: ¿Anima o incentiva a su alumnado para que se dedique profesionalmente a la música? ¿Por qué?.....	323
Figura 71: Con respecto a la pregunta anterior, ¿Cómo cree que influye la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música?.....	325
Figura 72: ¿Considera que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios musicales y otros estudios no artísticos? ¿Por qué?.....	328

Figura 73: Ejemplo de un diario de tareas para las clases de instrumento (p. 1). Elaboración propia.....	367
Figura 74: Ejemplo de un diario de tareas para las clases de instrumento (p. 2). Elaboración propia.....	368
Figura 75: Ejemplo de ficha inicial del alumno/a para profesorado de instrumento (p. 1). Elaboración propia.....	370
Figura 76: Ejemplo de ficha inicial del alumno/a para profesorado de instrumento (p. 2). Elaboración propia.....	371
Figura 77: Ejemplo de “ficha de motivación” para el alumnado. Elaboración propia.....	374

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparativa de aspectos no técnicos en la iniciación del violín (Moya, 2018).....	88
Tabla 2: Autores/as y su principio psicológico respectivo.....	93
Tabla 3: Modelo de investigación de Bresler y Stake.....	94
Tabla 4: Legislación durante la primera mitad del siglo XIX.....	119
Tabla 5: Legislación durante la segunda mitad del siglo XIX.....	120
Tabla 6: Legislación durante los siglos XX y XXI.....	124
Tabla 7: Especialidades de los Estudios de Aplicación en 1857 (Sarget, 2001, p. 137).....	129
Tabla 8: Especialidades impartidas en 1868 (Sarget, 2002, p. 152)....	130
Tabla 9: Asignaturas y especialidades ofertadas en 1901 (Sarget, 2002, p. 159).....	131
Tabla 10. Resumen legislativo de las Enseñanzas Artísticas Superiores durante el siglo XX.....	136
Tabla 11: Marco legislativo de las Enseñanzas Artísticas durante el siglo XXI.....	139
Tabla 12: Valoración media del grado de interés por la música (valores del 0 al 10). (Elaboración propia, extraído de MCUD. Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España, 2021-2022, p. 283).....	178
Tabla 13: Personas que han asistido a conciertos de música, año 2021 - 2022.(Elaboración propia, extraído de MCUD, Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España, 2021 - 2022, p. 284).....	179
Tabla 14: Personas que han asistido a espectáculos escénicos o musicales en el último año según la asistencia a espectáculos escénicos o musicales de sus padres, 2021 - 2022.....	180
Tabla 15: Planificación de la investigación año 2021.....	201
Tabla 16: Planificación de la investigación año 2022.....	201
Tabla 17: Planificación de la investigación año 2023.....	202
Tabla 18: Planificación de la investigación año 2024.....	203
Tabla 19: Categorización de las diferentes preguntas/afirmaciones del alumnado.....	207
Tabla 20: Relaciones entre cada pregunta/afirmación del alumnado según su objetivo de investigación.....	209

Tabla 21: Relación de los conservatorios de Málaga estudiados según su oferta interpretativa, ubicación y tipo de enseñanza.....	224
Tabla 22: Codificación de las personas entrevistadas.....	242
Tabla 23: la localidad influye en el resultado de la pregunta 14. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	250
Tabla 24: la localidad influye en el resultado de la pregunta 14. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	250
Tabla 25: La localidad influye en el resultado de la pregunta 5. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	257
Tabla 26: La localidad influye en el resultado de la pregunta 5. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	258
Tabla 27: La localidad influye en el resultado de la pregunta 3: Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	262
Tabla 28: La localidad influye en el resultado de la pregunta 3. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	262
Tabla 29: La localidad influye en el resultado de la pregunta 6. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	263
Tabla 30: La localidad influye en el resultado de la pregunta 6: Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	263
Tabla 31: El tipo de enseñanza y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 12. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	263
Tabla 32: El tipo de enseñanza y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 12. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	264
Tabla 33: La localidad influye en el resultado de la pregunta 15-EEPP. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.....	264
Tabla 34: La localidad influye en el resultado de la pregunta 15-EEPP: Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.....	264
Tabla 35: “Me gusta escuchar música clásica y asistir a conciertos”..	265
Tabla 36: “Siempre me ha gustado/interesado el instrumento que estudio”.....	265
Tabla 37: “Me siento diferente a mis amigos por estudiar música”...	265
Tabla 38: “Estudio en el conservatorio por iniciativa propia”	266
Tabla 39: “Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio”.....	266

Tabla 40: “En casa se escucha música clásica de manera frecuente”	266
Tabla 41: “Tengo familiares músicos o con gran interés por la música”	267
Tabla 42: “Mis padres estudian conmigo en casa”.....	267
Tabla 43: “Mi familia me recomendó a estudiar mi instrumento”	267
Tabla 44: “Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia”	268
Tabla 45: “Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos” ...	268
Tabla 46: “Mi familia me apoya y anima a estudiar en el conservatorio”	268
Tabla 47: “Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento y orquesta”	269
Tabla 48: “Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional”	269
Tabla 49: “Mi familia considera la música como un hobby”	269
Tabla 50: “Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales”	270
Tabla 51: Ejes temáticos de propuestas de mejora.....	364



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

La familia constituye un pilar indispensable en el proceso educativo del alumnado, especialmente, dentro del ámbito de las disciplinas artísticas, donde su influencia se establece como un factor determinante. En la educación musical, concretando al ámbito de los conservatorios de música, esta relación se manifiesta de manera significativa a lo largo de un extenso proceso formativo que puede prolongarse hasta catorce años, desde el inicio de estas enseñanzas, usualmente a la edad de ocho años, hasta la culminación de los estudios superiores. Esta trayectoria, caracterizada por una alta exigencia técnica, emocional y social, demanda no solo el compromiso constante del estudiantado, sino también el apoyo sostenido de sus familias, quienes desempeñan un rol esencial en garantizar la continuidad y el éxito académico de sus hijos/as.

La interpretación instrumental en los conservatorios de música, no solo implica la adquisición de habilidades técnicas y artísticas, sino que también enfrenta al alumnado a una serie de retos emocionales y sociales únicos, como el manejo de la presión asociada a las audiciones públicas, las evaluaciones comunes constantes y las expectativas tanto personales, como impuestas por el entorno académico y social. En este contexto, la familia puede destacarse como un medio crucial de apoyo emocional, ofreciendo estabilidad, motivación y orientación para afrontar los desafíos inherentes al proceso formativo. Este acompañamiento resulta especialmente determinante durante las etapas iniciales, cuando se desarrollan las bases técnicas y los hábitos de estudio, así como en la adolescencia, un periodo caracterizado por cambios significativos en el ámbito personal y social.

El rol de la familia no se limita al plano emocional, sino que abarca también aspectos logísticos, financieros y prácticos, debido a la inversión de tiempo y recursos en actividades concretas, tales como la compra de instrumentos, la asistencia a audiciones, la complicada organización de horarios y el apoyo ofrecido en la conciliación entre las responsabilidades académicas obligatorias del colegio e instituto y las musicales. Dada la relevancia de esta participación, los conservatorios de música han incorporado formalmente la interacción con las familias como una parte esencial de su planificación institucional. Estas medidas incluyen reuniones regulares entre los

padres, madres o tutores/as y el profesorado a lo largo del curso académico, donde se abordan aspectos clave como los enfoques pedagógicos, el mantenimiento de los instrumentos y la organización de las actividades educativas. Dicho enfoque colaborativo busca facilitar la comprensión de las expectativas del proceso formativo y fomentar la construcción de un entorno educativo cohesivo en el que se refuercen valores fundamentales como la responsabilidad, la creatividad, el trabajo en equipo y la perseverancia.

Tras esta teoría, la práctica es, en algunas situaciones, contraria o no del todo fiel, evidenciando contextos de desconexión familiar, académica y una falta de valoración social sobre el alumnado perteneciente a estas enseñanzas, sus familiares y profesorado o, en general, sobre el estudio de la carrera artística. Dicha separación se evidencia, además, en la falta de investigaciones y escritos relacionados con el entorno concreto de los conservatorios de música, especialmente, los vinculados con el ámbito educativo y sus prácticas.

Por todos estos motivos, el presente estudio tiene como principal objetivo *analizar y definir el papel multifacético que desempeñan las familias en el proceso de educación musical dentro de los conservatorios de música de la provincia de Málaga, concretando el ámbito en las especialidades de cuerda frotada, identificando sus influencias, aportes y desafíos en el desarrollo académico y artístico del estudiantado*, a través de los siguientes objetivos específicos planteados:

1. Identificar actividades desarrolladas dentro del ámbito familiar que puedan influir en la decisión inicial de iniciar el aprendizaje de un instrumento musical.
2. Analizar las expectativas y la valoración de la familia sobre el aprendizaje musical.
3. Evaluar cómo las actitudes de los familiares hacia la música y la educación artística determinan la persistencia y continuidad del estudiante.
4. Estudiar la relación entre la implicación familiar y la superación de desafíos académicos y personales en el proceso de aprendizaje musical.

5. Examinar las similitudes y diferencias del apoyo familiar en distintos contextos socioculturales (centros situados en Málaga capital y fuera).
6. Analizar posibles diferencias sociales y académicas en función del sexo de los familiares, el profesorado y el alumnado.
7. Determinar la valoración de la música como hobby o profesión dentro del estudiantado de conservatorio y su contexto.
8. Establecer las similitudes y diferencias entre los resultados ofrecidos por el alumnado, el profesorado y las familias.
9. Proponer estrategias para fortalecer el vínculo entre el ámbito familiar y el aprendizaje musical.
10. Establecer propuestas que ofrezcan una mayor participación de las familias en los conservatorios para involucrarlas en el proceso formativo de sus hijos/as.

En base a la fundamentación teórica consultada, se opta por un diseño metodológico mixto, que busca combinar los cuestionarios y las entrevistas realizadas a ciento setenta y ocho estudiantes, ochenta y tres familiares y veintisiete profesores/as, estableciendo relaciones temáticas entre las diversas líneas de interés, con el fin de destacar similitudes y diferencias que puedan resultar relevantes para los objetivos delimitados.

En lo que compete a la estructura forma del presente escrito, se distinguen los siguientes bloques de contenido:

- *Introducción.* Se añade la justificación y el propósito de estudio.
- *Marco teórico y estado de la cuestión.* Reúne la fundamentación teórica sobre la que se basa la investigación, a través de tres capítulos:

- *Capítulo 1: Música y educación.* Establece un contexto histórico sobre los principales métodos educativos musicales en los que se han basado e inspirado nuestro modelo de enseñanza en los conservatorios de música.
 - *Capítulo 2: Pedagogías musicales y legislación en España.* Destaca los principales referentes pedagógicos dentro del ámbito español, así como los cambios legislativos registrados desde la perspectiva musical general y concretando al ámbito de los conservatorios de música, con el fin de establecer un contexto educativo que refleje como resultado el sistema académico actual.
 - *Capítulo 3: Música y sociedad.* Resalta los beneficios de la práctica y escucha musical desde diversas perspectivas, destacando las motivaciones e influencias que llevan a su estudio y profesionalización.
- *Exposición de la investigación.* Incorpora la perspectiva metodológica del estudio.
- *Capítulo 4: Fundamentación y descripción de la investigación.* Establece los motivos que justifican la elección metodológica del estudio, ofreciendo una descripción de los instrumentos utilizados, participantes, procedimientos registrados, así como el contexto de los centros investigados.
- *Resultados de la investigación.* Ofrece los hallazgos obtenidos tras el proceso de recogida de datos.
- *Capítulo 5: Resultados cuantitativos y cualitativos.* Contiene los recursos analíticos utilizados tanto para el apartado cuantitativo, como del cualitativo, ofreciendo las diversas perspectivas de los grupos de estudio investigados: alumnado, familiares y profesorado, relacionándolas entre ellas.
- *Conclusiones y discusión.* Complementa los resultados de la investigación en base a los objetivos previstos.
- *Capítulo 6: Análisis de resultados y propuestas de mejora.* Establece conexiones, discrepancias y apreciaciones relevantes según los datos obtenidos, ofreciendo unas propuestas de mejora en

base a posibles deficiencias expresadas sobre estas enseñanzas y destacando futuras líneas de investigación en curso o en forma de futuras propuestas.

- *Fuentes bibliográficas.* Refleja las diferentes fuentes consultadas y citadas a lo largo de este estudio.
- *Anexos.* Muestra la información documental no incorporada en el cuerpo del texto.

Finalmente, cabe destacar que el propósito de este estudio es aportar recomendaciones prácticas para fortalecer la valorización de las enseñanzas de música, consolidando las relaciones entre el alumnado, sus familiares y su profesorado, sumando a su vez a las instituciones educativas. Este enfoque, por tanto, pretende destacar el papel de las familias, concienciando sobre la importancia de su función y proporcionando perspectivas que inciten su participación activa dentro de estas enseñanzas, sin limitaciones académicas, sociales o económicas.

Desde esta perspectiva, concretando el ámbito en todos los conservatorios de la provincia de Málaga que ofrecen las especialidades instrumentales de cuerda frotada, este estudio pretende ofrecer una visión del contexto social y académico de cada centro al ofrecer perspectivas tanto desde la capital, como de la provincia, resaltando condicionantes relacionados con el acceso, la permanencia y la valorización social de estas enseñanzas. De este modo, se espera contribuir al diseño de estrategias que potencien el desarrollo integral del estudiantado a través de la música, asegurando que esta formación se mantenga como una experiencia accesible, enriquecedora y transformadora, tanto desde el ámbito personal, como social.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 1

MÚSICA Y EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

El primer capítulo, correspondiente al apartado del marco teórico y estado de la cuestión, plantea un análisis detallado sobre la evolución de la música en el ámbito educativo, con especial atención a los contextos históricos y pedagógicos. Este recorrido permite resaltar la evolución de la enseñanza musical desde el pasado hasta la actualidad, destacando las bases teóricas y los métodos educativos que han influenciado directamente sobre su práctica actual.

En primer lugar, se presenta un breve recorrido histórico que explora la visión de la música desde una doble perspectiva: su papel formativo y su impacto en los diferentes contextos sociales. Este análisis comienza en el periodo de la Antigüedad y se desarrolla hasta los inicios del siglo XIX, destacando dentro de este marco histórico las principales teorías, prácticas y personas influyentes que marcaron la evolución del pensamiento y la práctica musical.

En segundo lugar, se exponen las principales corrientes pedagógicas y musicales desarrolladas durante el siglo XIX, resaltando cómo transformaron la percepción de la música como disciplina, ampliando su accesibilidad y su impacto en la educación general.

En tercer lugar, se ofrecerán los principales métodos musicales educativos ofrecidos durante el siglo XX, caracterizado por su diferenciación a través de diversos periodos que permitieron abarcar las prácticas musicales actuales, basadas en una perspectiva lúdica, dinámica, activa, colaborativa y con gran influencia de las nuevas tecnologías en el aula.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Contexto histórico desde la Antigüedad hasta el siglo XIX

*“La música es un arte educativo por excelencia,
se inserta en el alma y la forma en la virtud.”*
(Platón)

Muchos son los autores y autoras, así como los estudios científicos, que demuestran los grandes beneficios, la necesidad y la consideración de la educación artística en todos sus ámbitos dentro del panorama educativo. Este pensamiento ha variado y evolucionado a lo largo de la historia debido a los profundos avances ocurridos en las ciencias y la tecnología, los cuales, han propiciado a su vez un cambio en la cultura y por tanto, en la sociedad, que se ha visto reflejado en la música y su enseñanza.

Comenzando esta visión educativa de la música, se encuentran ya en la Antigua Grecia, cuna del desarrollo educativo de nuestra civilización, los primeros textos en los cuales se resalta el valor de este arte y su influencia en la sociedad. El término griego *mousike*, origen de la palabra “música” y cuya procedencia etimológica significa “relativo a las musas”, ya daba lugar a su concepción como una disciplina venerada e inspirada por estas diosas, encontrando las primeras referencias musicales en escritos de origen mitológico que intentaban explicar el origen y la utilidad de la música.

En el conocido mito griego que versa sobre la creación de las murallas de la ciudad de Tebas, Anfión, hijo de Zeus y Antílope, transporta cada piedra que forman las mismas por una especie de magia creada través de su interpretación musical con la lira, otorgando a la música y a un instrumento musical cualidades divinas. Siguiendo este contexto y destacando la interpretación virtuosa con el citado instrumento, Orfeo obtiene el don de hipnotizar y embelesar con su música a humanos, dioses y otros seres vivos, como plantas o árboles. En el mito de *Orfeo y Euridice*, la música se alza a un acto mágico que es capaz de modificar las leyes naturales de la vida y la muerte, así como alterar e influir directamente sobre los pensamientos y las acciones posteriores (Hard, 2008).

Estas primeras ideas asociadas a la música como un arte divino relacionado con dioses, musas y elementos místicos, se convierte

paulatinamente en una ciencia propia bien definida por diversos filósofos. El pionero en este proceso fue Pitágoras, filósofo que vivió entre los siglos VI y V a. C. el cual establece relaciones entre la música, vista con una base matemática, vinculada a su vez al universo. Así, se establecieron grandes aportaciones que se transmitieron hasta finales del Renacimiento e influenciaron el pensamiento de pensadores y humanistas, como su conocida teoría de la “armonía de las esferas”, donde según una proporción geocéntrica del universo, el movimiento del Sol, la Luna y los planetas obedecen proporciones musicales, siendo la distancia entre estos últimos la que establece los distintos intervalos musicales. También se le atribuye la división en doce sonidos característicos de la música occidental según la matemática pitagórica, la importancia del ritmo en la palabra poética según los propios latidos del corazón humano, influyente en la danza, o el descubrimiento del sonido producido por las vibraciones de los cuerpos en un medio elástico, el cual produce ondas sonoras que pueden representarse numéricamente y que dieron lugar posteriormente a los diversos modos griegos.

En la educación, la música se enseñaba en forma de conceptos musicales básicos, relacionados con la capacidad expresiva de la voz y la interpretación instrumental. Su fin, era propiciar una correcta integración social, para que todas las personas pudieran participar en los actos festivos y sociales de la comunidad, pues estas interacciones eran la vía para moldear un alma equilibrada y serena en relación a la propia esencia humana y social. Por tanto, un músico profesional debía conocer estas características musicales y su poder, especializándose en una educación basada en el canto, la retórica y la rítmica (Espinar, 2011).

Tanto en las obras de *Las Leyes* y *La República* de Platón, filósofo ateniense del siglo V a. C. aparecen teorías educativas y conceptos musicales indispensables que pueden moldear e influir en el carácter del ser humano, la más conocida, será la llamada *Teoría del Ethos*. De origen griego, la palabra *ethos* significa “costumbre y conducta” y por lo tanto, tiene relación con todo lo referido a la personalidad y el carácter del ser humano. Por tanto, la citada teoría establece un determinado estado de ánimo asociado a las diferentes sonoridades de los modos griegos, considerando bajo esta visión, la música escrita en un determinado modo como un elemento que influye directamente

dentro de la personalidad del individuo. Bajo esta perspectiva, la música podrá ser usada para incentivar o evitar determinados modos según la actitud o personalidad que se quisiera fomentar, en una búsqueda por formar una sociedad moralmente adecuada (Platón, 2017).

Es así que, tanto en la antigua Grecia, como en Roma, civilización que será plenamente influenciada por la anterior, toda pedagogía musical irá en búsqueda del desarrollo rítmico y melódico para potenciar el ámbito personal del ser humano, sin necesidad de estar ligado necesariamente a cuestiones puramente instrumentales o a la formación de músicos profesionales. Desde esta perspectiva, el fin último de la educación musical, se puede establecer y diferenciar en base al efecto social que se desee conseguir, potenciar o redimir.

Por ejemplo, encontramos diferentes testimonios, tales como el caso de la ciudad de Esparta, con unos principios sociales basados en perpetuar un estado militarista y donde la función de la música se establece como la de exaltación de la patria, produciendo para tal fin, una música que incite a la toma de decisiones correctas de forma rápida y precisa. A su vez, en Atenas, ciudad que destaca con sus normas morales y éticas que rigen su ciudadanía, la música producida ha de ser tranquila, calmada y nunca escrita, siendo solamente escuchada y transmitida de oído y vía oral, con el objetivo de llegar directamente al intelecto y los sentimientos, llegando incluso a ser prohibida para las clases sociales considerabas minoritarias (Platón, 2017).

Posteriormente, en la Edad Media, la música se convierte en un elemento fundamental para resaltar la palabra de la liturgia y su sentimiento de religiosidad, otorgando el papel de las escuelas de canto y música, fundadas alrededor del siglo X, a favor de la formación y preparación al sacerdocio. Además, la música concibe con diversos autores característicos de este periodo, una nueva visión de ciencia, desarrollando conceptos musicales desde un punto de vista científico y remarcando su importancia dentro de la educación y el desarrollo intelectual (Pascual, 2006). En este sentido, destaca el filósofo y poeta latino romano San Severino Boecio y su obra "*De Institutione Musica*", escrita alrededor del año 500 d. C. donde establece una distinción en tres tipos de música:

- *Música mundana*: aquella con carácter universal, en relación a los sonidos producidos por los astros y cuerpos celestes, en relación directa con la anteriormente citada *Teoría de las Esferas* de Pitágoras.
- *Música humana*: se corresponde a las melodías que un ser humano es capaz de producir, como el canto, la poesía y sus características cadencias, así como las melodías. Le establece la importancia de nuestra equilibrio entre sensibilidad e intelecto.
- *Música instrumental*: como su propio nombre indica, es la música producida por algún instrumento de cuerda o viento.

Así, establece el llamado *quadrivium* a las enseñanzas matemáticas compuestas en las cuatro artes reales más importantes: aritmética, geometría, música y astronomía, concretando a la música como un elemento único que se encuentra en las otras ciencias, puesto que con ella se puede teorizar e investigar sobre las consonancias y sus relaciones aritméticas y, a su vez, es capaz de influir en la práctica y la acción humana. Por tanto, solamente podrán definirse como músicos, aquellas personas que conozcan las teorías aritméticas y armónicas que componen la música, y no quien sepa solamente cantar, interpretar un instrumento o componer música (Correia, 2020).

San Agustín de Hipona, considerado uno de los mayores filósofos de la era Cristiana y cuya actividad filosófica se desarrolló principalmente entre la segunda mitad del siglo IV y el primer cuarto del siglo V, describe en su obra *De Ordine* a la música como un arte liberal que sirve de enlace entre el mundo material, conocido como el mundo sensible, y el inmaterial representado por Dios y el alma. Este primer mundo sensible, obedece unas proporciones numéricas y relaciones matemáticas ordenadas, por lo que el estudio musical es entendida a su vez como una ciencia, por lo que el estudio musical puede ayudar a la comprensión ontológica del mundo (Prada, 2013).

En el siglo X, el monje italiano Guido d'Arezzo (990 - 1050), destacó por sus métodos pedagógicos al describir recursos gestuales como su conocida "mano guidoniana" como medio para hallar los semitonos y

ayudar a los cantantes a su interpretación a primera vista. Su método, adelanta lo que hoy conocemos bajo el concepto de aprendizaje significativo, puesto que parte de la búsqueda de asociaciones de las notas y textos de los cantos, desconocidos previamente, con elementos ya conocidos. Bajo esta premisa, establece una altura determinada de las notas musicales sobre una escala, con colores diferenciados y asocia un nombre a cada una según las primeras sílabas de los versos del entonces popular himno a San Juan Bautista, escrito por el monje e historiador Pablo Diácono en el siglo VIII (Toro, 2006). Este sistema, sustituye el método de escritura musical anterior, hasta entonces establecido mediante letras y es denominado como *solmisación*, lo que permite interpretar a primera vista cualquier melodía escrita sobre el tetragrama, asociando su entonación gracias al nacimiento de las claves musicales. Por tanto, comienzan a ser desarrollados los métodos para desarrollar la lectura y el oído musical para el canto, en lugar de requerir solamente capacidad memorística (Riguero y Domínguez, 2015).

Las Universidades medievales, considerándolas como gremios escolares supeditados a la Iglesia, estaban conformadas por ritos académicos litúrgicos y religiosos, los cuales comprendían grandes contenidos musicales dentro de su importancia al estudio de las “artes liberales”. La música, entonces, se establece como una asignatura pilar, en torno a la que gira el resto de conocimientos del mundo. La importancia y estima de la música en esta etapa histórica, es plasmada en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino:

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 (como se citó en Subirá, 1953, p. 155).

Este nuevo pensamiento surgido en el Renacimiento, supone una separación musical de la palabra en la liturgia y la música característica del periodo histórico anterior, otorgando una función destinada a “mover los afectos” y estableciéndose como un recurso fundamental en la sociedad como medio de expresión de los sentimientos, que

además es ampliamente difundido gracias a la creación de la imprenta en el siglo XV. Así, la música era practicada como un elemento divino, gracias al ascenso de la burguesía como clase social y a la gran valoración musical producida por la reforma luterana en el siglo XVI, donde se enseña a toda la población a cantar al considerar el estudio de la música y del canto al mismo nivel de importancia que las otras materias, creándose coros especializados que actuarán en las iglesias (Fubini, 1990). En palabras de Martín Lutero: “si tuviera hijos les haría estudiar no solo idiomas e historia, sino también canto y música como parte del curso completo de matemáticas” (como se citó en Carpenter, 1972, p. 364).

A mediados del siglo XVI, nace la figura del “maestro de capilla”, donde se establece una profesionalización en estas escuelas del aprendizaje musical y se fomenta la relación con las Universidades. A lo largo del siguiente siglo, destacan la de Salamanca, Oxford, París y Bolonia, con músicos instrumentistas, teóricos y docentes que se intercambiaban entre ambas instituciones. Así, se consolida a la iglesia y las cortes como principales centros de mecenazgo, reafirmandose este hecho en las conocidas capillas reales establecidas a partir de los Reyes Católicos (Sarget, 2000). A su vez, el desarrollo e influencia de la ópera italiana por Europa a lo largo del siglo XVII, se convierte en uno de los hechos históricos musicales más representativos, influyendo directamente en España con géneros musicales como la Zarzuela y en formas características interpretativas. Un ejemplo de dicha influencia, se verá posteriormente en España con la Reina María Cristina, formada en arpa y canto bajo esta herencia, hecho que propició la apertura del real Conservatorio de Música María Cristina en 1830 (Capdepón, 1997).

En relación a la pedagogía, es necesario resaltar al filósofo, pedagogo y teólogo nacido en la actual República Checa, Juan Amos Comenio (1592 - 1670), más conocido bajo su nombre en Latín, *Comenius*, quien se alza como el padre de la didáctica o de la pedagogía moderna por sus métodos basados en el aprendizaje visual y sensorial mediante la utilización de símbolos, figuras dibujadas o lenguajes de diversos tipos para facilitar una correcta adquisición de conocimientos. Aunque no dedicó escritos sobre música, su perspectiva de enseñanza basada en las experiencias sensoriales, el aprendizaje por imitación, su alfabeto simbólico y su enfoque progresivo de contenidos según el desarrollo

natural del alumnado, influyó directamente en las pedagogías venideras (Aguirre, 2001).

A partir del siglo XVIII, la música adquiere un papel más social y popular con un público cada vez más amplio, surgiendo los primeros conciertos públicos, que desatan la publicación de partituras, adquiriendo un significado de música como un verdadero lenguaje universal, comprendido mundialmente. Se resalta, bajo esta idea, la necesidad de incluir recursos musicales como las canciones a los más jóvenes, buscando obtener una formación plena del individuo, por lo que se perfecciona el aprendizaje profesional musical, otorgando más importancia a la práctica instrumental, así como una diferenciación y una búsqueda equilibrada entre música “culta” y música para el “oído”, enfocada esta última en el conocido estilo galante (Rice, 2019).

Desde esta visión, Jean - Jacques Rousseau fue, además de un filósofo y pedagogo, un gran teórico y defensor de la importancia de la música, tanto en la sociedad como en la educación, por lo que introduce en sus escritos correspondientes al siglo XVIII, cuatro principios esenciales:

- El llamado *principio de práctica*, indicando la necesidad interpretativa de la música, teniendo primero que aprender a escuchar música, después tocarla y por último leerla, con base a ser lo más “fiel” y estricto posible a la “verdad” de la propia composición y desarrolló teorías sobre la relación entre música y lenguaje.
- El *principio de naturalidad*, en cuanto a la búsqueda de una música sencilla y agradable al oído, que imite a la consonancia.
- El *principio de simplicidad*, priorizando la melodía en lugar de buscar su relación priorizando la armonía.
- El *principio de verdad*, en búsqueda de una música que pueda expresar las experiencias humanas en búsqueda de la transmisión de emociones genuinas, criticando las composiciones musicales complejas que no pretendían buscar una conexión emocional plena, de forma directa.

Además, en su obra *Essai Sur L'origine Des Langues*, destaca la relación entre la música y el lenguaje como necesidades humanas en búsqueda de la comunicación y expresión emocional antes que la intelectual (García, 2017). Bajo esta perspectiva, recomendó la utilización del

llamado “Do móvil” o “solfeo relativo”, sistema ideado por Guido D’Arezzo, donde las notas musicales son expresadas sobre el pentagrama por diferentes alturas según la tonalidad, frente al “Do fijo” o “solfeo absoluto”, el cual las sitúa siempre en el mismo sitio, método que utilizarán métodos educativos musicales posteriores (Valenzuela, 2009).

Como discípulo de Rousseau, es necesario nombrar bajo este contexto a Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) profesor suizo, quien considera a la música “como uno de los auxiliares más eficaces de la educación moral”, la cual debe comenzar en un conocimiento de la percepción sonora, después por su representación mediante el lenguaje o la escritura y por último, el pensamiento racional en profundidad, por lo que prevalece el aprendizaje de carácter activo, gradual y natural (Villena et al., 1998).

Estas ideas influenciaron el pensamiento del siglo XIX, el cual destaca por una libertad de contenido formal, estético y tonal de las obras musicales, que buscan expresar los sentimientos más profundos del ser humano, considerando la música instrumental como un arte romántico idílico y perfecto para tal fin. El interés cultural general sobre textos, escritos y diversos géneros literarios, bajo esta gran valorización de la música instrumental pura, culminó con el desarrollo de la música programática. Aquella música relacionada con una temática narrativa, poética o descriptiva, que incluye programas de mano para aumentar la “inversión” del público en la experiencia, convierte a la música en un medio perfecto para la expresividad de ideas, más allá de la propia esencia de las mismas (Grout y Palisca, 1995).

En el siglo XIX, concretando en España, las artes y la música pertenecen a la clase dirigente de la sociedad, que las utilizan como medio de ostentación de su poder y su estima, lo que produce un sesgo social en los privilegios sobre los espectáculos públicos, como la ópera o el teatro. No es hasta 1833 cuando se produce un cambio social, ocasionado cuando la burguesía accede paulatinamente a los diferentes movimientos culturales, produciendo una gran valoración musical que comienza a ser recibida de Europa. Destacan a lo largo de este periodo, la creación de diferentes centros musicales de referencia para España, como la inauguración del Conservatorio de París en 1793

o el Liceo de Bolonia en 1805. Además, los músicos y compositores de toda Europa, se inspiran en la estética española, aportándoles una visión exótica y romántica que se ejemplifica con la ópera de Georges Bizet, *Carmen*. Los bailes de origen popular, las festividades, costumbres y sus atuendos característicos, ofrecen una personalidad de la cultura española que encaja perfectamente con las ideas nacionalistas de este periodo y que se muestran firmemente en una personalidad musical propia con músicos como Felipe Pedrell, el cual influenciará a su alumno Manuel de Falla, así como otros grandes nombres, tales como Isaac Albéniz o Enrique Granados (Toro, 2006).

No es hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando se comienza a mostrar, desde un punto de vista pedagógico, nuevos enfoques educativos, centrados en una gran renovación en la enseñanza musical. Este hecho se debe gracias a las conocidas como “escuelas nuevas”, las cuales, por primera vez, utilizan una pedagogía novedosa en una búsqueda por una formación integral del alumnado mediante la educación musical, lo que acompaña a un gran periodo de cambios en diversas normativas y planes de estudios, especialmente a lo largo del siglo XX (Pascual, 2006).

2. Principales métodos educativos musicales del siglo XIX

Para comenzar este apartado, se establece como necesario reconocer y diferenciar los conceptos de modelo y método desde un punto de vista educativo. El modelo, es considerado como un esquema teórico, el cual está basado en sus correspondientes actividades y técnicas, fundamentado en principios filosóficos concretos. Por otro lado, el método se refiere a aquel proceso con el que se desea conseguir un objetivo o finalidad educativa concreta (Sabbatella, 1999). Especificando la definición de método en torno al contexto propio de la enseñanza musical, se distinguen dos acepciones: la primera, especifica el método como un concepto en sí mismo, mientras que la segunda, lo considera como un orden deliberado expresamente diseñado para lograr unos avances en el aprendizaje, que suele desarrollarse desde lo sencillo hasta lo más complejo, teniendo en cuenta las pautas y visión del profesorado que ejerza dicho método (Cabrelles, 2020).

Los métodos activos de la enseñanza musical han centrado su interés en un carácter educativo amplio y abierto, buscando soluciones a las posibles dificultades que pueden desarrollarse al otorgarle un grado elevado de autonomía al alumnado, pero que obtendrán como resultado una mayor amplitud de su espontaneidad, capacidad expresiva, apertura de pensamiento y la práctica de experiencias novedosas. Desde esta visión, se perfecciona un sistema de enseñanza basado en el profesorado con rol de persona motivadora, cuya función parte de orientar y facilitar impulsando el aprendizaje, en lugar de continuar con los anteriores principios inamovibles que solamente buscan la obtención de un objetivo educativo concreto. Para ello, se desarrollan diversos métodos, sistemas, actividades y recursos de múltiples y variadas fuentes, filosofías y procedencias, según los diferentes niveles madurativos y gustos personales de su alumnado, así como las suyas personales propias, otorgando al estudiantado un papel protagonista y activo, creándose, en resumen, un proceso educativo “paidocéntrico” (Cabrelles, 2020).

Tal y como se ha concretado en el apartado anterior, los cambios culturales, políticos y sociales producidos durante el siglo XIX, caracterizados por el auge del nacionalismo, la industrialización y la expansión del acceso educativo producidos especialmente durante su segunda mitad, configuraron una nueva perspectiva que promovió los objetivos y métodos de enseñanza musical. En este sentido, la enseñanza de la música dejó de percibirse bajo un concepto únicamente permitido por las clases altas para integrarse en los ideales ilustrados de educación universal (Zavala y Ramón, 2022).

Los métodos educativos musicales también fueron asociados a la llamada “cuestión social”, pues se consideraba una herramienta de educación social y civil para las clases urbanas, especialmente afectadas por la industrialización, por lo que se fomentaron numerosos programas que promovían la práctica coral e instrumental, así como la educación estética (López, 2022). Además, la música es utilizada bajo este concepto para reforzar valores de pertenencia colectiva y patrióticos, lo que destaca en la elaboración de nuevos materiales y partituras bajo esta perspectiva nacionalista, características que podrán comprobarse en la concreción de métodos pedagógicos que serán citados posteriormente (Paredes, 2023).

- **Método de enseñanza mutua (Lancaster)**

Ya a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, el educador inglés Joseph Lancaster (1778 - 1838), patentó un método adaptado en escuelas de música para enseñar fundamentos teóricos y habilidades prácticas a través del trabajo colaborativo, recogido en su obra *Improvements in Education*, escrita en 1803 (como se citó en Carreño, 2019). Aunque este método no estaba centrado en la educación musical, su base pedagógica sobre la importancia de los llamados alumnos monitores, es decir, estudiantes de niveles más avanzados que enseñaban a sus compañeros/as bajo la supervisión del docente, influyó en la creación de escuelas gratuitas que incluyeron programas de música coral y en la visión de una educación masiva y más económica, las cuales, marcaron un antes y un después en la visión educativa social de la época.

- **Método *Norwich Sol - Fa***

La pedagoga y profesora de música inglesa Sarah Ann Glover (1785 - 1867), patentó su método conocido como *Norwich Sol - Fa* en 1820, el cual consistía en una nueva técnica pedagógica que buscaba enseñar el canto y la lectura musical a través del llamado “solfeo do móvil”. Para ello y a través de los siete tonos de la escala diatónica, se estableció un nuevo método de notación musical simplificado que posibilitaba cantar pequeñas melodías a primera vista señalando las iniciales de las notas en un cartel, el cual denominó como “Escala de Norwich”. Dichas sílabas estaban asociadas con números y colores para reforzar el aprendizaje visual y conceptual en una búsqueda por realizar una clara asociación entre la notación escrita y la práctica auditiva.

En su obra *German Canons or Singing Exercises and Psalm Tunes Expressed in the Sol - Fa Notation*, describe cómo aplicar su método en la práctica, haciendo énfasis en la enseñanza grupal y coral. Además, inventó el instrumento conocido como *harmonicon*, de utilización similar a un *glockenspiel* para patentar la utilización de este nuevo método educativo, ayudando a la práctica polifónica sin necesidad de utilizar pianos, instrumento inexistente en las aulas de los centros educativos de la época (Waterhouse, 2022).

Estas ideas fueron perfeccionadas posteriormente por el educador y músico John Curwen (1816 - 1880), quien desarrolló un método distintivo para aplicarlo en la educación musical. Curwen, partió del sistema de notación de las notas establecido por el monje Guido d' Arezzo y lo adaptó para facilitar su enseñanza, no solo en términos melódicos, sino también rítmicos, introduciendo, además, el uso de puntos y comas para representar el ritmo, lo que complementó con signos manuales para indicar la entonación.



*Figura 1: Sarah Ann Glover utilizando su método.
Extraído de International Music Score Library Project ([IMSLP](#)).*

Este enfoque práctico, permitía a los estudiantes relacionar los conceptos abstractos de la música con experiencias físicas y visuales concretas, lo que revolucionó la educación musical de su tiempo, gracias, además, a la fundación posteriormente de la conocida como *Curwen Press*, una editorial dedicada a la impresión de materiales didácticos relacionados con dicho método, permitiendo su difusión (Bennett, 1984).

CHAPTER II.

THE DIATONIC SCALE.

THE Tonic Sol-fa Notation consists of the initial letters of the *Sol-fa* syllables, *do* always representing the key-note. The initials of *sol* and *si* being the same, *si* is altered to *ti*. When the names are written in full they are spelled phonetically, and *sol* is invariably pronounced '*soh*', that sound being more open.

Italian Names.	Written.	Noted.
si	te	t
la	lah	l
sol	soh	s
fa	fah	f
mi	me	m
re	ray	r
do	doh	d

The application of the names will be evident from the following tune :—



Figura 2: Tonic Sol - Fa, p. 4 (Curwen, 1893).

Recuperado de International Music Score Library Project ([IMSLP](https://imslp.org/))

- **Método *Galin - Paris - Chevé***

En Francia, el profesor de música Pierre Galin (1786 - 1821) ideó un nuevo método para la enseñanza musical, el cual consistía en la utilización de números representados sobre el pentagrama que representan las distintas alturas de las notas. Publicado en su obra *Exposition d'une Nouvelle Méthode pour l'enseignement de la Musique*, en 1818, influyó en otros intelectuales de la época como Aimé Paris (1798 - 1866), renovando así, junto al pedagogo musical Émile - Joseph Chevé (1804 - 1864), la enseñanza de la música al facilitar un método más sencillo y accesible, sin necesidad de conocimientos o de formación inicial previa.

Su sistema, conocido como sistema *Galin - Paris - Chevé*, utiliza números en el pentagrama que representan las distintas alturas de las notas, con una simbología adicional para especificar la duración de las mismas, lo que simplifica destacadamente la lectura de la música, especialmente para quienes no estaban familiarizados con la notación convencional. Su obra titulada *Méthode Élémentaire de Musique Vocale* y publicada en 1844, donde recoge todas las características del método, promovió el canto coral como una actividad educativa básica en las escuelas francesas e influyó en pedagogías posteriores que buscarán centrar su enseñanza musical en un aprendizaje de la lectoescritura musical más rápido y accesible.

Además, el método promueve una búsqueda del aprendizaje por imitación directa, utilizando la repetición auditiva como paso previo a la lectura escrita, lo que se resume en un aprendizaje progresivo y secuencial según discursos lógicos, naturales e intuitivos. Gracias a su diseño coral, grupal y colectivo, se refuerza la escucha empática y el aprendizaje visual, conceptos muy aclamados dentro de las perspectivas sociales y educativas del propio contexto histórico de la época, lo que supuso su implementación a gran escala, incluso en otros países y épocas posteriores, persistiendo hasta la actualidad en diversas disciplinas y ámbitos académicos (Edwin, 2007).

PREMIÈRE CLASSE.

Étude de la gamme d'ut mode majeur, en treize séries d'exercices.

PREMIÈRE SÉRIE D'EXERCICES.

Étude des notes } ut, ré, mi, fa, sol.
 1 2 3 4 5

Les éléments de l'intonation se trouvent dans un petit nombre d'airs populaires. Par exemple : les cinq premières notes de l'air de la *Pipe de tabac* sont :

{ ut ré mi fa sol }
1 2 3 4 5

On peut donc, au moyen de l'air de la *Pipe de tabac*, apprendre les cinq notes

{ ut ré mi fa sol }
1 2 3 4 5

Lorsque, après les avoir répétées plusieurs fois, on les saura bien, on pourra passer aux exercices ci-dessous :

Nº 1.

1 ^{re} COLONNE.	2 ^e COLONNE.	3 ^e COLONNE.	4 ^e COLONNE.	5 ^e COLONNE.
12345	1 2 3 4 5	12 3 4 5	12 345	123 45
12345	1 11 22 33 44 55	12 23 34 45 51	12,2345	1 123 ,345
1234	1 11 22 33 44	12 23 34 4	12,234	1 123 ,34
123	1 11 22 33	12 23 3	12,23	1 123 ,3
12	1 11 22	12 2	12,2	1 12 ,2
12345 151	11 22 33 44 55 151	12 23 34 45 51 51	12,23451 51	123 ,345, 151,

Figura 3: *Méthode Élémentaire de Musique Vocale*, p. 36 (Chevé, 1844). Recuperado de *International Music Score Library Project* ([IMSLP](https://imslp.org/))

3. Principales métodos educativos musicales durante los siglos XX y XXI

Los inicios del siglo XX se destacan como los años de mayores transformaciones dentro del ámbito de la educación musical, desarrollando diversos métodos en la búsqueda del desarrollo personal, así como el enriquecimiento expresivo y comunicativo de la música.

Tal y como expone Bernal (2003), los autores de los métodos musicales nacidos a lo largo del siglo XX, han sido fundamentales para el desarrollo de la educación musical, transformando su enfoque pedagógico al incentivar una visión lúdica de la música como incentivo

para su aprendizaje, apartándola de las restricciones y la severidad que la caracterizaba. Desde esta perspectiva, los modelos educativos se encuentran bastante diferenciados entre el modelo considerado como “tradicional”, dentro del cual, el profesorado ejerce su enseñanza, método y contenidos como autoridad indiscutible, frente al modelo activo, donde el alumnado es partícipe dentro del propio aprendizaje, prestando atención a diversas cuestiones, tales como su desarrollo emocional y cognitivo.

Así, se propiciarán actividades innovadoras en trabajos colaborativos y autoformativos que fomentarán las motivaciones e intereses propias del alumnado, según las pautas ofertadas por el docente. Este modelo, es el conocido como el principal medio de la llamada Escuela Nueva, que centra su enseñanza en una educación musical distendida, natural y relajada para el alumnado, el cual buscará modelos de aprendizaje musicales, de forma lúdica y mediante actividades espontáneas o de autocreación (Cabrelles, 2020). Tal y como expone Edgar Willems:

El siglo XX es, para la educación, como para muchas otras actividades humanas, un siglo de progreso. Nos hemos dado cuenta de que una simple educación intelectual no podía ser suficiente para el niño, que era necesario, además de una instrucción, una cultura sensorial y afectiva (Willems, 2001, p. 23).

Desde comienzos del siglo XX, se pueden distinguir diversos periodos por los que se ha ido modelando todo el sistema de enseñanza musical, según la destacada pedagoga, musicóloga y escritora argentina Violeta Hemsy de Gainza (1935 - 2020). La renovación de las ideas que establece la autora, obedece a los avances que propuso el movimiento de La “Escuela Nueva”, referentes al conocimiento del desarrollo infantil y el aprendizaje natural, destacando los métodos pedagógicos activos que, en dicha época, desempeñaron el papel más innovador en la educación musical infantil (Hemsy de Gainza, 2000).

Desde esta perspectiva, se establecerán los métodos más influyentes dentro de cada periodo y definidos por la autora, aunque se añadirán algunos no señalados por la misma, teniendo en cuenta el carácter instrumental sobre la familia de cuerda frotada, base de esta investigación.

3.1. Periodo de los precursores

Un primer periodo, abarca las pedagogías y métodos educativos desarrollados en el periodo comprendido entre 1930 hasta 1940, conocido como el “Periodo de los Precursores”, caracterizado por una imperiosa necesidad de introducir cambios educativos, influidos por los avances de la psicología educativa y el contexto social de entreguerras y posguerra. Dentro de este periodo destaca el ya citado método “*Normich Sol-Fa*” como iniciador, el cual marcará una evolución en los métodos de enseñanza musical hacia un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiantado, perdiendo en gran parte su categorización como actividad secundaria y convirtiéndose en un medio válido para el desarrollo personal y cultural.

- **Método Chevais**

El Método de Maurice Chevais (1880 - 1943), destacado musicólogo, educador y crítico francés, escrito enfocado en la formación artística integral, consiste en la elaboración de determinadas propuestas sobre conceptos teóricos y ejercicios prácticos basados en el desarrollo auditivo, el perfeccionamiento gestual y la educación vocal. Para ello, utilizaba un sistema de gestos por el cual, mediante diferentes posiciones de la mano derecha, se podían indicar la representación de ritmos básicos, recurso conocido como dactilorrítmia. A su vez, también usaba la fononimia, representando el sonido con diferentes posiciones de la mano, convirtiendo así el sonido en formas tangibles y gráficas, simplificando en gran medida el aprendizaje musical.

El autor, consideraba que la educación musical debía formar personas con una visión amplia del arte y su lugar en la sociedad, subrayando la conexión entre la música y otros aspectos de la cultura o el pensamiento humano. Esto, incluía la integración de la música con la literatura, la filosofía y las ciencias sociales. Destaca su obra *La Educación Musical* (en francés, *L'Éducation Musicale*), publicada en 1937, donde reflexiona sobre el lugar de la música en la educación general y propone estrategias para una enseñanza más completa y humanista, un escrito realmente novedoso en el contexto social de la época (Chevais, 1937).

3.2. Periodo de los métodos activos

El segundo periodo, correspondiente a las décadas de 1940 y 1950, es el conocido como el periodo de los métodos activos, el cual estuvo basado en los principios de la conocida como “Escuela Nueva” o “Escuela Activa”. Estos métodos, se basan en algunos objetivos principales, tales como el priorizar aquellas actividades realizadas por el alumnado, enfocar las actividades musicales a través de experiencias activas, resaltar la educación auditiva desde el inicio, promover formas de acercamiento y el contacto diario hacia la música, entre otros. Dichos conceptos se popularizaron por toda Europa, llegando hasta Norteamérica e incorporándose a la educación musical con distintos métodos y prácticas vivenciales.

- **Método Montessori**

Uno de ellos, es el desarrollado por María Montessori (1870 - 1952), mundialmente reconocida médico, pedagoga, científica y filósofa italiana, conocido como Método Montessori, cuyo propósito básico es la búsqueda de liberación del potencial de cada niño y niña para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado. Este método, nace de la idea de ayudar al niño/a a obtener un desarrollo integral adecuado, caracterizándose principalmente, por el énfasis en la actividad dirigida por el propio alumno/a, así como por la observación directa del profesorado.

Desde el punto de visto musical, se deben trabajar desde canciones que gusten a los niños y niñas, utilizando recursos musicales (especialmente, recursos rítmicos) para perfeccionar determinados ejercicios gimnásticos como por ejemplo, el equilibrio, así como el uso y la valoración del silencio como música en sí mismo. Montessori también es conocida por la creación de sus conocidas *campanas Montessori*, pues patentó el uso de campanas metálicas colocadas sobre un soporte de madera similar a las teclas del piano, en búsqueda del desarrollo sobre la escucha activa, el oído interno y la memoria (Montessori, 1976).

- **Método Willems**

Otro de estos métodos es el llamado Método Willems, desarrollado por el gran músico, filósofo y pedagogo belga Edgar Willems (1890 - 1978). Este método considera el desarrollo infantil como fundamental, estableciendo al entorno familiar como un pilar clave dentro de su crecimiento sensitivo y psicológico. Su base educativa musical consiste en trabajar mediante juegos, siendo las canciones, desde esta perspectiva, los recursos que mejor desarrollan y fomentan el resto de conceptos musicales, tales como la melodía, la escucha activa y la audición interior. Para ello, se patentan los llamados “diagramas del sonido”, donde se recrean sonidos anteriormente escuchados dibujando las líneas melódicas mediante grafías, para posteriormente reconocerlas o adivinarlas, favoreciendo además la capacidad memorística y la imaginación (Willems, 1961). Por otra parte, el ritmo es desarrollado mediante los movimientos corporales naturales, como los balanceos o las marchas, vivenciándolo mediante percusión corporal o tocando los mismos sobre instrumentos para comprender conceptos como la acentuación y los cambios de tempo, entre otros (Willems, 2001).

La *Federación Internacional Willems*, fundada en 1968 por el músico y pedagogo Jacques Chapuis, continúa promoviendo y desarrollando este método en diversos países, en búsqueda de la vigencia y aplicación de sus principios en la educación musical actual. Dicha organización, representa el método desde una perspectiva humanista, partiendo de la utilización de recursos musicales para formar globalmente a las personas, desarrollando sus propios conceptos de sensibilidad, desarrollo personal y expresividad, sirviendo como un centro de formación con gran transcendencia y alcance entre diversas escuelas asociadas, así como músicos con interés pedagógico, facilitando su extensión de forma universal.



*Figura 4: Bases pedagógicas del Método Willemse.
Elaboración propia.*

- **Método Dalcroze**

El Método Dalcroze, patentado por el compositor, músico y pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950), creador del llamado “solfeo corporal”, por el que, mediante el estímulo sonoro, se desarrollan capacidades como el equilibrio, los reflejos y la disociación de movimientos, expandiendo la música como un medio para el perfeccionamiento de la expresión corporal y la danza. Partiendo de esta base, el ritmo será utilizado como un elemento comunicativo rápido y eficaz entre el cerebro y el cuerpo, vivenciado a través de los

movimientos y la gesticulación corporal las diferentes estructuras musicales.

La relajación, como una necesidad previa para la puesta en práctica del método, será también necesaria para desarrollar conceptos como la audición activa e imaginativa, que serán abordadas más profundamente con la improvisación y el solfeo cantado. Este método ha sido extensamente difundido y desarrollado, creando su propio centro de especialización con sede propia en Ginebra, el *Instituto Jacques - Dalcroze*. Además, destaca por su interés y preocupación por el papel de la educación musical en la escuela, criticando abiertamente el sistema de enseñanza general, a los conservatorios, así como a las escuelas de música y defendía que los principios de su método se enseñaran desde la infancia y se integraran en la escuela. En palabras del autor:

No es suficiente con que a la élite de los artistas y los aficionados se le instruya más desde el pasado para que el nivel musical crezca y se mantenga en un país. Si el pueblo no está en disposición de seguir – ni siquiera incluso desde la distancia- el movimiento de la élite, una fosa infranqueable no tardará en crecer entre ambos elementos que, hoy en día, deben estar unidos para cohabitar. Si la aristocracia intelectual solamente está equipada para caminar hacia la conquista del progreso, la masa no educada se cansará de seguirle. Los jefes del movimiento separados, y sin poder arreglárselas sin la colaboración de los grandes grupos- se verán forzados a volver al pasado para reencontrarlos, o continuando solos en el camino, desembocarán en la época bizantina (...) La masa sólo se unirá a ellos si se les concede la posibilidad, si se le educa lo suficiente y es lo suficientemente valiente como para hacer el recorrido sin cansarse en todas las etapas del camino. Evidentemente, los métodos de educación de los siglos pasados no son los que permitirán a nuestros hijos prepararse y asimilar los procesos artísticos modernos. Nuestros artistas se han forjado de nuevos instrumentos de creación: es necesario poner estos instrumentos en las manos de todos (Dalcroze, 2000, pp. 340 - 341).

El método Dalcroze sigue siendo una de las pedagogías musicales más influyentes, utilizada tanto en la educación infantil como en la

formación de músicos y artistas profesionales. Instituciones dedicadas al método, continúan formando maestros especializados y promoviendo su aplicación global.

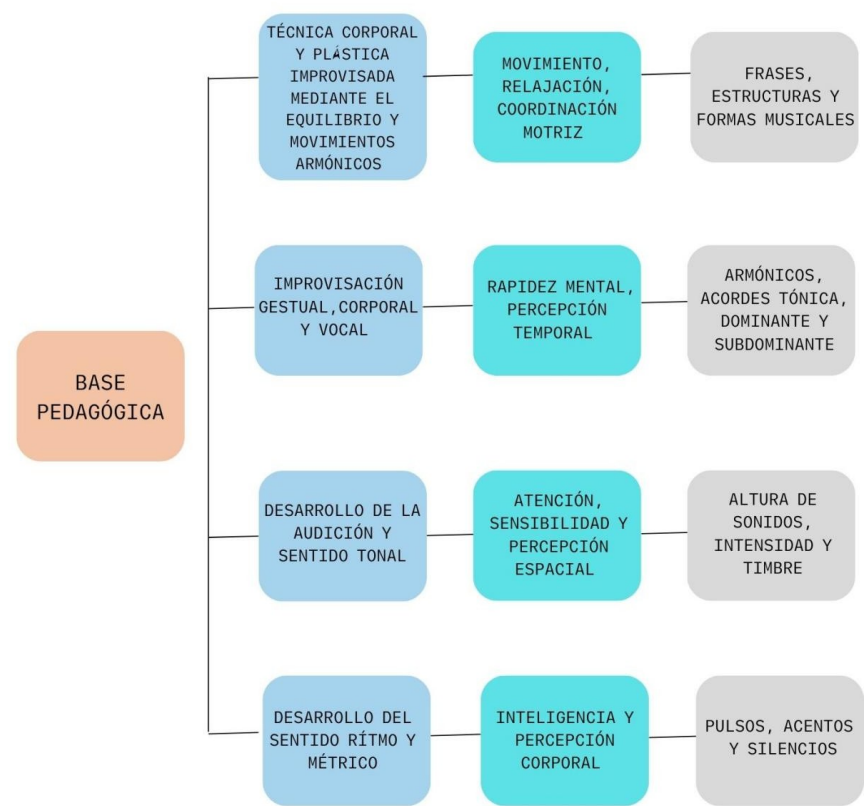


*Figura 5: Bases pedagógicas del Método Dalcroze.
Elaboración propia.*

- **Método Claparède**

Desde la perspectiva de enfatizar una enseñanza adaptada a las necesidades y particularidades individuales del alumnado, destaca el psicólogo, educador y médico suizo Édouard Claparède (1873 - 1940), reconocido por sus aportaciones al campo de la psicología infantil y la educación musical. En su obra, establece como fundamental una base educativa que parta de la psicología infantil, destacando en ese aspecto su obra *Psicología del niño y pedagogía experimental*, donde defiende al niño/a como centro de la educación, bajo una base de aprendizaje activo y lúdico según su desarrollo natural, además de ser el fundador del reconocido *Instituto J.J. Rousseau* de Ginebra, fundado en 1912 (Claparède, 1926).

- **Método Martenot**

El músico y pedagogo Maurice Martenot (1898 - 1980) es conocido por sus importantes aportaciones a la pedagogía musical, destacando su destacado Método Martenot. Este método destaca por su principio clave de inclusividad en la enseñanza, pues considera la educación musical como un método cuya pedagogía debe partir de la diversidad psicológica y fisiológica del alumnado. Tal y como muestra el autor:

Si en lugar de estar obcecarnos por la obtención de resultados tangibles, insistimos en el desarrollo de esas facultades al mismo tiempo que en la adquisición de las técnicas, no solamente será más sencillo el aprendizaje de estas últimas, sino que el “instrumento humano” habrá conseguido un cierto proceso de fondo cuya repercusión se hará sentir en todos los aspectos (Martenot, 1993, p. 29).

Partiendo de este principio, el autor desarrolla una serie de pautas progresivas que abordarán el estudio independiente del ritmo, la entonación, la lectura y la audición:

- 1º. Ejercicios de relajación.
- 2º. Ejercicios de atención auditiva.
- 3º. Ejercicios de entonación.
- 4º. Ejercicios de ritmo.

5º. Cantos.

El método se caracteriza por la utilización de “tarjetas rítmicas”, las cuales son repetidas vocalmente a la vez que se reproducen mediante palmadas, buscando trabajar la disociación motriz. Así, se desarrollará el canto asociado con la gesticulación para recrear los movimientos sonoros y conseguir un canto más desarrollado.

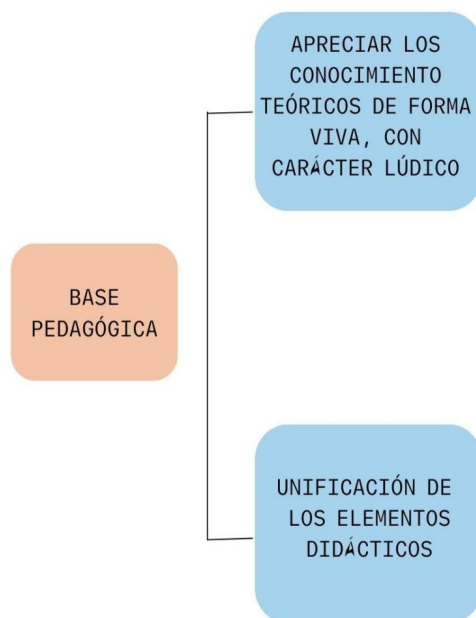


*Figura 6: Bases pedagógicas del Método Martenot.
Elaboración propia.*

Crea el instrumento conocido como “Ondas Martenot”, instrumento electrónico, el cual mantiene la tradición musical del registro armónica en dos variantes: mediante un teclado temperado y otro de cuerda, que además dispone de un pedal que permite diferentes timbres y facilidad para emplear recursos musicales como el *glissando* y el *vibrato*. Desde esta perspectiva educativa, se establecen los principios elementales de este método:

- Las artes son parte integrante de la educación.

- Nuestras enseñanzas se dirigen al ser en su totalidad, tanto a su sensibilidad como a su inteligencia.
- El espíritu lúdico debe participar en el esfuerzo.
- El desarrollo de las capacidades de escucha y atención son esenciales.
- Poner la formación musical al servicio de la educación.
- Favorecer el desarrollo del ser humano (Díaz et al., 2007, p. 58).

- **Método Ward**

La destacada pedagoga musical estadounidense Justine Ward (1879 - 1975) es reconocida por la fundación de su conocido como Método Ward. La propia autora, define así el principio básico del que parte su pedagogía:

La música es un arte complejo: en el canto más sencillo, los sonidos difieren en altura, en duración, en timbre y en intensidad. Existen también dificultades de notación y, a menudo, dificultades creadas por la relación de un texto con la melodía y el ritmo en una canción. El niño debe trabajar separadamente cada uno de los elementos antes de intentar combinarlos (Ward, 1964, p. 48).

Su método influyó directamente en el cambio sobre la renovación pedagógica, fomentando el canto y la progresión musical, el cual busca propiciar la escucha activa mediante pequeños dictados musicales, donde se identificará elementos diferentes de la melodía. Además, mediante diversas actividades lúdicas, el alumnado podrá componer sus propias melodías improvisadas en modo de “conversaciones musicales”. Gracias al trabajo vocal, une la gesticulación de los brazos para representar las diferentes alturas del sonido, que es representada por diferentes numeraciones, indicando los distintos grados de la escala musical. Además, se inspira en los conceptos relacionados con la importancia de la integración del movimiento corporal en la enseñanza, basado en los principios del método Dalcroze, utilizando para ello la música como un recurso que fomenta el desarrollo físico, emocional e intelectual del estudiantado (Ward, 1964).

3.3. Periodo de los métodos instrumentales

Un tercer periodo, comprendido entre los años 1950 y 1960, es el que conocemos como el periodo de los métodos instrumentales. Tras el periodo anterior, que rompía con lo establecido hasta entonces dentro de la pedagogía educativa musical, en este tercer periodo surge un interés y dedicación por la creación de métodos que favorezcan el conocimiento de la propia música a través de la práctica de instrumentos musicales, principalmente.

- **Método Orff**

El Método Orff, desarrollado por el compositor, pedagogo y director de orquesta alemán Carl Orff (1895 - 1982). Este método se caracteriza por la importancia de la música práctica mediante la utilización de instrumentos especialmente diseñados para niños y niñas, fáciles de utilizar y con bases melódicas simples y sencillas sobre notas pedales, bordones, ostinatos e instrumentos de placas. También, fundamenta su enseñanza en la relación del lenguaje verbal con el ritmo musical, otorgando un principal interés a la lengua materna y trabajando elementos del patrimonio popular y literario, como proverbios y refranes. Así, la “asociación Orff”, establecida en París, define las principales características del método como:

1. El respeto al alumno/a: según sus capacidades, posibilidades y desarrollo.
2. Priorizar el aprendizaje activo. El alumnado debe participar en su propio aprendizaje, ya sea como ejecutante, oyente y/o improvisador.
3. Aprendizajes con interés para el niño/a: vivir con música, hacer música y vivir de ella.
4. La sencillez de la canción como método directo para obtener mejores y más amplios resultados.
5. Música en unidad con el movimiento, el lenguaje y la danza (Hartmann y Haselbach, s.f., pp. 2 - 6) .

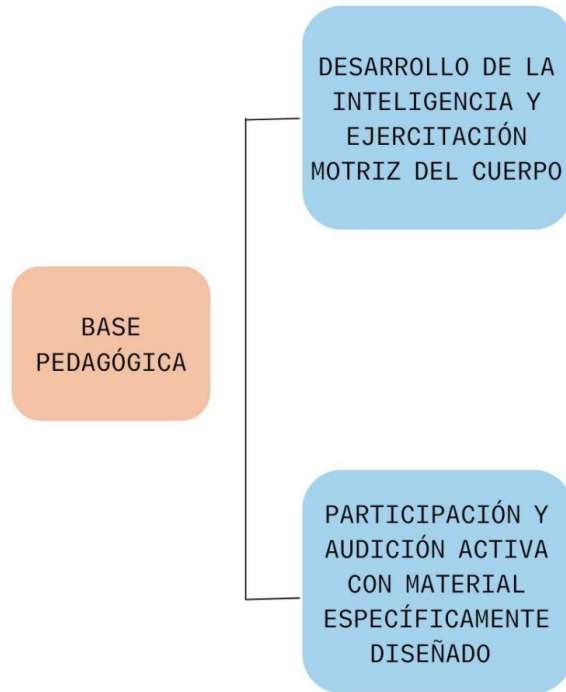


*Figura 7: Bases pedagógicas del Método Orff.
Elaboración propia.*

- **Método Wuytack**

Destaca, a su vez, el método desarrollado por el destacado músico y pedagogo Jos Wuytack (1935 - 2020), conocido como el Método Wuytack. Alumno de Orff, su método destaca por el fomento de la expresión corporal, verbal y musical, aunque especialmente, este pedagogo es reconocido como el creador de los conocidos musicogramas. La audición musical activa gracias a la utilización de este recurso, es una metodología propuesta por Jos Wuytack desde principios de los años 70, destinada a enseñar la audición, especialmente a niños/as y jóvenes no músicos.

Este sistema se caracteriza por la participación activa del oyente, requiriendo y fomentando la percepción visual para mejorar las sensaciones y percepciones musicales. Así, los oyentes no necesitan

una formación musical previa y no necesitan saber leer partituras, sino que se les posibilita comprender elementos musicales, como las estructuras, formas, matices y otros elementos, desde un aspecto más general. Esta primera aproximación de una música más elemental y sencilla puede asociarse más fácilmente como unidad a la palabra y el movimiento, integrando las aptitudes verbales, musicales y corporales en búsqueda de una música producida en conjunto. Así, se combinarán diferentes recursos como el canto, considerado por el autor como medio de expresión máximo, la instrumentación Orff bajo un fin de creación e interpretación musical, así como el cuerpo, desarrollado por medio de la mímica, movimientos y danzas (Wuytack y Schollaert, 1972).

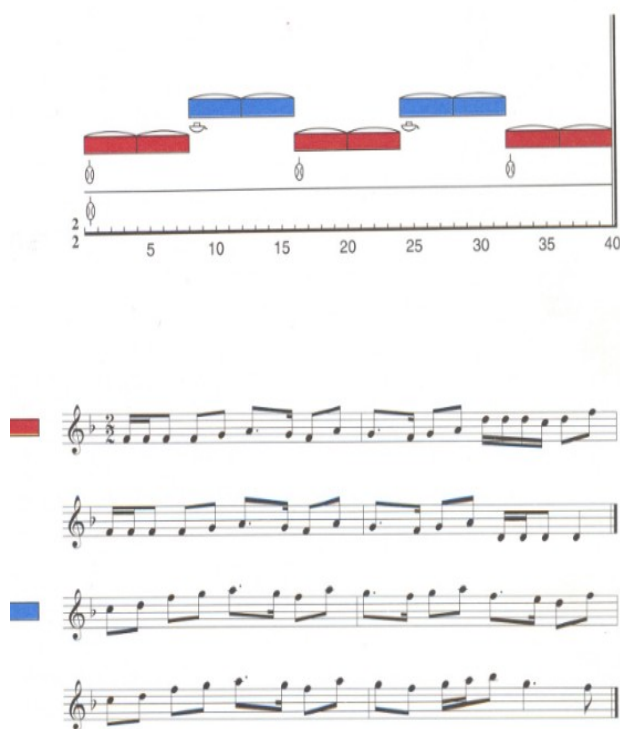


Figura 8: Ejemplo de musicograma recogido en el libro *Audición musical activa. Libro del alumno. Contradanza How Can I* de J. Playford (1623-1686), p. 11. (Wuytack y Boal Palheiros, 1995). Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.

En una investigación realizada por el propio autor y la profesora Doctora Boal Palheiros, demostraron los siguientes beneficios de este recurso, que recogieron en su obra *Audición musical activa. Libro del profesor, CD, libro del alumno y musicogramas* (Wuytack y Boal Palheiros, 1996):

- Se evidenció una mayor comprensión y memorización de la música.
- Más disfrute y atención positiva en la escucha activa musical.
- Mayor concentración y atención de los estudiantes sobre cuestiones como la forma y diferentes elementos musicales (Wuytack y Boal Palheiros, 2009).

• Método Kodály

Dentro de este apartado, se hace necesario destacar el ampliamente conocido Método Kodály. El autor, Zoltán Kodály (1882 - 1967), destaca su filosofía de enseñanza y pedagogía en el principio de una música válida para todas las personas, por lo que este método utiliza las asociaciones gestuales según los diferentes sonidos, conocido como fononimia, para poder aprender a cantar música de hasta dos o tres voces, sin necesidad de tener nociones musicales previas o conocer solfeo. Para simplificar el método, parte de la escala pentatónica y de letras conocidas del folklore popular húngaro, comenzando el desarrollo vocal utilizando terceras menores descendentes, que son ampliadas progresivamente hasta concluir con todo el desarrollo del sistema tonal completo. Este trabajo melódico, parte del ya mencionado anteriormente, “do móvil”, donde no es necesario conocer la altura concreta de los sonidos, sino conocer la altura relativa de ellos. El resto de contenidos como la armonía, tonalidad y la forma musical, serán desarrollados por ejercicios de improvisación, teniendo como objetivo principal la consecución de capacidades como la lectura musical y la práctica coral (Kodály y Ferenc, 1974).

La compositora y profesora de música húngara Erzsébet Szőnyi (1924 - 2019), resume los principios del método como una búsqueda de los medios para poder valorizar y disfrutar la música, causante, por tanto, en una correcta y válida educación musical que se debe comenzar tan pronto como sea posible, evitando esperar a los niveles más avanzados como la etapa secundaria. Además, establece la verdadera y principal

base de la educación musical en el estudio y la práctica del canto, en lugar de la tendencia general de asociarla a la interpretación obligatoria de un instrumento (Szőnyi, 1976).

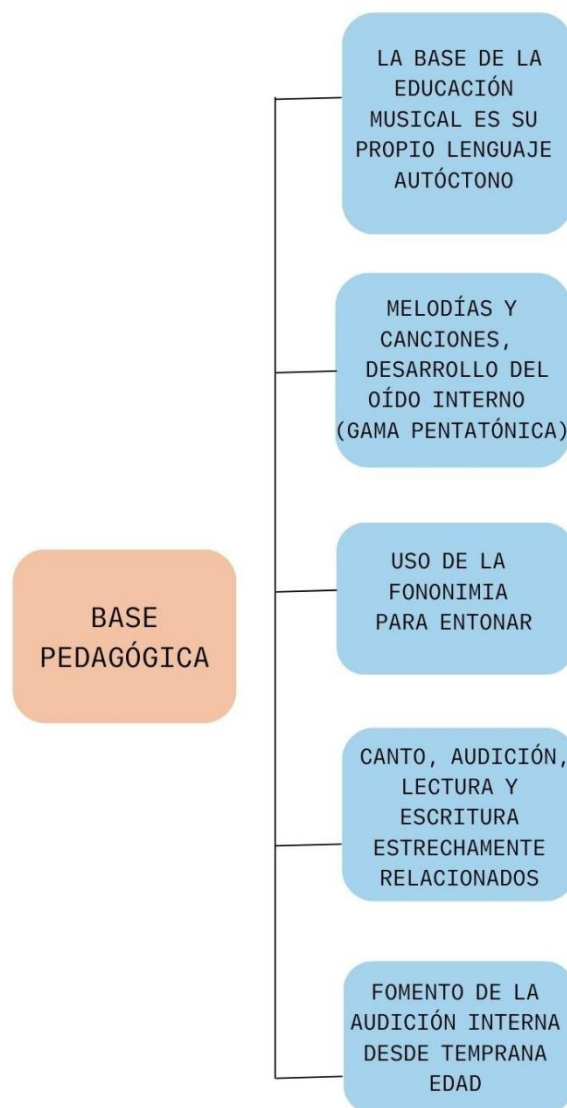


*Figura 9: Bases pedagógicas del Método Kodály.
Elaboración propia.*

- **Método Suzuki**

El método patentado por Shinichi Suzuki (1898 - 1998), conocido por el nombre de método Suzuki, parte desde su filosofía pedagógica del respeto al niño y a la niña como persona, cuyas habilidades no son heredadas, sino que pueden ser aprendidas y desarrolladas en su crecimiento, es aquello que se conoce como la educación del talento. Esta idea surge tras observar que los niños y niñas son capaces de imitar palabras y hablar su propia lengua, incluso con acentos, mediante la imitación, por lo que esta capacidad auditiva puede desarrollarse en el aspecto musical si son iniciados a la escucha de sonidos musicales desde edades tempranas.

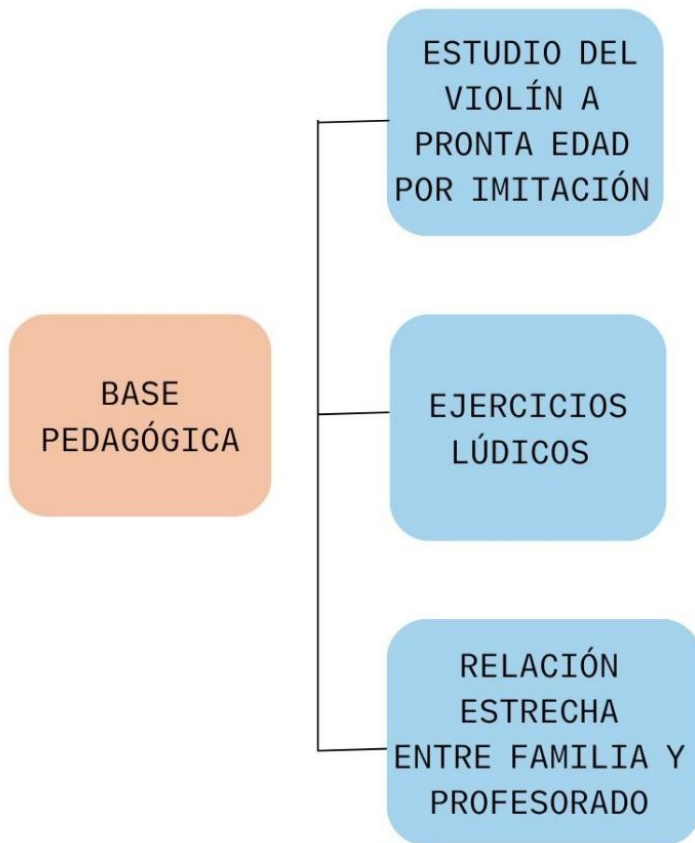


*Figura 10: Bases pedagógicas del Método Suzuki.
Elaboración propia.*

Esta idea prioriza la idea de comenzar la pedagogía musical desde una edad más temprana que lo establecido comúnmente (desde los tres o cuatro años, incluso antes), basándose en la repetición musical para desarrollar la memoria imitativa mediante la escucha activa y la concentración, añadiendo las nociones de lenguaje y teoría musical posteriormente. Característico del método es la importancia de la familia, cuya base reside en proporcionar al alumnado un buen entorno musical y participando en el estudio posteriormente desarrollado en su hogar, buscando así fomentar el papel educador de los padres y las madres mediante la educación musical (Suzuki, 1978).

- **Método Rolland**

El método introducido por el violinista y pedagogo Paul Rolland (1911 - 1978), conocido por el Método Rolland, es un método centrado en la pedagogía para instrumentos de cuerda frotada. Dicho método se caracteriza por una perspectiva orientada a un aprendizaje enfocado en la consciencia corporal, basado en las aportaciones de Frederik Matthias Alexander, fundador de la técnica Alexander. Así, este método se interesa en el desarrollo de la consciente rítmica, el movimiento para la eliminación de tensiones no deseadas y la concepción de una técnica instrumental condensada en dos años prácticos (Moya, 2018).

- **Método *Colourstrings***

Bajo esta perspectiva y basado en los valores de Kodály, los hermanos Géza y Csaba Szilvay (1941 y 1943, respectivamente), desarrollan el método conocido como *Colourstrings* en 1996. A pesar de ser un método posterior, el cual podríamos incluir en un periodo tardío, su relación con las pedagogías instrumentales anteriormente citadas es clara, por lo que, a pesar de su creación en un momento posterior, se incluye dentro junto a los mencionados métodos.

Colourstrings parte del principio de que para ser un buen músico se ha de formar en igual medida el oído, la inteligencia y las emociones, por lo que perfeccionará un modelo educativo basado en la enseñanza sensorial, la asociación visual mediante colores y simbología, la

utilización de ritmos mediante grafía novedosa, así como la importancia del canto y el solfeo relativo.



Figura 11: Correspondencia visual de las cuerdas del violín. Violin ABC: Book A, Book B, Book C (Szilvay, 2005, p. 1).

Estos tres métodos instrumentales, se centran en el aprendizaje del violín, realzando diferentes ideas en común:

1. Conforme más temprana es la edad de inicio en el aprendizaje, más necesario se establece la correcta y adapta secuenciación de contenidos.
2. Las clases colectivas son una gran fuente de motivación para el alumnado, aunque debe ser complementado por clases individuales donde el formato de aprendizaje se personalice.
3. La lectura musical en relación con la transposición musical y la creatividad, provoca una mayor implicación del alumnado.
4. Contar con un repertorio musical amplio y variado proporciona múltiples posibilidades según el nivel madurativo y de aprendizaje del alumnado (Moya, 2018).

Método	Suzuky	Rolland	ColourStrings
Edad inicial	3 - 4 años	6 años	5 años
Tipo de clases	Individual y colectiva, duración: 20 minutos	Individual y colectiva: no específica duración	Individual y colectiva, duración: 45 minutos
Motivación	Sí, por parte del profesor y los padres. Importancia del ambiente y triángulo de aprendizaje	A través de las clases colectivas se mantienen motivado al alumnado	Sí. La música se ofrece al niño como “paquete artístico”. Las clases están abiertas a los padres
Lectura musical y memoria	Aprendizaje por imitación al principio. Aborda la lectura en el volumen 4	Imprescindible, comienza la lectura combinada con la formación rítmica	Sí, con colores de las cuerdas y la representación de grafías no convencionales
Repertorio	Aprendizaje progresivo en 10 volúmenes. Piezas barrocas y clásicas	Técnica condensada en dos años. Canciones populares y música contemporánea.	Books por niveles (A - F), dúos y música de cámara. Canciones populares, piezas barrocas y clásicas.
Creatividad	No lo contempla	No lo contempla	Sí. Transposición, improvisación y composición

Tabla 1: Comparativa de aspectos no técnicos en la iniciación del violín (Moya, 2018).

3.4. Periodo de los métodos creativos

El cuarto periodo, abarca la década entre 1970 y 1980, denominado como el periodo de los “métodos creativos”, caracterizado porque el

alumnado, junto al profesorado, forman parte de lo conocido como la “generación de los compositores”, creadores de su propia música. En este periodo se establece como precursor la filosofía del músico Delalande y su principio de pedagogía basado en un “despertar” a través de juegos y la exploración sensorial. Tal y como el autor expone:

Incitar a los niños a lo que ellos hacen, es decir, a interesarse por los objetos que producen ruido (que ya los fascinan), luego a actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos), a prolongar esa exploración sonora (basta no impedírsela) de modo de realizar secuencias musicales. En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical” (Delalande, 1995, p. 3).

- **Método Self y Dennis**

Dentro de este periodo destacan los autores John Self y Brian Dennis (1941 - 1998), los cuales desarrollaron la grafía analógica como principal recurso para componer partituras y comprender la música ya existente, sin tener nociones previas de lenguaje o teoría musical, ni solfeo. Gracias a esta manera de representación del sonido en formato sonoro, visual y sensorial de carácter lúdico, se facilitó términos tan subjetivos y de mayor dificultad para su correcta comprensión y diferenciación, como los matices, las articulaciones musicales, el timbre, entre otros, destacando sus publicaciones *New Sound in Class* de 1967 y *Projets in Sounds*, de 1975. Gracias a este método, se desarrolló una pedagogía del “despertar”, ya mencionada anteriormente, en la que el alumnado centraba su actividad, no solamente en comprender conceptos musicales en sí, sino en desarrollar su capacidad de creación, invención e imaginación a través del juego (Self y Dennis, 1995).

- **Método Schafer**

De igual forma, destaca el compositor, educador y pedagogo Murray Schafer (1933 – 2021) quien introdujo los llamados “paisajes sonoros” como música en sí, donde se considera como melodía tanto a los diferentes elementos (agua, tierra, aire y fuego), como a los sonidos

producidos en ambientes urbanos y rurales, favoreciendo así la conciencia por el medio ambiente y la escucha activa, no solamente en el ámbito musical concreto, sino en todo el entorno, fomentando además la curiosidad sonora. El autor, introduce en su proyecto *World Soundcape Project*, publicado en 1977, un conjunto de estudios sobre el medio sonoro y su relación con el ser humano. Dicho proyecto, tiende a una revisión de la legislación sobre ruidos, así como también al estudio de distintos modelos de “diseño acústico controlado”, siendo pionero en la introducción de música contemporánea en el aula. Bajo esta perspectiva, el autor describe la enseñanza de la música a partir de cuatro supuestos básicos, los cuales parten de los siguientes objetivos:

- Descubrir el potencial creativo del alumnado en cualquiera de sus diversas perspectivas para la composición y realización de su propia música.
- Presentar los sonidos del entorno, reconocer y valorar el paisaje sonoro.
- Necesidad de un espacio común en el aula donde puedan encontrarse y relacionarse todas las artes.
- Sensibilización sonora, destacando la relevancia de todos los sonidos (Schafer, 1988).

- **Método Paytner**

El método Paytner, desarrollado por el pedagogo y compositor John Frederick Paytner (1931 - 2010) ha permitido una revisión del currículo de música establecido hasta la implementación de su método en los años 70 al considerar la necesidad de la comprensión y el estudio de la música contemporánea dentro del aula educativa (Espinosa, 2010). Este método musical, basado en la creatividad, pretende que el conocimiento de la música contemporánea, especialmente, la experimental, al poseer elementos novedosos más allá de la notación musical “tradicional”, utilizando signos, grafías y otros medio de expresión particulares, permiten al alumnado una nueva forma de creatividad, expresión y composición, estableciendo la necesidad de esta nueva grafía para un completo aprendizaje de la enseñanza musical, tanto para interpretarla, como para componerla (Cuevas, 2015).

- **Método Self**

También se hace necesario destacar el conocido como “método Self”, introducido por el compositor George Self (1921 - 2011) quien fue pionero en introducir recursos en relación a la música contemporánea en el aula, así como estudios basados en la exploración sonora. Así, destaca su método basado en una propuesta metodológica que puede realizarse de forma complementaria a los métodos de educación musical existentes, estableciendo una relación entre los instrumentos musicales en el aula, especialmente la instrumentación Orff y la escucha activa de obras contemporáneas. Establece que este estilo musical, perfecciona en mayor medida los elementos musicales como el timbre y la textura, en lugar de la melodía y el ritmo, por lo que permite una notación más sencilla que puede otorgar al alumnado una mayor libertad de improvisación a través de las experiencias sonoras y rítmicas. Por tanto, en su método se destaca la composición de partituras según un lenguaje musical contemporáneo y en la utilización de grafías analógicas, los cuales influyeron en autores y métodos posteriores (Cuevas, 2015).

3.5. Periodo de integración y nuevos modelos pedagógicos

Un quinto periodo, desarrollado en la década entre 1980 y 1990, conocido como un periodo de integración, se caracteriza por una gran cantidad de propuestas educativas centradas en la multiculturalidad, lo que propició la integración de músicas de distintas culturas y nuevas visiones en cuanto a conceptos musicales teóricos y prácticos, buscando el interés por nuevas formas de expresión corporal, las técnicas grupales o la musicoterapia que influenciaron directamente sobre el siguiente periodo. Este sexto periodo, corresponde al marco comprendido desde 1990 hasta, aproximadamente 2010, bautizada como la época de “nuevos paradigmas” o de los “nuevos modelos pedagógicos”. Atendiendo a las ideas fundamentales que nos aportan la moderna pedagogía musical, se debe prestar especial atención a diferentes aspectos, tales como:

- El alumnado debe ser orientado a apreciar la belleza de la música.
- Se debe dar prioridad a las actividades musicales creadas por los niños y niñas.

- Se ha de procurar aumentar la sensibilidad musical por medio del contacto diario de la música en todos sus aspectos (Aguirre y De Mena, 1992).

- **Modelo filosófico**

Desde la perspectiva filosófica de una educación musical basada en la práctica, la creatividad y la experiencia, destacan los autores Thomas Adam Regelski (1941 - 2024), Keith Swanwick y David J. Elliott. Estos intelectuales consideran la música como una experiencia educativa integral sobre el alumnado, perfeccionada en una base social activa, por lo que se establece como necesario la aproximación a cuestiones éticas, prácticas sociales y experiencias contextualizadas. Sus diversos escritos e investigaciones, subrayaron la importancia de la educación musical, no solamente como formadora de intérpretes o compositores/as, sino, también, de personas reflexivas, críticas y éticamente comprometidas, capaces de relacionarse plenamente en sociedad, lo que influyó tanto sobre las pedagogías y prácticas educativas musicales, como en la comunidad global general (Elliott, 1995; Swanwick, 1999; Regelski, 2011).

- **Modelo psicológico**

En cuestiones relacionadas con la psicología de la música y el desarrollo de las aptitudes musicales en el ser humano, se destacan los siguientes principios, planteados por sus correspondientes precursores, quienes han contribuido significativamente a la comprensión de la comunidad general cómo los individuos perciben, procesan y aprenden música, gracias a sus diversos estudios y escritos:

Autor/a	Principio
Howard Gardner (1943)	La inteligencia musical como una de las múltiples inteligencias del ser humano, destacando su importancia en el desarrollo cognitivo.

Autor/a	Principio
Edwin E. Gordon (1927 - 2015)	Las habilidades musicales son adquiridas de forma similar al lenguaje.
Susan Hallam	Establece el desarrollo cognitivo, social y emocional de la música, así como su mejora en el bienestar personal y social.
David J. Hargreaves (1953)	La importancia del desarrollo musical y su desarrollo desde la infancia hasta la etapa adulta, destacando el desarrollo de la creatividad y la influencia del entorno social y personal.

*Tabla 2: Autores/as y su principio psicológico respectivo.
Elaboración propia.*

- **Modelos de investigación musical**

Destacando la importancia de la investigación, en este caso, desde una perspectiva cualitativa en educación musical, destacan Liora Bresler y Robert Stake (1927), quienes se centran en una importancia de los métodos cualitativos para explorar fenómenos educativos, utilizando como medio el estudio de caso y los análisis contextuales para comprender de una forma más completa las diferentes experiencias de la educación musical, enfatizando la importancia del contexto cultural, social e institucional en los procesos educativos. Ambos autores, muestran de manera unánime las posibilidades de investigación dentro del marco de los estudios musicales, fomentando nuevas perspectivas y recursos prácticamente desconocidos dentro del ámbito educativo

interpretativo y musical, influenciando a gran amplitud de escritos e investigaciones posteriores (Bresler, 1995; Stake, 2010).

Liora Bresler	Robert Stake
La experiencia educativa está ligada a los valores y costumbres del entorno que las rodea	
Investigación fenomenológica y etnográfica, aunque también utiliza estudio de caso	Estudio de caso
Experiencias de los participantes	Evaluación educativa
Diferentes manifestaciones de la música y la educación artística en el entorno educativo	Ofrece herramientas pedagógicas extrapolables a múltiples contextos
Narrativa y significado de los procesos educativos	Principio de evaluación y teorías interpretativas

*Tabla 3: Modelo de investigación de Bresler y Stake.
Elaboración propia.*

- **Modelos inclusivos**

Estos modelos desafían las perspectivas musicales que se centran únicamente en la práctica y el aprendizaje de la música como producción de intérpretes o bajo el fin último de las elaboraciones sonoras, ofreciendo visiones novedosas y perspectivas poco desarrolladas hasta entonces.

Es bajo este contexto que el músico, educador e investigador Tony Wigram (1953 - 2011) se resalta como un autor destacado dentro del campo de la musicoterapia, con un trabajo enfocado en el uso de la música como herramienta para mejorar el bienestar social, personal y físico de las personas. Establece en sus obras más destacadas, como *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability* o *Interactive*

Music Therapy: A Positive Approach, ambas publicadas en 2004, la improvisación musical como una forma de comunicación universal capaz de tratar diversas patologías, centrado en un modelo de musicoterapia receptiva e interactiva el cual es basado en una interpretación conjunta entre el terapeuta y el paciente. Las obras de Wigram se establecen como un referente en base a la perspectiva profesional de la música como tratamiento, destacando no solamente un marco teórico novedoso, sino también, herramientas prácticas que pueden ser adaptadas según diversos contextos, desde niños/as, hasta adultos con problemáticas sobre su desarrollo o trastornos neurológicos (2004).

Dentro de estos métodos, también se destaca a la profesora de música Lucy Green (1957), reconocida académica británica especializada en educación musical, quien marca el desarrollo de prácticas y estrategias educativas novedosas teniendo en consideración cuestiones tales como el aprendizaje musical de músicos populares, el significado de la música y su relación con diversas ideologías y el género. Así, sus escritos influenciaron sobre diversos ámbitos escolares en cuestiones como la inclusión de la escucha y práctica de músicas populares en las aulas con el fin de conectar, a través de ella, los distintos contextos sociales en los que se produce sin necesidad de habilidades concretas o conocimientos previos (Green, 2011).

- **Perspectivas actuales**

Actualmente siguen siendo implementados, con resultados altamente efectivos, la mayoría de los métodos descritos, adaptados según su ámbito de utilidad. Así, los métodos Orff, Kodály, Willems, Martenot, Montessori y Dalcroze, principalmente, siguen siendo referentes en la práctica musical dentro de las aulas que son, en la mayoría de los casos, complementados gracias la evolución tecnológica actual, provocando una mejor recepción y asimilación por parte del alumnado.

Debido al constante avance y los cambios producidos en el ámbito de la ciencia y la tecnología a nivel mundial, las propuestas didácticas y metodológicas han ido modificándose en consonancia, fomentando el uso de las TICs en el aula, especialmente en el ámbito de la educación

musical. Programas especializados en la familiarización del lenguaje musical, la escucha activa mediante grafías, el reconocimiento sonoro o la creación musical de forma vivencial bajo un prisma de carácter lúdico, se convierten en algunas de las líneas más populares y estratégicas para estos aprendizajes (Gómez, 2001).

A su vez, se destacan en las aulas de música otros medios y recursos, tales como la creación de cuentos musicales, *podcasts*, grabación y modificación de sonido por audio y vídeo, efectos sonoros o la utilización de bases musicales, en una búsqueda por la formación multidisciplinar que parta de los gustos, preferencias y sea iniciada en base a las experiencias previas del alumnado. Todos estos recursos permiten una formación multidisciplinar adaptada a los gustos y preferencias del alumnado, por lo que favorece el aprendizaje significativo al incrementar la motivación y la participación de los mismos sobre estas actividades.

Además, las actuales facilidades ofrecidas por los medios tecnológicos, permiten la difusión de nuevas técnicas y recursos a través de las redes sociales, promoviendo una comunidad de profesorado que puede proporcionar ideas novedosas realizadas en su práctica y que pueden dirigirse a otros docentes de cualquier parte del mundo, su alumnado y sus familiares, favoreciendo una relación cercana, participativa y colaborativa a través de las prácticas musicales.



Figura 12: La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas (Gainza, 2003). Documento de trabajo No. 10, Serie “Documentos de trabajo”, Escuela de Educación.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 2

PEDAGOGÍAS MUSICALES Y LEGISLACIÓN EN ESPAÑA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

El capítulo dos correspondiente al apartado del marco teórico y estado de la cuestión, mostrará un recorrido por las pedagogías musicales y su evolución legislativa dentro del marco educativo español, con el fin de establecer conexiones entre la teoría, la práctica y las normativas que han moldeado y siguen influyendo en la educación musical actual.

Para ello, en primer lugar se expondrán las personas más influyentes y reconocidas dentro de la pedagogía musical española desde el siglo XIX, buscando establecer un contexto de la nuestra base educativa musical actual.

En segundo lugar, se concretará el marco legislativo de la enseñanza musical estatal desde el siglo XIX hasta la actualidad, resaltando, para finalizar este apartado, el ámbito específico objeto de estudio en esta investigación, los conservatorios de música, con el fin de determinar cómo las políticas educativas y sus normativas han influido en la estructuración, accesibilidad y calidad de la formación musical.

Para ello y teniendo en cuenta el contexto de la investigación, se concreta la normativa autonómica de Andalucía, evidenciando aspectos como la homologación y certificación de estos estudios o las adaptaciones de los programas formativos a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, evidenciando las limitaciones, retos y posibilidades que presenta el marco legislativo vigente en una búsqueda por adaptarse a las necesidades actuales del siglo XXI.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Referentes en la pedagogía musical desarrollada en España

“La educación musical no es un lujo, es una necesidad.”
(J. L. Lieberman)

1.1. Siglo XIX

En el contexto español, las pedagogías musicales se desarrollan experimentando una notable transformación con la llegada de la ya citada Escuela Nueva, la cual empieza a desarrollarse a finales del siglo XIX, influenciada por los avances pedagógicos desarrollados en Europa, tal y como se ha reseñado en el capítulo anterior. Este enfoque innovador, planteó la necesidad de diseñar métodos de enseñanza que pudieran ser flexibles también en España, tratando de ajustarse a los cambios sociales y culturales desde una visión holística de la educación y un papel más activo del alumnado, destacando diversas figuras ilustres que marcaron el nuevo camino para las generaciones venideras.

- **Pablo Montesino**

Dentro de este marco relacionado con la difusión de la pedagogía moderna en España, destaca el pedagogo español, fundador y director de “Escuela Normal de Madrid”, Pablo Montesino (1781 - 1849), quien adquiere un papel fundamental dentro del panorama educativo español correspondiente a la primera mitad del siglo XIX. Gracias a su labor e implicación, se crean denominadas escuelas de párvulos y se implementa, a su vez, la escuela normal para la formación de los maestros. Influenciado por el pensamiento de Pestalozzi, uno de sus principales objetivos educativos será procurar la felicidad del individuo para contribuir a la felicidad general, otorgándole importancia la educación a través de los sentidos, estableciendo la importancia en comenzar la educación a corta edad para poder alcanzar un aprendizaje óptimo, creando las primeras escuelas de párvulos.

Destaca su obra *Manual para los Maestros de las Escuelas de Párvulos*, publicada en 1840, donde añade treinta y cuatro canciones con letras

como el abecedario o las tablas de sumar, restar y multiplicar, exigiendo por primera vez para el profesorado de música una alta formación y cualidades como una buena audición y educación vocal. Además, establece una nueva perspectiva al relacionar palabras con movimientos concretos que aparecen indicados en las letras de estas canciones, relacionando una educación motriz y musical con conocimientos otros concretos (Martínez y Hernández, 1988).

Tabla de Sumar.

Espressivo .

Dos y dos son cua - tro cua - tro y dos son

seis y dos son ocho O - cho y dos son diez y dos son

veinte y dos son vein te y dos y

treinta y dos son &

do - ce y dos ca - ter - ce y dos son diez y seis y dos son diez y

dos son veinte y cua - tro y dos son vein te y seis y dos son vein te y

Primeras veces ultima ve

o - cho y dos son veinte o - cho y dos son cien ta

o - cho y dos son treinta

Figura 13: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (Montesino, 1840, p. 259). Fuente: *Imprenta Nacional, Madrid*.

- **Miguel Hilarión Eslava**

Miguel Hilarión Eslava (1807 - 1878) compositor y musicólogo, maestro de capilla en la Catedral de Sevilla desde 1832 hasta 1844 y posteriormente en la de Madrid, además de ser director del Conservatorio de Madrid. Además de ser uno de los primeros

musicólogos españoles, dedicado a la recopilación y edición de obras de música antigua española, es un autor destacado dentro del marco de la pedagogía española, destacando su *Método de Solfeo* (1845), caracterizado por una enseñanza progresiva de menor a mayor dificultad y una lecciones divididas según distintos niveles de dificultad, las cuales contienen una gran cantidad de ejercicios rítmicos y melódicos que desarrollan la lectura a primera vista y la audición interna mediante el trabajo de la entonación. Esta obra, fue un icono de referencia pedagógico en España, desarrollado ampliamente por diversas instituciones y pedagogías nacionales de diversos ámbitos y niveles educativos (Toro, 2006).

- **Joaquín Avendaño y Mariano Carderera**

Los escritores, pensadores y pedagogos Joaquín Avendaño (1812 - 1886) y Mariano Carderera (1816 - 1893), recogen en su obra *Curso Elemental de Pedagogía*, 2ª edición, de 1852, los conceptos de “educar y enseñar”, dentro del llamado “método intuitivo”. Desde el citado método, se destaca la observación de los objetos y de la realidad, aspectos basados en la pedagogía de Pestalozzi, donde el alumnado conoce, reflexiona y memoriza aquello que se presenta de forma sensitiva siguiendo un proceso gradual, el cual avanza de lo más global a lo concreto. Desde esta perspectiva, se reconoce el canto como una actividad espontánea del niño/a que conlleva la educación del oído, el cuidado del timbre de voz y entonación, pasando posteriormente al estudio de las escalas y solfeo, desarrollado obligatoriamente durante media hora cada día.

También, se destaca en este método un sistema de enseñanza simultánea, consistente en que la docencia es impartida por un único docente a todo el alumnado, el cual estará dividido por secciones, resultando en un aprendizaje general para lo que el canto se convertirá en un elemento destacado a la hora de la enseñanza musical en el aula. A su vez, en el sistema de enseñanza mutua se parte del concepto de los llamados “alumnos instructores”, alumnos mayores más “aventajados” que ayudará al maestro en la tarea docente (Carderera, 1875). En palabras de los autores:

El niño que acaba de nacer busca lo que puede contentar sus necesidades y evita lo que le causa dolor y desagrado; llora y ríe,

según que siente bien o molestar. Más tarde, a los actos espontáneos agrega lo que ve ejecutar a las personas que les rodean: oye una pieza de música o el sencillo cante de la madre, y la sensación agradable que experimenta, le induce a imitarlo con sus alegres gritos; ve bailar y ensaya sus fuerzas, agita sus pies, cuando apenas pueden sostenerle y representa la imagen imperfecta de lo que ha visto; oye hablar y empieza a reproducir sonidos, hasta que, sílaba por sílaba, aprende a repetir las palabras, y este instinto de imitación le llevará muy pronto a amar lo que los demás aman, a ocultar la verdad, porque los demás la ocultan, y a arrojar el libro de las manos por imitar la pereza de sus compañeros (Avendaño y Carderera, 1861, p. 115).

- **Francisco Merino Ballesteros**

EL destacado pedagogo, educador y música español Francisco Merino Ballesteros (1943 - 2018), es reconocido por sus traducciones de manuales extranjeros sobre las mejores metodologías y planteamientos educativos de la época. Destacan así, sus traducciones de las principales obras de Henry Dunn, publicada por primera vez en 1837, *Principios de la Enseñanza ó Manual de Escuela Normal* (1853), dentro de la cual introduce además notas al autor y añade notas en sus ediciones. También se reconoce su labor por traducir la obra de M. Matter, *El Maestro de Primeras Letras*, una guía para los maestros de las escuelas primarias y que contribuyó a la estandarización y actualización de la enseñanza en esta etapa.

En ambos métodos, se aprecian conceptos educativos bastante novedosos para la época, como la separación de los términos de “educación” y el de “instrucción”, puesto que se establece las funciones del maestro de “primeras letras” como formador de personas en todas sus dimensiones. Por este motivo, se resalta por primera vez la necesidad de importancia del trabajo moral, intelectual y el físico, proponiéndose el juego combinado con periodos de descanso, como una forma de desarrollo cognitivo y destacando bajo esta perspectiva las ideas pedagógicas sobre la música escolar

Así, se reconoce el valor educativo de las actividades musicales al reseñar las prácticas realizadas en las escuelas Alemanas y Suizas, donde el alumnado comienza y finalizan las clases cantando varias veces al día. Tal y como se expone en la obra:

El ejercicio del canto, el estudio y el uso de una música sencilla, es una de las necesidades reales, universales, de la educación elemental. Gravísimo error cometen los que no consideran la música como un arte de lujo; no, señores: la música acaba y completa la cultura del sentido del oído; desarrolla y regulariza las innumerables y delicadas propiedades de este sentido; y contribuye así a cultivar la atención, provocando una serie de comparaciones ajustadas y exactas. La música es una segunda lengua, cuyo dominio comienza donde acaba el del habla; pero que uniéndose a esta la comenta y presta un valor y un poder enteramente nuevos (Gerando, 1853, p. 23).

- **Joaquín Sánchez de Madrid**

El filósofo, pedagogo y escritor español Joaquín Sánchez de Madrid, destacar por ser el autor del *Manual de los Juegos Músicos ó Método de Enseñanza Mutua para aprender la Ciencia Música en la parte teórica*, escrito en 1823, una obra donde se resalta el carácter absolutamente novedoso de la misma al emplear por primera vez procedimientos lúdicos en la enseñanza, como por ejemplo, juegos de cartas para el aprendizaje de la música. Destaca, dentro de este sistema, la utilización del conocido como “método interrogativo”, uno de los pioneros en el empleo de procedimientos lúdicos, intuitivos y simbólicos, que además, buscará una simplificación de las herramientas docentes para facilitar al profesorado la enseñanza de los conceptos musicales de una forma más sencilla y comprensible. Dicho método se caracteriza por los siguientes preceptos:

- Aprendizaje de la teoría musical de una forma lúdica, añadiendo motivación e interés del alumnado, mediante un trabajo en equipo.
- Incentivar el deseo de superación mediante la capacidad memorística y comprensiva, puesto que los juegos desarrollan el aprendizaje progresivo al no existir un tiempo estipulado para el aprendizaje de los contenidos trabajados.
- Se desarrollan valores como el respeto hacia los demás, así como a las normas del juego (Toro, 2006).

- **Mariano Blázquez de Villacampa**

Mariano Blázquez de Villacampa (1854 - 1888) fue un compositor, pedagogo y director de orquesta nacido en la capital, especialmente relevante en el ámbito de la música teatral. Dentro de su extensa producción, destaca el *Manual de Música*, publicado en torno a 1854, donde se resalta una profunda contextualización de la historia de la música a lo largo de las diferentes etapas, autores y obras, así como una extensa descripción de conceptos musicales en orden progresivo de dificultad, desde nociones fundamentales de solfeo, hasta aspectos

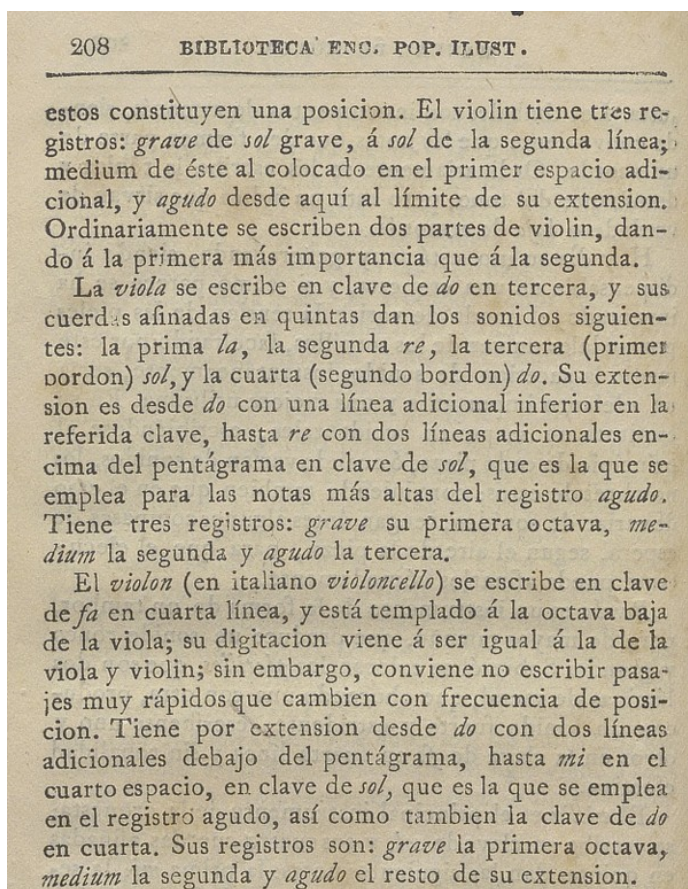


Figura 14: *Manual de música* de M. Blázquez de Villacampa (1854), p. 208.

Recuperado de [Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico](#).
[Manual de música](#)

interpretativos, estilísticos e instrumentales, ofreciendo además los diversos métodos educativos más representativos del siglo XIX.

Dicha obra, refleja un claro compromiso con la formación integral del músico más allá de la mera interpretación, ofreciendo una perspectiva integral del contexto musical de la composición (Toro, 2006).

- **Joan Llongueras i Badía**

Joan Llongueras i Badía (1880 - 1953), fue un compositor y pedagogo musical, promotor en España del sistema Dalcroze, conocido por su interés en aplicar las ideas principales del método a la enseñanza escolar, tanto en las enseñanzas artísticas, como en la enseñanza musical infantil, incluyendo las terapias para personas con necesidades especiales (Comas, Motilla - Salas, Sureda - García, 2014). Esta aportación supuso la implantación y el desarrollo del método Dalcroze en España, hecho que se establece como pauta relevante y que se mantiene en la actualidad educativa desde diversos ámbitos, considerando como elementos básicos la utilización de los siguientes principios educativos desde la perspectiva docente:

- Creación de un ambiente de un ambiente escolar lo más puro y elevado posible que pueda extrapolarse a sus familiares en casa.
- Trabajar con los niños y niñas el sentido del ritmo, destacando la pedagogía Dalcroze, en base a que la música es movimiento y viceversa.
- Desarrollar la capacidad auditiva del alumnado para desarrollar su sensibilidad.
- Búsqueda de un interés musical de manera gradual e intuitiva (Llongueras, 1942, pp. 35 - 36).

- **Manuel Burguño i Plá**

Contrario a esta implementación del método Dalcroze, destaca Manuel Burguño i Plá (aunque las fechas varían según las fuentes consultadas, se estima 1886 - 1973), pianista y pedagogo musical, puesto que éste no consideraba adecuado introducir movimientos gimnásticos a la clase de música al considerar que podía producir una complejidad excesiva en el desarrollo del canto y su afinación. Este

sistema, se basaba en el método explicado anteriormente y conocido como “eurítmico - vocal - tonal”, partiendo de la base de que estos tres elementos formativos deben ser desarrollados en igualdad de condiciones. Por tanto, se deben evitar los aprendizajes musicales mediante signos convencionales, apoyando para tal fin, técnicas como la fononimia, la rítmica percutida o la rítmica vocal (Heredia, 2013).

1.2. Siglos XX y XXI

- **Ireneu Segarra i Malla**

El músico Ireneu Segarra i Malla (1917 - 2005), fundador del método con el que comparte nombre, basa su filosofía educativo en el aprendizaje gradual obtenido en etapas concretas, partiendo del desarrollo auditivo teniendo en consideración los diversos niveles de aprendizaje del alumnado, en una búsqueda por llegar a los contenidos más avanzados como la composición y el contrapunto. Desarrolló también un trabajo enfocado en el método Kodály, utilizando muestras del método como la escala de cinco sonidos y siempre enfocando su base pedagógica en música vocal conjunta. Tal y como expresa su colaborador Joan Casals i Clotet:

Abarca una formación musical amplia y global, en la que los símbolos y la comprensión del lenguaje musical se van desgranando y deduciendo del mismo hecho musical vivenciado. Desde los primeros contactos con el lenguaje musical hasta el conocimiento del concepto armónico, contrapuntístico y formal, de manera que conduce al discente hasta el dintel de los estudios superiores de música (Casals i Clotet, 1993, p. 54).

- **Rosa Font Fuster**

La pedagoga y musicóloga Rosa Font Fuster (1931 - 2013), aplica en España e inspirándose en el método Ward, una metodología musical enfocada en el canto coral y la improvisación vocal que introduce a su vez, la utilización de la flauta dulce en las aulas. La autora, desempeña una labor docente amplia y extensa al publicar diversos escritos especializados para alumnado y profesorado, destacando su libro titulado “*Metodología del Ritmo Musical*”, publicado en la década de los 80. Dicha obra, comprende una serie de libros divididos en diferentes

volúmenes que especializados en ofrecer diversas pautas y orientaciones sobre cuestiones como la memorización rítmico - motriz, las polirritmias y los ritmos regulares e irregulares, destacando por primera vez la importancia de la educación rítmica de forma vivencial en una búsqueda por el desarrollo cognitivo y motor del alumnado (Moya & Syroyid, 2022).

- **Encarnación López de Arenosa**

La reconocida pedagoga y música española Encarnación López de Arenosa (1935 – 2021) se establece con una gran figura defensora de nuevos métodos de solfeo, basados en una secuenciación de contenidos pausada y adecuada al nivel de consecución “natural” de aprendizaje del alumnado, centrado por una búsqueda del desarrollo y perfeccionamiento auditivo.

Fue la primera mujer en ser directora del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, siendo autora de múltiples escritos sobre la educación musical y sus métodos, principalmente basados en una pedagogía constructivista desde una perspectiva de la educación musical centrada en la intuición, el movimiento y la improvisación, dejando en última instancia las obligaciones memorísticas (Sadio, 2023).

Además, ha ofrecido diversas entrevistas a lo largo de su trayectoria que ha inspirado a las generaciones venideras, ofreciendo su visión de una educación musical basada no solo en la creación de buenos músicos e intérpretes, sino basada en el aspecto competencial. En palabras de la autora:

Nuestro alumnado, por cierto un lujo en cuanto a su capacidad de esfuerzo, autodisciplina y vocación, no deja de ser un producto de un cierto relajamiento en cuanto se refiere a su entrenamiento en el hábito de pensar, algo que tal vez no se prodiga en la educación general. Al lado de importantes niveles instrumentales falta, pienso, un asentamiento conceptual, una visión más amplia, esa que propugna el mundo de las competencias, una mayor participación en el mundo de la cultura en general y de integración en los estratos sociales, de capacidad de influencia haciendo más visible su existencia (...) los principios pedagógicos que siempre he mantenido

de actuar desde la práctica, la adquisición del lenguaje como paso previo a cualquier formalización gráfica y con atención prioritaria a la audición, se mantiene con los naturales enriquecimientos que aporta la experiencia (como se citó en Vernia, 2014, p. 100).

He aludido al aprendizaje de las canciones "de memoria" y quiero insistir en esta idea. En el apéndice I se contienen canciones que recogen los principales problemas rítmicos que contempla este volumen de "Ritmo y lectura".

De hecho, el tratamiento de cada uno de tales problemas, cuando aparecen como nuevos en el volumen, se inaugura con textos de canciones bajo el correspondiente ritmo.

A mi juicio, previa a ese trabajo rítmico, sería del mayor interés haber enseñando "de oído" las canciones correspondientes para, más tarde, y reflexionando los alumnos con el profesor, pensar cómo se escribirá tal o cual ritmo nuevo y llegar a su escritura correcta.

La canción se graba fuertemente en la mente de los niños, por eso, cuando luego puedan surgir dudas en cuanto a la realización de un ritmo será bueno aludir a la canción donde tal ritmo se producía reiteradamente y ello supondrá un "banco de datos" de fácil utilización para el alumno recordando, a través de la canción, la forma de realizar un ritmo que luego ha de aplicar en un ejercicio abstracto.

Esta me parece una aportación interesante a esta revisión del libro.

Las figuras que inicialmente hacen acto de presencia en tales canciones y en los correspondientes ejercicios son, como ya se aludía en la primera edición de este volumen, las negras y corcheas - en grupos de dos - y los silencios de las primeras. Son figuras que nos aportan movimiento más fácilmente perceptible que las figuras largas que harán su aparición más tarde.

Respecto a la identificación de las figuras me parece de gran eficacia y facilidad su trabajo con palabras, palabras que nos indican una acentuación conocida y que puede vincularse con un ritmo escrito.

Por eso, y desde un primer momento antes de cualquier intento de lectura formal, podemos jugar con palabras mono, bi, tri y tetrasilábicas unidas a las figuras negra, dos corcheas, tresillo y cuatro semicorcheas respectivamente, poniendo así unas anchas bases para el trabajo que después deberemos de realizar combinando estos elementos:

	Sol Luz Pan Sal
	Luna Sombra Queso Mesa
	Pétalo Cántaro Tópico Angulo
	Petirrojo Carromato Palasanto Candelabro

Figura 15: *Ritmo y Lectura 1* (López de Arenosa, 2002, p. 9).
Real Musical.

- **Montse Sanuy Simón**

La pedagoga musical española Montse Sanuy Simón (1935), es reconocida por sus contribuciones a la educación musical, especialmente para la etapa de primaria y secundaria, destacando la implementación del método Orff en las aulas (Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007). Es considerada como la precursora de los conciertos didácticos, popularizándolos en diferentes medios de comunicación al dirigir y presentar programas educativos en radio y televisión, tales como *Musicando con Montse* emitido en TVE durante 1967 o su programa *En Clave de Sol*, emitido en Radio2 durante 1985 y 1987. Este trabajo popularizó conocimientos y experiencias educativas relacionadas con la música clásica en un lenguaje coloquial ameno para cualquier público interesado, lo que marcó el camino para propuestas similares realizadas en diversos ámbitos educativos (De Moya, Syroyid, 2022).

- **Carmen Ibáñez e Ibáñez**

Carmen Ibáñez e Ibáñez (1895 - 1962), fue una pianista, compositora, pedagoga, dedicada a la enseñanza musical. Su pensamiento, en línea directa con el de Kodály, resalta la utilización del repertorio folklórico dentro de las aulas, por lo destacaron en el ámbito educativo español sus canciones con composiciones basadas en melodías populares conocidas, especialmente conocida su recopilación de canciones populares de la provincia de Albacete. A su vez, se resalta dentro de su método educativo el modelo de Dalcroze en relación de aunar la expresión corporal y la música por una búsqueda de fomentar un aprendizaje significativo en el alumnado.

Fue una clara defensora de la Escuela Nueva iniciada por Pestalozzi, por ello inventó el conocido “Rigo - Móvil Ibáñez” en 1928, el cual consistía en la utilización de un pentagrama metálico sobre el que se podía colocar diferentes piezas pintadas de diversos colores, que además, contaba con el nombre de las notas musicales en formato impreso. Debido a estas características, además de favorecer el aprendizaje lúdico de la música, fue un elemento pionero en la enseñanza musical inclusiva para alumnado con necesidades educativas especiales, pues se podían realizar ejercicios melódicos

intuyendo las alturas de las diferentes fichas, sin necesidad de verlas o escucharlas plenamente. Este hecho, hizo que su instrumento fuese plenamente utilizado por el colegio de sordomudos de Madrid (López, 2016).



Figura 16: Rigo - Móvil Ibáñez con diferentes piezas sobre el pentagrama (López, 2016, p. 165).

- **María de los Ángeles Cosculluela Mazcaray**

Al igual que la autora anterior, María de los Ángeles Cosculluela Mazcaray (1943 - 2002) destacada musicóloga, pedagoga y musicoterapeuta española, es reconocida especialmente debido a sus grandes contribuciones en relación a la renovación de la educación musical durante la década de 1980. Sus métodos, destacan por la utilización de la expresión corporal, la psicomotricidad y la formación integral del alumnado a través de la música, enfatizando la necesidad de adaptar la enseñanza musical a las necesidades emocionales, cognitivas y sociales propias del alumnado, con base en una enseñanza más inclusiva y focalizada en los estudiantes (López, 2021).

- **Serafina Poch - Vasquez**

Concretando sobre el ámbito de la música como terapia, es necesario renombrar a la Doctora Serafina Poch, pionera en el ámbito de la musicoterapia tras formarse en Estados Unidos en la década de los 60, lo que le permitió realizar una extensa tarea de investigación y difusión en diversos centros educativos y psiquiátricos. Gracias a su dedicada investigación, la temática de la musicoterapia cobró gran importancia en España, cuya influencia produjo la apertura de forma pionera de centros especializados, impulsando el acercamiento de otras áreas afines, como las áreas de educación especial y psiquiatría, uniendo formaciones específicas en este ámbito dentro de las Universidades, Institutos privados y Asociaciones.

Todo este desarrollo, culminó en la década de los 90 con la primera formación reglada específica para la formación de musicoterapeutas en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de la Doctora Poch, realizando una tarea de divulgación en centros privados y públicos sobre áreas de educación especial, enfermedades como el Alzheimer, demencias o rehabilitación neurológica (Amorós y Del Olmo, 2017).

- **Perspectivas actuales**

A lo largo de este recorrido histórico por los principales métodos de educación musical desarrollados tanto en España como en el extranjero, se puede observar una evolución y transformación constante en las prioridades y enfoques pedagógicos. Aunque cada método presenta diferencias en sus fundamentos metodológicos y objetivos en relación con los contenidos, las tendencias más recientes convergen en una visión común: el aprendizaje musical debe ser un proceso exploratorio, creativo y motivador. Este enfoque se centra en actividades lúdicas, activas y participativas, permitiendo que el alumnado no solo adquiera conocimientos técnicos, sino que desarrolle una conexión emocional y personal con la música.

En pleno siglo XXI, las estrategias pedagógicas se han diversificado aún más gracias a los avances tecnológicos y las investigaciones en neurociencia aplicada a la educación. Hoy en día, es habitual que cada docente seleccione y adapte sus recursos, materiales y objetivos de

enseñanza en función de los intereses y necesidades individuales de su estudiantado, priorizando enfoques personalizados y flexibles. Esta adaptabilidad se ve reforzada por el acceso a herramientas digitales como aplicaciones de creación musical (*GarageBand*, *Ableton Live*, o *Soundtrap*), plataformas educativas interactivas (*Kaboot*, *Musicaeduca*, o *SmartMusic*) y el uso de realidad virtual o aumentada para experiencias inmersivas en la educación musical.

Aunque estas innovaciones han transformado el panorama educativo, los métodos activos tradicionales, como los desarrollados por Dalcroze, Orff, Kodály o Suzuki, continúan siendo fundamentales en la práctica docente. Sus principios, como el aprendizaje a través del movimiento, la experimentación con instrumentos, la importancia de la percepción auditiva y la conexión entre música y emociones, se integran frecuentemente en enfoques híbridos que combinan lo mejor de las técnicas clásicas con las posibilidades modernas.

Además, el enfoque colaborativo ha cobrado especial relevancia, impulsado por la creciente importancia de las competencias sociales en la educación. Las metodologías basadas en proyectos (*Project - Based Learning*) y el aprendizaje cooperativo, se encuentran cada vez más extendidas, permitiendo que el alumnado asimile de una forma plena conceptos de musicales, fomentando así tanto la creatividad como habilidades interpersonales. Además, el auge de la educación inclusiva e intercultural ha ampliado el alcance de la enseñanza musical, con un uso mayor de la música popular y las vivencias sensoriales prácticas.

A modo de resumen, se puede destacar que, actualmente, la educación musical contemporánea no solo se nutre de una rica tradición metodológica, sino que también se enriquece y actualiza continuamente según los avances tecnológicos, científicos y sociales. La transmisión de los contenidos a través de redes sociales, plataformas como *Youtube* y la creación de recursos personalizados según las tendencias del momento, son prácticas cada vez más extendidas por los docentes de música, las cuales, tienen una gran acogida y recepción por parte del alumnado y sus familiares.

2. La enseñanza de la música en la legislación española

2.1. Siglo XIX

Los acontecimientos sociales llegados tras el estallido de la Revolución Francesa en 1789, influenciaron directamente sobre los modelos educativos nacionales europeos posteriores. Este hecho, se muestra en España con la Constitución de 1812, aunque no se insertará hasta 1857 con la proclamación de la conocida como *Ley Moyano*, un largo periodo en el que la asignatura de música no se verá reflejada en ninguno de sus decretos o artículos de los planes educativos veniros (Longueira, 2011).

No es hasta el año 1876, con el movimiento de la Escuela Nueva, con base española conocida como “Institución de Libre Enseñanza”, donde vuelve a ponerse en relieve la educación artística, incorporando las asignaturas específicas de música y canto, así como otras materias artísticas, tales como historia del arte, dibujo y modelado, aunque estas últimas solamente son impartidas en las enseñanzas infantiles (Del Pozo, 2004). Aunque habrá que esperar hasta 1891, con el Proyecto de Bases presentado a las Cortes por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza, cuando se presenta la necesidad de modificar algunas disposiciones de la *Ley Moyano*, en búsqueda de reformar, especialmente, el periodo correspondiente a la educación primaria y que obtiene como resultado la incorporación del canto en las programaciones como asignatura obligatoria (Melcón, 1992).

Esta renovación pedagógica, se encuentra directamente relacionada e influenciada con los métodos descritos y desarrollados en Europa, siendo uno de los más característicos el método Montessori. Dichas pedagogías y metodologías donde las actividades y prácticas musicales mostraban una influencia e importancia determinante dentro del sistema educativo, trajeron a España el desarrollo de pedagogías más desarrolladas y avanzadas, tanto desde la perspectiva académica, como social y que poco a poco fueron implementadas en las aulas, hasta la llegada de la Guerra Civil en 1936 (Moya et al., 2015).

Año	Legislación vigente	Referencias a la música
1809	Plan General de Instrucción Pública concerniente a los establecimientos de Primera Educación o Liceos	Referencia a la enseñanza de la música y al baile
1812	Constitución de Cádiz	No existe referencia a la enseñanza musical
1814	Informe para Proponer los Medios de Proceder al Arreglo de los Diversos Ramos de la Instrucción Pública (Informe Quintana)	No existe referencia a la enseñanza musical
1821	Reglamento General de Instrucción Pública	No existe referencia a la enseñanza musical
1822	Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza	No existe referencia a la enseñanza musical

Año	Legislación vigente	Referencias a la música
1825	Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino (Plan Calomarde)	No existe referencia a la enseñanza musical
1836	Plan General de Instrucción Pública	No existe referencia a la enseñanza musical
1838	Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio (<i>Ley Someruelos</i>)	No existe referencia a la enseñanza musical
1838	Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre	No existe referencia a la enseñanza musical
1857	Ley de Instrucción Pública (<i>Ley Moyano</i>)	No existe referencia a la enseñanza musical

Tabla 4: Legislación durante la primera mitad del siglo XIX.

Fuente: (Moya et al., 2015, p. 228).

Año	Legislación vigente	Referencias a la música
1868	Ley de Instrucción Pública (<i>Ley Ordoño</i>)	Sí hay referencias a la música: “se procurará que los niños se ejerciten en el canto siempre que las escuelas tengan medios para ello”
1868	Decreto de 15 de octubre	No existe referencia a la enseñanza musical
1871	Proposición de Ley sobre Primera Instrucción para España y sus Islas Adyacentes	Sí hay referencias a la música: “enseñanza de elementos de música y canto, pero condicionado a que hayan maestros que sepan enseñarlos”
1876	Proyecto de Ley de Bases para la Formación de la Ley de Instrucción Pública	No existe referencia a la enseñanza musical
1891	Proyecto de Bases Presentado a las Cortes por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza	Sí hay referencias a la música: ejercicios gimnásticos y canto
1899	Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras	Sí hay referencias a la música: “es obligatoria la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas graduadas.

Tabla 5: Legislación durante la segunda mitad del siglo XIX.

Fuente: (Moya et al., 2015, p. 229).

2.2. Siglos XX y XXI

En la primera mitad del siglo XX, se desarrollan tres eventos políticos con influencia directa sobre la legislación educativa española: el primero de ellos, la Restauración, periodo que abarca los años comprendidos entre 1874 hasta 1923. Es en este periodo cuando se suprime el conocido Ministerio de Fomento y se sustituye por la creación de dos nuevos Ministerios, destacando el de “Instrucción Pública y Bellas Artes”, el cual establecía el fomento de las ciencias, letras, bellas artes, archivos y museos (Real Decreto de 18 de abril de 1900).

Muy importante dentro de esta línea cronológica, la consolidación del Real Decreto del 26 de octubre de 1901, donde se distinguen las enseñanzas privadas o públicas en tres niveles: párvulos, elemental y superior. En esta nueva ordenanza, la asignatura de educación musical queda reflejada únicamente como “canto”, otorgándole un mayor protagonismo sobre otros modelos o métodos, aunque la situación laboral del maestro/a y su estatus dentro de la enseñanza mejoran respecto a la etapa anterior (Ruiz, 2023). No es hasta el 13 de septiembre de 1923, cuando se produce el golpe militar del general Primo de Rivera y que resultó en el fin de la Restauración, donde se produjeron reformas en los ciclos educativos de Bachillerato y la Universidad, dejando graves precariedades al relegar la educación musical y primaria (López, 2002).

El siguiente periodo, llega con la Segunda República (1931 - 1936), donde todos los niveles educativos comienzan a obtener mayor relevancia, otorgando a la música y la visión social del músico una mayor presencia en las enseñanzas, extendiendo incluso su ámbito hasta escuelas rurales, gracias al Real Decreto de 1931 (Barreras, 2016). Dentro de dicho Decreto, se concreta una reforma completa de la educación musical en las aulas, desarrollándose como asignatura de música y canto (Lorenzo, 2003). Un año después, en 1932, la enseñanza primaria queda dividida en las categorías de: maternales, párvulos y primarias, donde la música queda relegada únicamente a la última clasificación como una actividad educativa y saludable, aunque un año después, se impartiría un total de dos horas semanales durante los primeros cursos (Martos, 2013).

Con la llegada del Franquismo, que abarcaría el periodo correspondiente a los años 1936 hasta 1975, se establece a la materia de música como una forma de transmisión ideológica, al utilizar únicamente repertorio aprobado y permitido por el Estado, clasificando las asignaturas en tres tipos:

- Instrumentales, entendiéndose como conceptos y hábitos imprescindibles.
- Formativos, como base de la educación intelectual y moral.
- Complementarios, que complementa la cultura mínima primaria, donde se incluían las de carácter artísticos como música, canto y dibujo (Ley de 18 de julio de 1945, p. 349).

No es hasta los años 70, con la *Ley General de Educación* introducida por Villar Palasí, que la materia de música comienza a impartirse en la educación primaria, dentro del Área de Expresión Dinámica y en la Enseñanza Secundaria, con un carácter teórico, impartida dos horas a la semana durante el primer curso de Bachillerato, conocida como “música y actividades artísticas musicales” (Ideas, 2015). Aunque habrá que esperar 20 años para la proclamación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) para que se reconozca la necesidad y presencia del estudio musical en todas las etapas de la Educación Primaria, Secundaria, así como Bachillerato, desde una perspectiva educativa progresista, en 1990. Así, se establece una normativa reguladora más detallada en cuanto a la enseñanza general, que consolida la educación secundaria como obligatoria al imponer el periodo de educación hasta los dieciséis años de edad, fomentando desde un punto de vista musical, el desarrollo de la expresión y la comunicación, disponiéndose de la siguiente forma:

- Se establece la expresión musical dentro de la etapa de Infantil.
- La asignatura de música será obligatoria en todos los cursos de la educación primaria, englobada en el Área Artística, con una sesión semanal.
- La asignatura de música se establece como obligatoria en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y como troncal y optativa en 4º de la ESO.
- La asignatura de música era una asignatura optativa en cada una de las modalidades en Bachillerato, con una carga lectiva de cuatro horas

semanales, ofertando la posibilidad del Bachillerato Musical (Ruiz, 2023).

Desde esta perspectiva, se crea un espacio curricular independiente para la misma, dotándola de los recursos necesarios para estar al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares dentro del Área de Comunicación y Representación, teniendo ésta un carácter de expresión musical y generando la necesidad docente de un maestro especialista en la materia (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre).

Posteriormente, con la implementación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, se produce una reestructuración de los contenidos en la materia, que parte de un enfoque basado en las competencias, planteando la asignatura como un nexo entre el mundo exterior y lo que se aprende en el aula, buscando el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica. A pesar de este planteamiento inicial, esta nueva ley ocasiona que la asignatura de música pierda importancia en el sistema educativo al establecerse como optativa en los dos últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque se mantiene como obligatoria en todos los cursos de primaria y conserva su importancia en Bachillerato, bajo la perspectiva de resultados concretos y competencias específicas. Con la LOE desaparece la figura de Maestro Especialista en Música y será el Maestro de Educación Primaria el encargado de impartir todas las materias en este tramo educativo, quedando la enseñanza secundaria y el bachiller en manos de licenciados, ingenieros o arquitectos (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

Con la llegada en 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), las materias artísticas pierden aún más consideración dentro del Sistema Educativo, en línea a considerar más importantes asignaturas consideradas clave para competencias evaluadas internacionalmente, como las matemáticas o la lengua. En la educación primaria, se mantuvo como parte de la Educación Artística, pero su carga horaria se vio reducida en determinadas Comunidades Autónomas. Con respecto a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en lugar de seguir como una asignatura obligatoria, se convirtió en una asignatura de libre configuración (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre).

Habrà que esperar hasta el año 2021 cuando se consolida la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) por la que la asignatura de música vuelve a recobrar un mayor protagonismo dentro de las diversas enseñanzas, valorándola no solo como una materia, sino como un medio para el desarrollo de la creatividad, la expresión y el bienestar del alumnado. Así, vuelve a establecerse la materia de música como una asignatura obligatoria en todos los cursos de la etapa de primaria, la cual vuelve a ser obligatoria en los dos primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

Año	Legislación vigente	Referencias a la música
1970	Ley General de Educación (LGE)	La enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en todas las etapas educativas
1990	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	Espacio curricular independiente (Area de Comunicación y Representación) Maestro especialista en la materia
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)	Espacio curricular independiente (Bien Cultural; Lenguaje y medio de Comunicación) Desaparece la figura de Maestro Especialista en Música
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	Música como materia de libre configuración según establezca cada Comunidad Autónoma
2021	Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)	Reducción de la carga lectiva, el alumnado deberá cursar una asignatura artística de 1º a 3º curso de la ESO, quedando como materia optativa el 4º curso.

Tabla 6: Legislación durante los siglos XX y XXI
Fuente: elaboración propia basado en (Moya et al., 2015).

2.3. Conservatorios de música

2.3.1. Contexto histórico hasta el siglo XVIII

Históricamente, existen asociaciones relacionadas con la formación musical y la institución de la Universidad desde 1254, tiempos de Alfonso X el Sabio, donde se ofrecía la posibilidad de estos estudios en la Universidad de Salamanca, estudios que perduran en el tiempo hasta el reinado de Carlos IV en 1792 y su culminación en la reforma educativa (Marzal, 2017). Deberán transcurrir dos siglos hasta que en 1981 vuelvan a aparecer aspectos musicales dentro del marco universitario con la creación del primer Departamento de Musicología en la Universidad de Salamanca y la titulación de Ciencias e Historia de la Música en la Universidad de Oviedo (González, 2000). Así, el término “conservatorio”, nace en su origen como asilo o centro de carácter benéfico que se ofrece a los niños huérfanos y donde se enseña nociones básicas de canto orientado al culto litúrgico. Los primeros conservatorios son localizados en Italia durante el siglo XVI, aunque no es hasta varios siglos más tarde cuando se pueden encontrar una gran cantidad de estos centros a lo largo de todas las capitales Europeas (Navarro, 2021).

2.3.2. Contexto histórico durante el siglo XIX

El siglo XIX destaca en España por sus acontecimientos sociales, históricos y políticos, los cuales, influyen directamente sobre la sociedad y las instituciones educativas. El primer evento reseñable se produce con la desamortización eclesiástica de Mendizábal y su resolución con el cierre de conventos y, por tanto, numerosas capillas musicales, limitando el número de integrantes a las que continúan en funcionamiento, que tiene como resultado una menor repercusión de la música religiosa en el ámbito cultural español. A su vez, la burguesía, clase social en auge, promueve aún más este rechazo a la música religiosa a favor de la profana, en búsqueda del teatro y la ópera como géneros principales de entretenimiento. Estos acontecimientos, provocaron el estudio musical mediante clases privadas totalmente desvinculadas a la formación eclesiástica, fundando Ateneos y Liceos, por lo que la enseñanza de la música vuelve a difundirse entonces gracias al nacimiento de Teatros, como el

Liceo de Barcelona, el Teatro Real y de la Zarzuela en Madrid, así como la creación de las primeras sociedades musicales (Ross, 2000).

En contraposición a esta extensión cultural a la población y su valorización musical, el aprendizaje de esta disciplina queda, por ende, ligada a la creación de los primeros conservatorios de música, perdiendo toda su importancia y unión en el ámbito universitario, ocasionando la desaparición de las cátedras destinadas a las mismas. Según el musicólogo, compositor y maestro de capilla Dámaso García Fraile:

La Universidad de Salamanca es la única institución pública que en torno al año 1800, mantiene la enseñanza de la música dentro de sus planes de estudio. Hay que esperar al año 1801, en el que el Conservatorio Superior de Música de Madrid toma el relevo, y también la primacía de lo que a la enseñanza oficial de la música se refiere (García, 1991, p. 77).

En el transcurso del siglo XIX, se extiende la creación de conservatorios de música por toda España bajo un carácter profesionalizador, eliminando casi por completo sus relevancias extra musicales y destacando un modelo de enseñanza especializado en el desarrollo instrumental, para posteriormente, añadir aspectos pedagógicos, de dirección o investigación. La música queda, bajo esta perspectiva, totalmente separada del carácter eclesiástico y aristocrático, ofreciéndose como un recurso más accesible a la burguesía.

Desde 1830 hasta 1905, el primer conservatorio de España, situado en la capital e inaugurado en 1830, cuenta con la exclusividad de la enseñanza musical del país, bajo el nombre de la promotora del mismo: Real Conservatorio de Música María Cristina y, paulatinamente, se abren otros centros como el Conservatorio de Barcelona en 1838 o la Sociedad Filarmónica en 1870, promocionada por Ocón, en Málaga. Estos centros eran dedicados a la especialización instrumental, aunque progresivamente se añaden otras especialidades como la pedagogía, la investigación o dirección orquestal. Así, el Conservatorio de Madrid es creado por Fernando VII a instancias de la Reina María Cristina:

La inauguración del conservatorio se verificó, con pompa inusitada, el día 2 de abril de 1831, con la asistencia de Sus Majestades y Altezas, de los Secretarios de despacho (Ministros), embajadores y enviados extranjeros, la grandeza y empleados de mayor categoría, el cuerpo de adictos de honor y facultativos del establecimiento elegidos por el rey entre lo más florido de la nobleza y el arte y otras diversas personas distinguidas (Peña y Goñi, 1967, pp. 50 - 51).

El conservatorio, bajo esta perspectiva, cuenta con una función formativa integral que no se limita exclusivamente a lo musical, sino que cuenta con un régimen estricto de internado mixto, con posibilidad de albergar alumnado externo y cuyo planteamiento educativo estaba basado en una severa disciplina formativa. Por ese entonces, la mujer tiene la posibilidad de ejercer como docente en las enseñanzas de canto y clave, oportunidad que se convierte en una de las principales salidas laborales del género femenino en la burguesía de este siglo. El currículo, entonces, queda dividido en “formación para aficionados” y “formación estrictamente profesional” y al no especificarse ninguna programación, se deduce que el profesorado es el responsable de secuenciar y seleccionar los contenidos, siempre supeditados al visto bueno del director del centro. Tampoco se precisa una separación por cursos o años, por lo que el alumnado avanzará según su progreso para acceder mediante una oposición al título único ofertado, ofreciéndose las especialidades durante el año 1831 de: composición, piano y acompañamiento, violín y viola, violonchelo, contrabajo, arpa, canto, flauta, octavín y clarinete, oboe y corno inglés, fagot, trompa, clarín y clarín de llave, así como asignaturas comunes a estas especialidades como el solfeo, el baile, lengua castellana e italiana, geografía o historia sagrada y profana (Sarget, 2001).

El año 1857 se destaca como una época de grandes reformas educativas en España, donde se establece por Decreto una ordenación concreta para la enseñanza musical en provincias españolas, aunque no se llevarán a cabo plenamente por culpa de los acontecimientos políticos y sociales hasta la llegada de la LOGSE en 1990, donde se integrará los estudios musicales dentro del marco educativo general de las enseñanzas en todo el estado español. Entonces, las mujeres pueden acceder a dos nuevas especialidades: la de arpa y las enseñanzas de declamación. Es así, bajo esta reforma educativa, conocida bajo el nombre de *Ley Moyano*, con la que se aprecia una

mayor intervención del profesorado, perdiendo parte del carácter autoritario característico hasta entonces. Se establece unos estudios de aplicación que ofertan las especialidades instrumentales de violín y viola, violonchelo, contrabajo, arpa, flauta, oboe, clarinete, fagot, trompa y cornetín de pistones (trompeta), donde se autorizaban a las mujeres a impartir docencia en las especialidades de piano, arpa y solfeo (Ruiz, 2023).

Especialidades	Estudios Previos	Estudios de la Carrera	Cursos
Canto	Aprobar un examen de solfeo	Canto	6 cursos
		Acompañamiento Superior	3 cursos
		Lengua Italiana	2 cursos
		Historia y Literatura del Arte	2 cursos
Órgano	Aprobar un examen de piano y armonía superior	Órgano	6 cursos
		Gramática latina	No especificado
		Mecanismo del instrumento	
		Canto llano	
		Composición fugada y libre	
		Improvisación	
Instrumentos de cuerda y viento	Aprobar un examen de solfeo	Instrumento	6 cursos
		Armonía elemental	No especificado
Piano	Aprobar un examen de solfeo	Piano	6 cursos
		Acompañamiento elemental	No especificado

Especialidades	Estudios Previos	Estudios de la Carrera	Cursos
Declamación	No especificado	Declamación	6 cursos
		Elementos de Geografía	No especificado
		Historia y Literatura del Arte	2 cursos
		Elementos de Historia Universal y particular de España	No especificado
		Lengua francesa	

Tabla 7: *Especialidades de los Estudios de Aplicación en 1857 (Sarget, 2001, p. 137).*

En el año 1868, son publicados el Decreto y Reglamento fechados en los días 15 y 17 junio por el entonces ministro de Fomento Severo Catalina. Es entonces cuando se forma la creación de tres especialidades artísticas: Declamación lírica, general y Música, bajo el nombre de Real Conservatorio de Música y Declamación. Este hecho produce una eliminación de plazas de profesorado en estas enseñanzas, lo que ocasionó que el profesorado hasta entonces establecido tuviese que redistribuirse a lo largo de toda la Nación para ofrecer su docencia en la modalidad de enseñanzas libres. Además, se separan los estudios musicales del ámbito universitario, ubicándose dentro de las enseñanzas consideradas como régimen especial (Ruiz, 2023).

Escasos meses después, el Decreto y Reglamento de 15 y 22 de diciembre, establece una disolución sobre el nombre de la institución por la Escuela Nacional de música y Declamación, hecho que ocasiona la separación de la especialidad de Declamación del resto de enseñanzas. Se destaca también que las mujeres tienen acceso a menos especialidades, siendo ofertadas solamente las de solfeo, canto y piano, negándoles el acceso a arpa, anteriormente ofrecida. Las especialidades instrumentales ofertadas también se reducen drásticamente, cuyas enseñanzas se clasifican en: solfeo, canto e instrumentos y se mantiene la división anterior de estudios. Como requisito de acceso a las

enseñanzas, solamente se requiere una prueba de solfeo, apenas concretada, por lo que dicha falta de información ocasiona, pese a la disminución en la oferta instrumental, un efecto llamada que produce una gran masificación del centro, tal y como destaca Sarget (2002).

Instrumentos de cuerda	Instrumentos de viento
Piano	Flauta
Violín/Violoncello	Fagot
Contrabajo	Clarinete/Oboe

Tabla 8: Especialidades impartidas en 1868 (Sarget, 2002, p. 152).

En este periodo, el reconocimiento de las clases privadas de música como salida profesional para la clase media, junto con su consideración como “clases de adorno” en los colegios, producen un incremento en el interés y estudio de la especialidad, siendo la opción preferida para las mujeres, al tener limitados las especialidades instrumentales y el acceso a las orquestas (Gallego, 1991, p. 18). Además, el influyente y recién creado apartado de música en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, tuvo una consideración a la creación de cátedras de música en el Conservatorio, que se reflejó en la Real Orden de 29 de agosto de 1884. También, se destaca la participación de sus miembros en tribunales para valorar el acceso de los profesores y los exámenes de premio académico (Núñez - Cortés y Herradón, 1991, pp. 88 - 89).

No es hasta el Real Decreto de 14 de septiembre de 1901, cuando se modifica de nuevo la denominación de la institución, consolidada entonces como Conservatorio de Música y Declamación, volviendo a aparecer la citada especialidad de declamación, así como las especialidades instrumentales anteriormente suprimidas, a la vez que establece una mayor concreción en relación a los requisitos de acceso en búsqueda de controlar la masificación del centro. Bajo esta perspectiva, se legitima el acceso de las mujeres a todas las especialidades y enseñanzas, aunque siempre orientadas hacia la interpretación de piano y arpa, formando así dos grados: el grado elemental, constituido en cuatro cursos y un grado superior, el cual no especifica el número de cursos, ofertado solamente en las

especialidades de piano y violín, debiéndose superar una prueba para acceder de uno a otro grado. Dichas especialidades, tendrán unos planes de estudios conformados por un mayor número de años que otras especialidades, seguidas por la de violonchelo, hasta la llegada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que unificará la duración de todas las enseñanzas instrumentales (Sarget, 2002).

Instrumentos de Cuerda	Instrumentos de Viento	Composición	Declamación	Asignaturas
Canto	Órgano	Harmonía	Declamación lírica	Solfeo y teoría de la Música
Piano	Flauta	Contrapunto y Fuga	Declamación dramática	Conjunto vocal e instrumental
Arpa	Oboe	Composición		Acompañamiento al piano
Violín	Clarinete			Música instrumental de cámara
Viola	Fagot			Historia y Filosofía de la Música
Violoncello	Trompa			
Contrabajo	Tromba y Cornetín			
	Trombón y Fígle			

Tabla 9: Asignaturas y especialidades ofertadas en 1901 (Sarget, 2002, p. 159).

2.3.3. Contexto histórico durante el siglo XX

La institución, situada a la capital del país, fue el único que contó con la enseñanza oficial del Estado hasta el Real Decreto 16 de junio de 1905 que fomenta las normas para la creación de los nuevos conservatorios, tomando como referencia los conservatorios europeos de renombre para basar su estructura académica y docente, amparado en el Real Decreto de 11 de septiembre de 1911 (Sarget, 2004).

Así, habrá que esperar hasta 1942 con el Real Decreto de 15 de junio, para encontrar una clasificación distribuida en tres grados: elemental, profesional y superior, aumentando el número de especialidades ofertadas (Llongueiras, 2011), donde según la especialidad instrumental elegida, se necesitaba cursar un número de asignaturas comunes, tales como solfeo, armonía o canto, sin especificarse sus años de duración. Sí que se distinguían dos especialidades instrumentales, las llamadas “aristocráticas”, ofertadas en las enseñanzas de piano y violín, reconociendo el título de profesor por su condición superior y las “plebeyas”, el resto, sin necesidad de estudios ampliados de perfeccionamiento (Ruiz, 2023). Diez años después, el Real Decreto de 11 de marzo de 1952, separa los conservatorios de música y las enseñanzas de declamación, creando la Real Escuela Superior de Arte Dramático (Turina, 1994).

No es hasta el Boletín Oficial del Estado del 24 de octubre, con el Real Decreto 2618/1966 sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música, que llega una homogenización y ordenación de dichas enseñanzas, extendiendo el grado superior a todas las especialidades, el número de años de las mismas para el resto de instrumentos y se elimina la distinción de enseñanzas aristocráticas y plebeyas. Entonces, las especialidades se distribuyen en tres grados: elemental, medio y superior, debiendo superar una prueba de acceso para acceder de grado medio a grado superior y estableciéndose la edad media de acceso en ocho años como edad mínima, el grado medio con trece años, superando los estudios elementales anteriores y grado superior, con un mínimo de dieciséis años. Los centros además, cuentan con la posibilidad de ofertar una enseñanza no profesional, sin valor académico y de forma optativa, lo que produjo un deterioro en la calidad de la enseñanza, a pesar de instaurarse unos conocimientos mínimos requeridos para cada asignatura. Además, se destaca el año 1970 y su correspondiente Ley General de Educación, donde se intenta equiparar las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático, con la educación Universitaria, pero sus diferencias en relación a las edades de acceso y disposición de tres ciclos lo imposibilitaron (Ruiz, 2023).

Con la llegada de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) llegó a los conservatorios en el año 1992 y trató de modernizar estos estudios

tratando de equiparlos con los universitarios, estableciendo cuatro cursos en el Grado Superior, aumentando las asignaturas y estableciendo una metodología constructivista de aspecto histórico (Ideas, 2015). Así, las enseñanzas de música se establecen dentro de las de régimen especial, distinguiendo la enseñanza de música reglada, con un título de validez académica otorgado en conservatorios y la enseñanza no reglada, correspondiente al ámbito de escuelas de música.

Esta nueva normativa, resaltaré además una clara distinción académica y organizativa de los grados elemental y profesional, por un lado, y grado superior, por el otro. Es entonces, con la implementación del Real Decreto 1220/1992 de 2 de octubre, cuando se renueva la enseñanza del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, el cual deja de ofertar los estudios correspondientes al grado elemental y profesional, por lo que se crean otros conservatorios de música en la provincia para impartir las mismas. Entonces, el profesorado se divide por categorías según el tipo de enseñanza que fueran a impartir, estableciendo que el cuerpo de profesores de música y artes escénicas correspondería a las enseñanzas de grado elemental y medio, y el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, a las de grado superior (Real Decreto 1220/1992, de 2 de octubre).

Así, las asignaturas aparecen agrupadas por cursos, estableciendo un mismo número de cursos para la posibilidad de obtención del título, estableciéndose según el Real Decreto 756/1992:

Una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental. En segundo término, el conjunto de especialidades instrumentales y asignaturas que se establecen en cada grado, pretende 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. En tercer lugar, la nueva ordenación académica se caracteriza por un notable incremento de la actividad de conjunto en la que destacan: La Música de Cámara, como práctica imprescindible en la formación de todo músico; la Orquesta, como agrupación básica en el futuro ejercicio profesional de sus componentes, y el Coro, como instrumento colectivo que

permite a las especialidades instrumentales ajenas a la plantilla orquestal, adquirir los conocimientos propios de la interpretación musical de grupo (Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, p. 2).

Año	Acontecimiento	Consecuencias directas
1814	Dictamen y proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública	Creación de un sector de enseñanza superior técnica en el que se incluía la asignatura de la música
1821	Reglamento General de Instrucción Pública	Se denominan las Escuelas de Tercera Enseñanza: Estudios de Medicina, Cirugía, Bellas Artes, Astronomía y Música, entre otras.
1830	Inauguración del primer conservatorio del país: Real Conservatorio de Música María Cristina (Madrid)	Primera ordenación legislativa exclusiva para conservatorios de música españoles desde la desaparición de la enseñanza musical en la Universidad de Salamanca. Se distingue una Enseñanza para “aficionados” y otra para “profesionales”
1857	Ley de 9 de septiembre de Instrucción Pública (<i>Ley Moyano</i>)	La música forma parte de todos los demás estudios universitarios, dentro de la estructura de las Enseñanzas Superiores del sistema educativo general División de las enseñanzas musicales en Estudios Superiores (composición) y estudios de aplicación (interpretación).

Año	Acontecimiento	Consecuencias directas
1868	Real Decreto de 17 de junio Decreto y Reglamento del 15 y 22 de diciembre	Reducción de plazas del profesorado, creando unos modelos de “Enseñanza Libre”: difusión de conservatorios de Música en centros de toda España. El conservatorio se renombra a “Escuela Nacional de Música y Declamación” (hasta el año 1900)
1901	Real Decreto de 14 de septiembre	Cambio de nombre a “Conservatorio de Música y Declamación”. Legitimación del acceso a las mujeres a todas las enseñanzas.
1905	Real Decreto de 16 de junio	Normas reguladas para la creación de los conservatorios
1911	Real Decreto de 11 de septiembre	Referencias de los modelos Europeos para estructurar académicamente los conservatorios
1942	Real Decreto del 15 de junio	Conservatorio divididos en: elementales, profesionales y superiores, aumentado el número de especialidades ofertadas
1952	Real Decreto de 11 de marzo	Separación de las enseñanzas de Declamación, creando escuelas de arte dramático
1959	Decreto 1639/1959 de 23 de septiembre	Reconocimiento del título de profesor por el Conservatorio Superior de Música de Madrid

Año	Acontecimiento	Consecuencias directas
1966	Decreto 2618/1966 sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música	Ordenanza y unidad de las enseñanzas de música. El grado superior se oferta para todas las especialidades instrumentales (antes solamente para piano y violín), aumentando el número de años de las mismas
1970	Ley General de Educación	Intento de equiparar los conservatorios superiores de música a la Universidad, sin éxito Se crea la escuela superior de canto de Madrid
1981		Creación del primer Departamento de Musicología en la Universidad de Salamanca
1990	LOGSE	Distingue enseñanzas de música reglada y no reglada Intento de equiparar el Grado Superior con la Universidad, (establece 4 años, aumentando las asignaturas, agrupadas por cursos, teniendo que superar un número determinado de cursos para obtener el título). Prueba obligatoria de acceso en Elemental, Medio y Superior

Tabla 10. Resumen legislativo de las Enseñanzas Artísticas Superiores durante el siglo XX.

Elaboración propia.

2.3.4. Contexto histórico en el siglo XXI

En el año 2006, se define la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, conocida como LOE, la cual comenzó los procedimientos necesarios para ubicar las Enseñanzas Artísticas Superiores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como *Plan Bolonia*, el cual se encontraba definido por estudios de Grado, Máster y Doctorado. Por dicho motivo, se aprecia una actualización de los requisitos necesarios para acceder al cuerpo de catedráticos, mediante el concepto de “formación y capacidad de tutela en las investigaciones propias de las Enseñanzas Artísticas”, aunque nunca llegó a ser bien definida, por lo que esta concreción se cede a las administraciones educativas autonómicas, mediante un “máster distinto al requerido para el ingreso en la función pública docente, para cuya obtención se hayan exigido, al menos, sesenta créditos, que capacite para la práctica de la investigación educativa o de la investigación propia de Enseñanzas Artísticas”. Las enseñanzas artísticas superiores, así, se sitúan al mismo nivel que las universitarias, definiendo asignaturas comunes y propias según la especialidad, además de las optativas que cada administración educativa pueda incorporar, dotando a las mismas de diferentes perfiles en los dos últimos cursos de cada especialidad. Más tarde, con el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, se concretan las especialidades ofertadas en: Interpretación, Musicología, Composición, Dirección, Pedagogía, Producción y Gestión, así como Sonología (Antón, 2019).

Con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) en los conservatorios, el título se modifica para llamarse “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música”, deja a las administraciones la organización y características de las enseñanzas elementales y ofrece la posibilidad de una prueba de acceso para cualquier curso en el marco de las enseñanzas profesionales (LOMCE, 2013).

Con respecto a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020 en los conservatorios, se regula el título de Bachiller según la modalidad artística y se recupera la anterior denominación de Título Profesional de Música, otorgando además la denominación de Grado a las enseñanzas superiores, equivalente a todos los efectos al título Universitario (LOMLOE, 2020). , la cual, integra estas enseñanzas en el Marco Español de Cualificaciones para

la Educación Superior (MECES) en el mismo nivel que los títulos universitarios a los que son equivalentes y constituye un sistema específico de formación artística de calidad.

Destaca su posterior Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Además, se integran como Enseñanzas Superiores las Artes Audiovisuales y la Escritura Creativa, fomentando acuerdos con las Universidades para facilitar programas de Doctorado relacionados con las diversas disciplinas de estas enseñanzas, enfatizando la investigación como una parte esencial. A su vez, se destaca el reconocimiento de las enseñanzas artísticas superiores en un mismo nivel de condiciones ante el acceso a ayudas, becas, premios, concursos y otras formaciones, tanto para el estudiantado, como para el profesorado. También, se muestra una previsión sobre una nueva reestructuración del cuerpo docente organizado según los niveles correspondientes a la formación que imparta, en lugar de organizarse según las disciplinas artísticas, en búsqueda de adecuar dichos niveles a las funciones y características particulares de cada cuerpo (Ley 1/2024, de 7 de junio).

Año	Acontecimiento	Consecuencias directas
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)	Se forma el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas Las enseñanzas artísticas superiores se establecen al mismo nivel que las universitarias. Las administraciones pueden establecer diversos itinerarios por cada especialidad.
2010	Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo	Se establecen las especialidades de: interpretación, composición, dirección, musicología, producción, pedagogía y gestión y sonología. Obtención del título de Grado por las Enseñanzas Superiores de música.
2013	Ley Orgánica para	El título de las enseñanzas

Año	Acontecimiento	Consecuencias directas
	la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	profesionales de música obtiene una titulación de técnico de las enseñanzas profesionales de música. Las administraciones regulan las Enseñanzas Elementales.
2020	Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)	Regulación del Bachillerato en la modalidad de Música y Artes. Las enseñanzas profesionales recuperan la denominación de título profesional de música. Estudios superiores equivalentes a todos los efectos al título universitario de Grado.
2024	Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.	Convenios para la colaboración con las universidades en programas de Doctorado ya existentes. Posibilidad de modelo de formación dual, similar al de la formación profesional. Incorporación de Artes Audiovisuales y las enseñanzas superiores de Escritura Creativa. Organización de programas de Doctorado específicos de las disciplinas que integran las enseñanzas artísticas superiores. Mismas condiciones que la Universidad en cuanto al sistema de becas y ayudas, estudio, premios, concursos, y otras formaciones del profesorado y alumnado. Relevancia de la investigación en las Enseñanzas Artísticas.

Tabla 11: Marco legislativo de las Enseñanzas Artísticas durante el siglo XXI.
Elaboración propia.

2.3.5. Normativa autonómica actual establecida en Andalucía

Concretando al marco de la normativa actual de Andalucía en relación a las enseñanzas de música, se dispone de una Ley de Educación reguladora según una doble vía para cursar las Enseñanzas Elementales, donde las enseñanzas de música y danza se estructuran en tres niveles académicos:

1. Las enseñanzas elementales, divididas en:

- Enseñanzas Básicas: acceso para niños y niñas de ocho a doce años de edad. Son desarrolladas en dos ciclos de dos cursos de duración cada uno y su superación da derecho a la obtención del Título Elemental de Música.
- Enseñanzas de Iniciación: dirigidas a todas las personas, sin distinción de edad o preparación previa. Se organizan en cursos o ciclos de duración o estructura variable, en función de las necesidades formativas de las personas a las que estén dirigidas. Los centros que impartan las enseñanzas de iniciación a la música podrán expedir credenciales o diplomas de los estudios o niveles cursados y del aprovechamiento obtenido por el alumnado.

La prueba de acceso a 1º curso de estas enseñanzas (prueba de aptitud) se estructura en dos partes: dos ejercicios para valorar la capacidad rítmica y auditiva del aspirante. En la solicitud de acceso se deberá indicar el orden de preferencias instrumentales (Decreto 17/2009, de 20 de enero).

2. Las enseñanzas profesionales de música, organizadas en un grado de seis cursos de duración. La prueba de acceso a primer curso de estas enseñanzas constará de dos partes diferenciadas: un ejercicio de interpretación en el instrumento o voz y otro ejercicio para valorar la capacidad auditiva, de acuerdo con lo establecido en la Orden de 16 de abril de 2008. La superación de estas enseñanzas da derecho a la obtención del título correspondiente.

3. Enseñanzas Artísticas Superiores, con cuatro cursos de duración. Las personas aspirantes a las enseñanzas artísticas superiores de

música no necesitan estar en posesión del título profesional de música, no obstante, para quienes estén en posesión del citado título, la nota media de las enseñanzas profesionales de Música constituirá el 40% de la nota final de la prueba específica, en el caso de que la nota media resultante sea superior a la obtenida en la prueba específica. Para acceder a estas enseñanzas, se requerirá una prueba de acceso cuyas características varían según el centro de admisión.

Dentro del marco autonómico de Andalucía, por tanto, las enseñanzas artísticas de música quedan reguladas según las siguientes:

- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre: Establece los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la LOE.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA): Desarrolla las competencias educativas de la comunidad autónoma, incluyendo las enseñanzas artísticas.
- Decreto 241/2007, de 4 de septiembre: Establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía.
- Orden de 25 de octubre de 2007: Desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de música en Andalucía y establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado.
- Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía.
- Decreto 260/2011, de 26 de julio: Establece las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.
- Decreto 361/2011, de 7 de diciembre: Aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música.
- Orden de 19 de marzo de 2012: Regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios elementales y profesionales de música, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.

- Orden de 13 de marzo de 2013: Regula los criterios y procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en las enseñanzas elementales básicas y profesionales de música y de danza en los centros docentes públicos de titularidad de la Junta de Andalucía.
- Orden de 19 de octubre de 2020: Establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores y regula el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos de estas enseñanzas.
- Decreto 54/2022, de 12 de abril: Establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, incluyendo las de música, así como las enseñanzas artísticas de máster y estudios de doctorado propios en la comunidad autónoma.
- Orden de 9 de febrero de 2022: Regula el acceso, los criterios y procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en las enseñanzas artísticas superiores en los centros docentes públicos de Andalucía.

En resumen y como síntesis del apartado relacionado con el marco legislativo en las enseñanzas de música, se evidencia el hecho de que dentro del currículo de las diferentes instituciones educativas, es reseñada una gran crisis dentro de la educación musical, la cual queda relegada a un aspecto secundario en comparación a otras disciplinas académicas, a pesar de conocer todos sus beneficios al desarrollo cognitivo, emocional, personal y social, tan necesarios para el correcto desarrollo individual y colectivo, fomentando los conceptos de educación inclusiva que son requeridos dentro del sistema educativo (Aróstegui, 2016). Tal y como se expone el pensamiento de Muñoz: “en la educación musical se usan metodologías del siglo XIX, impartidas por docentes del siglo XX para alumnos del siglo XXI” (2018, p. 1).

Es reseñable así, la evidencia sobre una clara distinción dentro de las Enseñanzas Artísticas, entre su discurso pedagógico y su misma normativa reguladora, con una base sobre la administración educativa, al contemplar aspectos legislativos desfasados actualmente, tales como el Decreto 1577/2006, el cual sigue en vigor actualmente (Valero,

2022). Esta situación genera tensiones y discrepancias dentro del propio sistema educativo de los conservatorios, pues los docentes y el alumnado deben conciliar metodologías contemporáneas dentro de unos marcos normativos que ya no pueden responder recíprocamente a las necesidades actuales.

Es, por tanto, imperativo actualizar dichos desajustes en una búsqueda por promover una normativa acorde al discurso pedagógico del contexto actual, más coherente, equilibrada y adaptada a las necesidades reales del alumnado y su profesorado, tal y como se evidenciará en los resultados obtenidos dentro de esta investigación, desarrollados en puntos posteriores.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 3

MÚSICA Y SOCIEDAD



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

El tercer capítulo de la revisión documental indaga en los beneficios personales y sociales de estudiar música, tratando de realzar tanto los posibles motivos personales, como las influencias externas, que puedan resultar en la realización, el estudio y la valorización de estas enseñanzas.

En primer lugar, se comenzará por una exposición del enriquecimiento individual y colectivo de la enseñanza musical, desde el desarrollo de habilidades cognitivas, la mejora de la memoria o la concentración, hasta una mejora en valores como la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, resaltando los resultados encontrados en investigaciones destacadas.

En segundo lugar, se realizará un apartado en base a las posibles motivaciones e influencias, tanto personales, como externas, que puedan ser determinantes sobre el estudiantado a la hora de comenzar y continuar estas enseñanzas, estableciendo previamente un marco general, para concretar dentro de la perspectiva interpretativa del conservatorio de música.

Además, en cada apartado del capítulo se expondrán diversas investigaciones, estudios y experiencias de destacada relevancia en los ámbitos temáticos seleccionados. Dichas aportaciones, permitirán contrastar el marco teórico anteriormente citado con datos empíricos y objetivos que proporcionarán una visión fundamentada del contexto académico y práctico de la investigación desarrollada.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Beneficios de la actividad musical

*“Únicamente la enseñanza artística bien entendida
servirá de maravilloso antídoto contra la mecanización,
la aridez que padece nuestra vida actual.”*
(Maurice Martenot)

La música ha sido establecida como un elemento con un papel fundamente en cada una de las distintas culturas, aportando un significado a diversos acontecimientos destacados, así como un medio de expresión con contenido emocional, funciones que son mantenidas y siguen presentes en la actualidad (Blacking, 2006). Especialmente, estas últimas décadas han estado marcadas por diversas investigaciones sobre la música y sus elementos, que abordan una perspectiva novedosa que se centra en ahondar sobre las funciones y todos los usos posibles que puede tener ésta en los diversos contextos, aprovechando su lenguaje y comportamiento universal en lugar de centrarse meramente en desarrollar unas capacidades y habilidades técnicas concretas (Campbell, 2003; Martí, 2009).

Esta idea de musicalidad innata presente en el ser humano, puede deducirse como innata, al aparecer en distintas culturas (Malloch y Trevarthen, 2009) estableciendo el nexo común antes del nacimiento y durante las primeras vocalizaciones entre la madre y el recién nacido, como el comienzo de las primeras muestras de esta musicalidad comunicativa. Ésta primera muestra, ya presenta elementos musicales como un timbre, pulso, ritmo concreto, además de mostrar una sincronización corporal entre ambos, además de la emoción propia, que ya comienza a condicionar al recién nacido para una cultura determinada donde crecer (Pérez, 2017).

El desarrollo de la musicalidad humana se sitúa en las relaciones entre musicalidad e infancia observando cómo el niño/a desarrolla desde sus primeros meses de vida su propio estilo e identidad sonoro-musical, que se muestra a través de su voz, su cuerpo, su forma de organizar el tiempo, los acentos, sus interacciones con los demás. Desde esta perspectiva, son relevantes las relaciones entre la musicalidad y el cuerpo o movimiento desde el nacimiento y cómo la música y sus diferentes elementos se configuran como un medio

privilegiado para la expresividad, la comunicación y la creatividad (Frapat, 1994; Delalande, 1995; Mazzoli, 1997; Custodero, 2005; McPherson, 2016; Addessi, 2020).

La idea de Pascual resalta la importancia de actividades como la plástica, la dramatización y la música como pilares que ayudan al alumnado a conocerse a sí mismos y dar a conocer a los demás sus experiencias, pensamientos y/o fantasías, hecho que resulta clave de cara a sus vivencias personales y lúdicas. El valor educativo de la música así, se encuentra directamente relacionado con la formación completa de facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales, además de las puramente musicales e instrumentales (2002).

Así, Gardner (2011) destaca la música como una propia inteligencia unida a la lingüística, la lógica matemática, la espacial, la interpersonal e intrapersonal. Establece incluso a la música por encima de las demás lógicas en el hecho de su contribución directa al desarrollo tanto cultural como emocional, pues esta favorece a la estructuración cognitiva y ayuda a la asimilación de otras diferentes habilidades. Gardner va todavía más allá y afirma que a más estimulación e influencia musical, artística y de movimiento, más inteligencia desarrollará el alumnado en el futuro.

Como concreta Campbell, la música tiene una importancia vital en el ser humano, pues mejora la respiración, el ritmo cardíaco, incrementa el movimiento y la coordinación corporal, reduce la tensión muscular, favorece la productividad y refuerza el aprendizaje y la memorización (1998). Esta misma idea es corroborada por Despins, donde además de enfatizar la música como actividad fundamental en el buen desarrollo integral de las personas a nivel intelectual y corporal, también resalta su función reguladora desde el punto de vista emocional (1989). La música vista así, ayuda a la creación de uniones afectivas y cooperativas entre compañeros y compañeras y contribuye a la pérdida de los miedos y la timidez. Desde esta perspectiva, la música funciona como una forma de relajamiento del alumnado, pues rompe la mecánica de las otras asignaturas al favorecer su creatividad, sensibilidad, gusto, así como la apreciación artística y musical (Pascual, 2002).

Desde esta perspectiva resalta Maneveau en su escrito relacionado con la importancia de una educación auditiva básica en las personas:

Enseñar a escuchar no puede quedar resumido en una común y trivial educación del oyente. Se trata en primer lugar y muy seriamente, de liberar la función auditiva y de preservarla de los riesgos de degradación que le acechan en estas sociedades nuestras, ensordecidas por los sonidos mecánicos. Después de esto, y también muy seriamente, hay que conducir a los sujetos al pleno y libre uso de esta función al servicio de un enriquecimiento a todos los niveles: emocional, afectivo e intelectual, al mismo tiempo que físico (1993, pp. 269 - 270).

Dada la importancia y la relación que debe existir entre la música y las personas, Willems (1981), establece incluso relaciones entre tres elementos musicales con diferentes funciones humanas:

- *El ritmo*, se realiza mediante funciones fisiológicas y en consecuencia, finalmente es acción. Este hecho correspondería al instinto humano propiamente dicho.
- *La melodía*, es vivenciada desde la percepción afectiva, es decir, interviene la propia sensibilidad. Así, se relacionaría con el propio afecto personal.
- *La armonía*, se percibe desde la mente, no existe en la naturaleza como tal y por tanto, para llegar a ella necesitamos de nuestro conocimiento para poder realizar la síntesis y el análisis necesarios para apreciarlas.

En consecuencia, esta característica musical podría relacionarse con el desarrollo mental humano de forma directa y plena. Por tanto, se concluye que las vivencias musicales muestran dos ramas diferenciadas de educación musical: una rama intelectual, técnica y científica que está fundamentada en el conocimiento, y la cultural/artística, basada en la sensibilidad (Lacárcel, 1995). Se hace de obligatoria mención dentro de este apartado las palabras del compositor Luis de Pablo, el cual insiste claramente en el gran valor formativo de la música, vista de una manera intercultural y universal (1993).

En los años 90, Frances H. Rauscher, Gordon L. Shaw Garton y Katherine N. Ky, demostraron en su estudio *Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis*, las relaciones causales entre el razonamiento abstracto y espacial junto a la música. Así, se destacó que mediante la escucha de música de Mozart, se evidenciaron unos resultados mayores por parte del alumnado sobre cuestiones de rendimiento, frente a otro estilo musical o el silencio total, lo que demostraba que la estructural formal de la música facilita el proceso cognitivo de las conexiones cerebrales. Por este motivo, la música y el lenguaje, se encuentran ligados desde el inicio como formas de expresión, comunicación y comprensión (1993).

En una investigación realizada por Joseph M. Piro y Camilo Ortiz sobre el efecto que la educación musical tiene en la escolarización primaria y la adquisición de capacidades dentro del contexto americano, se estudiaron dos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lectura: el vocabulario y la secuenciación de contenidos verbales. Desde esta base, los niños y niñas con tres años consecutivos de trabajos en formación musical, demostraron un mayor grado de asimilación sobre ambos aspectos reseñados, pudiendo establecerse que la música fomenta las relaciones con la lectura y el habla al relacionarse cerebralmente con los procesos de escucha, interpretación y lectura musical (Piro y Ortiz, 2009).

Dentro de esta perspectiva, destaca la investigadora Susan Hallam, en su obra *The Power of Music*, donde presenta un extenso escrito sobre investigaciones relacionadas con el impacto positivo que la experiencia musical puede tener en el desarrollo intelectual, personal y social de os niños/as y adolescentes, en el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas, desarrollo de la memoria auditiva, la educación emocional con valores como la empatía, la inteligencia emocional y la inclusión social (Hallam, 2015). Es destacado, bajo este contexto, como absolutamente necesario que al niño/a se le muestre desde el primer momento la inmensa variedad del fenómeno musical, no solo en lo que concierne a nuestra propia cultura, sino en lo referente a todas las culturas que tengan algún sentido válido y profundo en su área respectiva, puesto que “hay que dar a los niños la posibilidad de acercarse a las manifestaciones culturales en toda su prodigiosa e increíble diversidad, sabiendo bien cuál es su utilidad en cada ámbito” (De Pablo, 1993, p. 48).

Esta importancia de la música vista como un elemento inherente a la cultura humana que se adapta, amolda y modifica según esta, es un hecho recurrente en el pensamiento de Swanwick:

La cultura humana no es algo que tan sólo se trasmite, perpetúa y preserva, sino que se reinterpreta constantemente. Como un elemento vital del proceso cultural, la música es recreativa en el mejor sentido del término: nos ayuda a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos (2000, p. 134).

En conclusión, y como muestra el pensamiento de Károly, se expone la necesidad e importancia de valorar y conocer todo lo que sea posible en cuanto a educación musical se refiere, para poder lograr ser personas totalmente íntegras y plenas:

La música es al mismo tiempo un arte y una ciencia, por lo cual debe ser apreciada emocionalmente y comprendida intelectualmente. Como ocurre con cualquier arte y con cualquier ciencia, no existen límites a su perfeccionamiento ni a su comprensión (Károly, 1982, p. 1).

2. Motivaciones a la hora de iniciar estudios musicales

2.1. Núcleo familiar

Son numerosos los estudios que relacionan y establecen al núcleo familiar como pilar fundamental dentro de la educación de los jóvenes en los distintos niveles educativos (Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006; Garreta Bochaca, 2015). Sin embargo, se encuentran escasos documentos que relacionen dicho núcleo con la decisión de los estudiantes de iniciar y/o continuar estudios musicales o artísticos, ya sea a nivel amateur o profesional.

Se encuentran textos que relacionan y unen la decisión de comenzar el estudio musical con la motivación propia del alumnado y además, establecen diferentes factores causantes de este proceso divididos en:

- Factores externos: como principalmente familia cercana, profesorado y el resto de alumnado.

- Factores internos: la valoración personal y vivencias del estudiante hacia la música (Asmus, 1994; Arriaga, 2006; Sichivitsa, 2007).

En relación al último factor citado, la Real Academia Española define el concepto de “autonomía”, aplicado a un individuo, como la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (2024). Otras aportaciones, a pesar de reconocer un cierto nivel individual en la comprensión del término, establecen la influencia de la misma por diversos contextos donde el sujeto interacciona y es partícipe, activa o pasivamente, como el ambiente familiar y educativo, estableciéndose como un proceso relacional. Por tanto, la autonomía en cuanto a su estudio, se centra en investigar cómo las iniciativas del sujeto pueden nacer fruto de diversos contexto en los que forma parte, así como de las relaciones existentes entre ellos, siendo especialmente relevante el periodo de la juventud, al concentrar cambios evolutivos, personales y sociales (Álvarez, 2015; Posada, 2013; Vargas y Wagner, 2013; Romero et al., 2020).

La familia, se establece en su estudio como un contexto especialmente relevante, pues es en dicho contexto donde el individuo comienza a seleccionar entre las decisiones individuales y aquello que lo vincula (Esteinou, 2015), relacionando el apego a las madres y padres como factor directamente influenciado en este concepto de autonomía (Andrade, 2015; Kiang y Bhattacharjee, 2018). En este aspecto, puede destacarse un mayor desarrollo de la autonomía en aquellas familias que lo consideran como algo necesario y aprecian su valoración, acompañando al niño o a la niña en su desarrollo evolutivo a partir de ciertas normas establecidas (Vargas y Wagner, 2015). Dentro del ámbito de las instituciones educativas, también son desarrolladas diversos hábitos de autonomía, donde se practica actividades como el debate, la argumentación y la defensa de las opiniones, donde el docente deberá tomar parte, permitiendo desarrollar dichas habilidades, aunque, determinadas programaciones estrictas pueden limitar o amoldar dichos hábitos (Zogui y Nezhad, 2012).

Así, la autonomía educativa puede apreciarse directamente relacionada con: la relación dada entre dicha autonomía y la motivación tanto en las relaciones con el contexto social y escolar; el desarrollo hacia la vida adulta, con sus dificultades y cambios morales o sociales y, en última instancia, con los aspectos negativos para el éxito educativo

producido por un exceso o pronto uso de la misma (Soenens et al., 2018).

Para poder comprender cuáles son los factores determinantes y más influyentes que llevan a una persona a la elección de iniciar los estudios musicales, es necesario comprender el entorno y las posibles vivencias a las que es expuesta incluso antes de su nacimiento. Tal y como indican diversos estudios, la respuesta del feto al sonido se produce ya a las treinta y cinco semanas de gestación, siendo el oído el sentido más desarrollado antes del nacimiento, comprobándose así que los bebés dentro del útero materno ya manifiestan interés y atienden a la voz de la madre provocando que se acelere su ritmo cardíaco. Este mismo estímulo musical, una vez que han nacido, les tranquiliza y relaja, reduciendo su frecuencia de latidos cardíacos, lo que pone en evidencia la existencia de una cierta memoria prenatal. Se demuestra así, que los recién nacidos tienen memoria al mismo estímulo vibroacústico al que se les sometió cuando aún estaban dentro del útero y que dichos bebés se habitúan antes a un estímulo reiterado de estas características que los neonatos que no fueron sometidos a estimulación prenatal. Así, guardan memoria de esta capacidad, tanto durante la vida intrauterina, como en el período neonatal inmediato (Súarez, 2005).

Tras esta contextualización, es necesario destacar a la familia como eje principal a la hora de fomentar intereses musicales en los estudiantes, pues convivir dentro de una atmósfera familiar que les anime y apoye desde una edad muy temprana a iniciar y acercarse a la música, así como a continuar posteriormente su práctica y dedicación, determinará su interés y valoración por esta (Kemp y Mills, 2002). Además, muchos estudiantes que inician sus estudios musicales lo hacen sin tener una vocación propia o claramente definida, siendo sus familiares cercanos una base de apoyo y un ejemplo a seguir que les permitirá poder lograr un pleno y total desarrollo de sus habilidades técnico-interpretativas en su instrumento (McPherson, 2005).

Así, son numerosos los estudios que relacionan y establecen al núcleo familiar como pilar fundamental dentro de la educación de los jóvenes en los distintos niveles educativos (Torres y Rodríguez, 2006; Garreta, 2015). La importancia de la familia en la formación intelectual y social de los más jóvenes se encuentra explicada por su propia etapa

evolutiva, donde la tendencia a la imitación y a la semejanza por identificación con su padre, madre y hermanos/as, constituyen sus principales canales y por tanto, la educación y las interacciones ofrecidas en el hogar determinarán sus intereses, capacidades y actitudes (Aguirre de Mena y De Mena, 1992).

De acuerdo con esta idea tal destaca el profesor Quintana Cabanas, aludiendo directamente a que los factores que influyen directamente sobre la “construcción de la personalidad del individuo” y que determinarán sus valores personales y colectivos son el medio físico, la herencia, el medio cultural y social en el que se desarrolla, los grupos sociales dentro de los cuales se encuentra implicado y la experiencia singular vivida (Quintana, 1989, p. 159).

La familia, tal y como se conoce como institución, se ha establecido como el primer agente de socialización en el niño y la niña, aunque se debe matizar, que la propia capacidad socializadora está condicionada a la ideología interna de dicha familia, por lo que una familia con una base ideológica y emocional firme, obtendrá un papel primordial a la hora de formar sus futuras actitudes, valores, pensamientos y hábitos (Elzo y Marina, 2003).

Por tanto, se puede afirmar tras todo lo expuesto que la cultura es introducida en primera instancia por las preferencias del contexto sociocultural del hogar familiar, concretando en el ámbito musical, es a través de la música escuchada en el mismo, principalmente, que se adquieren los distintos rasgos culturales. Por tanto, cada ámbito familiar produce un contexto bañado de estímulos sensoriales, que influenciarán al niño/a, tanto de forma personal, como colectiva (Young, 2008; Ilari, 2016; Martínez, 2017).

2.1.1. Investigaciones relacionadas

En una investigación realizada por Creech (2010), destinada a comprobar los beneficios que podían aportar los padres y madres hacia la mejora y el avance sobre el desarrollo musical de sus hijos/as, estableció el aprendizaje obtenido como resultado directo de un conjunto de vivencias, entre las cuales destaca el goce por la música, el grado de motivación y autoestima, al igual que la satisfacción personal

que producía en el alumnado experimentar por sí mismos la práctica musical. Dicho aprendizaje aumentaba aún más cuando los padres y madres participaban plenamente en el aprendizaje musical de sus hijos/as, como por ejemplo animándolos a practicar el instrumento o valorando de una forma positiva sus actividades musicales y conciertos.

Relacionado con el texto anterior, otro estudio realizado con niños y niñas de entre cuatro y ocho años, destaca como las principales motivaciones a la hora de iniciar el estudio de un instrumento musical su propia voluntad y vocación, la influencia de sus familiares (madres, padres, hermanos/as y primos/as) y en última estancia, sus amigos/as. También, se demostró una relación directa y proporcional sobre aquellos estudiantes que estudiaban música porque les encantaba y el grado de implicación familiar con respecto a cuestiones musicales que estos tenían en su entorno familiar cercano, hecho que enfatiza aún más la influencia que ejerce dicho núcleo familiar sobre la vocación y la valoración en el desarrollo musical a corto y largo plazo (Cremades et al., 2011).

En una investigación sobre los principales factores que contribuyen al desarrollo del gran nivel técnico interpretativo en músicos, se podía destacar cómo los músicos más virtuosos experimentan una mayor implicación musical por parte de sus padres. Se demostraba así, una relación significativa entre la edad a la que los comenzaron a cantar y el número de pautas de comportamiento musical iniciadas por los padres. Por tanto, una atmósfera diaria con gran influencia musical, favoreció el temprano surgimiento del canto en los niños con mayor éxito posterior, pues se resalta el hecho de que los familiares de dichos niños resaltan no haber experimentado nunca ningún tipo de comportamiento especial o característico en este aspecto. Además, estas influencias positivas en relación a la música eran influenciadas de los padres a sus hijos desde el nacimiento (Howe et. al., 1995).

La extendida creencia del talento musical innato queda debilitada con el estudio de los investigadores L. Deliège y J. Sloboda, puesto que los resultados obtenidos en una investigación relacionada con el inicio y desarrollo musical en los músicos jóvenes se demuestra que, con excepción del temprano surgimiento de la entonación en algunos jóvenes, ninguno de los posibles indicadores de precocidad musical,

como las muestras de atención a sonidos musicales, eran apreciadas con mayor frecuencia o a una menor edad en los niños/as que llegaron a ser músicos profesionales, que en otros jóvenes. En dicha investigación, se pudo apreciar que los padres y madres de los músicos que llegaron a convertirse en profesionales, no se dedicaban profesionalmente a la música, sino que eran aficionados y melómanos, destacando que fue su propio placer y admiración por ella lo que incentivó que sus hijos comenzasen los estudios musicales. Se observa así que los padres de los músicos virtuosos y profesionales ejercían un gran apoyo y animaban a las actividades musicales de sus hijos, participando de forma aún más activa en ellas. A su vez, puesto que consideraban el estudio musical admirable además de difícil, y que, por eso mismo, requería una especial atención, el hecho de tratar a ese niño como una persona “especial” y proveerle de apoyo en sus actividades musicales hacía, por tanto, contribuir a que tenga la motivación externa necesaria para comprometerse con ellas en mayor grado (Deliège y Sloboda, 1996).

Es necesario destacar, el hecho de que, con el tiempo, los futuros virtuosos fueron requiriendo menor apoyo externo por parte de sus padres y madres, volviéndose más independientes en su trabajo y su motivación para el estudio. Ese no fue el caso de los niños/as que finalmente abandonaron las clases de música, puesto que los sujetos que habían dejado de estudiar en su adolescencia habían recibido un alto nivel de participación de sus padres y madres en las clases, así como en el estudio inmediatamente anterior al comienzo de las clases. Puede considerarse, por tanto, la opción de que los padres y madres estuvieran tratando de obligar a sus hijos a seguir estudiando el instrumento, resaltando como una de las conclusiones que, a menos que la motivación externa conduzca a la motivación interna en los primeros años de la adolescencia, es difícil mantener el grado de implicación necesario para continuar con el estudio del instrumento. Como resumen de dicha investigación, puede evidenciarse que los músicos virtuosos tienen rasgos característicos que los diferencian de los de otros jóvenes músicos, y que a partir de ellas se pueden extraer algunas indicaciones útiles, por lo menos con respecto a algunos de los determinantes de la destreza musical. Entre estos rasgos figuran:

1. Un alto nivel de apoyo y ánimo por parte de los padres, que tendían a no ser músicos ellos mismos.

2. Una percepción de sus profesores como personas tanto amables como buenos maestros por parte de jóvenes estudiantes, y como personas que demostraban estar altamente cualificadas para su profesión por parte de los mayores.
3. Un aumento en la auto-motivación a lo largo del periodo de aprendizaje.
4. Unos niveles moderados de práctica informal y muy altos índices de práctica formal.

Por tanto, puede afirmarse que tanto los profesores como los padres desempeñan un papel vital a la hora de generar y mantener el interés del niño, y su implicación en la música, cuyo papel principal en el aprendizaje del niño es proporcionarle una fuente inicial de motivación externa (Deliège y Sloboda, 1996).

Esta idea es avalada por Morgort I Roig (2005), quien realizó un trabajo de campo para determinar los factores ambientales que influyen en los niños para el estudio de la música en el contexto de una academia de música privada asociada a una gran Banda de Música de Cullera, Valencia. La muestra de este estudio estuvo formada por 5 profesores, 16 padres y 81 alumnos con edades comprendidas entre los 7 y 10 años de edad. Los resultados de este estudio señalan que son numerosas las motivaciones que llevaron a los niños a querer estudiar música. Entre las principales se encuentran las familiares y de ámbito social, dado que el 50% de alumnos contestó que su máxima influencia la ejercieron sus padres, el 35% sus familiares cercanos y, por último, un 15% sus amigos y compañeros.

Si bien es evidente la existencia de un conflicto entre lo que realmente se quiere estudiar y lo que el medio social (familiares, amigos, etc.) espera que se estudie, el apoyo que se recibe a nivel familiar debe ser imprescindible. Se ha observado la flexibilidad de representaciones sociales que reflejan diferentes sistemas de valores que posee cada familia en relación al objeto social, es así que se destaca en la investigación el apoyo familiar en los músicos profesionales que obtuvieron su título universitario y formación musical (Ponce, 2019).

Se destaca desde esta perspectiva un estudio en 2021 realizado por las investigadoras María Elena Riaño Galán y Noelia Fernández-Rouco, donde se busca destacar la función de la música y sus recursos durante

la etapa del confinamiento producido por la COVID - 19 en España. Desde esta idea, las autoras recopilaron diversas ideas, anécdotas y testimonios de tres familias con hijos/as, donde se destaca el valor de la música en este periodo como un fin fortalecedor de los vínculos personales, sociales, como herramienta para aliviar las tensiones producidas en una situación de inestabilidad y para fomentar la creatividad social (Riaño y Fernández - Rouco, 2021). Tal y como expone Linares (2012):

La familia de origen es, con mucha diferencia, el sistema relacional de mayor relevancia en lo que a la construcción de la personalidad se refiere, puesto que en ella se producen los intercambios más influyentes sobre el desarrollo narrativo e identitario (Linares, 2012, p. 102) .

Relacionando la influencia de la familiaridad y la expresión emocional de estímulos musicales, investigando si pueden influenciar sobre los recuerdos autobiográficos, se demostró el gran poder de dicha asociación. En una investigación relacionada, se presentaron un total de veinticuatro estímulos musicales a cien adultos jóvenes, los cuales variaban entre estímulos de familiaridad alta o baja, validez emocional positiva o negativa, así como nivel de activación emocional alto o bajo. Los resultados, demostraban que la familiaridad con la música influye principalmente en las vivencias de los recuerdos, destacando algunas características relevantes:

- La música familiar evoca más recuerdos, los cuales se recuerdan más rápidamente, a la vez que genera recuerdos más positivos y de con mayor activación emocional.
- La música de validez emocional baja, evocaba recuerdos más negativos, mientras que la música de validez emocional alta, generaba unos recuerdos más intensos.
- La música de baja activación recordaba vivencias consideradas como más importantes para los participantes (Jakubowski y Francini, 2023).

Desde el aspecto unificador e integrador de la enseñanza y la práctica musical, se destaca el llamado proyecto “CEMIJAZZ” (Centros de Educación Musical Integral a través del Jazz), desarrollado en comunidades con altos índices de desintegración social de la ciudad de México. Dicho proyecto, utiliza la música de jazz como una

herramienta educativa y de cohesión social, al involucrar a las familias de las personas implicadas, desarrollando lazos comunitarios y la cultura de paz y convivencia, propuestas, que pueden y deben ser extrapoladas a otros ámbitos y contextos (Gargallo y Galicia, 2016).

Así, se destaca la investigación de Daniela Lerma Arregocés, de corte cualitativo, la cual se centró en estudiar situaciones cotidianas de cinco familias con al menos un hijo/a entre seis y treinta y seis meses de edad y sus relaciones musicales. Así, se pudo destacar diferentes tipos de interacción musical:

- **Diálogo:** tanto padres/madres como hijos/as, hablan de forma recíproca. La música es utilizada como una “conversación simbólica” con respuestas musicales entre las dos partes implicadas, a modo de un proceso de “intercambio”.
- **Sincronía:** las acciones musicales de los diferentes miembros de la familia, se producen a la misma vez, en sintonía y de forma sincronizada.
- **A solo:** un formato de autoexpresión que se produce cuando uno de los miembros, ya sea el padre/madre o el hijo/a, realiza música de forma autónoma.
- **Llenar el espacio:** música como un efecto sonoro que envuelve el ambiente de ese momento, eliminando los silencios producidos en el espacio familiar, por lo que se suele interpretar música de forma constante.
- **Imitación:** se produce cuando uno de los miembros de la familia imita las acciones musicales del otro, en cualquier de sus especificaciones.
- **Contraste:** los participantes familiares interactúan entre ellos de forma que sus expresiones musicales se contraponen entre ellas o difieren de forma intencionada, generando formas interactivas y creativas de aprendizaje.

Dichos resultados, por tanto, proporcionan una visión detallada de las dinámicas musicales en el entorno familiar, destacando la importancia

de la participación activa de los padres en las experiencias musicales de sus hijos/as desde una edad temprana (Lerma, 2023).

Sobre los gustos y preferencias musicales del alumnado, se destaca una investigación realizada en ciento catorce estudiantes universitarios del Grado en Maestro en Educación Primaria y del Grado en Pedagogía, recogidos de los cursos académicos correspondientes entre 2018 y 2023, se responde a cuestiones como cuál es el papel de la familia dentro de los motivos de elección de canciones significativas en la autobiografía musical de los estudiantes universitarios. Sobre esta cuestión, algunos de los estudiantes mencionaron, como motivo de elección de la canción, que la música les transmitía una emoción y/o les ayudaba a cambiar su estado de ánimo, mientras que otro motivo consistió en que la canción les recordaba a algún momento importante o especial con su familia o con sus amigos. En cuanto al orden de importancia, muchas de las canciones que posicionaron en primer lugar tenían como motivo la familia, evidenciando que la autobiografía musical permite realizar una introspección y reflexión de lo vivido y de sus gustos y preferencias, aumentando de esta manera el autoconocimiento de los estudiantes (Del Moral - Marcos, 2024).

2.2. Escuela y profesorado

En una investigación realizada por Mills (2005) a diferentes profesores/as del ámbito instrumental en colegios, se centró en definir aquellas características relevantes que destacaban dentro de lo conocido como una “educación efectiva”, en cuanto a la correcta comprensión y asimilación de conceptos. El instrumento de recogida de datos fue la realización de diversas encuestas, las cuales dieron como resultados tres características principales:

1. Que el profesor/a fuese entusiasta, antes que supiese más contenidos sobre la materia.
2. La buena comunicación del profesor/a como principal importancia.
3. Su carácter divertido y alegre en las clases.

Conceptuar sobre la motivación puede ser algo subjetivo y abstracto, aunque pueden observarse diversas relaciones, fundamentadas por

diferentes investigaciones, entre las que se relacionan, en primer lugar, la correcta elección de las tareas a realizar. Segundo, correspondería al nivel de esfuerzo correspondiente que requiera dicha tarea, para continuar por la persistencia que requiera y su nivel de satisfacción en cuanto a su realización (Pintrich y Schunk, 1996; Linnenbrink - Garcia y Pekrun, 2011;).

Relacionada con esta idea sobre la importancia de la motivación en el alumnado, se encuentra Reeve, que la establece como un factor determinante, especialmente en el desarrollo de los niños y niñas de entre seis y doce años de edad, definida como un pilar básico en la educación al crear una ilusión de ganas (energía) y mayor intencionalidad (dirección) a su comportamiento. Desde esta perspectiva, la motivación dentro del aula puede evidenciarse según su grado de involucración en las propuestas didácticas, mediante acciones como: el esfuerzo, la atención, la persistencia, el interés, el disfrute o la autoexpresión, entre otras (2010).

En relación a la atención, directamente conectada con la atención, se comprueban diferentes características dentro del ámbito educativo:

- El conocido como estado arousal: más conocido como aquel estado de vigilia, relacionado con la capacidad para estar despierto de forma consciente y en alerta.
- La atención focal: definida como la habilidad para enfocar la atención en un solo estímulo.
- La atención sostenida: correspondiente a nuestra capacidad de mantener un estímulo durante un periodo de tiempo amplio y prolongado.
- La atención selectiva: relacionada con la capacidad para relacionar una información más concreta en base a nuestro interés, ignorando otros estímulos.
- La atención alternante: condicionada según tareas que establezcan procesos cognitivos diferenciados, lo que permite elegir el punto de enfoque.
- Por último, la llamada atención dividida: relacionada con la capacidad de atención a diversos estímulos producidos a la vez (Sohlberg y Mateer, 1987, 1989).

Por tanto, se puede afirmar que, sin motivación, sea de cualquier tipo, no hay atención y como resultado, no se provocará un aprendizaje completo. Es por este motivo que se debe subrayar y asumir la profunda influencia de la familia y el profesorado en los procesos de atención y desarrollo del alumnado.

Desde el ámbito musical, para fomentar una correcta adquisición de competencias y contenidos musicales, será necesario crear en su proceso cognitivo una clasificación y por tanto, organización bien secuenciada de las percepciones externas recibidas en conceptos significativos. Para ello, serán indispensable actividades de movimiento, experimentación, interacción con el sonido, vocalización, entre otras, las cuales tendrán como resultado una comprensión real e interiorizada, sin olvidar la inclusión de una correcta respuesta emocional y/o afectiva (Bernal y Calvo, 2000).

Los modelos didácticos activos y mediacionales, los cuales parten del conocimiento influyente de las aptitudes, los procesos cognitivos y la interacción de las diversas implicaciones educativas dentro de las propuestas didácticas elaboradas en las aulas, serán las mejores opciones para obtener un aprendizaje musical completo (Jorquera, 2010). En relación a esta idea, tal y como muestra Chevais, un buen enfoque y una correcta direccionalidad dentro de la educación musical, serán características básicas de un aprendizaje motivador en el niño/a, que podrá resultar en diversos casos de placer musical:

- El placer sensorial: correspondiente a los estímulos físicos agradables sobre escuchar melodías, sonidos o un acompañamiento armónico.
- El placer afectivo: relacionado con las diversas emociones producidas durante la escucha musical.
- El placer activo: basado en la realización musical mediante actividades de improvisación, interpretación o el canto.
- El placer imaginativo: en consonancia con las evocaciones de recuerdos y pensamientos producidos mediante la escucha musical.
- El placer intelectual: asociado con la capacidad de reconocer, identificar y poder realizar determinadas cuestiones técnicas relacionadas con el canto o la escucha de diversas formas musicales.
- El placer social: consistente en la experimentación de diversas emociones producidas en común, relacionado con la colaboración simpática (Chevais, 1937, pp. 12 - 29).

Para ello, se utilizará metodologías válidas para cualquier persona, por lo que buscará estar incluidas en las escuelas, y dentro de las cuales, los más jóvenes serán los protagonistas de su aprendizaje gracias a actividades participativas y activas. Estos métodos musicales activos serán los conocidos y ya citados de Dalcroze, Martenot, Kodály, Orff y Willems, entre otros (Pascual, 2006, p.9). Todo este breve resumen por la evolución educativa musical a lo largo de la Historia Occidental, demuestra que en la actualidad, la educación musical debe ser desarrollada en todos los ámbitos educativos, independientemente de los recursos o las capacidades que puedan existir de forma individual, no buscando obtener de ese estudio grandes músicos ilustres con una técnica instrumental virtuosa, sino buscando desarrollar plenamente todas las facultades de la persona, insistiendo en la creatividad musical como paso previo a su estudio.

En este aspecto y dentro del ámbito de los colegios e institutos, es necesario resaltar la gran escasez de prácticas educativas con éxito, dentro del ámbito de la literatura en relación a la educación musical comparado con otras asignaturas, que puede justificarse por la tendencia docente centrada en la impartición tradicional de contenidos en el aula, que carecen del afán investigador por una mayor investigación científica (Jorquera, 2017).

Tal y como muestra Regelski (2009), el propio valor de cada asignatura impartida en el sistema educativo, se encuentra en su concepción pragmática, es decir, que su aprendizaje marque un línea de inflexión dentro de los valores del propio alumnado. En base a este planteamiento, el problema de la escasa consideración de la asignatura de música en las aulas, se debe a la propia sociedad, la cual no es capaz de percibir o valorar en su correcta medida todos sus beneficios. Uno de los posibles problemas que se establecen, es que la mayoría de dichos beneficios que brinda estas enseñanzas, son difícilmente cuantificables a corto plazo, por lo que otras asignaturas con resultados más “rápidos” obtengan una mayor valoración.

En relación a la metodología en la enseñanza de la música, el autor resalta el enseñar música como praxis y para ésta, buscando experiencias activas, más que estudiar sobre las mismas, como en los enfoques tradicionalistas. Por tanto, se tratará de enfocar una enseñanza basada en el llamado “amateurismo” (Regelski, 2009, p. 41),

que no busque la formación de intérpretes instrumentales virtuosos. El autor, prosigue resaltando esta idea, manifestando la dificultad del profesorado de música con gran formación en conceptos musicales, pero limitado en cuanto a herramientas pedagógicas y recursos para poder encontrar una educación musical genérica.

En general, las asignaturas que conforman los planes de estudio de los conservatorios de música incluyen asignaturas propias de su especialidad, como por ejemplo solfeo, armonía, análisis, música de cámara, y por otro, asignaturas no tan directamente relacionadas con el instrumento, como informática musical, en búsqueda de una educación profesional lo más completa posible, que abarque diversos ámbitos y permite una educación integral. Actualmente, las opciones profesionales dentro del ámbito instrumental requieren cada vez en mayor medida, una gran multidisciplinariedad y flexibilidad, que no siempre corresponde con las asignaturas reflejadas en el currículo de los centros, ni su contenido, siendo muy común la compaginación de trabajos en diversos ámbitos e instituciones incluso de aspectos no instrumentales (Guadarrama, 2014).

Tal y como muestra Danyew (2015, p. 4): “el panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, por lo que requiere que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas”. Coincidiendo con esta idea, Higuera, expone en relación a una de las salidas más “buscadas” dentro del músico profesional, interpretar en una orquesta sinfónica:

La función de las orquestas y las labores que realizan en la actualidad no son las mismas que la que se ejercían hace unas décadas. La función meramente interpretativa no es su única actividad y la realización de proyectos con marcado carácter social y educativo, hace necesaria una reflexión sobre la figura del músico, imprimiéndole un carácter más flexible y un perfil más completo y multifuncional (2015, p. 94).

En búsqueda de intentar apaciguar esta realidad, se destaca como necesario la inclusión de ámbitos especializados en la situación actual del ámbito musical, como por ejemplo, los departamentos de orientación que dispongan de profesionales formados en este ámbito concreto y que puedan proporcionar al estudiantado durante todo su

su desarrollo académico, opciones como ayudas pedagógicas, orientación vocacional o concienciación laboral (Ponce de León y Lago, 2009).

Desde esta perspectiva, la orientación dentro del ámbito concreto de la educación musical superior puede defender mediante tres ideas principales. Primero, por la obligación de facilitar al alumnado una información realista y actualizada sobre las posibilidades laborales disponibles, así como los requisitos necesarios para su acceso. En segundo lugar, suplir una necesidad del estudiantado sobre dudas y consultas ante una realidad académica tan distinta a la “normativa”, las cuales deben ser asesoradas. Por último, la contribución al ámbito social, académico y educativo de alcanzar una educación exitosa y realizada, que culmine con una realización y satisfacción del alumnado (Polanco, 2013). Como destaca Capistrán-Gracia:

Existe un gran reto por vencer, y ese reto se encuentra en la vida cotidiana que se desarrolla dentro de las propias instituciones de educación musical a nivel superior. Es vital emprender una campaña de concientización sobre los prejuicios que permean la vida de los estudiantes, los cuales muchas veces se constituyen en verdaderos “espejismos” (por ejemplo, ser famoso, ser admirado por los demás o ser importante) que los llevan por senderos que los alejan de su verdadera vocación e, inclusive, muchas veces los hacen infelices. Esas opiniones desfavorables representan un obstáculo para que los estudiantes puedan tener una formación musical profesional, armónica, equilibrada y bien informada (2019, pp. 96-97).

2.2.1. Investigaciones relacionadas

En una investigación realizada por la profesora de la Universidad de Illinois, Liora Bresler, sobre el currículum de asignaturas artísticas como música, artes visuales, danza y drama, desarrollada en escuelas primarias norteamericanas, establece las diferencias producidas en la enseñanza musical con relaciones en:

1. Los objetivos de los maestros/as, tanto en cuestiones musicales, como no musicales, las cuales podían a su vez combinarse, aunque se evidencia una misma combinación característica en toda la enseñanza del profesor/a correspondiente.

2. Los criterios para las elecciones musicales, tanto de los contenidos musicales, como la letra, vienen determinados tanto por los objetivos educativos, como por un método que parte de base, como por ejemplo Kodály u Orff.
3. La diversidad en la estructuración y planificación de la enseñanza: desde una programación especialmente diseñada, a clases principalmente improvisadas.
4. Los variados estilos de enseñanzas, desde prescriptivo a interactivo, de distante a personal, etc.
5. El nivel del vínculo emocional establecido entre profesorado-alumnado, desde el intelectual y estético, hasta la nula permisión de emociones, ideas o sentimientos en la materia.
6. La forma y medida en que la asignatura es presentada como una actividad comunitaria dentro de la escuela y la sociedad general (Bresler, 1996).

En base a esta idea, la investigadora Lucy Green sintetizó y destacó algunos aspectos metodológicos que han resultado relevantes y satisfactorios en la búsqueda por generar procesos educativos de ámbito musical, evidenciando cinco aspectos característicos en el contexto de veintiún escuelas secundarias inglesas, donde participaron un total de mil quinientos adolescentes:

1. Los músicos seleccionan su repertorio a interpretar, nadie externo se lo impone.
2. La música se desarrolla “de oído” sin necesidad de notación previa.
3. El acto musical se realiza en contexto grupales, basado en un aprendizaje entre pares, al darse en contexto grupales marcados por una identidad social bien definida.
4. El aprendizaje no se produce de forma lineal, se forma de manera holística.
5. Se evidencia una relación directa entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, destacando la creatividad (Green, 2006).

2.3. Unión entre familia y escuela

Estos dos ámbitos, escuela y familia, se establecen cada vez en mayor medida en lazos más estrechos, afines y colaborativos. Todo el cambio de paradigmas sociales, como el menor número de familia numerosas, la incorporación al mercado de ambos adultos en el mercado laboral, entre otros, han acompañado directamente un cambio en el propio tejido social, incentivando una conciencia más profunda en torno a la importancia, así como la calidad de la educación (Vila, 1999).

Así, las instituciones de la familia y la escuela son vistas en igualdad de condiciones, donde sus relaciones e intereses abarcan una gran importancia en cuanto a la educación del alumnado se refiere (Garreta y Llevot, 2007). Aunque en décadas anteriores, era una práctica común que la familia apoyase, valorase y animase al profesorado, incluso llegando en algunos casos a extralimitaciones a lo largo del siglo XX ha ido adaptándose, de la visión del profesorado como autoridad indiscutible, a estar “dispuestos siempre a conceder un periodo de gracia pero nunca un cheque en blanco al educador” (Fernández - Enguita, 2007, p. 21).

Teniendo en cuenta que la educación de los niños y niña es compartida entre sus familiares directos y el profesorado, se recalca una necesidad de coordinación de ambas partes, estableciendo diversas acciones y pautas definidas que permitan conocer ambos contextos, con el fin de mejorar dicha coordinación y su relación, puesto que una falta de conexión en este aspecto, puede propiciar en la mayoría de ocasiones una gran carga del potencial académico y educativo. De esta forma e incentivando el desarrollar que las actividades diseñadas en el ámbito escolar no sean únicamente propias del centro, sino que tengan sentido y utilidad fuera del mismo, obtendrán un mayor sentido y una mayor justificación en el ámbito familiar (Vila, 1998), el cual es el primer contexto donde se desarrollarán todas las primeras formas de socialización y aprendizajes (Comellas, 2009).

La familia establece una relación con el individuo como ser social y, a su vez, como parte de un grupo que se relaciona con normas, formas y procesos de organización social. Por tanto, se podría definir a la familia con una base de personalidad, organización y cultura propios

(Malinoswki, 2004). En este sentido, las relaciones entre las actividades sociales y los grupos sociales, en las que se incluye a la familia, deben ser descritas e interpretadas continuamente dada su inestabilidad como algo constituyente (Harris, 2001). Por tanto, es especialmente investigar, conocer y trabajar a las familias del alumnado, viéndolo como un participante activo sobre los acontecimientos culturales en los que se muestra inmersa, como un resultado de todas las influencias sociales, laborales y económicas de su entorno (Estrada, 2003). Por tanto, su estudio y detenimiento ayudará a la sociedad a conocer cualquier elementos transversal en el que se desee profundizar, puesto que representarán un tejido político, económico y social que podrá extrapolarse a contextos similares o ampliar sus métodos de estudio (Barcia, 2000).

Tal y como expresan las investigadoras Neninger Vega y Moya Padilla, es de gran importancia destacar la falta de investigación que unan estas dos instituciones, la manifestación artística, ya sea música, danza, pintura, etc., con los estudios familiares, elementos que suelen encontrarse por separados, pero que no suelen unirse en un ámbito de estudio común. Concretamente, en el ámbito musical, suele asociarse una facilidad genética y un ambiente que respalda y muestra los primeros indicios de interés, con un desarrollo de la manifestación cultural en sus hijos/a, basados en un aprendizaje y un estilo característicos y definidos (Neninger y Moya, 2019).

2.3.1. Investigaciones relacionadas

Rolando Martíñá, en su libro *Escuela y Familia: Una Alianza Necesaria* (2003), explora la relación entre padres, madres y maestros/as en la educación de las nuevas generaciones, destacando la importancia de una colaboración efectiva entre la familia y la escuela. Principalmente, se destaca las diversas peculiaridades histórico-culturales contemporáneas, como, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación y la revolución tecnocientífica a la que estamos sometidos, como factores directamente influenciadores sobre la dinámica educativa, las cuales han pronunciado diversos cambios en la concepción de “autoridad” de los docentes, complicando en muchas ocasiones la cooperación entre padres y docentes. Por este motivo, el autor defiende una "cultura del cuidado", presentando una propuesta

bianual llamada "programa padres" y que puede ser desarrollada en escuelas que deseen mejorar y estrechar las relaciones entre los familiares del alumnado, proporcionando metodologías educativas menos sistemáticas (Martíñá, 2003).

Durante el curso 2017/2018, se desarrolló una investigación en A Coruña, donde se realizaron una serie de cuestionarios a madres y padres de ocho centros públicos de la ciudad, cuyo objetivo era apreciar cuál era la percepción y valoración de las familias en torno a la educación musical en ámbito escolar. Se hace necesario destacar el nivel de participación, pues de 350 cuestionarios que fueron repartidos, se recopilaron 140, lo que ya puede representar un dato relevante en este aspecto. Con respecto a los hábitos cuestionados, se encuentra que la música se muestra como un entretenimiento de frecuencia relativamente alta en el núcleo familiar, siendo los géneros de música popular los más escuchados.

Sin embargo, en relación a la consideración de la educación musical, la música, no es representada como una opción prioritaria, argumentando que debe enseñarse con calidad en las instituciones, pero otorgándole una menor importancia que otras asignaturas. Es necesario nombrar en este aspecto los resultados obtenidos en cuanto a los objetivos de la asignatura de música, pues los más apreciados corresponden todos a cuestiones puramente técnicas. Esta idea, puede deberse al enfoque instrumental y técnico, el cual carece de utilidad práctica si no van a desarrollar una carrera como músicos profesionales, apreciándose una carencia generalizada en cuanto a todas las ventajas en el desarrollo psicoevolutivo del alumnado. Se destaca así, un ejemplo de cómo la asignatura de música es apreciada como elemento cultural, pero no como una asignatura útil o importante dentro del sistema educativo, en comparación con otras asignaturas como matemáticas o lengua castellana y literatura (Chao - Fernández et al., 2019, pp. 75-88).

Otra investigación similar, la cual buscaba conocer el papel de la música en la sociedad, realizó a lo largo de todo el mes de abril de 2022, una encuesta a profesorado y estudiantes de todos los niveles en centros de toda España. Gracias a una gran difusión en redes sociales, se obtuvieron un total de más de mil ochocientas muestras, las cuales reflejaban incluso un expreso agradecimiento por tener en

consideración esta temática tan necesaria. Los resultados obtenidos son realmente interesantes porque, tal y como se expresa en el estudio, a pesar de contar con un número similar de colaboración entre profesorado y alumnado, coincidiendo en su mayoría con especialidades instrumentales, existía una gran diferencia en cuanto al nivel educativo: un 69,2% del alumnado pertenece a Enseñanzas Superiores o de Máster, frente al 120% de profesorado de Enseñanzas Profesionales y Básicas (porcentaje correcto considerando que algunos profesores y profesoras imparten en ambas enseñanzas). Las respuestas en cuanto a los objetivos y aspiraciones del alumnado eran mayoritariamente dos razones: en Enseñanzas Básicas, divertirse y en el resto de niveles, la decisión de sus madres y padres, destacando que ambas enseñanzas eran realmente escasos el número de alumnado que consideraba continuar más allá de las enseñanzas básicas. La posibilidad de continuar los estudios musicales hasta el Grado Superior, era la opción más señalada entre aquellos estudiantes con familiares músicos o con tradición musical, sin embargo, descendía a la opción tercera para el resto (Ruiz, 2023).

Abarcando otra investigación, esta vez desde el punto de vista psicológico, destaca la realizada por José Ballester Martínez, sobre la ansiedad escénica en músicos. Se destaca que los adultos con menores niveles de ansiedad escénica, pertenecen a familiares músicos o gran afinidad musical, propiciado por una mayor motivación intrínseca debido a la práctica musical en un entorno cercano y favorecedor, el cual favorecía la confianza y la seguridad en las habilidades y actitudes musicales. A pesar de este hecho, se destaca que, a mayor nivel de control parental, mayores respuestas se obtenían en torno al miedo y ansiedad escénica, enfrente a los resultados de una relación estable, de humor u optimismo en el ambiente familiar.

Otro aspecto destacado es el contexto de la puesta en público, ya que existe una preferencia clara por el alumnado menor de edad de interpretar en grupo y no como solistas, puesto que esta característica atenúa la percepción de exposición y posible juicio o valoración social de forma individual. Frente a esto, los estudiantes participantes en el estudio declaran no expresar esta preferencia o evitarla, sino que buscan afrontarla como un cierto grado de compromiso y norma académica o ámbito social. A modo de reflexión, el autor propone una programación más abierta que no asocie el interpretar en público a un

“juicio” externo o situaciones evaluativas, sino que propie escenarios más cercanos, con diversas agrupaciones y que se desarrollen en mayor número de ocasiones, para evitar situaciones estresantes para el alumnado (Ballester, 2015).

En una investigación realizada en 2020 sobre el apoyo parental en la motivación de los once estudiantes de violín en un centro público de Barcelona, en edad preescolar, se destaca el hecho de que, pese a la importancia de las madres y padres y su ya demostrada influencia positiva en la educación de sus hijos, tres alumnos se negaron a que sus familiares asistieran a las clases de instrumento, quizás, establecen los investigadores, por una preocupación ante el resultado obtenido por una falta de estudio. Dicho motivo se establece como principal causante del abandono o pérdida de interés y motivación sobre el instrumento (Hallam, 1998; Hurley, 1995; López de la Llave y Pérez - Llantada, 2006). Otro hecho relevante, es el olvido de materiales y del libro de partitura, que, debido a la corta edad de los niños y niñas, podría establecerse como una responsabilidad de los progenitores, una falta de responsabilidad paterna hacia el correcto aprendizaje y desarrollo escolar directamente relacionado con la motivación social, factor externo influyente en el alumnado (Hallam, 1998).

La investigación reseñada, muestra la existencia de unas mayores dificultades de motivación en el alumnado sin acompañamiento en las clases de instrumento, resaltando algunas de las principales causas de dicho sentimiento, como una práctica insuficiente, un sentimiento de tocar peor que otros compañeros/as, una preocupación por no ser lo suficientemente válido para la música, falta de apoyo familiar, o la falta de recompensa en relación a todo el esfuerzo invertido (López de la Llave y Pérez - Llantada, 2006). Por tanto, se puede firmar que la demanda cognitiva, así como la motivación externa, suponen factores determinantes en la motivación de los estudiantes más jóvenes, resaltando que un mayor desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes, podrían haber reemplazado la falta de motivación externa. Encontrando también el factor de la importancia docente en la selección, desarrollo y secuenciación de los contenidos técnicos (Cannon y Edmondson, 2005).

En una investigación realizada en la Escuela de Música del Conservatorio Profesional de Valencia, España, con once estudiantes

de cuatro y cinco años, se analizó cómo la organización de los contenidos de enseñanza y la participación de los padres afectan la motivación de niños preescolares que inician el aprendizaje del violín. Los resultados indicaron que los estudiantes cuyos padres o tutores participaron activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje mostraron mayores niveles de motivación sobre la enseñanza de su instrumento. Por otro lado, aquellos niños que se sintieron abrumados por la dificultad de las tareas propuestas, derivadas de la secuenciación de contenidos, presentaron una disminución en su motivación, aunque también pudieron evidenciarse excepciones concretas atribuibles a las particularidades individuales de cada alumno (Macián - González y Tejada, 2020).

2.4. Contexto social general

Todos los estudios anteriormente expuestos, demuestran el efecto activo o pasivo que ejerce el ámbito familiar sobre el alumnado en la decisión de iniciar y continuar el estudio musical, pero también existe otra rama diferente con una gran influencia: el ámbito social externo.

La música, como un vehículo transmisor de emociones, de expresión de ideas y vivencias, representa inherentemente a la sociedad donde se desarrolla, mostrando en ella misma una serie de costumbres y valores propios, por lo que no puede permanecer ajena a los acontecimientos sociales de la misma (Bernabé, 2012). Tal y como manifiestan los autores Martínez y Naranjo:

La música es como es en un determinado momento, porque así la han configurado la sociedad, la política, el arte y la literatura [...] es un fenómeno sociológico, en cuanto que influye en los comportamientos y estados de ánimo con una evidente repercusión social (2004, pp. 12 - 15).

La gran mayoría de los jóvenes se sienten influidos en sus gustos musicales por sus amigos, que además son sus principales fuentes de información y con los que suelen compartir gran parte de esos gustos. Ante la constatación de esta coincidencia, no podemos menos que asumir la certeza de que alguna importancia tendrá la música a la hora de entablar y poner en práctica tales relaciones de amistad. Y en este sentido, cuanta más influencia e importancia se otorga a los amigos en

la construcción de los propios gustos, más relevancia se otorga a la música como elemento importante a la hora de establecer relaciones de amistad. Por tanto, una gran mayoría de los géneros o estilos musicales se encuentran lejos de las preferencias de los jóvenes, en tanto que se alejen de las apuestas del mercado, pudiendo afirmar, que todos aquellos estilos que se mantienen como minoritarios, al apartarse de la norma, se convierten claramente en estandartes de lo que resulta mucho más fácilmente estereotipable, sirviendo para mantener un reducto en el que se puedan concretar los elementos diferenciadores cuando de jóvenes se trate.

El hecho de que estos estereotipos correspondan a esos estilos minoritarios procura alejarlos de los lugares comunes, de los terrenos de las mayorías en los que es más fácil encontrar seguridad integradora, disipando el temor al encasillamiento que tanto preocupa a los jóvenes, pero manteniendo y reforzando la posibilidad de que existan otros encasillados. Esto se aplica de manera clara en relación a los jóvenes y la música clásica, puesto que la mayoría la consideran “aburrida” y “antigua” y algo diferente a lo “normal”, hecho que condiciona su estudio y práctica (Megías y Rodríguez, 2003).

Se hace necesario destacar que el sistema de representaciones colectivas entre músicos profesional y amateur establece una clasificación entre las profesiones que son esperables estudiar y las profesiones que no tienen aceptabilidad social. Estas, se ligan principalmente al arte, no son consideradas como “serias” y existe una jerarquía que se establece en función a la retribución económica, oferta laboral y reconocimiento social, vinculándose la carrera de música como carente de estos tres factores mencionados. Por tanto, estos modelos de conducta sociales podrían afectar en su valoración al considerar a la música como opción de una carrera universitaria, pues existen incertidumbres en relación al futuro profesional del individuo. Para autores como Adell (1998), la música hoy en día es un hecho social en la que participan una amplia serie de fenómenos sociales, pues, según explica, las personas utilizan especialmente la música popular para sentirse identificados y responder a cuestiones en relación a su propia individualidad.

Los grandes progresos científicos y tecnológicos han permitido un avance cultural que ha afectado indiscutiblemente a la música, en gran

medida, al ofrecerse esta como un recurso ampliamente difundido en cualquier medio social. Esta gran difusión origina en gran medida una fuerte comercialización de la música, siendo fuente de influencia en las diferentes industrias, tanto en el ámbito multimedia y discográfico, como en el cine y la televisión. Por tanto, es incuestionable el hecho de que la mayor parte de la música actual es fruto de tendencias y modas pasajeras, las cuales rigen en gran medida las preferencias sociales musicales de los estudiantes (Pascual, 2002, p. 11).

2.4.1. Investigaciones relacionadas

En un estudio realizado por Joshua V. Ponce Guerrero con respecto a esa idea, a nivel social se puede encontrar que, en general, se considera a la medicina como una carrera más larga que otras, si bien es conocido que la carrera de música completa puede llevar más años que la carrera de medicina, los conceptos de los entrevistados reflejan lo contrario. Las representaciones de la sociedad pueden atribuir otro significado al objeto original para interpretar la realidad.

Por otro lado, en los músicos amateur, uno de los aspectos que se reconoce en sus representaciones del músico profesional es el factor económico, a pesar de que existen diferentes competencias y especializaciones del músico profesional que permiten su inserción en el mundo laboral, en el modelo de pensamiento social se atribuye al músico limitadas oportunidades laborales y carencia de ingresos económicos. Entonces, en el entorno familiar del músico amateur se liga cierta distancia hacia la carrera musical mediante experiencias individuales que permiten la elaboración de juicios respecto a la música, pues como se ha mencionado en las representaciones sociales la selección de experiencias y valores se entrelazan al objeto social. Tanto músicos profesionales como amateur manifiestan que existe una falta de reconocimiento hacia la carrera de música en el medio social en el que conviven, puesto que no se le atribuye un carácter de “seriedad” a la carrera musical a diferencia de otras profesiones que podrían ser clasificadas en el medio como más “serias” (Ponce, 2019).

Christopher Small establece en su obra *The Meanings of Performing and Listening* (1998), el concepto de *Musicking*, referido a la importancia de cualquier forma de interacción con la música, no con el fin de un

objetivo último o un producto determinado, sino como una experiencia social y cultural. Por tanto, todos los participantes en la experiencia musical son relevantes y ocasionan una influencia directa sobre la experiencia, por lo que la música que se produzca será un reflejo directo de los valores, conexiones, identidades y experiencias entre dichas interacciones, incluida cuestiones que pueden pasar desapercibidas en un inicio, como el lugar o el motivo de la acción musical.

Esta idea también es avalada por Peter Webster, quien en su obra *Creative Thinking in Music* (1990), destaca el principio de la creatividad musical como un producto directamente relacionado con el contexto social y cultural donde se produce, por lo que la música se muestra como un producto cultural que refleja a la cultura, no solamente la música que se estudia o practica, sino también la que es escuchada, puesto que los propios músicos también son influenciados en estilos, géneros, tradiciones y experiencias (Hickey y Webster, 1990).

En *Songs in Their Heads* (1998), Patricia Shehan Campbell destaca la necesidad de reconocer e identificar las influencias a las que se expone el alumnado constantemente y que depende de factores como su cultura, el entorno familiar, la educación y la comunidad en la que se encuentra, por lo que el desarrollo de experiencias musicales relacionadas con estas características proporcionará una mayor motivación y mejor resultado final de la experiencia en la práctica tanto a nivel personal, como educativa.

Muy interesantes los resultados obtenidos según el anuario de estadísticas culturales en España, sobre una encuesta realizada por el Ministerio de Cultura y Deporte respecto a los hábitos y prácticas culturales en España durante los años 2021 - 2022. Dicho muestreo fue dirigido a un total de dieciséis mil personas de quince años de edad, en adelante, observando un puntaje mucho más bajo en relación al interés sobre los conciertos de música clásica. Estos resultados sugieren que los conciertos de esta temática tienen un interés o asistencia moderada en comparación con otros tipos de actividades musicales.

	Música en general	Conciertos de música clásica	Conciertos de música actual	Escuchar música
TOTAL	7,7	4,9	6,6	7,8
HOMBRES	7,6	4,6	6,4	7,7
MUJERES	7,8	5,2	6,8	7,9
DE 15 a 19 años	8,6	4,4	7,9	8,7
De 20 a 24 años	8,5	4,5	7,8	8,7
De 25 a 34 años	8,2	4,6	7,5	8,4
De 35 a 44 años	8,2	4,9	7,3	8,2
De 45 a 54 años	7,9	5,2	6,9	8,0
De 55 a 64 años	7,5	5,3	6,2	7,6
De 65 a 74 años	7,0	5,1	5,2	7,0
De 75 años en adelante	6,4	4,9	4,4	6,2

Tabla 12: Valoración media del grado de interés por la música (valores del 0 al 10). (Elaboración propia, extraído de MCUD. [Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España](#), 2021-2022, p. 283).

A su vez, bajo este mismo estudio, la asistencia a conciertos de música clásica se resalta notablemente menor, destacando que esta temática de conciertos tienen una audiencia más limitada en comparación con la música actual, que a su vez, se destaca también en el número recopilado en cuanto a la asistencia a espectáculos escénicos o musicales.

	TOTAL	Asistieron a conciertos en el último año	Asistieron a conciertos de música clásica en el último año	Asistieron a conciertos de música actual en el último año	Escuchan música al menos una vez al mes
TOTAL	40.163	5.178	1.582	4.165	33.887
%	100	12,9	3,9	10,4	84,4
Hombres	100	13,0	4,0	10,6	84,7
Mujeres	100	12,8	3,9	10,1	84,1
De 15 a 19 años	100	19,3	3,6	17,7	91,7
De 20 a 24 años	100	16,5	2,7	14,4	91,7
De 25 a 34 años	100	18,6	4,0	16,7	91,4
De 35 a 44 años	100	15,0	3,2	13,1	90,9
De 45 a 54 años	100	14,1	4,7	10,9	89,1
De 55 a 64 años	100	10,1	4,5	6,9	84,0
De 65 a 74 años	100	7,7	4,7	4,4	73,6
De 75 años en adelante	100	5,1	2,9	3,1	61,8

Tabla 13: Personas que han asistido a conciertos de música, año 2021 - 2022.
 (Elaboración propia, extraído de MCUD, [*Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España*](#), 2021 - 2022, p. 284)

	Total han asistido en el último año	Al menos uno de sus padres asistió a espectáculos escénicos o musicales			Ninguno de sus padres asistió a espectáculos escénicos o musicales
		Total	Frecuente	Ocasional	
TOTAL	100	56,4	12,8	43,7	43,6
Hombres	100	54,4	12,4	42,0	45,6
Mujeres	100	58,2	13,1	45,2	41,8
De 15 a 19 años	100	66,3	16,5	49,9	33,7
De 20 a 24 años	100	63,7	14,5	49,2	36,3
De 25 a 34 años	100	67,2	15,9	51,4	32,8
De 35 a 44 años	100	57,4	12,6	44,8	42,6
De 45 a 54 años	100	54,5	10,3	44,2	45,5
De 55 a 64 años	100	49,9	11,8	38,1	50,1
De 65 a 74 años	100	44,8	11,0	33,8	55,2
De 75 años en adelante	100	32,7	9,5	23,2	67,3

Tabla 14: Personas que han asistido a espectáculos escénicos o musicales en el último año según la asistencia a espectáculos escénicos o musicales de sus padres, 2021 - 2022. (Elaboración propia, extraído de MCUD, [*Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España*](#), 2021 - 2022, p. 521).

En conclusión, tras todo lo expuesto anteriormente, se comprueba la importancia y la influencia de nuestro entorno social, el cual condiciona en la gran mayoría de los casos, el entorno personal sobre aspectos como el gusto y la valorización de las experiencias educativas, así como la preferencia en los intereses y las percepciones en diversos aspectos. A su vez, es evidente la maleabilidad de los hábitos, tendencias y prácticas culturales, fuertemente relacionados con los valores y tradiciones sociales más directas, por lo que una mayor o menos exposición a ciertos formatos, gustos o ideas puede facilitar la valorización e interés por las mismas, especialmente, si son producidas en edades tempranas.

Por todos estos motivos, son fundamentales los estudios relacionados con las distintas influencias sociales en base a conocer las predisposiciones culturales para poder comprender, asimismo, su aplicación y uso dentro de las instituciones educativas. Este ámbito es especialmente necesario dentro del campo de la música clásica, pues se evidencia una menor valorización de la misma por los grupos de edades más jóvenes debido a competencias directas como las músicas populares urbanas o las nuevas tecnologías, en vista a los datos registrados sobre la asistencia a conciertos y espectáculos de este estilo musical.

Por tanto, el siguiente capítulo de la investigación tratará de contextualizar estos aspectos, entre otros, en una búsqueda por reconocer el estado actual social de la enseñanza instrumental en los conservatorios de música desde la visión del profesorado, los familiares y el estudiantado de las mismas.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

EXPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

El presente capítulo expone la fundamentación teórica y las decisiones metodológicas que sustentan el proceso de investigación, el cual se lleva a cabo mediante una metodología mixta de recopilación de datos.

Esta combinación, tanto de métodos cuantitativos, como cualitativos, utiliza recursos como los cuestionarios, con preguntas cerradas y abiertas, así como la realización de entrevistas individuales y grupales, lo que permite una visión integral del tema de estudio, facilitando un diagnóstico preciso sobre los diversos roles que desempeñan las familias en el ámbito del conservatorio de música. Además, se explorarán diversas perspectivas y dimensiones que contribuyen a una comprensión más profunda del panorama cultural musical, sustentada por la revisión teórica de los capítulos anteriores.

Por tanto, a través de una investigación etnográfica aplicada a la educación, se analizarán las diferentes perspectivas del alumnado, familiares y profesorado, dentro del contexto de todos los conservatorios de música de la provincia de Málaga que oferten tanto las Enseñanzas Elementales Básicas, como las Enseñanzas Profesionales, concretando el ámbito de investigación en los instrumentos de cuerda frotada.

En base a todo lo anteriormente expuesto, se expondrán los diferentes principios éticos, así como los criterios de validez y fiabilidad que rigen la recopilación de los datos, prestando especial atención tanto a su desarrollo dentro del propio estudio, como al análisis detallado del proceso de la investigación, garantizando el objetivo de transparencia, rigor y respeto a todas las personas involucradas en la misma.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*“Qué tiempos serán los que vivimos,
que hay que defender lo obvio.”*
(Bertolt Brecht)

1. Planteamiento y metodología

La revisión bibliográfica y documental vinculada al marco teórico anteriormente reseñado, respalda el enfoque metodológico de esta investigación, permitiendo situar su contribución dentro del estado actual del conocimiento. En resumen, se evidencia una doble contradicción en el ámbito de estudio: por un lado, a pesar de los ampliamente reconocidos beneficios psicoeducativos de la música, la literatura científico - académica subraya a las actividades musicales bajo una escasa o incluso nula aplicación en la práctica cotidiana de la enseñanza general de los colegios e institutos, apreciándose exclusivamente como prácticas novedosas u originales. Por otro lado, se observa una notable falta de estudios e investigaciones que profundicen en los motivos relacionados con la valorización, el inicio y/o la continuación de las enseñanzas musicales en el ámbito de los conservatorios de música. Constatando además, que en muchos casos los enfoques metodológicos utilizados en estos centros son anticuados, careciendo de la innovación necesaria para abordar los retos contemporáneos de la educación musical actual y las necesidades del estudiantado.

El enfoque del conservatorio como centro académico cuyo rol se enfoca en formar músicos profesionales en base a la tradición, el virtuosismo técnico y la transmisión del saber artístico (Reitan, 2023), plantea una necesidad de actualización en la búsqueda por el desarrollo de la autonomía, la creatividad, así como la diversidad cultural del alumnado (López - Peláez, 2021). Desde esta premisa, el conservatorio no debe limitarse exclusivamente al enfoque instrumental o teórico, sino que debe abrir diversas fuentes de adaptación a repertorios no tradicionales, desde un enfoque holístico e inclusivo, desarrollando actividades que revoquen su visión social desde una perspectiva pedagógica conservadora (Ferm y Werner, 2023).

Esta carencia de estudios analíticos y descriptivos sobre las cuestiones anteriormente citadas, añadiendo el escaso conocimiento previo general de las peculiaridades de estas enseñanzas, dificulta la

identificación de necesidades específicas, impidiendo el desarrollo de estrategias contextualizadas para la mejora de la enseñanza en estos entornos. Es por todos los motivos expuestos anteriormente que se resalta la necesidad de ampliar los estudios relacionados con estas casuísticas, destacando la necesidad de su escritura en un lenguaje claro y sencillo, con el objetivo de poder ampliar su alcance y difusión en búsqueda de una mayor valorización, apreciación y reconocimiento tanto por las instituciones, como por la sociedad general.

En base a lo anteriormente expuesto y definiendo al apartado metodológico dentro de una investigación como el “procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la misma” (Bisquerra, 1989, p. 55), el presente estudio se enmarca bajo un corte etnográfico aplicado a la educación. El motivo de dicha elección metodológica, se justifica al pretender analizar las relaciones entre familia, profesorado y alumnado, estudiantes de cursos iniciales y finales de las Enseñanzas Básicas y Enseñanzas Profesionales de instrumento en todos los conservatorios de la provincia de Málaga, con edades comprendidas entre los ocho y los dieciocho años de edad.

Se ha elegido este método de estudio etnográfico al ser el que más se adapta al campo de estudio seleccionado, pues la investigación etnográfica permite examinar procesos y grupos sociales como si fueran excepcionales y novedosos, a pesar de parecer comunes, para apreciar todos los aspectos tanto generales, como detallados, con el fin de ofrecer un estudio descriptivo en profundidad (Erickson, 1973).

Como expresan Goetz y LeCompte (1988), la etnografía no es solo un producto que obtenemos tras el estudio, sino que es una forma de estudiar la vida humana como tal cuya investigación requiere estrategias que conduzcan a la reconstrucción social, siendo necesario resaltar su carácter holista. Con esta visión, su pretensión se extenderá a construir diversas descripciones de contextos y determinar a partir de las mismas las causas y consecuencias que influyen en el comportamiento y las opiniones relacionadas con dichos fenómenos, aunque también el término “etnografía educativa” se refiere a un proceso heurístico, a modo de investigación del comportamiento humano (pp. 29 - 38).

Por tanto, la etnografía puede definirse como un método que pretende comprender la cultura y sus dinámicas de grupos sociales concretos, mediante el trabajo de campo y la utilización de múltiples técnicas cualitativas, como la observación participante o la entrevista. Se establece así como un método realmente útil y beneficioso a la hora de investigar el cambio social desde diversos aspectos, tales como las instituciones, sus prácticas y las diferentes representaciones sociales (Blásquez, 2016, p. 115).

La investigación etnográfica, por tanto, es un esquema desarrollado por el campo de la antropología, que busca estudiar una sociedad y su cultura. Desde el punto de vista etimológico, etnografía significa “descripción cultural”, por lo que su metodología no puede definirse solamente con carácter cualitativo, sino también holístico, pues requiere de ciertas habilidades sociales, como la intuición o la empatía, que serán útiles al investigador/a para poder interpretar de forma descriptiva una cultura determinada. Por tanto, es un hecho imposible el comenzar este tipo de investigación sin partir de una idea previa, puesto que el investigador/a contará con experiencias o conocimientos previos, los cuales condicionarán sus pasos iniciales, sin llegar a considerarse teorías o hipótesis para aceptar o refutar, puesto que las hipótesis deberán reformularse constantemente en el transcurso de toda la investigación, o fundamentada en los datos, lo que se conoce como teoría fundamentada (Taft, 1988, p. 74). En el campo de la educación, lo que se realizan son estudios etnográficos, puesto que son adaptaciones de la etnografía a la educación, puesto que el fin último se centra en el proceso educativo y no tanto en una cultura en sí misma, como una relación entre la escuela y la comunidad (André, 1998).

En base a lo anteriormente expuesto, se han utilizado instrumentos de perspectivas mixtas, puesto que se desarrolla una metodología cuantitativa en los cuestionarios de preguntas cerradas en escala Likert para el alumnado tanto de Enseñanzas Básicas, como Profesionales, y durante el tratamiento de los datos, al ser sus respuestas reseñadas según diversas perspectivas analíticas para la realización de su análisis. También se define con instrumentos cualitativos por las respuestas abiertas sobre un cuestionario y las entrevistas realizadas a familiares y profesorado, interpretando los resultados obtenidos no solamente por estadística, sino analizando categóricamente (Ñaupas, 2014).

1.1. Fundamentación cualitativa

El método cualitativo, dentro del abanico de las ciencias sociales, ofrece elementos de recopilación y análisis de datos, según lo que las personas expresan, muy útiles y valiosos, lo cual, ofrece una extensa multitud de posibilidades, propias del ámbito donde se concentra (Flick, 2014). Tal y como expresan Denzin y Lincoln (2018, p. 43): “la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible”. Es por este motivo y gracias a la flexibilidad que proporcionan los datos cualitativos, es frecuente complementar diversas estrategias o instrumentos de recogida de datos. Como resalta el pensamiento de Flick (2015):

La investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos (p. 25).

La concepción del investigador/a como un propio instrumento en sí mismo, se debe a la necesidad de comprender los diversos contextos sociales que desea analizar, por lo que se requiere una permanencia sobre el campo de trabajo, durante el tiempo necesario para la correcta recopilación de datos y su análisis, incorporando las condiciones éticas que este acto supone en todo momento (González, 1994).

Algunos supuestos establecidos en investigaciones de corte etnográfico sobre el rol del entrevistador, parten de una remodelación en búsqueda de nuevas tendencias en la investigación cualitativa, dentro de la cual se debe prestar mayor interés y relevancia a las vivencias y experiencias de las personas entrevistadas y donde los roles de otros elementos como género, estatus y edad son considerados datos relevantes en la investigación, al afectar directamente sobre su percepción personal y social, que a su vez, puede influenciar directamente a otros (Fontana y Frey, 2005).

Es, desde esta perspectiva, que destaca un nuevo método que las investigadoras Barret y Stauffer (2009) señalan como el método de la “narrativa” dentro del ámbito de las ciencias sociales, nacido como consecuencia del crecimiento, interés y valoración de los métodos cualitativos en la última parte del siglo XX. En relación a esta idea de investigación narrativa, se pueden establecer diversas pautas que lo definen como un método de investigación propio y que justifican su nacimiento.

Una de ellas y la más relevante, establecería su origen gracias a un cambio, una remodelación en lo que se conoce tradicionalmente como la relación entre el investigador y aquello que es investigado, lo que se conoce como el uso de las “palabras como datos”, es decir, un enfoque tanto en lo particular, como en lo local y social, así como una difuminación de las investigaciones, las cuales ya no se reservan, ni se establecen tan bien diferenciadas entre sí (Pinnegar y Daynes, 2007).

Aquello que distingue y destaca sobre otras técnicas a la investigación narrativa es la forma en que la “historia” interpretada como las vivencias y hechos que nos ha contada la persona de interés dentro de la investigación, puede funcionar como un modelo relacional propio en base a construir y presentar significado propio. Es decir, un concepto del término de “narrativa” como “historia”, en relación a una presentación, representación y proceso de creación de significado simultáneamente. Así, al utilizar esta tipología de investigación narrativa, se deben reconsiderar los roles de la persona establecida como “investigador/a” y reflexionar sobre sus disposiciones de investigación, así como sobre el conjunto de valores y creencias que se traen propiamente al proceso de investigación.

En este aspecto, se debe destacar el hecho de que no todas las “historias” pueden catalogarse como investigaciones narrativas. Por ejemplo, los investigadores Riessman y Speedy sugieren que la narrativa sobre escolares debe prestar mucha atención a cómo los hechos ha propiciado y sembrado ese primer planteamiento. Así algunas preguntas obligatorias que se deben establecer en este tipo de investigación son: “¿Para quién se construyó esta historia, cómo se hizo y con qué propósito?”, “¿en qué discursos culturales se basa o se da por sentado?”, “¿qué logra con ese planteamiento o idea?” y “¿hay

lagunas o inconsistencias que podrían sugerir narrativas alternativas o preferencias indirectas?” (2007, p. 429).

La investigación narrativa en este relato se establece así como mucho más profunda y relevante que una recopilación y el recuento correspondiente de diversas representaciones individuales y vivencias experimentadas, pues requiere el análisis cuidadoso de los datos narrativos contra una serie de factores externos, incluidos los del participante de la investigación, el investigador y las narrativas culturales más amplias en las que se encuentran estos individuos (Clandinin y Connelly, 2006).

En este contexto, se establece como necesario el vivir con y a través de las historias contadas dentro de este contexto de la investigación, con el fin de trabajar hacia una comprensión de los significados e interpretaciones variables y más complejas, que todos los participantes pueden aportar en la mayoría de situaciones a sus propias experiencias. Clandinin y Connelly (2000), basándose en Dewey (1938), establecen a su vez diferentes dimensiones que forman la base relacionada a la investigación narrativa:

- Aquella formada por las dimensiones de la interacción, es decir, la consideración de lo personal, vivido por el sujeto y lo social, como factor de influencia directa.
- La continuidad, definida como una consideración del pasado, el presente y el futuro sobre la temática social planteada o el objeto de estudio a investigar.
- La situación, establecida como la consideración del lugar donde se desarrolla la investigación: condiciones culturales, económicas y otros factores relacionados (2000, p. 50).

Las personas que desarrollen investigaciones narrativas, de esta forma, no pueden ni deben separarse de la investigación que desarrollan, sino que necesitan encontrar formas de investigar las experiencias de los participantes, relacionar sus propias experiencias, así como las experiencias construidas que han sido o son desarrolladas a través del proceso de investigación relacional. Este hecho, deja en un lugar destacado al propio investigador/a, definido como “investigador narrativo”, pues también forman parte del propio proceso, siendo cómplices del entorno a estudiar.

Relacionada con esta idea, destaca la antropóloga cultural Mary Catherine Bateson, quien establece las relaciones sociales de los investigadores/as, con los sujetos participantes, en el centro de su procesos de investigación, proponiendo un término que establece como: “definición de relación como conocimiento”, logrado a través de intercambios de información planteada, la propia conversación establecida y el concilio de una idea general común igual o significativamente similar (1984, pp. 292 - 293). Es necesario destacar así la importancia y necesidad de utilizar el modelo de entrevista grupal, siempre que sea posible y en investigaciones cualitativas que impliquen a diversos sujetos con un mismo planteamiento o idea inicial, al ser este método considerado como un instrumento de los más relevantes y necesarios en entornos sociales a investigar, tratando de ahondar el tema común que relaciona a los diferentes sujetos, analizando lo aparentemente obvio y aquel discurso “oculto” que puede producir una conducta interdependiente en el desarrollo de la investigación (Peyrí, 2019).

1.2. Fundamentación cuantitativa

El método cuantitativo, permite obtener datos objetivos, al ser los mismos medibles gracias a herramientas estadísticas, lo que proporciona unos resultados precisos y definidos. Dicho método, se utiliza preferentemente en investigaciones educativas para analizar grandes volúmenes de datos, ya que permite identificar posibles patrones y tendencias en su búsqueda de estudiar la prevalencia de diversos fenómenos en grandes grupos de personas implicadas (Creswell, 2014).

La objetividad del método cuantitativo permite medir variables específicas con gran precisión, lo que se destaca como fundamental en investigaciones bajo contextos con alumnado de cortas edades. Así, variables como la edad, el sexo o el centro de estudio, pueden ser cuantificadas mediante la utilización de pruebas estadísticas estandarizadas, lo que permite una obtención de resultados claros en un contexto de grandes grupos de niños y niñas, quienes pueden ofrecer respuestas ambiguas o confusas en una investigación de corte cualitativo (Babbie, 2010). Bajo este contexto, la capacidad para

examinar causas y efectos en la investigación cuantitativa se establece como fundamental para establecer hipótesis causales, caracterizadas por su validación al ofrecer unos resultados de gran credibilidad en aspectos científicos y sociales (Mertens, 2010).

2. Objetivos de investigación

En virtud del propósito de esta investigación, se establece como su objetivo principal, el *analizar y definir el papel multifacético que desempeñan las familias en el proceso de educación musical dentro de los conservatorios de música de la provincia de Málaga, identificando sus influencias, aportes y desafíos en el desarrollo académico y artístico de los estudiantes.*

Dicho objetivo principal, se articula dentro de otros objetivos específicos:

1. Identificar actividades desarrolladas dentro del ámbito familiar que puedan influir en la decisión inicial de iniciar el aprendizaje de un instrumento musical.
2. Analizar las expectativas y la valorización de la familia sobre el aprendizaje musical.
3. Evaluar cómo las actitudes de los familiares hacia la música y la educación artística determinan la persistencia y continuidad del estudiante.
4. Estudiar la relación entre la implicación familiar y la superación de desafíos académicos y personales en el proceso de aprendizaje musical.
5. Examinar las similitudes y diferencias del apoyo familiar en distintos contextos socioculturales (centros situados en Málaga capital y fuera).
6. Analizar posibles diferencias sociales y académicas en función del sexo de los familiares, el profesorado y el alumnado.

7. Determinar la valorización de la música como hobby o profesión dentro del estudiantado de conservatorio y su contexto.
8. Establecer las similitudes y diferencias entre los resultados ofrecidos por el alumnado, el profesorado y las familias.
9. Proponer estrategias para fortalecer el vínculo entre el ámbito familiar y el aprendizaje musical.
10. Establecer propuestas que ofrezcan una mayor participación de las familias en los conservatorios para involucrarlas en el proceso formativo de sus hijos/as.

3. Diseño de la investigación

Una vez definidos el planteamiento y las reflexiones inherentes al proceso de selección metodológica y la concreción sobre los objetivos de la investigación, se procede, a continuación, a la descripción del diseño de la misma.

Una investigación mixta, requiere una integración coherente de las metodologías cualitativas y cuantitativas, las cuales, se aunarán sobre una perspectiva común del estudio (Núñez, 2017). Este tipo de investigación tendrá como principales características su flexibilidad y adaptabilidad según las diferentes condiciones en las que se desarrolle, pudiendo realizarse sobre la misma determinados cambios y reajustes que puedan surgir en el transcurso de la misma, destacando así, su complementación entre los resultados obtenidos desde ambas perspectivas (Flick, 2015).

Con respecto a la edad del alumnado participante, Rodríguez (2006) resalta el interés y la necesidad de realizar estudios en la infancia para obtener información fidedigna y directa por parte del estudiantado, siendo válido para tal fin tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo. También es necesario destacar el pensamiento de O'Brien y Brannen (1996), así como el de James y Prout (1997), quienes apuntan la investigación dentro de la etapa infantil como de gran

relevancia, la cual debe responder, entre otros, a los siguientes principios:

- Los menores pueden ser objeto de estudio y formar parte de investigaciones y observaciones.
- Es importante que los niños/as se muestren y manifiesten con su propia expresión acerca de sus experiencias.

Desde esta perspectiva, se ha optado por una metodología cuantitativa para la medición y comparación de las diferentes visiones del alumnado, buscando concretar sus respuestas a unos resultados estadísticamente medibles y comparables. Por otro lado, la metodología cualitativa ha sido escogida para los grupos de familiares y profesorado con el objetivo de conocer sus percepciones, valoraciones y experiencias de la temática estudiada, siendo planteada de forma independiente, sin condicionar o subordinar al enfoque cuantitativo previamente citado y permitiendo obtener nuevos enfoques temáticos que serán explicados en puntos posteriores.

3.1. Aproximación al tema de estudio

Como inicial acercamiento al planteamiento de esta investigación, durante la realización del primer periodo de observación dentro de las prácticas del Máster de Profesorado en la especialidad de Música, curso 2017 - 2018, desarrollado en la Universidad de Málaga, pude comprobar la gran influencia que ejerce el ámbito familiar, especialmente madres y padres dentro del ámbito de los conservatorios de música, en relación al inicio y continuación del estudio musical de sus hijos/as. En base a esta apreciación, se realizó un breve informe gracias a la elaboración de un cuestionario abierto que fue respondido, bien de forma escrita u oralmente, a modo de entrevista estructurada, por diez familias de alumnado con edades comprendidas entre los ocho y dieciséis años.



Figura 17: Edad de los hijos/as (investigación previa)

Como primera observación, se pudo destacar la disminución del número de alumnado que continúa los estudios en las edades y cursos más avanzados. Al preguntar sobre este descenso a la persona responsable de tutelar mis prácticas curriculares, la principal razón es debida a las familias, que se encuentran desbordadas al tener que llevar a sus hijos al instituto y posteriormente al conservatorio, a la vez que se enfrentan con el aumento de dificultad de las materias y sus contenidos en ambas instituciones.

Continuando con las respuestas al cuestionario, a la primera pregunta “¿de qué manera destaca el valor de la música dentro de su núcleo familiar?” Cinco familias contestaron la escucha activa de conciertos, cuatro familias respondieron el asistir asiduamente a conciertos de orquesta o solistas de música clásica y solo una familia respondió el tocar instrumentos con sus hijos/as.

A la segunda pregunta de la entrevista “¿cree necesario el inicio de actividades musicales dentro del núcleo familiar?” la gran mayoría de las familias (nueve de ellas) respondieron sí, ya que el iniciar este tipo de estudios fue sugerido y animado por los padres en un principio. Únicamente una familia respondió que no necesariamente, justificando que su hijo había querido empezar a estudiar música por iniciativa totalmente particular.

La tercera pregunta “¿cree que el papel de los padres dentro de los estudios musicales de sus hijos es de importancia e influye sobre ellos?” Obtuvo un sí rotundo. El 100% de las familias admitieron que

sin el apoyo familiar psicológico (audiciones, exámenes del instituto y conservatorio) y físico (viajes, horas de ensayo) es prácticamente imposible la realización de estos estudios.

A la siguiente pregunta “¿considera que los padres deben poseer un conocimiento básico o avanzado sobre cuestiones musicales para poder iniciar a sus hijos a ellas?” Nueve familias contestaron que no, debido a que se puede valorar y apreciar la música y no saber leer una partitura. Solamente una familia donde los padres eran músicos profesionales consideró que sí, ya que han visto reflejado en su hijo grandes avances e interés por este motivo. Es importante mencionar que los resultados a esta pregunta se han producido en un ámbito de conservatorio, pero por el contrario, la mayoría de familias externas a él no considera el estudio musical para sus hijos debido a su falta de conocimientos sobre cuestiones musicales y funcionamiento de la institución.

Sobre las preguntas quinta y sexta “¿cómo cree usted que ha podido influir sobre su hijo a la hora de iniciar sus estudios musicales?” Y “¿cómo afecta la música en su vida cotidiana?” Se han respondido diversas actividades como la escucha de música clásica mientras trabajan para ayudar a la concentración, asistencia regular a conciertos de la Orquesta Filarmónica como actividad en familia, cantar mientras hacen las tareas del hogar a modo de distracción, etc.

A la última pregunta “¿alguna vez ha observado cualidades de su hijo/a hacia cualquier tipo de música?” Todas las familias respondieron que sí, ya fuera mediante la marcación involuntario del ritmo con los pies o por el gusto a cantar, silbar o escuchar.

Observando todo lo expuesto anteriormente, se podría confirmar la hipótesis expuesta inicialmente, donde la familia obtiene un papel primordial sobre sus hijos/as a la hora de estudiar música en el conservatorio. La gran mayoría de familias participantes, enfatiza y manifiesta su gusto por la música, ejerciendo una influencia esencial en el desarrollo educativo posterior de sus hijos/as, por ello, se ha profundizado en la siguiente investigación, en búsqueda por conocer otros aspectos relevantes y sustentado por diversas metodologías contrastadas.

3.2. Planificación y temporalización

El desarrollo del proceso investigativo del estudio, comienza a desarrollarse a inicios de 2021, siguiendo el siguiente cronograma:

Actividades/ Mes	2021											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Investigación sobre marco teórico y metodológico												
Revisión bibliográfica												
Identificación de las áreas temáticas de interés												
Visitas preliminares a zona de muestreo												
Redacción de las entrevistas, cuestionarios y permisos												
Planificación de la intervención												
Prueba piloto												

Tabla 15: Planificación de la investigación año 2021.

Elaboración propia.

Actividades/ Mes	2022											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Validación de las entrevistas												
Modificaciones definitivas a los cuestionarios, entrevistas y permisos												
Envío al Comité Ético de Experimentación												
Elaboración de los cuestionarios online												
Impresión y confección de los cuestionarios para el alumnado												

Tabla 16: Planificación de la investigación año 2022.

Elaboración propia.

Actividades/ Mes	2023											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Validación de las entrevistas												
Modificaciones definitivas a los cuestionarios, entrevistas y permisos												
Envío de informes al Comité Ético de Experimentación												
Elaboración de los cuestionarios online												
Difusión de la investigación												
Envío de información sobre la investigación y los permisos necesarios a la dirección de los centros												
Realización de entrevistas												
Estancia de investigación en la Università di Bologna (Italia)												

Tabla 17: Planificación de la investigación año 2023.
Elaboración propia.

Actividades/ Mes	2024											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Estancia de investigación en la Università di Bologna (Italia)												
Realización de entrevistas												
Reparto de cuestionarios												
Recogida de cuestionarios												
Transcripción y categorización de entrevistas												
Digitalización de los cuestionarios alumnado												
Análisis de la información recopilada												

*Tabla 18: Planificación de la investigación año 2024.
Elaboración propia.*

Tras un período de búsqueda sistemática sobre el marco teórico y metodológico, la revisión bibliográfica y la identificación de las áreas de interés, así como los objetivos de la investigación, se evidenció una escasez en cuanto a otros estudios, investigaciones o proyectos relacionados con esta temática. Por tanto, se acomete un proceso de adaptación de los instrumentos escogidos para la investigación, según las características del contexto educativo de los conservatorio de la provincia de Málaga, identificando la población de estudio y planteando el desarrollo de la investigación.

Desde esta perspectiva, autores como Schwartz y Jacobs (1984), Guber (2001), así como Habegger y Mancila (2006), establecen además un paso previo, vinculado a la cartografía social para comprender cómo diversos aspectos del contexto influyen en la realidad. Este enfoque implica la identificación y representación sistemática de los elementos clave del contexto social, político, cultural y económico que influyen en una realidad particular. Por tanto, la cartografía social no solo permite mapear territorios físicos, sino también los territorios simbólicos y las dinámicas sociales, facilitando una comprensión más profunda y holística de las interacciones que configuran una situación determinada.

Además, teniendo en cuenta el acceso a los centros y el trato con alumnado menor de edad, la investigación requirió de una correcta validación por un Comité Ético de Experimentación (ver anexo I), así como el correspondiente certificado negativo de Delitos de Naturaleza Sexual, emitido por el Ministerio de Justicia Español, además de la correspondiente autorización de la dirección de cada centro (ver anexo II y III). A su vez, todos los cuestionarios ofrecidos tanto en formato papel, como en digital, han añadido los permisos requeridos para la realización de entrevistas, resaltando toda la información relacionada con el objetivo, la relevancia y las características de la investigación bajo unas pautas claras adaptadas al nivel madurativo de cada uno de los grupos de estudio sobre los principios de rigor ético, el tratamiento de los datos de forma anónima, la voluntariedad de la participación y el derecho a rectificar, limitar o suprimir cualquier dato ofrecido, facilitando los datos de la investigadora responsable e informando del resguardo y confidencialidad de todos los resultados recopilados.

3.2.1. Investigación cuantitativa.

- **Cuestionario cerrado en escala Likert**

Para analizar la perspectiva del alumnado sobre las diversas áreas de interés en la investigación, se eligió el cuestionario cerrado sobre escala *Likert* como instrumento de recogida de datos, buscando concretar lo máximo posible sus respuestas a la correcta recopilación de resultados, pues las preguntas cerradas también recogen un abanico de opciones que determinan una toma de decisión “concreta”, por lo que son oportunas para determinadas posturas más concretas (Visauta, 1989).

Debido a las diferentes edades que engloban las Enseñanzas Básicas de música (desde los ocho a los doce años) y las Enseñanzas Profesionales (desde los doce hasta los dieciocho años), se elaboraron dos tipos diferentes de cuestionarios, adaptados según las características evolutivas del alumnado en la grafía, vocabulario y elaboración de las distintas afirmaciones.

Tras la elaboración de los cuestionarios, se realizó un proceso de validación de los mismos por dos personas expertas en el ámbito de la investigación, profesorado de Universidades españolas, en búsqueda de constatar la correcta adecuación de las preguntas y afirmaciones, su

nivel de fiabilidad y sensibilidad ante los datos ofrecidos, así como su nivel de concreción a los diferentes grupos de estudio (Tojeiro, 2019). Tras dicha revisión, se realizan algunas modificaciones sobre el nivel de concreción de las preguntas, con un lenguaje más claro y comprensible y añadiendo algunos ítems nuevos no considerados anteriormente, tales como la categoría profesional del profesorado.

Teniendo en cuenta lo anterior, ambos cuestionarios se iniciaban con un apartado de información personal del alumnado, en relación su curso, edad, sexo, instrumento y conservatorio donde estudiase. Posteriormente, se confeccionó un formato para alumnado menor de catorce años (ver anexo IV) y otro para el alumnado mayor de catorce años (ver anexo V), sobre dieciséis afirmaciones establecidas del uno al cinco según el grado de conformidad o disconformidad con las mismas, siendo el primer valor “en total desacuerdo” y el quinto valor “totalmente de acuerdo”. Para el alumnado menor de catorce años, los diferentes valores se indicaron mediante “emojiconos” diferenciados por expresiones “gestuales” y colores, mientras que para el alumnado mayor de catorce años, se realizó una escala secuencial del 1 al 5.

- **Procedimiento**

Estos cuestionarios fueron repartidos en formato impreso, anticipando las posibles dificultades ocasionadas por la temprana edad del alumnado y su manejo con las tecnologías o posibles conflictos con profesorado y/o familiares en relación a su elaboración mediante vía digital. Así, ambos cuestionarios, eran acompañados de un *código QR* (ver anexo VI) que podía escanearse con el teléfono móvil y que enlazaba directamente al cuestionario de las familias. Dicho código, se añadía de forma independiente y era grapado en la esquina superior izquierda de los mismos para facilitar que el alumnado pudiera separarlo de su propio cuestionario y compartirlo con su familia, aumentando la participación de las mismas.

Los cuestionarios eran acompañados por sus correspondientes hojas informativas para participantes, diferenciadas para su correcta comprensión entre alumnado menor de catorce años (ver anexo VII) y mayor de catorce años (ver anexo VIII), así como por el consentimiento informado, donde se detallaba el propósito de la investigación, cuestiones relacionadas con la confidencialidad,

anonimato y voluntariedad de la participación en la misma, así como los datos de contacto de la persona responsable.

Dicho documento, también era diferenciado entre los dos grupos puesto que, en el caso del alumnado menor de catorce años, la madre, el padre o tutor legal de los mismos, deben autorizar su participación en el estudio, siendo los responsables que firmen el consentimiento informado (Ver anexo IX) Con respecto al alumnado mayor de catorce años y tratando los datos personales en esta investigación como anónimos y confidenciales, pueden firmar personalmente, tal y como recoge el artículo 7 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (Ver anexo X).

Estos cuestionarios, tras un riguroso proceso de validación y revisión por parte de dos especialistas, fueron elaborados atendiendo a la categorización de las afirmaciones propuestas, las cuales se estructuraron en función de los objetivos del estudio, teniendo en consonancia todas las dimensiones teóricas previamente detalladas. Estas categorizaciones posibilitaron unos bloques temáticos coherentes y una línea de investigación previa, lo que favoreció la claridad en la formulación de las afirmaciones en una búsqueda por obtener respuestas claras y precisas. Este riguroso enfoque, facilitó la correcta participación de los sujetos participantes, así como la posterior interpretación y análisis de los resultados obtenidos bajo una base fundamentada y bien definida.

Categorización	Afirmación
Gustos y experiencias propias	3. <i>Me gusta escuchar música clásica</i> 4. <i>Siempre me ha gustado el instrumento que estudio</i> 14. <i>Me siento diferente a mis amigos por estudiar música</i> 15. <i>Estudio en el conservatorio por iniciativa propia</i>
Hábitos musicales en casa	1. <i>En casa se escucha música clásica de manera frecuente</i> 2. <i>Tengo familiares músicos o con gran interés por la música</i> 12. <i>Mis padres estudian conmigo en casa</i>
Influencias sociales	5. <i>Mi familia me animó a estudiar mi instrumento</i> 6. <i>Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia</i> 7. <i>Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos</i> 8. <i>Mi familia me anima a estudiar en el conservatorio</i> 16. <i>Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento</i>
Perspectivas futuras	9. <i>Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional</i> 10. <i>Mi familia considera la música como un hobby</i> 11. <i>Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio</i> 13. <i>Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales</i>

Tabla 19: Categorización de las diferentes preguntas/ afirmaciones del alumnado.
Elaboración propia.

Todas las afirmaciones, fueron elaboradas como búsqueda a unos objetivos concretos de investigación:

Afirmación	Objetivo
1. <i>En casa se escucha música clásica de manera frecuente</i>	Conocer el entorno cultural familiar
2. <i>Tengo familiares músicos o con gran interés por la música</i>	Estudiar la influencia familiar y posibles antecedentes musicales
3. <i>Me gusta escuchar música clásica</i>	Conocer las preferencias musicales personales del alumnado
4. <i>Siempre me ha gustado el instrumento que estudio</i>	Identificar el gusto personal del alumnado por su instrumento
5. <i>Mi familia me animó a estudiar mi instrumento</i>	Explorar la influencia familiar en la elección del instrumento
6. <i>Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia</i>	Estudiar la influencia familiar sobre la decisión de estudiar música en un conservatorio
7. <i>Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos</i>	Identificar la influencia de las amistades sobre la decisión de estudiar música
8. <i>Mi familia me anima a estudiar en el conservatorio</i>	Explorar el grado de apoyo familiar en estas enseñanzas
9. <i>Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional</i>	Conocer la visión de la familia sobre la música como una carrera profesional
10. <i>Mi familia considera la música como un hobby</i>	Conocer la visión de la familia sobre la música como actividad recreativa
11. <i>Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio</i>	Explorar las aspiraciones profesionales y personales en estas enseñanzas
12. <i>Mis padres estudian conmigo en casa</i>	Conocer el tipo de apoyo académico y el entorno de estudio del alumnado
13. <i>Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales</i>	Explorar la percepción sobre las oportunidades laborales

Afirmación	Objetivo
14. <i>Me siento diferente a mis amigos por estudiar música</i>	Identificar posibles sentimientos de distinción debido al estudio en el conservatorio
15. <i>Estudio en el conservatorio por iniciativa propia</i>	Identificar la motivación personal y la autonomía en la elección del estudio musical
16. <i>Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento</i>	Explorar el nivel de apoyo familiar en momentos clave del desarrollo musical, como las audiciones

Tabla 20: Relaciones entre cada pregunta/afirmación del alumnado según su objetivo de investigación.

Elaboración propia.

3.2.2. Investigación cualitativa.

- **Cuestionario abierto. Familias**

Este instrumento ha sido utilizado para el profesorado y los familiares que no tuvieran disponibilidad o que manifestasen alguna objeción para realizar una entrevista. El cuestionario, se ha elegido en esta ocasión gracias a sus posibilidades a la hora de obtener múltiples resultados sobre aspectos muy diversos, desarrollando uniformidad en las respuestas ofertadas. Concretamente, las preguntas abiertas facilitan una mayor cercanía en las respuestas ofertadas, al permitir al individuo expresarse con su propio vocabulario, dando la oportunidad de investigar, además, en otros posibles factores que determinen su respuesta (Ver anexo XI).

Para la realización de las entrevistas, se realizaron diversas pruebas iniciales y previas a la situación real con la persona entrevistada, gracias a las prácticas con pruebas y ensayos grabados, en una búsqueda por disminuir la dependencia de consulta hacia el guion de la misma y agilizar el proceso prevaleciendo el interés por las temáticas de estudio (Flick, 2004).

Para esta opción, se compartió un enlace directo al cuestionario online, realizado mediante un formulario en la plataforma de *Google*

Forms, enviado por correo electrónico o repartiendo en persona un código QR (ver anexo VI) expresamente diseñado para facilitar la participación.

Con respecto al cuestionario realizado para las familias, se comenzó estableciendo una contextualización de la investigación, informando del tratamiento de los datos personales como anónimos, confidenciales, siendo la participación de carácter voluntaria. Posteriormente, se concretaron *ítems* relacionados con la información personal, tales como el género, la edad, nivel de estudios, centro donde estudia su hijo/a, instrumento o curso.

Se enunciaron las preguntas dejando una total libertad para escribir las respuestas sin ningún límite de palabras u otras cuestiones formales, pues como resaltan Schuman y Presser (1981), las preguntas abiertas son esenciales para conocer el contexto del sujeto que contesta el cuestionario y para redactar después las alternativas a ofrecer en las preguntas categorizadas, especialmente cuando no se pueden presumir, con antelación, las posibles opiniones y reacciones de la población a que se va a aplicar el cuestionario. En base a esta idea se encuentra el pensamiento de Selltitz:

Las preguntas cerradas o categorizadas son más eficaces donde las posibles respuestas alternativas son conocidas, limitadas en número y claramente definidas (...). Las preguntas abiertas son adecuadas cuando el tema es complejo, cuando las dimensiones relevantes no son conocidas o cuando el interés de la investigación reside en la exploración de un proceso o en la formulación de un asunto (Selltitz et al, 1976, p. 101).

Las preguntas del cuestionario, fueron seleccionadas en base a los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar el impacto y la valoración de la música en la vida personal y familiar:

- *¿Es usted músico de cualquier tipo (profesional/amateur)?*
- *¿Cómo afecta la música en su vida cotidiana?*

- *¿De qué manera destaca el valor de la música dentro de su núcleo familiar?*
- *¿Considera necesario el inicio y valoración de actividades musicales dentro del núcleo familiar para que su hijo/a se interese por ellas?*

2. Explorar la influencia y el rol de los padres y madres en los estudios musicales de sus hijos/as:

- *¿Considera que los padres y madres deben poseer un conocimiento básico o avanzado sobre cuestiones musicales para poder iniciar a sus hijos/as a ellas?*
- *¿Ha notado en su hijo/a interés por estudiar música? ¿Cómo?*
- *¿Cómo cree usted que ha podido influir sobre su/s hijo/a a la hora de iniciar sus estudios musicales?*
- *¿Cree que su papel dentro de los estudios musicales de su hijo/a es de importancia e influyente? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera considera que lo hace?*
- *¿Asiste de forma regular a las audiciones de su hijo/a y mantiene una relación cercana con su profesorado? ¿Por qué motivo/s?*

3. Evaluar las percepciones sobre la música como opción académica y profesional:

- *¿Considera la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby? ¿Por qué?*
- *¿Le gustaría que su hijo/a estudiase un bachillerato distinto al musical? ¿Por qué?*
- *¿Le gustaría que estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué?*
- *¿Cuáles cree que pueden ser las salidas profesionales de un músico?*
- *¿Considera los estudios musicales de menor, igual o mayor estima que otros estudios no artísticos? ¿Por qué?*
- *¿Cree que la carrera profesional de música está valorada lo suficiente socialmente? ¿En qué aspectos?*

4. Examinar el impacto social y emocional de los estudios musicales en los niños/as

- *¿Ha notado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música? ¿Cómo?*

Por último, se facilitó al final del cuestionario un espacio abierto a posibles aclaraciones en base a algunas de las respuestas ofrecidas, así como a comentarios, opiniones o experiencias que quisieran aportar o reseñar.

- **Cuestionario abierto. Profesorado**

El instrumento de cuestionarios abiertos y anónimos mediante la plataforma *Google Forms*, ha sido seleccionado por los mismos motivos y casuísticas que los elaborados en el caso de las familias, de igual forma en su forma de transmisión y comienzo del mismo mediante el texto informativo (Ver anexo XII).

El cuestionario, comienza entonces con una serie de casillas a escoger entre diferentes opciones mostrando diferentes ítems como el centro donde imparte docencia, enseñanzas en las que imparte docencia, edades de su alumnado, categoría profesional, especialidad instrumental y años de servicio, así como su género. Las preguntas abiertas, han sido seleccionadas en base a los siguientes objetivos de interés en la investigación:

1. Analizar la influencia de la familia en la decisión y progreso de los estudios musicales desde la visión del profesorado:

- *¿Cree que el alumnado asiste al conservatorio por obligación y deseo de su familia, o por interés y voluntad propia? ¿De qué forma/s lo aprecia?*
- *¿En qué curso/s considera que se establece un mayor interés o influencia de la familia sobre el alumnado con respecto al estudio del instrumento? ¿Por qué?*
- *¿Con respecto a la pregunta anterior, cómo cree que influye la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música?*

- *¿Cree que existe una relación directa entre la implicación familiar y el progreso de sus hijos/as en los estudios musicales? ¿De qué forma/s?*
- *¿Considera importante la influencia familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar estudios musicales? ¿Por qué?*

2. Evaluar la actitud y el papel de la familia en el desarrollo musical del alumnado desde la visión del profesorado:

- *¿Considera que la familia debe destacar y valorar el papel de la música dentro del núcleo familiar? ¿Por qué?*
- *¿Considera que el núcleo familiar debe implicarse en el estudio del instrumento de sus hijos/as en casa? ¿Por qué?*
- *¿Cree que las familias mantienen una actitud de interés y/o cercana con el profesorado de instrumento respecto a la evolución musical y/o académica de sus hijos/as? ¿Cuáles cree que podrían ser las razones?*

3. Explorar factores externos a la familia que influyen en los estudios musicales desde la visión del profesorado:

- *¿Cree que además de la familia, las amistades pueden influenciar en la decisión de iniciar y/o continuar los estudios musicales en el conservatorio?*
- *En caso de una respuesta afirmativa, ¿en qué cursos considera que puede existir una mayor influencia?*

4. Indagar en las percepciones sobre la música como opción profesional, tanto socialmente, como en la docencia del profesorado:

- *¿Considera que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro? ¿Por qué?*
- *¿Anima o incentiva a su alumnado para que se dedique profesionalmente a la música? ¿Por qué?*
- *¿Considera que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios musicales y otros estudios no artísticos? ¿Por qué?*

Por último, al igual que con los cuestionarios realizados a familiares, se facilitó al final del mismo un espacio abierto a posibles aclaraciones, comentarios, opiniones o experiencias que quisieran aportar o reseñar sobre las preguntas o temáticas realizadas.

- **Entrevistas personales y grupales**

Para la realización de las entrevistas, realizadas tanto a profesorado como a familiares voluntarios, se procuró una actitud cercana, amigable y distendida con las personas entrevistadas, manteniendo en todo momento como responsable de la investigación una actitud neutral y abierta, a pesar de tener posibles preguntas preparadas previamente, sin emitir juicios de valor y manifestando en todo momento una actitud de escucha activa, el contacto visual y otorgando el tiempo necesario que dichas personas consideraron oportuno (Spradley, 1979). Destacar, por tanto, el hecho de que en todo momento se expresa un agradecimiento constante a todos los grupos implicados que acceden a participar en la investigación, valorando su esfuerzo, interés y tiempo dedicado.

Se eligió este instrumento de recogida de datos, puesto que es considerado como uno de los más empleados para la obtención de elementos característicos de una investigación cualitativa (Brinkmann, 2018). Actualmente, se define como un instrumento con un papel fundamental para explorar cómo las personas se desarrollan y confluyen en su entorno, empleándose “cada vez más en las ciencias sociales como un método de investigación por derecho propio y existe un cuerpo creciente de publicaciones metodológicas sobre el modo de llevar a cabo una investigación con entrevistas” (Kvale, 2011, p. 29).

En base a la selección de su tipología, la realización de entrevistas semiestructuradas, se combina las preguntas escritas previamente programadas reseñadas anteriormente, junto con las preguntas e ideas esporádicas surgidas durante su realización.

Para aquellos grupos de estudio que accedieron a ser entrevistados y grabados mediante audio, siendo igualmente sus datos personales anónimos, se procedió a la realización de una entrevista personal creando un llamado “universo de intereses”, es decir, temas dignos de estudio para la investigación, utilizando para ello preguntas muy similares a las realizadas en los cuestionarios, lo que permitió un

mayor conocimiento del tema de estudio al expandir la visión de la persona entrevistada y al resultar este método de investigación más cómodo, rápido y cercano. Dicho “universo de intereses” se centraron en diferentes temas relevantes como:

- Familia dentro del entorno musical del conservatorio.
- Participación e influencia.
- Influencia familiar y estudio musical.
- Vocación musical/instrumental del alumnado.
- Implicación del profesorado.
- Salidas profesionales musicales posteriores al conservatorio.
- Música por hobby o profesión.

Para tratar estas temáticas, se partió de preguntas muy similares a los cuestionarios abiertos diseñados, pero con una estructura mucho más abierta y dando lugar a la formulación de otras preguntas distintas añadidas, que surgían de forma improvisada en el transcurso de la entrevista o temáticas que la propia persona entrevistada comentaba.

Esta técnica es ampliamente recomendable en investigación cualitativa, pues tal y como recomiendan Pelto y Pelto (1978), dependiendo de los datos que sean necesarios, se emplearán preguntas abiertas o cerradas, utilizando además preguntas un tanto ambiguas, con el fin de dar lugar a diferentes interpretaciones que sean beneficiosas y aporten otro punto de vista a la investigación y son preferibles el uso de preguntas abiertas para toda investigación cualitativa.

En el marco de las entrevistas estructuradas, se pueden considerar diversas clasificaciones, según la finalidad de la propia investigación y la preferencia personal del investigador/a. Algunos autores como Taylor y Bogdan (1992) relacionan directamente las entrevistas estructuras con el investigador/a que busca una recogida de datos lo más cuidadosamente predefinidos, buscando en mayor medida la “exactitud” de las respuestas dadas, creando un ambiente sosegado, rápido y directo. En cambio, las entrevistas en profundidad adquieren una forma similar a una conversación natural, donde la persona que entrevista forma parte del propio discurso.

A su vez, se pueden encontrar dos modelos distintos relacionadas con este tipo de entrevista en profundidad. El primer modelo, sería el

relacionado con una entrevista informal, al estilo de una conversación casual, donde los temas de conversación y las propias preguntas surgen de forma espontánea. Por otro lado, el segundo modelo, se basa en una entrevista guiada, con una estructura temática previa y predeterminada (McMillan y Schumacher, 2005, p. 458).

También, se puede encontrar otro concepto de entrevista relativamente desestructurada, una entrevista semiestructurada, la cual permite aumentar la información en relación a las diversas experiencias proporcionadas por los individuos, las cuales a su vez, se convierten en propios productores de nuevo conocimiento (Brinckmann, 2018). Por tanto, este tipo de entrevista, contará con unos temas comunes a tratar y algunas preguntas preparadas, pero con una planificación flexible que será adaptada de forma individual con cada persona entrevistada, siendo imprescindible una relación social cercana y amable entre el investigador/a y ésta, que será determinante en el correcto desarrollo de la misma (Kvale, 2011, p. 93).

Las entrevistas en la investigación cualitativa no se realizan como simples encuestas sobre cómo se sienten los sujetos entrevistados, sino principalmente, para obtener observaciones que el investigador no puede apreciar a simple vista. En segundo lugar, para capturar múltiples realidades o percepciones de cualquier situación ocasionada mediante el diálogo y el proceso y, finalmente, para ayudar a interpretar lo que está sucediendo en ese contexto determinado. Es necesario para un gran número de personas la encuesta escrita, pero la mayoría de investigadores cualitativos requieren sondear más profundamente de aquello que es una opción mediante los cuestionarios. Las entrevistas con temas o preguntas predeterminadas permiten la libertad de sondear y seguir el sentido de la entrevistado, de aquello que considere más relevante. Por contra, tienen una complicada elaboración y recopilación de resultados, por lo que requiere mucho tiempo para el análisis de los datos ofrecidos (Bresler, 2021).

Por la propia naturaleza característica de los datos cualitativos, se destaca una gran diversidad de significación, resultado de respuestas en cuanto a temas sociales, culturales o personas (Gibbs, 2012). Por tanto, el empleo de un lenguaje a un mismo nivel que la persona entrevistada, será un aspecto clave a tener en cuenta por el

investigador/a, debiendo tener este hecho en cuenta hasta su correspondiente análisis de datos y en el informe final de resultados obtenidos (Rodríguez et al., 1996). Tal y como indica Liora Bresler:

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, la enumeración y el reconocimiento de las diferencias en los resultados según proporciones y cantidades, tienen un lugar. Y en cada estudio cuantitativo, se espera la descripción e interpretación del lenguaje natural (Bresler, 2021, p. 5).

En último lugar, se dejó un espacio abierto a posibles aclaraciones a alguna de las respuestas ofrecidas, así como a comentarios, opiniones o experiencia que quisieran aportar.

• Procedimiento

En relación al reparto de los cuestionarios para el alumnado, se realizaron visitas a los centros en audiciones de instrumentos de cuerda, clases de orquesta, conciertos del centro, así como otras actividades que pudieran suponer una mayor concentración del estudiantado, donde se favoreció la adquisición de los mismos junto a una explicación de la investigación. Además, se facilitaron cuestionarios al profesorado de cuerda frotada, previa autorización de la dirección del centro, para que pudieran difundirlos entre su alumnado, agilizando todo estas dinámicas.

El proceso correspondiente a la recogida de estos cuestionarios fue realmente complejo en su desarrollo, puesto que el estudiantado menor de catorce años requería la autorización previa de su madre, padre o tutor/a legal sobre el consentimiento informado que acompañaba el cuestionario, quien muchas veces solamente acudía al centro de forma rápida y ajetreada para recoger al niño/a tras las clases. Con respecto al alumnado mayor de catorce años, a pesar de no necesitar dicho consentimiento expreso, se requería de un tiempo extra para leer y comprender el apartado, lo que suponía en muchos casos un desistimiento en la participación.

Para compensar estas dificultades y tras el previo consentimiento de los centros, se posibilitó albergar un espacio dedicado al

almacenamiento y custodia de estos cuestionarios, junto a sus correspondientes permisos, en la conserjería y secretaría de los conservatorios, facilitando el depósito de los mismos cuando el alumnado los trajese de casa con la firma de su madre, padre o tutor/a legal, o tras su realización personalmente. Los documentos, a pesar de estar custodiados en todo momento por las personas responsables de los lugares acordados, no eran almacenados más una semana, tratando de evitar posibles extravíos o confusiones con otros requerimientos, siendo recogidos por la investigadora personalmente en los centros.

Con respecto a las entrevistas al profesorado, se realizaron visitas constantes a cada centro de estudio durante el periodo correspondiente al proceso de recogida de datos, previamente acordadas con los responsables. Por tanto, no se establece previamente un número de personas para las realización de las entrevistas, siendo el propio tamaño de las muestras recopiladas el que determina el tamaño final de la muestra analizada (Patton, 2002).

Para los docentes que accedieron a realizar las entrevistas de forma personal, se aprovecharon horas de guardia, horas libres, así como momentos previos y posteriores a las clases de instrumento y se procedió a la grabación de las mismas para facilitar el proceso de transcripción posterior, previamente aceptado mediante un consentimiento informado (Ver anexo X). Para el profesorado con una menor disponibilidad o que prefería no realizar una grabación, se facilitó el enlace a la misma mediante un enlace por correo electrónico o *código QR* (Ver anexo XIII) que enlazaba directamente con el formulario de preguntas abiertas anteriormente citado en la plataforma *Google Forms*. Además, la dirección de los centros facilitó el enlace a dicho cuestionarios gracias a sus plataformas de difusión con el profesorado.

En el caso de las entrevistas realizadas a familiares, al igual que con el caso del alumnado, se aprovechó la asistencia a las audiciones de instrumento, así como los momentos de inicio y finalización de clases, donde se producía una mayor asistencia de los mismos para recoger a sus hijos/as, para facilitar otro *código QR* con un enlace al formulario de preguntas abiertas en la plataforma *Google Forms*. Además, se realizaron carteles con dicho código y una breve explicación de la investigación, que fueron publicados en las recepciones, cafeterías y

otros sitios de concentración de familiares. A su vez, el profesorado también compartió el enlace correspondiente en sus grupos con madres, padres y tutores/as legales, al igual que ocurrió con la dirección de los centros, que facilitaron su difusión en redes sociales y la participación en la investigación como una actividad reconocida dentro de sus “semanas culturales”.

Con respecto a los grupos elegidos según las preferencias de la investigación, Morse (1998) resalta como criterios básicos para seleccionar buenas personas informantes, la disposición de los mismos tanto a la información de las preguntas ofrecidas, como su interés y curiosidad por el estudio planteado. Los momentos escogidos para obtener un mayor conocimiento y participación sobre la investigación, han sido seleccionados mediante varias estrategias de captación:

Estimada AMPA AULÓS.:

Soy Adela Pascual Sánchez, violista, profesora y estudiante de Doctorado en la Universidad de Málaga.

El motivo de mi escrito, es presentarle mi actual investigación doctoral sobre la influencia familiar y los estudios musicales en el Conservatorio. Dicha investigación, está siendo realizada en **todos los Conservatorios de música de la provincia de Málaga** y ha sido centrada en el ámbito de instrumentos de cuerda frotada. Para ello, estoy realizando cuestionarios muy breves y anónimos a profesorado, familiares y alumnado de estas especialidades, con el fin de comprobar esta hipótesis de partida para establecer posibles asociaciones y/o diferencias entre los diversos conservatorios.

Dicha investigación ya está siendo realizada en su conservatorio y **ha sido aprobada por la dirección del centro**. Espero poder aportar unas conclusiones relevantes dentro del campo de la educación musical en nuestra provincia.

Para aumentar aún más la participación de las familias, ruego pueda facilitar a través de su asociación el siguiente cuestionario para padres, madres y/o tutores legales:

<https://forms.gle/42fdBMsG8jeEcDqw5>

Por supuesto, quedo a su total disposición para cualquier requerimiento o ampliación sobre la investigación que deseen conocer, tanto a este correo electrónico, como a mi número de teléfono personal: [REDACTED], quedando disponible también por si desea alguna reunión presencial o llamada telefónica concreta.

Agradecerle su tiempo y atención.

Un saludo cordial,

Adela Pascual Sánchez

University of Cordoba - Professor. Department of Art History, Archeology and Music
(apascual@uco.es)

University of Malaga - Doctoral Program Student (adelapascualsanchez@uma.es)

Figura 18: Ejemplo de captación de participantes.

Elaboración propia

1. Muestreo por cadena de referencia.

Dentro del proceso de búsqueda por participantes de interés en el estudio, se solicita a las personas entrevistadas el contacto de otras de interés. También se les facilita el enlace a los cuestionarios *online* para extender la información del estudio y facilitar la participación de personas a priori de relevancia en el mismo, añadiendo además un extra de confiabilidad (Gill, 2020).

2. Muestreo de participantes mediante la captación por anuncios en diversas fuentes, tanto en formato papel (anuncios y carteles), como en digital (publicaciones en redes sociales) tal y como se ha expuesto anteriormente, puesto que se considera actualmente como una de las formas más productivas de obtener personas de interés “que crean tener el conocimiento del tema o la experiencia” (Mendieta, 2015, p. 1150) tratando de evitar posibles identidades falsas que puedan condicionar los resultados obtenidos (Hamilton y Bowers, 2006).

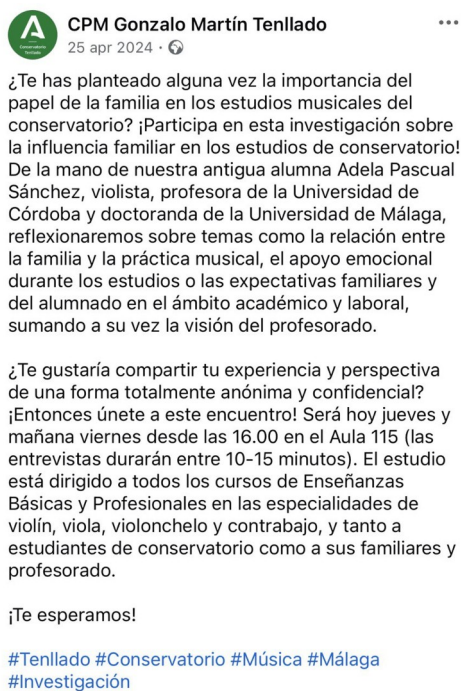


Figura 19: Publicación del CPM Gonzalo Martín Tenllado publicitando en su semana cultural la realización de entrevistas y cuestionarios relacionados con la investigación

3.3. Contexto de los conservatorios

El campo de estudio de la investigación se centrará en la práctica de instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violonchelo y contrabajo, dentro del ámbito educativo de todos los conservatorios de la provincia de Málaga que oferten estas enseñanzas:

- Conservatorio Profesional de Música Gonzalo Martín Tenllado, Málaga.
- Conservatorio Profesional de Música Manuel Carra, Málaga.
- Conservatorio Elemental de Música Pablo Ruiz Picasso, Málaga.
- Conservatorio Elemental de Música Eduardo Ocón, Málaga.
- Conservatorio Profesional de Música Costa del Sol, Fuengirola.
- Conservatorio Elemental de Música José Hidalgo, Vélez-Málaga - Torre del Mar.
- Conservatorio Elemental de Música, Antequera.
- Conservatorio Elemental de Música Ramón Corrales, Ronda.

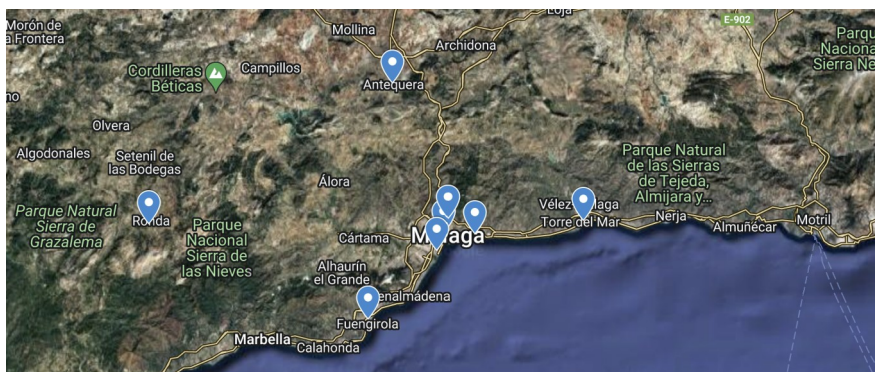


Figura 20: Situación de los ocho conservatorios de música de la provincia de Málaga que ofertan especialidades de cuerda frotada.

Elaboración propia.

Centro	Especialidades	Ubicación	Enseñanzas
CEM “Pablo Ruiz Picasso”	Piano Guitarra Violín Violonchelo	Málaga capital	Elementales Básicas
CEM “Eduardo Ocón”	Clarinete Piano Guitarra Violín Viola Violonchelo	Málaga capital	Elementales Básicas
CPM “Gonzalo Martín Tenllado”	Guitarra Canto Clave Flauta de pico Viola da gamba Piano Clarinete Fagot Oboe Flauta travesera Percusión Trompa Trompeta Violín Viola Violonchelo Contrabajo	Málaga capital	Elementales Básicas y Profesionales

Centro	Especialidades	Ubicación	Enseñanzas
CEM “Ana Cárdenas”	Clarinete Guitarra Piano Violín Viola Violonchelo	Antequera	Elementales Básicas y Profesionales hasta 4º curso
CEM “José Hidalgo”	Piano Flauta travesera Guitarra Violín Viola Violonchelo	Torre del Mar	Elementales Básicas y Profesionales hasta 4º curso
CPM “Manuel Carra”	Arpa Cante flamenco Canto y educación vocal Clarinete Fagot Flauta Guitarra Guitarra flamenca Oboe Órgano Percusión Piano Clarinete Trombón Trompeta Trompa Tuba Violín Viola Violonchelo Contrabajo	Málaga capital	Elementales Básicas y Profesionales

Centro	Especialidades	Ubicación	Enseñanzas
CPM “Costa del Sol”	Clarinete Fagot Flauta Oboe Saxofón Guitarra Piano Trombón Trompa Trompeta Violín Viola Violonchelo Contrabajo	Fuengirola	Elementales Básicas y Profesionales
CPM “Ramón Corrales”	Oboe Clarinete Flauta travesera Fagot Trompeta Trompa Percusión Guitarra Piano Violín Viola Violonchelo Contrabajo	Ronda	Elementales Básicas y Profesionales

*Tabla 21: Relación de los conservatorios de Málaga estudiados según su oferta interpretativa, ubicación y tipo de enseñanza.
Elaboración propia.*

3.3.1. Marco legislativo

Tras haber concretado en puntos anteriores las leyes legislativas generales y específicas de los conservatorios de música, a continuación

se procederá a establecer un contexto concreto relacionado con los objetivos de la investigación. Por tanto, se detallarán las especificaciones relativas a los derechos y deberes del alumnado, sus familiares y el profesorado, con el fin de establecer posteriormente qué disposiciones generales contemplan las diversas guías y planes educativos de los conservatorios en búsqueda de resaltar tras la investigación qué grado de conocimiento poseen los diversos grupos implicados sobre las mismas.

En los decretos específicos de las enseñanzas de música, además de recopilar las características mínimas establecidas en el Real Decreto 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, se añaden otras consideraciones destacadas para esta investigación, tales como la participación del alumnado y sus familias, los criterios que debe seguir el profesorado para garantizar una plena objetividad docente, así como la necesidad de conocer y resalta el contexto sociocultural del alumnado y del centro (Orden 25 de octubre de 2007, artículo 2).

De igual manera, el Decreto 241/2007, establece la observación continuada como la metodología principal utilizada en apartados como la evaluación, destacando la integración de aprendizajes, pudiendo destacar una metodología docente en línea con los nuevos paradigmas educativo. También, se encuentra el Decreto 361/2011, de 7 de diciembre (2011), con sus artículos 27 y 86, los cuales especifican la creación de un departamento con competencias dentro de la materia de evaluación, tales como el departamento de orientación, evaluación e innovación educativa y formación (artículo 76). En este último decreto citado, también se especifican los aspectos sobre los derechos, funciones y deberes del profesorado y las familias, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música, estableciendo los siguientes puntos seleccionados en función de los objetivos desarrollados en la investigación:

- Artículo 3. Derechos del alumnado.

c) A la orientación educativa y profesional.

- d) A la evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. A estos efectos, tendrá derecho a ser informado de los criterios de evaluación que serán aplicados.
- f) Al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa y al uso seguro de internet en el conservatorio.

- Artículo 9. Funciones y deberes del profesorado.

- c) La tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

TÍTULO III.

- Las familias.
- Artículo 12. Derechos de las familias.

- b) Participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos.
- c) Ser informadas de forma periódica sobre la evolución escolar de sus hijos e hijas.
- d) Ser oídas en las decisiones que afecten a la evolución escolar de sus hijos e hijas.
- e) Ser informadas de los criterios de evaluación que serán aplicados a sus hijos e hijas.
- f) Ser informadas puntualmente de las faltas de asistencia de sus hijos e hijas al conservatorio.
- g) Suscribir con el conservatorio un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- h) Conocer el Plan de Centro.

- Artículo 13. Colaboración de las familias.

1. Las madres, padres o representantes legales del alumnado menor de edad, como principales responsables que son de la educación de sus hijos e hijas o pupilos, tienen la obligación de colaborar con los conservatorios y con el profesorado.
2. Esta colaboración de las familias se concreta en:

- a) Estimular a sus hijos e hijas en la realización de las actividades escolares para la consolidación de su aprendizaje que les hayan sido asignadas por el profesorado.
- b) Respetar la autoridad y orientaciones del profesorado.
- c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del conservatorio.
- d) Procurar que sus hijos e hijas conserven y mantengan en buen estado los libros de texto y el material didáctico así como, en su caso, los instrumentos musicales cedidos por los conservatorios.
- e) Cumplir con las obligaciones contraídas en los compromisos educativos y de convivencia que hubieran suscrito con el conservatorio (Decreto 361/2011, 2011).

Posteriormente, la resolución de 1 de octubre de 2012 de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, establece los indicadores homologados diseñados para la realización de la autoevaluación en los conservatorios elementales y profesionales, resaltando la importancia de la evaluación institucional (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012).

Tras este contexto legislativo, a continuación se procederá al marco concreto e individual de cada conservatorio, divididos según su localización en Málaga capital o provincia que oferten las especialidades remarcadas en la investigación, añadiendo además sus indicaciones reseñadas en los planes de centro o educativos relacionadas con los aspectos que afecten directamente a los grupos implicados en la misma.

3.3.2. Conservatorios de Málaga capital

- **Conservatorio Profesional de Música “Gonzalo Martín Tenllado”**

Situado en la provincia de Málaga, imparte las Enseñanzas Básicas y Profesionales de Música para alumnado a partir de ocho años de edad en un gran número de especialidades de cuerda frotada, cuerda percutida, viento madera, viento metal, clave, canto, incorporando recientemente la de viola da gamba, contando con unas instalaciones modernas, amplias y abiertas, gracias a la inauguración de su nueva sede en 2014.

Cuenta con once aulas instrumentales colectivas y treinta y ocho individuales, seis aulas no instrumentales y sendas aulas de coro, orquesta, percusión y música de cámara, así como dieciocho cabinas de ensayo individuales y una sala de informática. Además, las instalaciones se completan con un salón de actos y una biblioteca con videoteca y fonoteca. El alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato puede solicitar la convalidación de ciertas asignaturas si ha cursado y superado la prueba de acceso a Enseñanzas Profesionales, así como ciertas materias en las Enseñanzas Profesionales, facilitando el Bachillerato de Música, IES “El Litoral” o el IES “Emilio Prados”.

Dentro de sus líneas generales de actuación pedagógica, establece todo lo relacionado con la implicación y participación de las familias, considerando como fundamental la implicación de las familias y su compromiso con el esfuerzo necesario para el desarrollo de estos estudios. Destaca también la importancia y el desarrollo de la función tutorial, donde el tutor podrá requerir todas las reuniones que estipule necesarias por su parte, así como las solicitadas por los padres y madres, tanto con el alumnado, como con su familia. Además, resalta la necesidad de una primera tutoría, tras haber comenzado éste y haber realizado una evaluación inicial del alumno/a, en búsqueda de elaborar un plan de acción docente que se implementará a lo largo del curso escolar y donde se informará a las familias de dichos resultados.

El tutor podrá contactar con la familia a lo largo del curso cuando detecte dificultades en el transcurso académico o personal del alumno/a con antelación a las sesiones de evaluación, estableciendo como fundamental transmitir la importancia de la práctica instrumental organizada en casa. También, destaca la necesidad de fomentar la participación y concienciación del alumnado y sus familiares en las actividades musicales del centro, como las audiciones de departamento y conciertos de diversa índole. En este aspecto, se enfatiza que los familiares podrán acceder a las aulas para asistir a las clases de instrumento, previa autorización del profesorado que imparta la misma (Conservatorio Profesional de Música Gonzalo Martín Tenllado, 2023).

- **Conservatorio Profesional de Música “Manuel Carra”**

Centro situado dentro de la provincia de Málaga que oferta todas las especialidades sinfónicas, además de canto, guitarra, guitarra flamenco y órgano, dentro de la especialidad de música antigua. Junto a su ampliación en un edificio anexo, se dispone de ochenta y dos aulas, biblioteca, aulas de estudio, salón de actos, salón de cámara, salón de cámara (anexo) y un recibidor de entrada donde también se realizan múltiples eventos, una biblioteca y un salón de actos, entre otros.

El centro tiene alumnado matriculado del propio centro, así como estudiantado perteneciente a los Conservatorios Elementales de Antequera y Torre del Mar, centros adscritos al mismo. Al igual que el conservatorio “Gonzalo Martín Tenllado”, puede optar al Bachillerato Musical o artístico con dos institutos adscritos, el IES “Sierra Bermeja” y el IES “La Rosaleda”..

En relación a la función tutorial, nombra el artículo 80 del Decreto 361/2011 de 7 de diciembre que establece el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música, donde se establece que el tutor deberá informar de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto al alumnado, como a sus familiares, teniendo además que orientar e informar sobre este proceso. Además, se indica la responsabilidad del equipo directivo en relación a informar mediante una reunión al inicio de curso sobre el centro y su organización así como sobre aspectos generales de estas enseñanzas (Conservatorio Profesional de Música Manuel Carra, 2024).

- **Conservatorio Elemental de Música “Pablo Ruiz Picasso”**

El centro se encuentra situado en el mismo edificio que el colegio de Educación Primaria con el mismo nombre, en una zona céntrica de la ciudad de Málaga. Oferta las Enseñanzas Básicas de música, en las especialidades instrumentales de violín, violonchelo, guitarra y piano. Para su actividad docente, el centro utiliza doce aulas compartidas con el colegio, además del salón de actos.

En su *artículo 11.4* del plan de centro, se resalta la necesidad de unas normas de convivencia generales del conservatorio en cuanto a la cooperación entre las familias, el profesorado y alumnado, que propicien un ambiente de respeto y confianza. Se enfatiza, además, las funciones de tutoría y orientación como un elemento esencial inherente a la propia responsabilidad docente (Conservatorio Elemental de Música Pablo Ruiz Picasso, 2023).

- **Conservatorio Elemental de Música “Eduardo Ocón”**

Este centro educativo ofrece los dos ciclos de las Enseñanzas Básicas de música. Por su ubicación este centro atiende al alumnado de la zona este de Málaga, ofertando las especialidades de violín, viola, violonchelo, guitarra, piano y clarinete, contando con trece profesores. El centro cuenta con aulas colectivas, individuales, aula de coro y un salón de actos.

Dentro de su *plan de convivencia*, se establece que el tutor/a deberá atender a las demandas de entrevistas que los familiares puedan requerir del mismo, teniendo una reunión con los mismos tras la evaluación inicial de inicio de curso. También, establece dentro de su *proyecto educativo* la necesidad de explicación de una “Política de tareas” para casa, explicada tanto a los familiares, como al alumnado, así como promover y animar a la realización de actividades culturales, tanto internas, como externas al centro (Conservatorio Elemental de Música Eduardo Ocón, 2024).

3.3.3. Conservatorios de Málaga provincia

- **Conservatorio Profesional de Música “Costa del Sol”**

Situado en el municipio de Fuengirola, este centro ofrece catorce especialidades instrumentales, contando con un edificio principal organizado en siete aulas. Cercano al mismo, con una extensión en el IES “Mercedes Labrador”, también cuenta con otros treinta y nueve aulas, recibiendo alumnos de prácticamente todas las zonas colindantes como Mijas, Calahonda, Benalmádena, Estepona, Torremolinos, Alhaurín el Grande, Coín, Ronda o Marbella entre otras.

Dentro de su *plan de orientación y acción tutorial*, establece la obligación del equipo directivo sobre informar de aspectos relacionados con la organización del centro, los criterios de las pruebas de acceso y del horario de tutorías disponibles para familiares y alumnado. En relación al tutor, se enfatiza la necesidad de conocer los antecedentes académicos del alumnado y la importancia sobre el asesoramiento sobre convalidaciones, asignaturas optativas disponibles, potenciar la participación en las actividades del centro y mantener un contacto permanente con las familias. También, establece unos deberes para las familias, entre los que destaca la importancia sobre estimular a sus hijos/as en la realización de las actividades del centro, la importancia del cuidado del instrumento y materiales.

Con respecto al acceso para padres/madres, muestra un permiso de acceso en caso de que el alumno/a necesite ayuda en relación al transporte del instrumento o tenga alguna circunstancia médica que le impida transportar su instrumento, especificando algunos ejemplos, tales como las casuísticas concretas del contrabajo, el fagot y el saxofón. También establece que en las primeras semanas de curso el alumnado de primero y segundo perteneciente a las Enseñanzas Básicas, tras ser acreditado, podrán entrar al centro acompañado de un familiar hasta la puerta del aula, añadiendo que durante los cambios de clases, serán acompañados por un profesor/a (Conservatorio Profesional de Música Costa del Sol, s.f.).

- **Conservatorio Elemental de Música “José Hidalgo”**

Centro de la localidad de Torre del Mar, cuenta alumnado matriculado del propio centro, así como alumnado adscrito a los conservatorios “Manuel Carra” y “Gonzalo Martín Tenllado” de Málaga, lo que les permite estudiar hasta el cuarto curso de estas enseñanzas para posteriormente continuarlas en dichos centros. Ofrece las especialidades instrumentales de piano, flauta travesera, guitarra, violín, viola y violonchelo. El centro dispone de veintidós aulas y un salón de actos en un edificio histórico del siglo XIX compartido con la Tenencia de Alcaldía de Torre del Mar, aunque con un proyecto de instalación en un edificio mayor en el futuro.

Dentro de su *plan de convivencia*, establece actividades basadas en la integración, adaptación y participación del alumnado, como

actividades de acogida para alumnado y familiares y formatos dirigidos a favorecer la relación entre familiares y el centro educativo, enfatizando la importancia de las familias en el clima del mismo. En relación a las familias, resalta la necesidad su implicación dentro del proceso educativo de sus hijos/as, la colaboración en actividades propuestas por el centro y el correcto mantenimiento del material y las instalaciones (Conservatorio Elemental de Música José Hidalgo, 2022).

- **Conservatorio Profesional de Música “Ana Cárdenas”**

Centro situado en la provincia de Antequera, oferta las especialidades de clarinete, guitarra, piano, violín, violonchelo y viola, en las Enseñanzas Básicas y Profesionales hasta 4º curso, contando además, con estrechas colaboraciones con la orquesta y banda del conservatorio “Manuel Carra” y otros conservatorios de la provincia.

Dentro de su *proyecto educativo*, destaca la necesidad de implicar a las familias en las actividades del centro, nombrando la participación y colaboración con el profesorado del mismo mediante tutorías sobre el rendimiento académico, la práctica del instrumento y comportamiento del alumnado. Sobre el mismo documento, establece una crítica al hecho de que familiares del alumnado sin problemas académicos evidentes prácticamente no acudan o acudan de forma escasa al centro, resaltando la necesidad de la colaboración de las familias en las actividades organizadas por el conservatorio y su asistencia a los conciertos (Conservatorio Profesional de Música Ana Cárdenas, s.f.).

- **Conservatorio Profesional de Música “Ramón Corrales” de Ronda**

Es el único centro de música situado en la Serranía de Ronda, circunstancia que lo convierte en centro de referencia musical dado el gran número de escuelas de música y nandas que hay en Ronda y su Comarca. Además de ser un conservatorio que oferta las Enseñanzas Básicas, desde 2021 se pueden cursar las Enseñanzas Profesionales de Música. En el año 2023 se inauguró su nuevo centro con auditorio, estudio de grabación y otras características novedosas. Destaca su inscripción en la red Andaluza “escuela: espacio para la paz”, donde se fomenta las relaciones, recursos e iniciativas del alumnado, profesorado, familiares y personal no docente, buscando un clima

cercano y familiar en el centro (Conservatorio Profesional de Música Ramón Corrales, s.f.).

3.3.4. Centros excluidos en el estudio

El conservatorio elemental de música “Maestro Artola”, situado en la capital, no ha sido incluido en el estudio por no ofertar las especialidades de cuerda frotada concretadas en el estudio, ofertando en su docencia las especialidades de piano, guitarra, saxofón y clarinete.

El conservatorio de música de Estepona, ha sido inaugurado recientemente, durante el curso 2024 - 2025, por lo que no ha podido ser tenido en cuenta para el desarrollo de este estudio, teniendo en cuenta además, que solamente comenzará ofertando las especialidades de clarinete, piano, guitarra y saxofón, en Enseñanzas Básicas.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 5

RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

En este cuarto capítulo, se presentarán los resultados recopilados en la investigación, tanto desde la parte cuantitativa, gracias a los cuestionarios cerrados, como la cualitativa, según las entrevistas personales y grupales, ambas realizadas al alumnado, profesorado y familiares de la especialidad de cuerda frotada, dentro del ámbito de todos los conservatorios de la provincia de Málaga que ofrecen dichas enseñanzas.

En primer lugar, se muestran los recursos de *software* escogidos para el análisis de los datos, tanto cuantitativos, como cualitativos, así como los principales métodos estadísticos utilizados para su interpretación.

En segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos por el alumnado participante en la investigación, mediante un apartado de análisis cuantitativo mediante herramientas estadísticas, destacando patrones, correlaciones y tendencias relevantes que responden a los objetivos de la investigación. Los resultados se ilustran mediante tablas y figuras que facilitan su interpretación, comenzando por la perspectiva del alumnado menor de catorce años, continuando por la de alumnado mayor de catorce años y estableciendo una síntesis común de resultados con todo el estudiantado agrupado.

En tercer lugar, se destacan los resultados pertenecientes a los resultados ofrecidos por los familiares en las entrevistas, ofreciendo la perspectiva de “nube de palabras” característica en investigaciones cualitativas en búsqueda de facilitar la comprensión e interpretación de los resultados. También, se procederá a la muestra de pequeños fragmentos de las entrevistas, previamente codificadas para asegurar el anonimato de las personas participantes y, en los casos donde las respuestas han sido prácticamente idénticas, se ha procedido a la interpretación de los resultados desde un aspecto cuantitativo, facilitando la asimilación de los resultados mediante gráficos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

“Los niños aprenden a sonreír de sus padres.”
(Sinichi Suzuki)

1. Recursos analíticos utilizados

1.1. Apartado cuantitativo

En relación a los resultados ofrecidos en los cuestionarios realizados por el alumnado, al haber sido completados en formato papel, ha requerido la digitalización manual de las ciento setenta y ocho muestras para poder ser analizadas mediante la plataforma de software de análisis estadístico avanzado IBM SPSS. Tras esto, se ha utilizado el *análisis correlacional de Pearson producto - momento* para determinar si existe una relación entre distintas variables presentadas en el análisis de datos cuantitativo. También se ha requerido de un análisis de la varianza (ANOVA) con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de varios grupos, así como para evaluar el efecto de una o más variables independientes sobre una variable dependiente. Para ello, se han seleccionado las variables localidad, tipo de enseñanza, el género y el instrumento, comparándolas con las diversas afirmaciones, clasificadas en escala *Likert* sobre cinco valores.

1.2. Apartado cualitativo

En relación al análisis de los datos cualitativos, han sido categorizados con el *software* Atlas.ti, utilizado para la transcripción, categorización y codificación de las entrevistas, así como para la creación de “nubes de palabras”, en una búsqueda de facilitar la comprensión de forma rápida y visual de los elementos más destacados en las respuestas ofrecidas por los familiares y el profesorado, gracias a la agilidad del programa por la categorización de códigos y mapas conceptuales (Gibbs, 2012).

Las transcripciones de las entrevistas han respetado el lenguaje y las expresiones propias de la persona interesada, no considerándose como relevante establecer detalles concretos y específicos en cuanto a las inflexiones, pausadas o ruidos, prevaleciendo las declaraciones de cada testimonio en el marco de la investigación (Kvale, 2011). Desde esta perspectiva, el análisis de los datos se ha realizado mediante una

fragmentación de los mismos para posteriormente clasificarlos y redactarlos en modo de informe en base a los objetivos inicialmente planteados en la investigación (Flick, 2004). Además, para mantener un correcto anonimato de las respuestas ofrecidas en las entrevistas por los participantes en la investigación, se ha procedido a la codificación de las mismas según: sexo, instrumento, localización del conservatorio y grado de profesionalización, mostrándose según la siguiente tabla:

Sexo	Instrumento	Localización	Grado de profesionalización
H (masculino)	VL (violín)	CA (conservatorio de la capital)	P (profesional)
M (femenino)	VLA (viola)	PR (conservatorio de la provincia)	NP (no profesional)
PO (profesor)	VL (violonchelo)		F (puesto fijo - profesorado)
PA (profesora)	CB (contrabajo)		I (puesto no fijo - profesorado)

*Tabla 22: Codificación de las personas entrevistadas.
Elaboración propia*

A su vez, se han seleccionado aquellas transcripciones que mejor concretasen el tema de estudio abarcado o que tratasen temáticas nuevas relacionadas, eliminando aquellos fragmentos concretos que pudieran deducir algún aspecto identificativo de la persona entrevistada, por lo que también se desordenaron y eliminaron conscientemente algunos testimonios, con el fin de evitar seguir un discurso propio de alguna codificación específica.

Por tanto, la redacción de los resultados se ha desarrollado desde la perspectiva narrativa, conformando una selección del texto tras un muestreo del total del material organizado para ofrecer las respuestas que mejor se adapten y concreten aquellos datos de interés en el estudio (Flick, 2015). Cuando dichos resultados obtenidos a las

preguntas han resultado en respuestas prácticamente idénticas ofrecidas por los participantes, se ha procedido a la interpretación de los resultados desde un aspecto cuantitativo, facilitando la asimilación de los mismos mediante gráficos, procediendo con las técnicas mencionadas en el anterior apartado.

2. Resultados y análisis

2.1. Alumnado menor de 14 años

En este apartado, se analizarán los resultados de las respuestas a las preguntas de los ciento veinte alumnos/as menores de 14 años encuestados.

2.1.1. Preguntas demográficas y de identificación

Los ítems de tipo demográfico seleccionados para su análisis han sido la edad, el género, el instrumento (teniendo en cuenta que todo el alumnado estudia instrumentos de la familia de cuerda frotada) y la localización del conservatorio en el que estudian.

- **Edad y género**

El estudiantado menor de 14 años, tienen una edad media de 10.25 años y una desviación típica de 1.67 años. El valor más común es 9 años. Desde esta muestra, 70 (58,33%) respondieron que su género era el femenino y los 50 (41.67%) estudiantes restantes respondieron que su género era masculino.

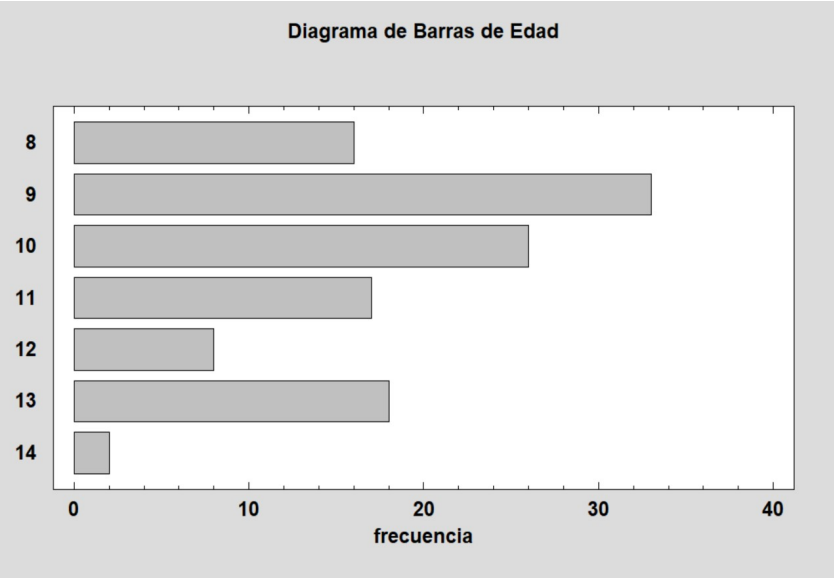


Figura 21: Edades de los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados

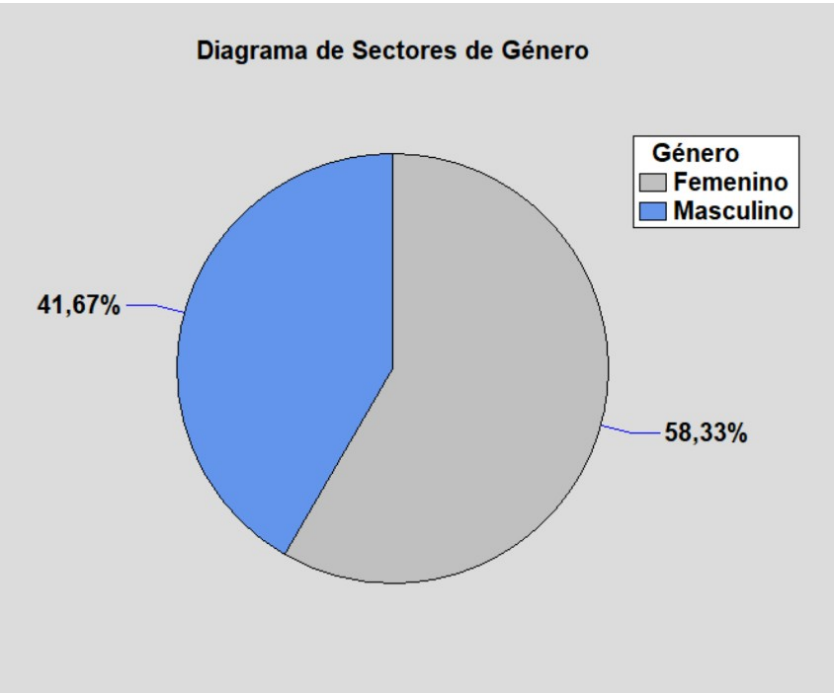


Figura 22: Género de los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados

- **Estudios Musicales**

Respecto a los estudios musicales, 105 (87.50%) estudiantes estaban cursando las Enseñanzas Básicas y 15 (12.50%) estudiantes cursaban las Enseñanzas Profesionales. Sobre el instrumento que estudian, 5 (4.17%) estudiantes tocan el contrabajo, 37 (30.83%) estudiantes tocan la viola, 29 (24.17%) tocan el violonchelo y 49 (40.83%) tocan el violín.

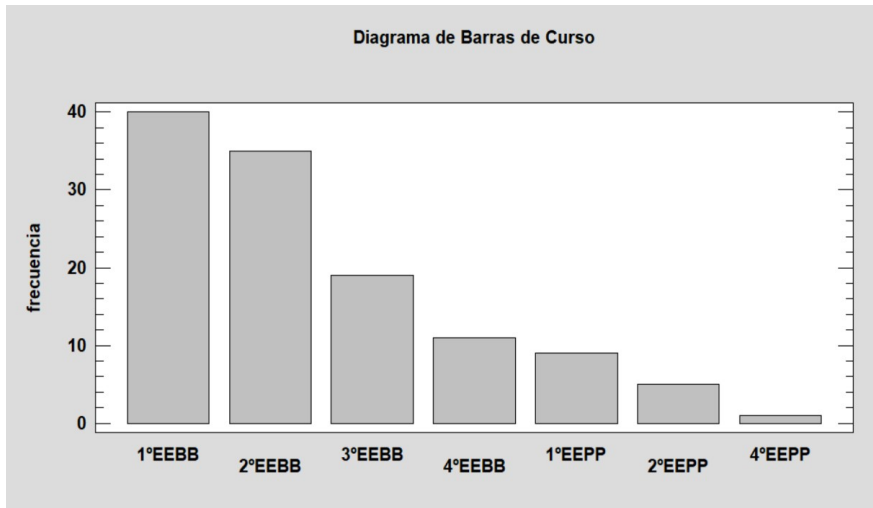


Figura 23: Diagrama de barras de curso en alumnado menores de 14 años

En el caso del conservatorio, 53 (44.17%) alumnos/as estudian en un conservatorio situado en alguno de los centros de Málaga capital, mientras que 13 (10.83%) estudian en Antequera (CEM “Ana Cárdenas”) 29 (24.17%) estudian en Fuengirola (CPM “Costa del Sol”), 9 (7.50%) estudian en Ronda (CPM “Ramón Corrales”) y 16 (13.33%) lo hacen en Torre del Mar (CEM “José Hidalgo”).

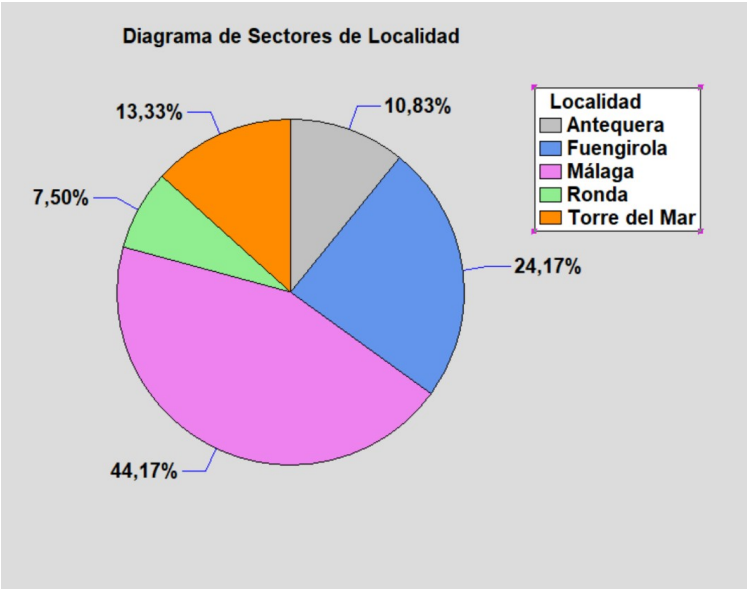


Figura 24: Localidad de los conservatorios donde estudian los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados

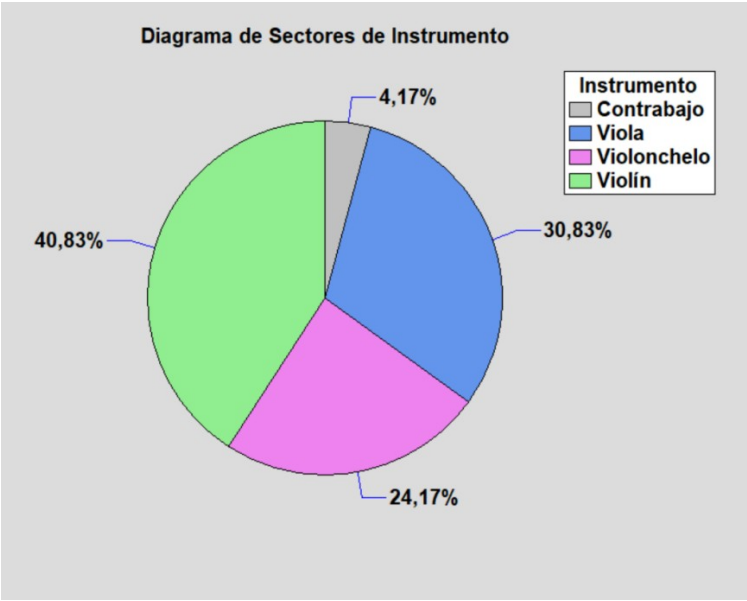


Figura 25: Instrumento que estudian los 120 estudiantes menores de 14 años encuestados

2.1.2. Preguntas/Afirmaciones Cuantitativas

Las afirmaciones seleccionadas para el alumnado menor de catorce años, han sido:

1. En casa se escucha música clásica de manera frecuente.
2. Tengo familiares músicos o con gran interés por la música.
3. Me gusta escuchar música clásica.
4. Siempre me ha gustado el instrumento que estudio.
5. Mi familia me animó a estudiar mi instrumento.
6. Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia.
7. Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos.
8. Mi familia me anima a estudiar en el conservatorio.
9. Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional.
10. Mi familia considera la música como un hobby.
11. Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio.
12. Mis padres estudian conmigo en casa.
13. Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales.
14. Me siento diferente a mis amigos por estudiar música.
15. Estudio en el conservatorio por iniciativa propia.
16. Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento.

Las respuestas son tipo escala de *Likert*, desde 1 “en total desacuerdo” a 5 “totalmente de acuerdo”. El resumen estadístico de las respuestas (ilustraciones 2 y 3) nos muestra para cada pregunta el número de respuestas realizadas, el valor medio y la desviación típica. La correlación entre las distintas respuestas puede verse en el gráfico siguiente.

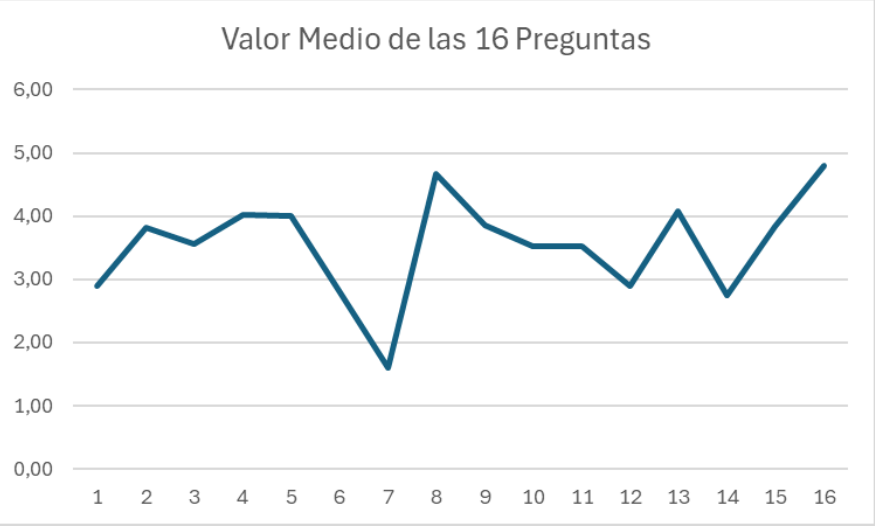


Figura 26: Resultados medios de las 16 preguntas para menores de 14 años

Pregunta	n	Media	DT
1	121	2,90	1,23
2	121	3,83	1,17
3	120	3,57	1,05
4	120	4,02	1,04
5	120	4,01	1,12
6	120	2,83	1,45
7	120	1,59	0,76
8	120	4,68	0,57
9	119	3,86	1,05
10	118	3,52	1,08
11	119	3,53	1,16
12	119	2,89	1,43
13	119	4,08	0,97
14	119	2,75	1,38
15. EEBB	120	3,88	1,29
15. EEPP	120	4,64	0,84

Figura 27: Número de respuestas, valor promedio y desviación típica de las 16 preguntas realizadas a los menores de 14 años.

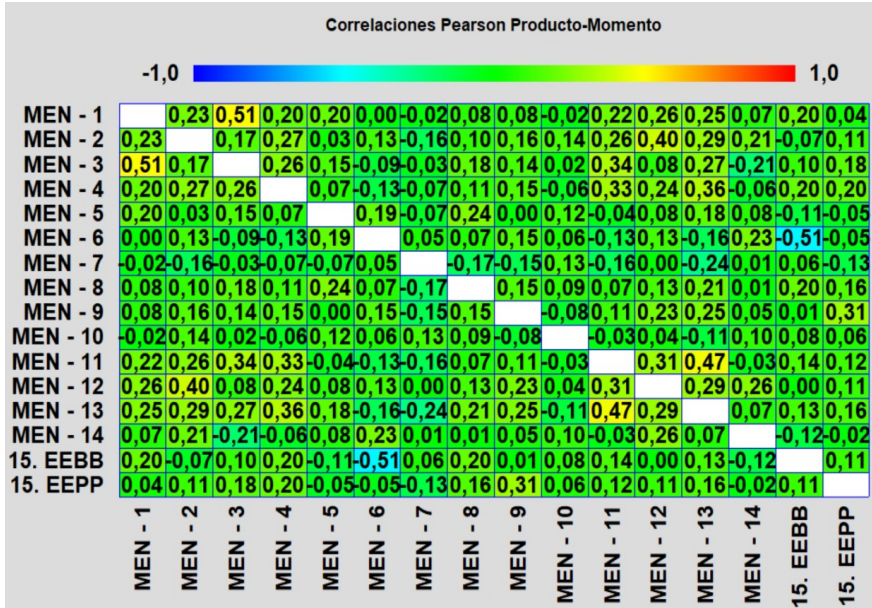


Figura 28: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a los menores de 14 años. (p -valor < 0.05 para $p \geq 0.2$ en valor absoluto).

2.1.3. Influencia de variables cualitativas en los resultados

Los análisis de la varianza muestran las siguientes relaciones significativas según Alpha = 0.05 (ANOVA):

- La localidad y el tipo de enseñanza influyen en el resultado de la pregunta 3:

- Localidad: (+1.01) para Málaga respecto a Torre del Mar y (+1.19) para Ronda respecto a Torre del Mar.
- Tipo de Enseñanza: (+0.78) para EEBB, respecto a EEPP.

- El tipo de enseñanza y el instrumento influyen en el resultado de la pregunta 12:

- Tipo de Enseñanza: (+1.24) para EEBB respecto a EEPP.

- Instrumento: (+1.8) de contrabajo respecto al resto.
- El instrumento y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 13:

- Instrumento: (+0.55) de viola respecto a violonchelo y violín y (+0.99) de contrabajo respecto a violonchelo.
- Localidad: Diferencia de (+0.80) entre Antequera, Ronda y Fuengirola con respecto a Málaga y Torre del Mar.

- El instrumento y la localidad influye en el resultado de la pregunta 14:

- Instrumento: (+1.5) del contrabajo respecto al resto.
 - Localidad: Múltiples diferencias.
- Conservatorios de Málaga capital:

Conservatorio	Valor Medio - Pregunta 14
CPM Gonzalo Martín Tenllado	3,07
CPM Manuel Carra	2,88
CEM Eduardo Ocón	3
CEM Pablo Ruiz Picasso	2,67

Tabla 23: la localidad influye en el resultado de la pregunta 14. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorios de Málaga provincia:

Conservatorio	Valor Medio - Pregunta 14
CEM José Hidalgo	2,69
CPM Costa del Sol	3,24
CEM Ana Cárdenas	2,3
CPM Ramón Corrales	1,44

Tabla 24: la localidad influye en el resultado de la pregunta 14. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

- El tipo de enseñanza influye en el resultado de la pregunta 15.

- Tipo de Enseñanza: (+1.10) para EEPP respecto a EEGB.

Para cada uno de los factores:

- El tipo de enseñanza influye en el resultado de las preguntas 3, 12 y 15 EEGB.
- El género no influye en el resultado de ninguna pregunta.
- El instrumento influye en los resultados de las preguntas 13 y 14.
- La localidad influye en los resultados de las preguntas 3, 13 y 14.

2.2. Alumnado mayor de catorce años

En este apartado, se analizarán los resultados de las respuestas a las preguntas de los 58 estudiantes mayores de 14 años encuestados.

2.2.1. Preguntas demográficas y de identificación

Los ítems de tipo demográfico seleccionados en el estudio, al igual que con el alumnado menor de catorce años, han sido la edad, el género, el instrumento (teniendo en cuenta que todos son de cuerda frotada) y la localización del conservatorio de la provincia de Málaga en el que estudian.

- **Edad y Género**

Los estudiantes mayores de 14 años tienen una edad media de 22.97 años y una desviación típica de 14.68 años. El valor más común es 15 años. Desde esta perspectiva, 40 (68.97%) de los estudiantes respondieron que su género era el femenino y los 18 (31.03%) estudiantes restantes respondieron que su género era masculino.

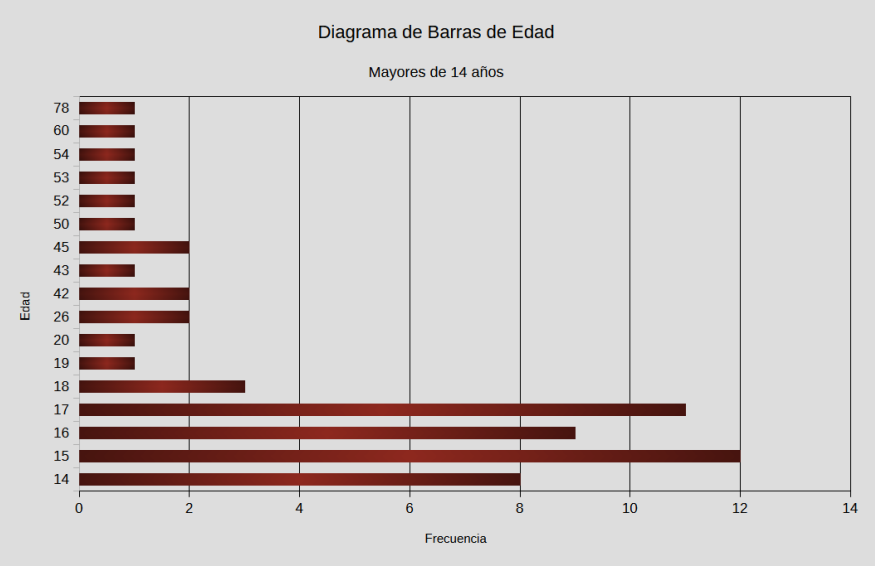


Figura 29: Diagrama de barras de edad.
Elaboración propia

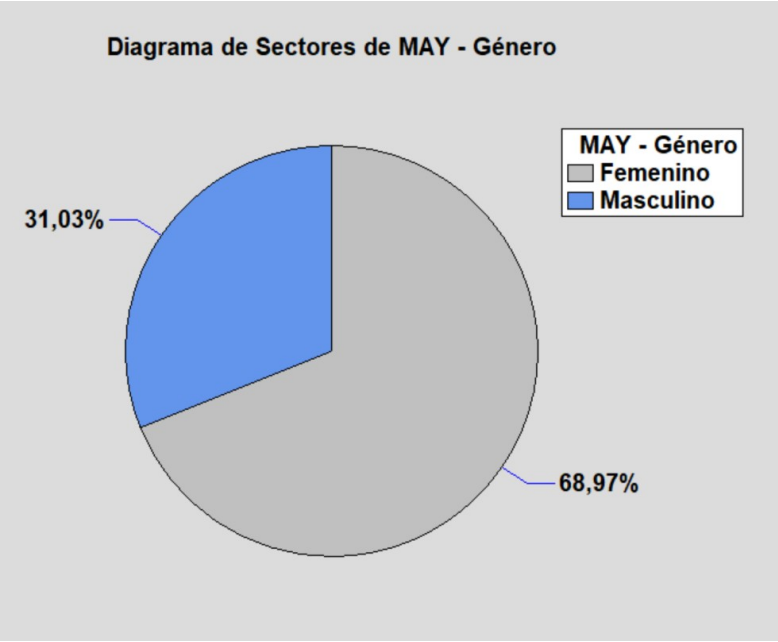


Figura 30: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años.
Elaboración propia.

- **Estudios musicales**

Respecto a los estudios musicales, 8 (14.55%) estudiantes estaban cursando las Enseñanzas Básicas y 47 (85.45%) estudiantes estaban cursando las Enseñanzas Profesionales. En relación al instrumento, 1 (1.72%) estudiante toca el Contrabajo, 20 (34.48%) estudiantes tocan la viola, 17 (29.31%) tocan el violonchelo y 20 (34.38%) tocan el violín.

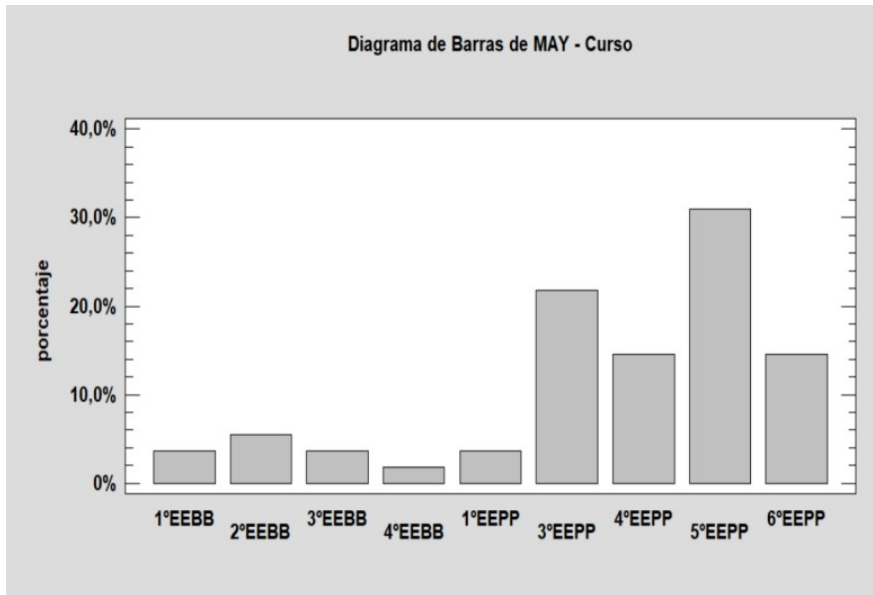


Figura 31: Diagrama de barras de alumnado mayor de 14 años por curso.

Elaboración propia.

En el caso del Conservatorio, 26 (44.83%) estudiantes tienen su conservatorio en Málaga capital, mientras que 5 (8.62%) estudian en Antequera (CEM “Ana Cárdenas”), 11 (18.97%) estudian en Fuengirola (CPM “Costa del Sol”), 14 (24.14%) estudian en Ronda (CPM “Ramón Corrales”) y 2 (3.45%) lo hacen en Torre del Mar (CEM “José Hidalgo”).

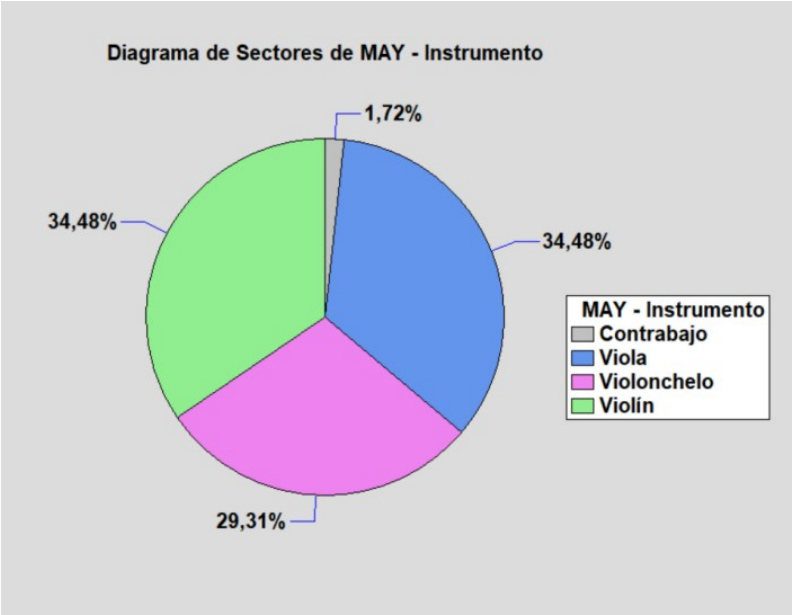


Figura 32: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años por instrumento.
Elaboración propia.

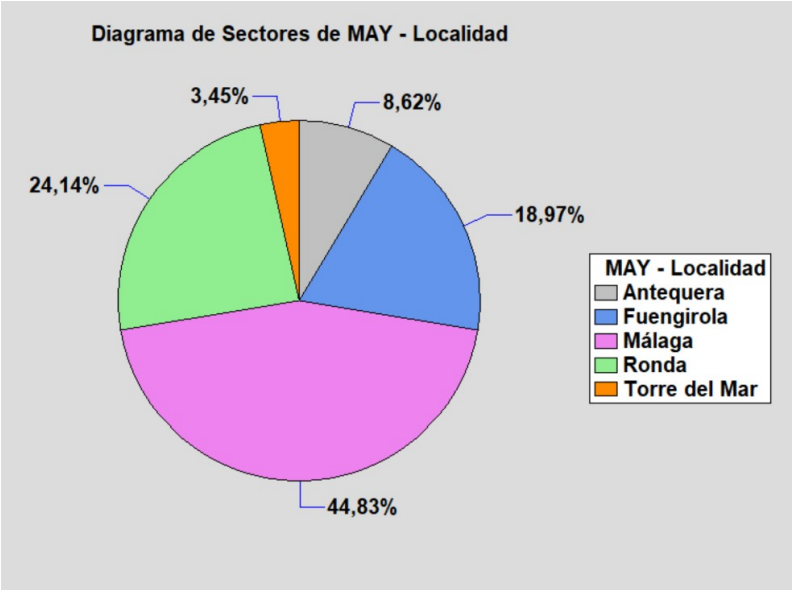


Figura 33: Diagrama de sectores de alumnado mayor de 14 años por localidad.
Elaboración propia.

2.2.2. Preguntas/Afirmaciones Cuantitativas

Las afirmaciones/preguntas seleccionadas para las Enseñanzas Profesionales son:

1. En casa se escucha música clásica de manera frecuente.
2. Tengo familiares músicos o con gran interés por la música.
3. Me gusta escuchar música clásica.
4. Siempre me ha gustado el instrumento que estudio.
5. Mi familia me animó a estudiar mi instrumento.
6. Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia.
7. Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos.
8. Mi familia me anima a estudiar en el conservatorio.
9. Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional.
10. Mi familia considera la música como un hobby.
11. Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio.
12. Mis padres estudian conmigo en casa.
13. Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales.
14. Me siento diferente a mis amigos por estudiar música.
15. (15-EEBB) Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento.
16. (15-EEPP) Estudio en el conservatorio por iniciativa propia.

Las preguntas para las Enseñanzas Básicas y para las Enseñanzas Profesionales son las mismas que para los mayores de 14 años. Las respuestas son tipo escala de *Likert*, desde 1 “en total desacuerdo” a 5 totalmente de acuerdo”.

El resumen estadístico de las respuestas (ilustraciones 5 y 6) nos muestra para cada pregunta el número de respuestas que hay, el valor medio y la desviación típica. La correlación entre las distintas respuestas puede verse en el gráfico siguiente.

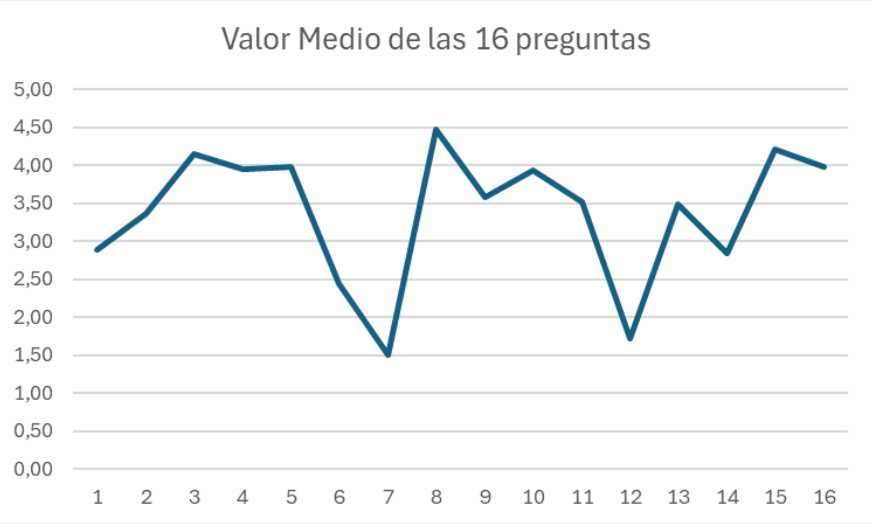


Figura 34: Resultados medio de las 16 afirmaciones para mayores de 14 años.
Elaboración propia.

Pregunta	n	Media	DT
1	58	2,90	1,40
2	58	3,36	1,62
3	58	4,16	1,06
4	58	3,95	1,16
5	58	3,98	1,29
6	58	2,45	1,50
7	58	1,50	0,98
8	58	4,48	0,96
9	58	3,59	1,51
10	58	3,93	1,28
11	58	3,52	1,23
12	58	1,72	1,32
13	58	3,48	1,14
14	58	2,84	1,44
15. EE BB	55	3,69	1,35
15. EE PP	55	4,49	1,00

Figura 35: Resumen estadístico de los resultados de las 16 preguntas a los estudiantes mayores de 16 años.
Elaboración propia.

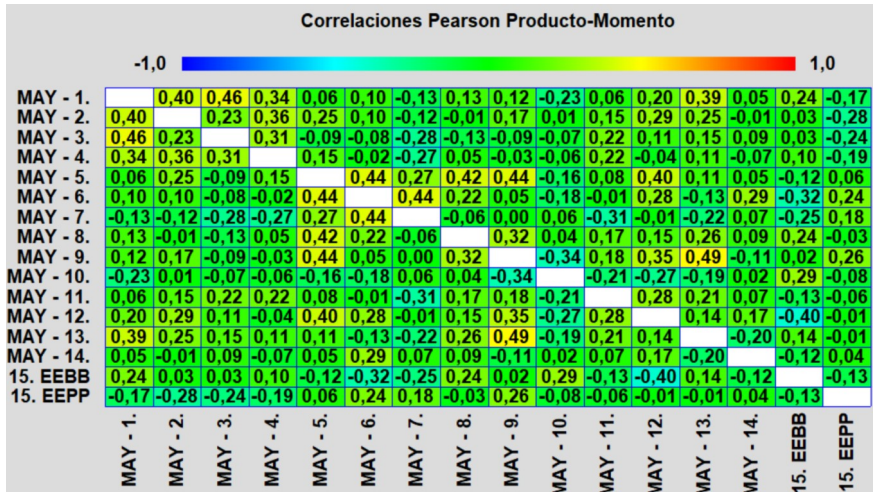


Figura 36: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a los mayores de 14 años (p -valor $< 0,05$ para $p \geq 0,2$ en valor absoluto).

Elaboración propia.

2.2.3. Influencia de Variables Cualitativas en los resultados

Los análisis de la varianza muestran las siguientes relaciones significativas, según Alpha = 0.05 (ANOVA).

- El instrumento influye en el resultado de la pregunta 1:
 - o Instrumento: (+1.35) de viola y de violonchelo con respecto a violín.
- La localidad influye en el resultado de la pregunta 5:
 - o Localidad: Múltiples diferencias.

Conservatorio	Valor Medio - Pregunta 5
CPM Gonzalo Martín Tenllado	4,72
CPM Manuel Carra	4,12

Tabla 25: La localidad influye en el resultado de la pregunta 5. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 5
CEM José Hidalgo	1,5
CPM Costa del Sol	5
CEM Ana Cárdenas	2,2
CPM Ramón Corrales	3,57

Tabla 26: La localidad influye en el resultado de la pregunta 5. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

Para cada uno de los factores:

- El tipo de enseñanza no influye en el resultado de ninguna pregunta.
- El género no influye en el resultado de ninguna pregunta.
- El instrumento influye en el resultado de la pregunta 1.
- La localidad influye en los resultados de la pregunta 5.

2.3.Alumnado Agrupado

En este apartado, se analizarán los resultados de las respuestas a las preguntas ofrecidas por todos los 178 estudiantes encuestados, agrupados sin distinción de edad.

2.3.1. Preguntas demográficas y de identificación

Las preguntas de tipo demográfico, al igual que en los anteriores datos desglosados, han sido la edad, el género, el instrumento (teniendo en cuenta que todos estudian instrumentos de cuerda frotada) y el conservatorio de la provincia de Málaga en el que estudian.

- **Edad y Género**

El estudiantado tiene una edad media de 14.39 años y una desviación típica de 10.34 años, siendo el valor más común los 9 años. De los valores recopilados, 110 (61.80%) de los estudiantes respondieron que su género era el femenino y los 68 (38.20%) estudiantes restantes respondieron que su género era masculino.

- **Estudios Musicales**

Respecto a los estudios musicales, 113 (64.57%) estudiantes estaban cursando las Enseñanzas Básicas y 62 (35.45%) cursaban las Enseñanzas Profesionales.

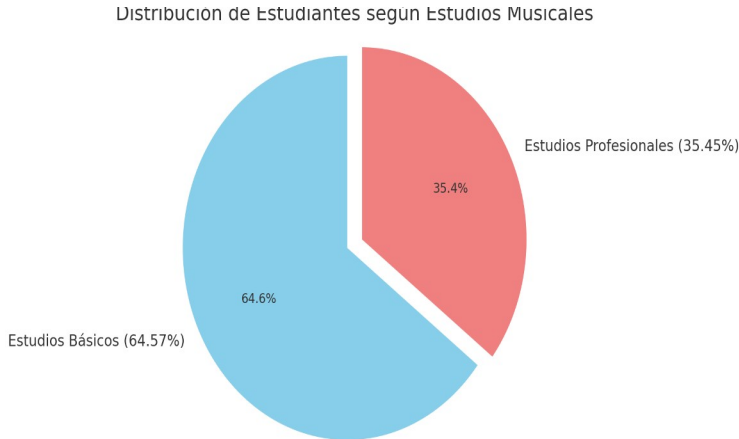


Figura 37: Distribución de estudiantes según estudios musicales.

Elaboración propia

Respecto al instrumento, 6 (3.37%) estudiantes tocan el contrabajo, 57 (32.02%) estudiantes tocan la viola, 46 (25.84%) tocan el violonchelo y 69 (38.76%) tocan el violín.

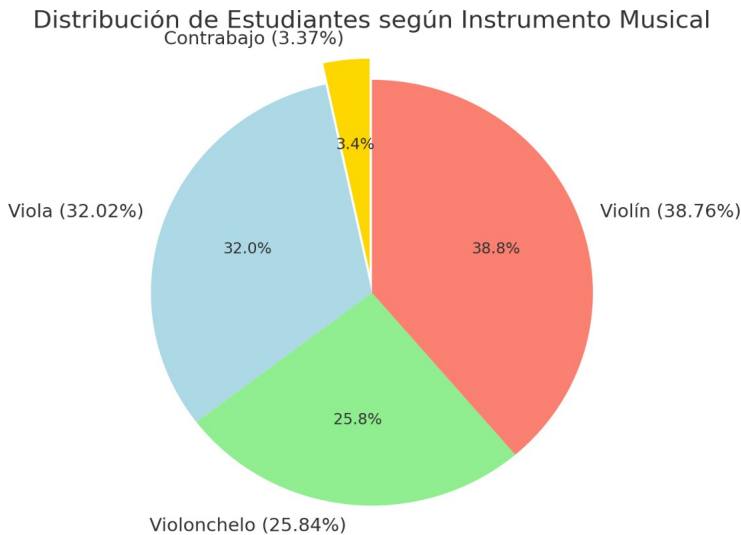


Figura 38: Distribución de estudiantes según instrumento musical.

Elaboración propia.

En el caso del Conservatorio, 79 (44.38%) alumnos/as estudian en un conservatorio situado en Málaga capital, mientras que 18 (10.11%) estudian en Antequera (CPM “Ana Cárdenas”), 40 (22.47%) estudian en Fuengirola (CPM “Costa del Sol”), 23 (12.92%) estudian en Ronda (CPM Ramón Corrales) y 18 (10.11%) lo hacen en Torre del Mar (CEM “José Hidalgo”).

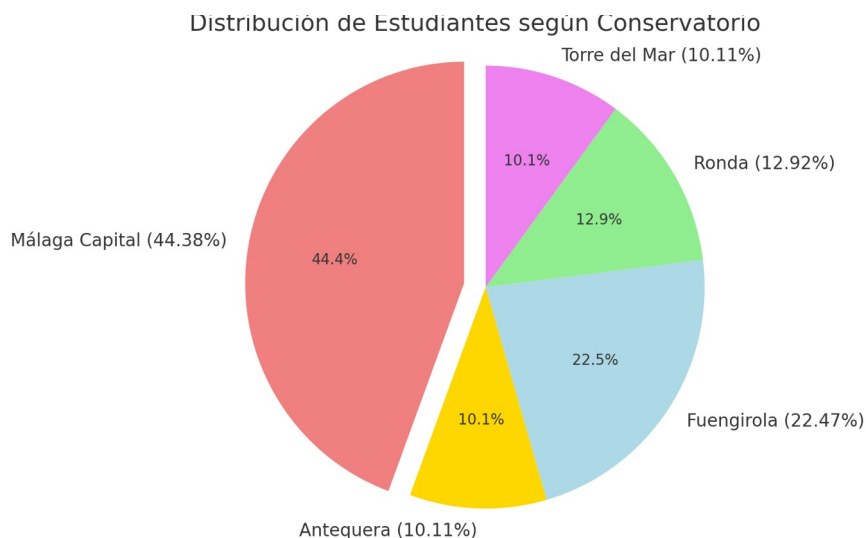


*Figura 39: Distribución de estudiantes según conservatorio.
Elaboración propia.*

El resumen estadístico de las respuestas (ilustraciones 5 y 6), destaca la muestra para cada pregunta según el número de respuestas recopiladas, el valor medio y la desviación típica. La correlación entre las distintas respuestas puede verse en el gráfico siguiente.

Pregunta	n	Media	DT
1	178	2,91	1,28
2	178	3,69	1,35
3	178	3,76	1,09
4	178	3,99	1,08
5	178	4,00	1,17
6	178	2,70	1,47
7	178	1,56	0,84
8	178	4,61	0,72
9	177	3,77	1,22
10	176	3,65	1,16
11	177	3,53	1,18
12	177	2,51	1,50
13	177	3,88	1,06
14	177	2,78	1,39
15. EEBB	175	3,82	1,30
15. EEPP	175	4,59	0,89

Figura 40: Resumen estadístico de los resultados de las 16 preguntas de todos los estudiantes agrupados.
Elaboración propia.

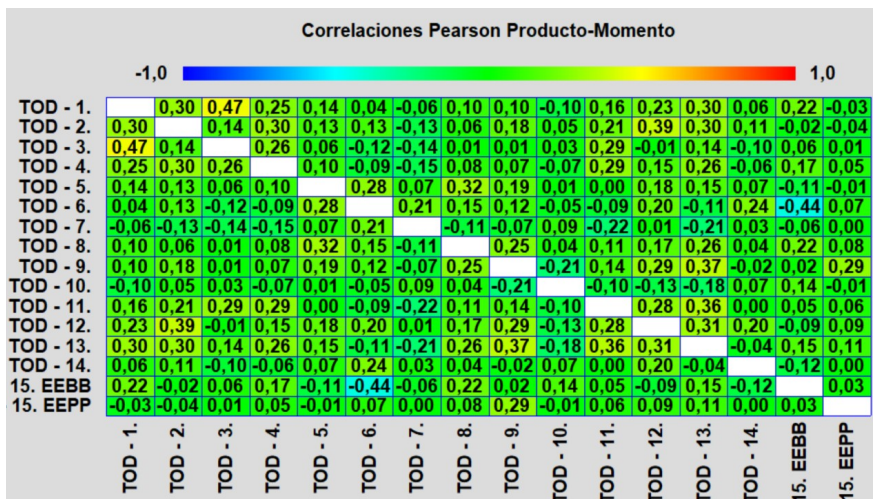


Figura 41: Correlaciones entre las respuestas a las 16 preguntas realizadas a todos los estudiantes agrupados (p -valor $< a$ 0,05 para $p \geq 0,2$ en valor absoluto).
Elaboración propia.

2.3.2. Influencia de Variables Cualitativas en los resultados

Los análisis de la varianza muestran las siguientes relaciones significativas según $\text{Alpha} = 0.05$ (ANOVA):

- La localidad influye en el resultado de la pregunta 3:

- Localidad: Múltiples diferencias.

Conservatorio	Valor Medio - Pregunta 3
CPM Gonzalo Martín Tenllado	3,79
CPM Manuel Carra	4,12
CEM Eduardo Ocón (menores de 14 años)	3,93
CEM Pablo Ruiz Picasso (menores de 14 años)	3,5

Tabla 27: La localidad influye en el resultado de la pregunta 3: Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorio	Valor Medio - Pregunta 3
CEM José Hidalgo	2,67
CPM Costa del Sol	3,53
CEM Ana Cárdenas	3,89
CPM Ramón Corrales	3,96

Tabla 28: La localidad influye en el resultado de la pregunta 3. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

- El tipo de enseñanza influye en el resultado de la pregunta 5.

- Tipo de Enseñanza: (+0.40) para EEPP respecto a EEGB.

- La localidad influye en el resultado de la pregunta 6:

- Localidad: Múltiples diferencias

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 6
CPM Gonzalo Martín Tenllado	3,03
CPM Manuel Carra	2,8
CEM Eduardo Ocón (menores de 14 años)	3,13
CEM Pablo Ruiz Picasso (menores de 14 años)	3

Tabla 29: La localidad influye en el resultado de la pregunta 6. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 6
CEM José Hidalgo	2,78
CPM Costa del Sol	2,45
CEM Ana Cárdenas	2,22
CPM Ramón Corrales	1,7

Tabla 30: La localidad influye en el resultado de la pregunta 6: Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

El tipo de enseñanza y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 12:

- Tipo de Enseñanza: (+1.12) para EEBS respecto a EEPP.
- Localidad: Múltiples diferencias.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 12
CPM Gonzalo Martín Tenllado	2
CPM Manuel Carra	2,28
CEM Eduardo Ocón (menores de 14 años)	3,53
CEM Pablo Ruiz Picasso (menores de 14 años)	2,8

Tabla 31: El tipo de enseñanza y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 12. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 12
CEM José Hidalgo	2,61
CPM Costa del Sol	3,45
CEM Ana Cárdenas	2,22
CPM Ramón Corrales	1,48

Tabla 32: El tipo de enseñanza y la localidad influyen en el resultado de la pregunta 12. Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

- El tipo de enseñanza influye en el resultado de la pregunta 13:
 - Tipo de Enseñanza: (+0.53) para EEBB respecto a EEPP.
- La localidad influye en el resultado de la pregunta 15-EEPP:
 - Localidad: Múltiples diferencias.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 15
CPM Gonzalo Martín Tenllado	4,34
CPM Manuel Carra	4,38

Tabla 33: La localidad influye en el resultado de la pregunta 15-EEPP. Conservatorios de Málaga capital. Elaboración propia.

Conservatorio	Valor Medio – Pregunta 15
CEM José Hidalgo	5
CPM Costa del Sol	4,41
CEM Ana Cárdenas	-
CPM Ramón Corrales	3,83

Tabla 34: La localidad influye en el resultado de la pregunta 15-EEPP: Conservatorios de Málaga provincia. Elaboración propia.

Para cada uno de los factores:

- El tipo de enseñanza influye en el resultado de las preguntas 5, 12 y 13.
- El género no influye en el resultado de ninguna pregunta.

- El instrumento no influye en el resultado de ninguna pregunta.
- La localidad influye en los resultados de las preguntas 3, 6, 12 y 15 EEPP.

2.3.4. Resultados de las preguntas al alumnado, clasificadas por áreas temáticas de interés

- **Gustos y experiencias propias:**

Tabla 35: “Me gusta escuchar música clásica y asistir a conciertos”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	5	2,8	2,8	2,8
	No	19	10,7	10,7	13,5
	Quizás	44	24,7	24,7	38,2
	Sí	56	31,5	31,5	69,7
	Claro que sí	54	30,3	30,3	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 36: “Siempre me ha gustado/interesado el instrumento que estudio”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	1	,6	,6	,6
	No	24	13,5	13,5	14,0
	Quizás	25	14,0	14,0	28,1
	Sí	53	29,8	29,8	57,9
	Claro que sí	75	42,1	42,1	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 37: “Me siento diferente a mis amigos por estudiar música”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	43	24,2	24,3	24,3
	No	41	23,0	23,2	47,5
	Quizás	30	16,9	16,9	64,4
	Sí	38	21,3	21,5	85,9
	Claro que sí	25	14,0	14,1	100,0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Total	177	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		178	100,0		

Tabla 38: “Estudio en el conservatorio por iniciativa propia”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	5	2,8	2,8	2,8
	No	3	1,7	1,7	4,5
	Quizás	14	7,9	8,0	12,5
	Sí	26	14,6	14,8	27,3
	Claro que sí	128	71,9	72,7	100,0
	Total	176	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,1		
Total		178	100,0		

Tabla 39: “Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	7	3,9	4,0	4,0
	No	29	16,3	16,4	20,3
	Quizás	56	31,5	31,6	52,0
	Sí	34	19,1	19,2	71,2
	Claro que sí	51	28,7	28,8	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		178	100,0		

• Hábitos musicales en casa

Tabla 40: “En casa se escucha música clásica de manera frecuente”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	25	14,0	14,0	14,0

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No	53	29,8	29,8	43,8
	Quizás	39	21,9	21,9	65,7
	Sí	35	19,7	19,7	85,4
	Claro que sí	26	14,6	14,6	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 41: “Tengo familiares músicos o con gran interés por la música”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	18	10,1	10,1	10,1
	No	22	12,4	12,4	22,5
	Quizás	23	12,9	12,9	35,4
	Sí	50	28,1	28,1	63,5
	Claro que sí	65	36,5	36,5	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 42: “Mis padres estudian conmigo en casa”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	68	38,2	38,4	38,4
	No	33	18,5	18,6	57,1
	Quizás	19	10,7	10,7	67,8
	Sí	32	18,0	18,1	85,9
	Claro que sí	25	14,0	14,1	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		178	100,0		

- Influencias Sociales**

Tabla 43: “Mi familia me recomendó a estudiar mi instrumento”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	6	3,4	3,4	3,4
	No	23	12,9	12,9	16,3

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Quizás	17	9,6	9,6	25,8
	Sí	51	28,7	28,7	54,5
	Claro que sí	81	45,5	45,5	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 44: “Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	48	27,0	27,0	27,0
	No	49	27,5	27,5	54,5
	Quizás	22	12,4	12,4	66,9
	Sí	26	14,6	14,6	81,5
	Claro que sí	33	18,5	18,5	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 45: “Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	106	59,6	59,6	59,6
	No	54	30,3	30,3	89,9
	Quizás	10	5,6	5,6	95,5
	Sí	6	3,4	3,4	98,9
	Claro que sí	2	1,1	1,1	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 46: “Mi familia me apoya y anima a estudiar en el conservatorio”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	2	1,1	1,1	1,1
	No	2	1,1	1,1	2,2
	Quizás	7	3,9	3,9	6,2
	Sí	41	23,0	23,0	29,2
	Claro que sí	126	70,8	70,8	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Tabla 47: “Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento y orquesta”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	8	4,5	4,5	4,5
	No	26	14,6	14,7	19,2
	Quizás	12	6,7	6,8	26,0
	Sí	51	28,7	28,8	54,8
	Claro que sí	80	44,9	45,2	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		178	100,0		

- **Perspectivas futuras**

Tabla 48: “Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	13	7,3	7,3	7,3
	No	15	8,4	8,5	15,8
	Quizás	34	19,1	19,2	35,0
	Sí	53	29,8	29,9	65,0
	Claro que sí	62	34,8	35,0	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Perdidos Sistema		1	,6		
Total		178	100,0		

Tabla 49: “Mi familia considera la música como un hobby”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	9	5,1	5,1	5,1
	No	21	11,8	11,9	17,0
	Quizás	42	23,6	23,9	40,9
	Sí	54	30,3	30,7	71,6
	Claro que sí	50	28,1	28,4	100,0
	Total	176	98,9	100,0	

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Perdidos Sistema	2	1,1		
Total	178	100,0		

Tabla 50: “Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Claro que no	3	1,7	1,7
	No	17	9,6	11,3
	Quizás	42	23,6	35,0
	Sí	51	28,7	63,8
	Claro que sí	64	36,0	100,0
	Total	177	99,4	100,0
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	178	100,0		

2.4. Familiares

En este apartado, se analizarán los resultados de las respuestas a las preguntas realizadas a los 83 familiares, 73 de ellos/as contestaron mediante el formulario de preguntas abiertas con la aplicación *Google Forms*, y 10 familiares aceptaron ser entrevistados.

2.4.1. Preguntas demográficas y de identificación

Las preguntas de tipo demográfico de los familiares han sido la edad, el género, el nivel de estudios y su relación con la música, y de sus hijos/as, el tipo de enseñanza que cursan, el instrumento que tocan (teniendo en cuenta que todos son de cuerda frotada), así como el conservatorio de la provincia de Málaga en el que estudian.

- **Edad, género y nivel de estudios**

La mayoría de los familiares encuestados tienen edades comprendidas entre los 30 y los 60 años, destacando que más de la mitad, el 52.78%

tienen menos de 40 años. Respecto al género, entre los familiares que respondieron, 48 eran hombres y 24 mujeres.

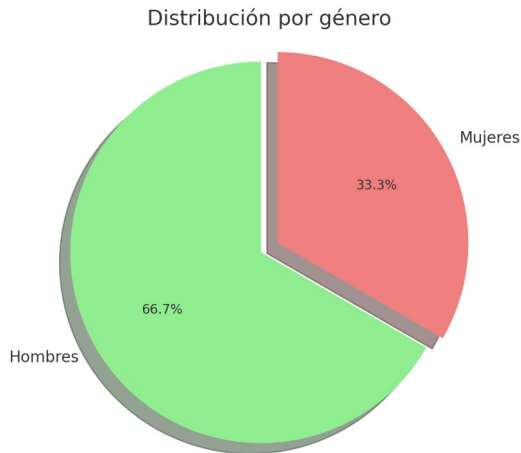


*Figura 42: Diagrama por género.
Elaboración propia*

Correspondiente al nivel de estudios, y según el esquema MECU, un 73.1% de los familiares tienen estudios universitarios, mientras que el 26,9% no, distribuyéndose según lo siguiente:

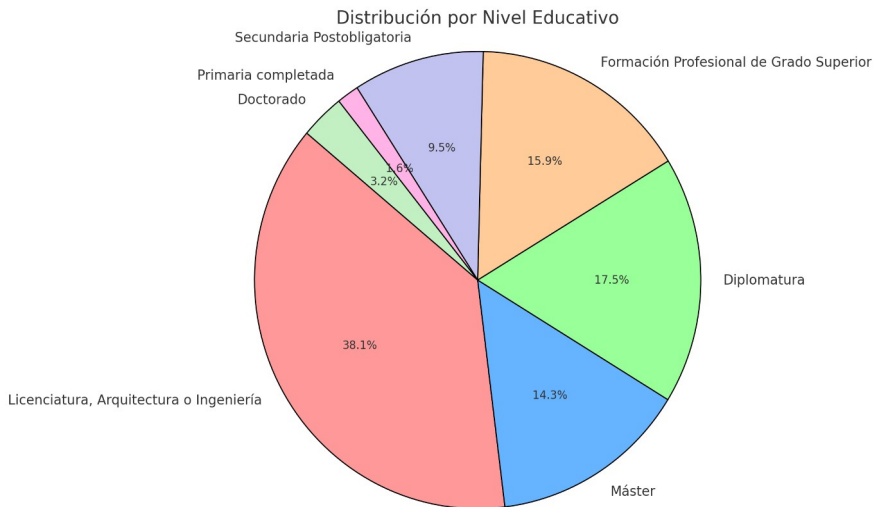


*Figura 43: Distribución por nivel educativo.
Elaboración propia.*

- **Estudios Musicales**

Respecto a los estudios musicales, el 63,9% de familiares tenían hijos/as cursando Enseñanzas Elementales, mientras que el 36,1% estaban cursando Enseñanzas Profesionales. En relación al instrumento que estudian sus hijos/as, 6 estudian el contrabajo, 25 tocan la viola, 21 estudian el violonchelo y 31 tocan el violín. Hay 1 hijo/a que estudia tanto violín como violonchelo.

Distribución de EEBB y EEPP

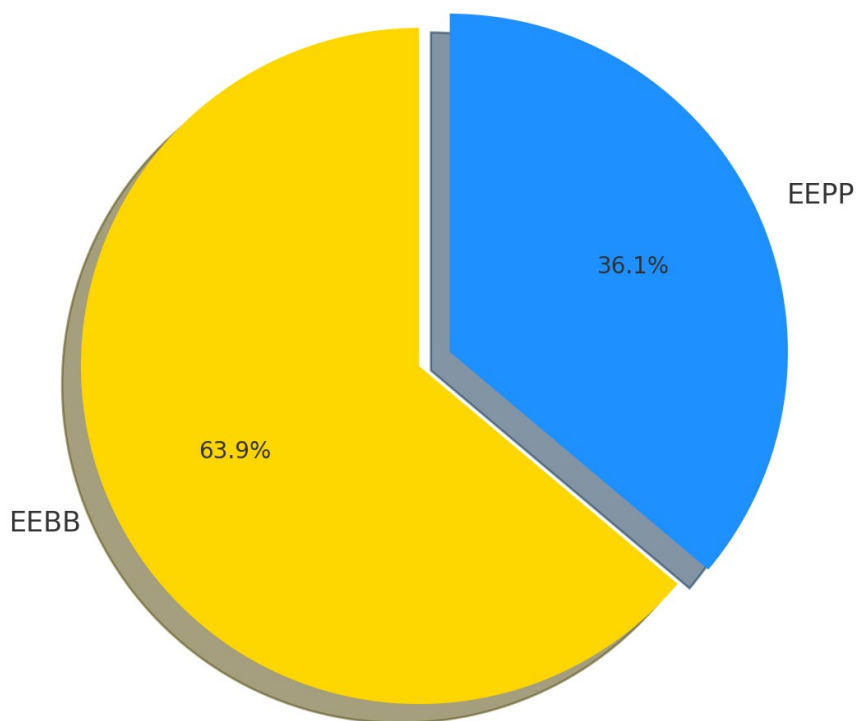


*Figura 44: Distribución de EEBB y EEPP.
Elaboración propia.*

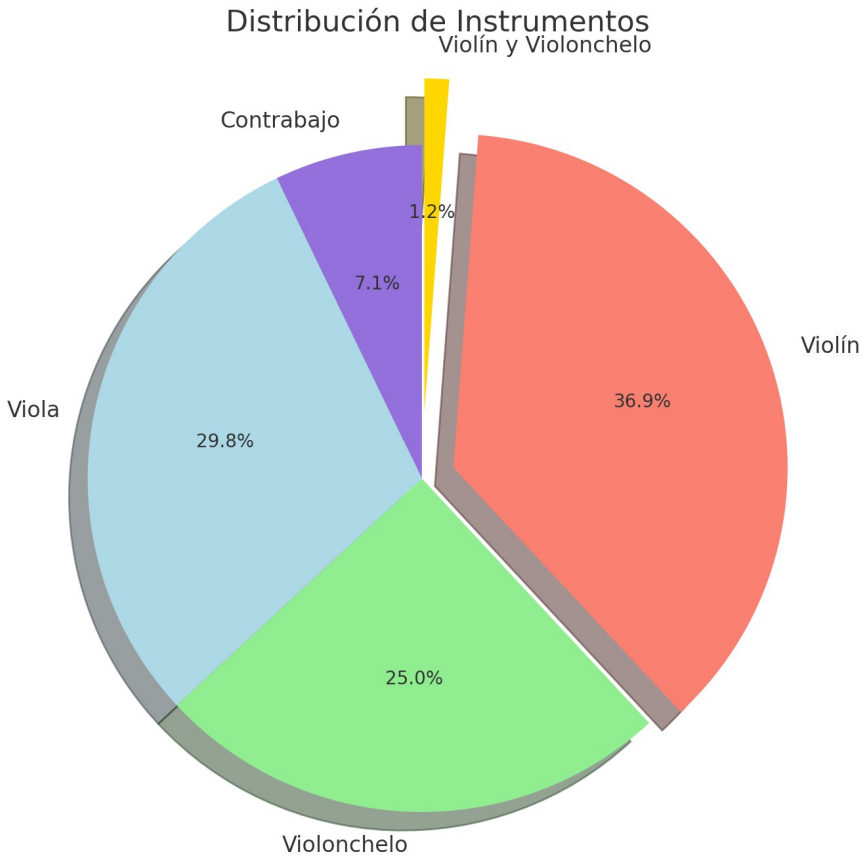


*Figura 45: Distribución de instrumentos.
Elaboración propia.*

En el caso del centro de estudios, 60 familias tienen a sus hijos/as matriculados en un conservatorio situado en Málaga capital, mientras que 9 estudian en Antequera, 8 estudian en Fuengirola, 1 estudia en Ronda y 5 lo hacen en Torre del Mar.

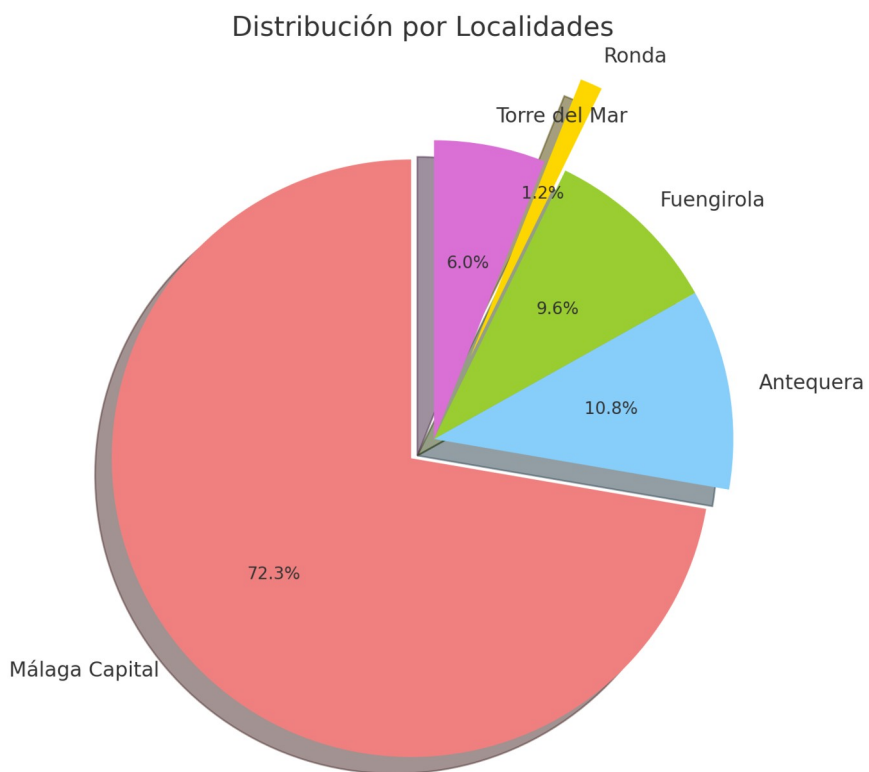


*Figura 46: Distribución por localidades.
Elaboración propia.*

2.4.2. Cuestionario abierto y entrevistas

- Pregunta 1: ¿Es usted músico de cualquier tipo (profesional / amateur)?



Figura 47: ¿Es usted músico de cualquier tipo (profesional / amateur)?

Respecto a esta pregunta, destaca un gran porcentaje mayoritario del 76.7% de familiares que afirman no serlo, frente a un 12,3% que destacan ser profesionales con algún tipo de titulación. Un 8,2% enfatiza saber algo de cuestiones musicales o ser músico amateur, quedando un 2,7% de resultados que han ofrecido una respuesta de “sí”, aunque sin especificar nivel.

- Pregunta 2: ¿Cómo afecta la música en su vida cotidiana?

La mayoría de respuestas ofrecidas, destacan las frases de “música en” para destacar su utilización en determinadas actividades cotidianas. También, se enfatiza la frase “música de” para resultar en diferentes estilos musicales según lo anterior, así como las propuesta relacionadas con “música es” para definir todos los sentimientos y emociones que transmite. Se utilizan, tras destacar estas diferentes visiones de los

familiares a la pregunta realizada, los calificativos de: *alegría, positividad, relajación, unión, concentración, tranquilidad, paciencia.*



Figura 48: ¿Cómo afecta la música en su vida cotidiana?

Además, se observan algunas respuestas repetidas ampliamente en sobre la realización de diversas actividades, tales como: escuchar música a diario, método de unión entre padres e hijos, asistencia a conciertos o visualización de vídeos y audios de música.

o Entrevistas:

MVLCAP1: “Poca vida... (risas) claro, para nosotros, como estamos siempre con ella, pues claro, los veranos son para los cursillos. Mi marido lleva a la niña a clase con otro profesor, a la otra a otra ciudad... Entonces, la verdad que nosotros nos hemos dedicado a ella totalmente.”

MVLCANP2: “Nosotros escuchamos mucha música, de todo, además le gusta mucho bailar, así que está en la edad de todo eso (...) Mi marido tiene una batería en casa, entonces ha tenido esa influencia ahí.”

MVLCANP3: “Hombre, quizás no nos damos cuenta lo que nos afecta la música o lo que nos trae o lo que nos hace sentir, pero tú ves una película sin música y no es nada (...) No suelo poner música en casa pero hay veces que me

pongo con Alexa y ahora que los niños están estudiando les digo mira, esto es Vivaldi, esto es Beethoven, esto es Mozart... que conozco poco, pero lo poco que conozco intento transmitírselo y que lo conozca y sobre todo lo que hacemos mucho es ver musicales, como veamos un musical en Madrid que sea llamativo, nos vamos a Madrid a verlo.”

MVLACANP4: *“Bastante, escuchamos asiduamente música.”*

HVLCANP5: *“Todos los días... todos los días y ahora más. Inculcarle la música que nosotros vemos coherente y que no sea todo reggaetón.”*

HVLCHCAP1: *“En mi caso, hombre, no es lo habitual, pero podría decir que significa afición y significa a la vez oficio profesional, entonces lo que sí podría decir es que tienen ellos sus propios gustos, a veces ellos me han contado a mí sobre obras que conocían mejor que yo o al revés, tienen su camino... igual que un padre puede ser de un equipo y los hijos pueden ser del mismo equipo o no.”*

HVLCANP4: *“Pues bueno, yo no me dedico pero realmente al tratarse como hobby es muy necesario como una vía de escape a lo que es la vida, yo lo hago para relajarme, tanto con mi guitarra, como con mi clarinete y me falta tiempo, claro.”*

HVLCAP2: *“Pues yo es que profesional, pasiva y activamente. Dedicación toda, porque es que sigo tocando, a parte de dar clases y claro, también es parte de mi trabajo como profesor y bueno, pues es que... ya lo sabes ¿no? Dedicación completa porque somos músicos, profesores, intérpretes...”*

- Pregunta 3: *¿De qué manera destaca el valor de la música dentro de su núcleo familiar?*

Se enfatizan las definiciones de la música como un elemento muy importante según diferentes perspectivas ofrecidas, tales como su visión bajo un elemento importante de disciplina y como desarrollo personal, así como un medio enriquecedor en relación a la inteligencia o la creatividad. También se utilizan valoraciones como su alta estima dentro de los estudios y su valorización, motivo por el que apuntaron a sus hijos/as al conservatorio, además de destacar su valor en familia mediante la escucha activa de diversos estilos musicales o la asistencia a conciertos.



MVLCANP3: *“Yo creo que la música, básicamente lo que yo les he puesto desde chiquitillos que, básicamente, son bandas sonoras y (...) ha tenido un calado ¿no? Porque aquí está. Transmite sentimientos, transmite emociones, pues no sé, yo creo que es muy importante en el desarrollo personal, la música”.*

MVLCANP3: “Nosotros cantamos mucho en casa. Yo no toco ningún instrumento pero al niño pues le damos percusión, coge el violín, el padre coge la guitarra, mi hermano... todo el mundo toca algo y entonces ahí improvisan y esto y lo otro. La música es que es una parte importantísima de la casa, sí.”

HVLACANP4: “En mi caso, yo no me dedico a la música pero realmente en mi casa por ejemplo no hay televisión, porque se dedica muchísimo tiempo al tema de la cultura, a leer, la música, entonces ocupa un papel importante.”

278

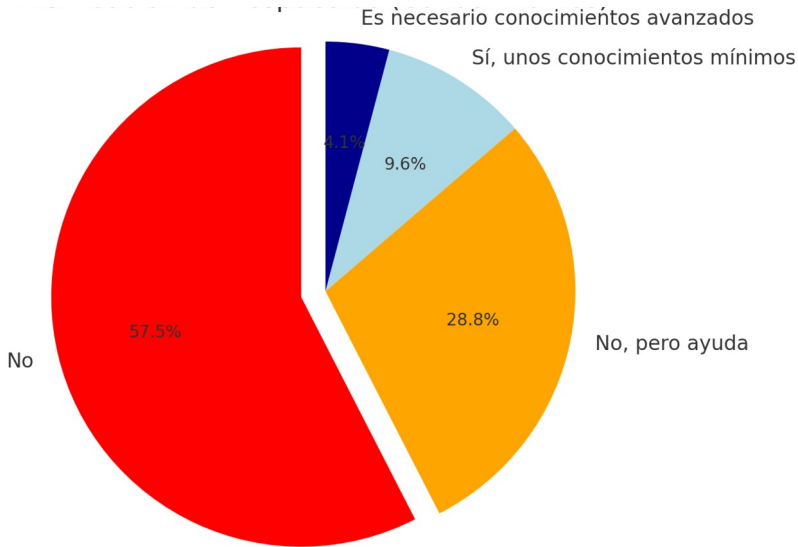


Figura 50: ¿Considera que los padres deben poseer un conocimiento básico o avanzado sobre cuestiones musicales para poder iniciar a sus hijos a ellas?

En relación a los resultados ofrecidos, se destaca un 57.5% de familiares que piensan que no es necesario poseer ningún tipo de conocimiento sobre cuestiones musicales para poder introducir a sus hijos/as en estas enseñanzas, aunque otro gran porcentaje, el 28.8% muestra que no es necesario, pero que ayuda. Desde la perspectiva del “sí”, se establece un 9.6% de familiares que afirman ser ventajosos unos conocimientos mínimos, junto a un 4,1% que piensa que son necesarios unos conocimientos avanzados.

o Entrevistas:

MVLCAP1: *“Yo creo que no pero que ayuda mucho, sí, claro, es como si cuando el niño está estudiando matemáticas y llega a casa y dices venga, te echo una mano, es lo mismo, claro (...) Sobre todo luego la orientación, eso sí es verdad que ayuda mucho, cuando ya pasan más años y ahora qué hago, qué no hago... ese tipo de cosillas... cuando son pequeños todavía... pero yo creo que luego sí que ayuda, por la información, que lo has pasado ya. Cuando llega ahí hecho polvo, que si me ha salido fatal, que si se me ha ido la memoria y entonces tú ya has pasado por eso...”*

MVLCANP3: *“A ver, si tiene conocimientos, mejor, o eso nos parece a nosotros.”*

HVLCANP3: *“Como al inicio no hace falta, pero si hay un apoyo siempre es mejor. Un pequeño conocimiento, unas pautas de cómo empezar, pues sí, es una ayuda extra a parte de los profesores (...) Pero vamos, si el niño ha visto desde chiquitillo al padre con el instrumento, eso lo ha ido viendo y quiera que no le influye. Si el padre está con la guitarra y el niño, qué, ¿con la pelota? Bueno, sí, también, pero, en fin, algo le puede afectar, lógicamente.”*

MVLCANP3: *“Yo creo que es una cosa importante a la hora de la disciplina porque si te ven disciplinado o te ayudan en el momento de informarte, de ensayar...pero, yo creo que eso va en la persona. Igual también que puede ser contraproducente a la hora de tanta música en casa, tanta disciplina, a lo mejor puede causar lo contrario.”*

MVLCANP2: *“No es necesario, no es obligatorio, pero ayuda.”*

HVLCHCAP1: *“Mis padres no tenían idea de nada de música y yo no veo que eso tenga que influir. De hecho lo veo también cuando hay padres músicos que el resultado con los hijos no tiene por qué ser mejor y ya puestos.”*

MVLCANP3: *“Yo creo que necesario no es, pero ayuda, es decir, habrá niños que sus padres no tengan ni idea. Yo tengo algunos conceptos porque estudié cuando era joven.”*

HVLACANP4: *“Hombre, yo creo que como todo en la vida, no es que sea necesario pero bueno, es un poco la cultura ¿no? Si tú tienes una cultura musical, los niños ahí pueden beber de eso ¿no? Si no un niño pues puede ser que no se le presente esa oportunidad y tiene potencial pues puede ser que al final no lo descubra, entonces bueno, claro...”*

- HVLCAP4: *“Pues es que yo, como profesor, no por mi hijo porque no hemos... pero nosotros hemos puesto música, discos, nos ha oído tocar a su madre y a mí, desde antes de nacer... pero sí que tengo alumnos que sus padres no han tenido nunca relación con la música pero ha querido que su hijo estudiase música y hay niños que estudian música a pesar de sus padres incluso (...) Sí que es cierto que, claro, los que suelen estar más motivados son los que tienen a los padres detrás y les pueden dar un poquito de ayuda (...) Pero creo que tiene más que ver con la motivación del alumnado que de lo que hay en casa, a veces.”*

- Pregunta 5: *¿Ha notado en su/s hijo/s interés por estudiar música? ¿Cómo?*

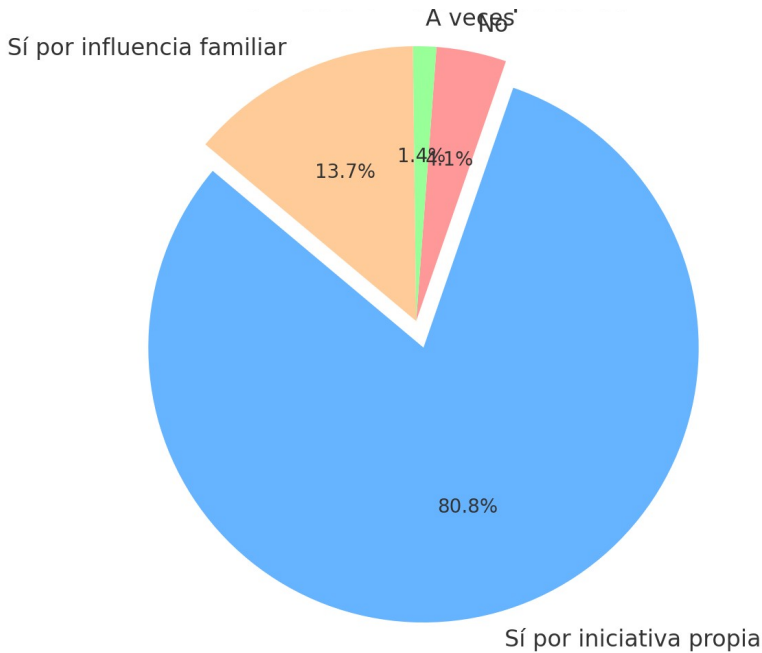


Figura 51: *¿Ha notado en su/s hijo/s interés por estudiar música? ¿Cómo?*

Según los resultados ofrecidos, una destacada mayoría correspondiente al 80.8% de los familiares, apreciaron interés por parte de sus hijos/as sobre la decisión de estudiar música, frente a solamente un 4.1% que muestra una respuesta de “no” o un 1.4% que afirma un “a veces”. El restante porcentaje, correspondiente al 13.7%, enfatiza que sí apreciaron este interés, pero por una influencia familiar.

○ Entrevistas:

MVLCANP2: *“Bueno yo soy primeriza, vamos, primer año, estoy en la inmersión, no sé de música, todo me parece muy bonito y está muy animada pero todavía no tengo la experiencia vuestra, ni mucho menos.”*

MVLCANP3: *“Yo noto, que tiene muy buen oído musical, entona muy bien, canta muy bien, afina... entonces esa fue mi motivación, que le veo que tiene buenas actitudes.”*

HVLCAP1: *“Con los niños sobre todo que empezaron muy pequeños es probar, y luego resulta que le gustaba y a partir de ahí es apoyarlos (...) Nunca se sabe, si a un niño de pronto no le gusta sencillamente porque tiene ganas de hacer otra cosa con esa edad y no es que no le gusta o es que verdaderamente le llama la atención, es una apuesta a ciegas.”*

MVLCANP3: *“Pues a la mía es que le llamó la atención, fueron al museo de la música con el colegio y vio un violín o una viola allí, un violín era y me dijo, mamá, quiero empezar a tocarlo, ese instrumento y fue como, pues vale y le dijo el padre ¿quieres apuntarte al conservatorio y pruebas? (...) La mía nunca había tocado nada y aquí está.”*

MVLCANP3: *“En mi caso fui de chica al conservatorio y yo quería que fueran pero no... nunca se lo dije, pero desde chicos me han estado escuchado, pero salió de ellos y además justo vivimos cerca, y cada vez que pasamos al lado es como ¿puedo entrar, a qué hora se puede entrar?”*

MVLCANP3: *“Pues nosotros en eso hemos tenido una actitud un poco tirana porque yo le expliqué a ella, ella además desde chica canta bien, tenía oído, ella entonaba muy bien de chiquitilla, pero yo le pedí a ella que igual que en el colegio, nosotros a ella le explicas que hay una serie de asignaturas que hay más gente que ha decidido que tiene que estudiar, dentro de esas asignaturas que ha decidido esa gente, la música no es importante y yo creo que la música es muy importante, entonces, igual que tiene que estudiar matemáticas porque hay gente que piensa que es importante, nosotros como padres creemos que la música a ella le va a aportar muchas cosas y que tiene que estudiar música. El primer año, nosotros así se lo dijimos “tienes que estudiar”. Por lo menos conoce, acércate, por lo menos la posibilidad, porque es que en un colegio es que no le dan ya ni la posibilidad ni de acercarse, entonces (...) Que se lo tomen más o menos en serio, yo no le pido que sea profesional, pero sí ese acercamiento a la sensibilidad, a eso, nada más que te desarrolla el cerebro, te desarrolla la imaginación, entonces todo eso, nos parece que la música tiene una utilidad mucho más valiosa que muchas asignaturas que se dan en el colegio. Se lo explicamos muy bien...”*

HVLCANP4: *“Nosotros fuimos un poco particulares porque él no entró en su año, entonces, porque bueno, veíamos lo que te he comentado antes, mi casa está llena de instrumentos, incluso hay un violín, que bueno... tengo un poco casa museo y el violín estaba ahí, lo saqué en alguna ocasión y todo y realmente él no se veía al piano, por ejemplo. Yo con mi padre por ejemplo lo veía y me sentaba, me acercaba porque tenía curiosidad y él no encontraba la curiosidad esa, entonces, el*

último regalo que le hice fue un cajón de percusión y digo a ver si por ahí... pero realmente fue un día que llegó del cole (...) y la profesora le dijo, mira un xilófono, vamos a tocar una canción (...) y vino a casa, abrió su cuaderno de música, empezó a poner notas, empezó a hacer... no sé... como que lo tenía guardado todo. Empezó a componer, empezó a... y a él le salió. ¿Qué instrumento quieres tocar? Violín. Yo no sé si fue porque en pandemia vimos un concierto de Ara Malikian aquí en el Cervantes... entonces no sé si realmente eso a él le despertó algo que estaba dormido.”

HVLCAP4: *“Pues nosotros, había varios periodos de inscripción y le dijimos, ¿a qué quieres apuntarte? Al violín y nada. Nosotros no le hemos... a ver, ha escuchado siempre discos, ha escuchado orquestas, pero tampoco conocía el instrumento en sí, quiero decir, tú el violín no lo conoces así...”*

- Pregunta 6: *¿Cómo cree que ha podido influir sobre su/s hijo/s a la hora de iniciar sus estudios musicales?*

En relación a los resultados obtenidos para esta pregunta, se destacan diversas consideraciones, tales como el gusto y valorización de los padres y madres por la música, destacando su papel como un refuerzo positivo y celebrando sus logros. A su vez, comentan acciones como el asesoramiento sobre los diferentes instrumentos a elegir, la asistencia a clases previas de iniciación musical, la facilidad que intentan proporcionarle a su hijo/a para la asistencia a las clases y la asistencia o escucha de conciertos y vídeos dentro del ámbito familiar.

○ Entrevistas:

MVLCANP2: *“Sí... es que si los padres no les dicen, no les llevan, el niño, no sé, es muy raro, porque la mía no sabía ni lo que era este edificio, ni qué se hacía... con ocho años, no.”*

MVLCAP1: *“Eso, si tiene algún amiguillo que dice, me voy a apuntar al conservatorio (...) entonces a lo mejor a veces, aunque no sepan pues te dicen, oye mamá, que se va a apuntar fulanito y entonces así también... que no es solamente los padres, porque muchas veces es porque el vecino se ha apuntado.”*

- Pregunta 7: *¿Cree necesario el inicio y valoración de actividades musicales dentro del núcleo familiar para que su hijo/a se interese por ellas?*

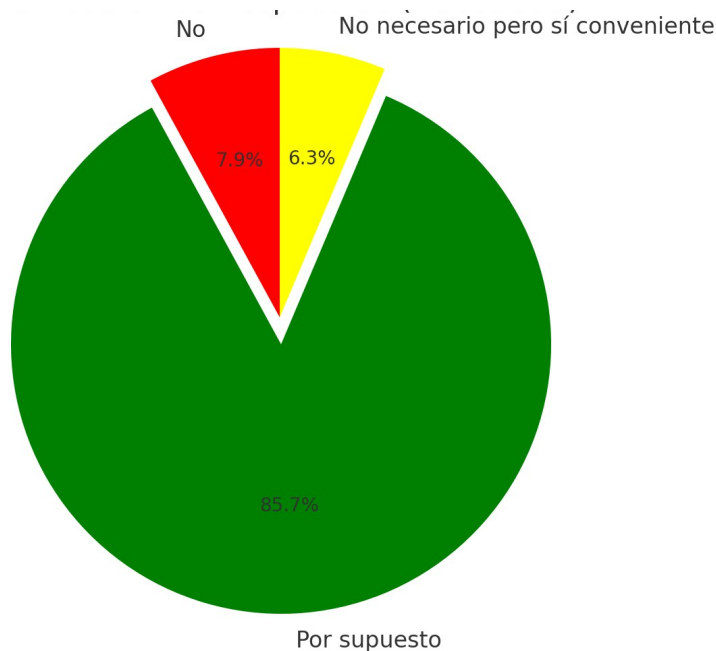


Figura 52: ¿Cree necesario el inicio y valoración de actividades musicales dentro del núcleo familiar para que su hijo/a se interese por ellas?

Sobre los resultados obtenidos en esta pregunta, una clara mayoría de familiares, responden con un 85.7% a “por supuesto”, destacando la valorización de actividades musicales dentro del núcleo familiar, en búsqueda de que su hijo/a muestre interés por ellas, frente a un 7.9% que responden un rotundo “no” y otro 6.3% que contestan el no ser necesario, pero sí conveniente

○ Entrevistas:

MVLCAP1: *“Hombre claro ¿no? Si tú coges y el padre está en contra o lo que sea... yo no la llevo, o hace un concierto o lo que sea y no va...”*

MVLCANP3: *“Sí, y animarlo mucho de ¡Qué bien te ha salido la audición, sí.”*

-HVLNCANP4: *“Yo creo que sí, siempre aporta, osea, sobretodo a la hora de decidir el instrumento. Bueno, este caso nosotros hemos tenido éxito pero nosotros*

conocemos muchas familias que cogen un instrumento pero luego realmente se cambian o tienen el fracaso ese, entonces...”

HVLNCAP4: *“Claro. A veces llegan a los conservatorios y cogen el instrumento que les toca y que a lo mejor no era el que al niño le gustaba y es un fracaso ¿no? Y a lo mejor en otro instrumento (...) Yo creo que en ese sentido se debería hacer más esfuerzo por tener más escuelas de iniciación previas al conservatorio, porque a lo mejor a los ocho o nueve años, pues el llegar de golpe y decidir un instrumento sin conocer ninguno...”*

- Pregunta 8: *¿Cree que su papel dentro de los estudios musicales de su/s hijo/s es de importancia e influye sobre ellos? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera considera que lo hace?*



Figura 53: ¿Cree que su papel dentro de los estudios musicales de su/s hijo/s es de importancia e influye sobre ellos? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera considera que lo hace?

Sobre esta cuestión, un destacado porcentaje del 90.4% de familiares, considera que su papel dentro de los estudios musicales de su hijo/a es

importante y puede influir sobre ellos/as, destacando como principales motivos la complicada compaginación de horarios o el trabajo extra añadido a del colegio e instituto. Además, realzan cuestiones relacionadas con el apoyo emocional necesario ante los desánimos en el estudio, así como las recomendaciones para estudiar en orquestas jóvenes o cursos. Una minoría, el 1,4% de los familiares, afirman que su papel es influyente aunque no determinante, frente al 8.2% de familiares, que piensan que su influencia no afecta en absoluto sobre estas enseñanzas.

○ Entrevistas:

MVLCANP3: *“Claro, sí, nosotros lo valoramos todo.”*

HVLCANP3: *“Todos los retos que se van superando, pues, es de aplaudir y de valorarlo mucho.”*

HVLACANP4: *“Sí, sí, claro, muy importante. Porque yo creo que tienen ahí un apoyo aunque les cueste, o estén ahí...y ya eso de oye mira, mírame, es un punto ahí de apoyo (...).”*

HVLCAP4: *“Mi papel como padre, tanto en conservatorio como en cualquier otro estudio es inculcarle que tienen pues que, hacerle ver (...) Es una disciplina que tienen que tener poco a poco y yo creo que eso además refuerza la disciplina que luego van a tener en los estudios.”*

- Pregunta 9: *¿Asiste de forma regular a las audiciones de su hijo/a y mantiene una relación cercana con su profesorado? ¿Por qué motivo/s?*

Ante esta pregunta, el 100% responden con un rotundo “sí” o “siempre que pueden”, pues realzan que asistir a las audiciones de su hijo/a es muy importante, fundamental, enfatizando esta acción como una “obligación” de los padres y madres, que además, se disfruta. También valoran la importancia y el papel del profesorado dentro de las enseñanzas de sus hijos/as, por lo que siempre intentan mantener una actitud cercana, estando en contacto asiduamente.

○ Entrevistas:

MVLCAP1: *“Claro. Las audiciones ahora están muy bien porque ahora hay muchas, todo el mundo hace audiciones. Yo cuando era pequeña se hacía una y no todos los niños tocaban, solo tocaban dos o tres y era una al año.”*

MVLCANP2: *“Bueno, cercana en relación a que cada vez que nos llama o nos contacta y eso sí, y después a las audiciones, sí.”*

HVLCANP3: *“Sí, que el niño esté tocando y vea a sus padres, es lo suyo.”*

HVLCANP4: *“Sí, sí, claro, siempre (...) La verdad que nosotros nos movemos mucho a nivel musical porque él también está receptivo, le gusta, entonces, pues ahí estamos.”*

HVLCAP4: *“Sí, les apoyamos mucho.”*

- Pregunta 10: *¿Considera la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby? ¿Por qué?*

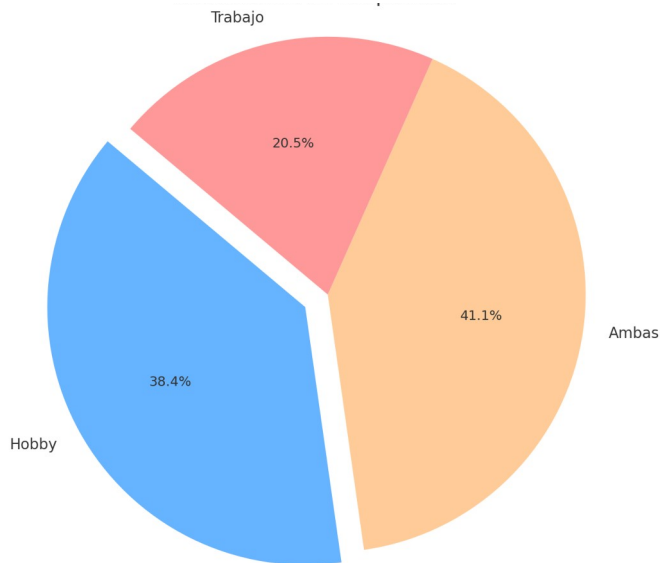


Figura 54: *¿Considera la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby? ¿Por qué?*

Esta pregunta ofrece resultados bastante igualados, al ser considerada la opción de música como profesión y hobby por un 41.1% de familiares, seguida de la opción de solamente como hobby por un 38.4% y de un 20.5% como un trabajo profesional.

Sobre estos resultados, desde la visión de la música como hobby, se destacan algunas respuestas relacionadas con que en España es complicado tener un trabajo estable relacionado con la música o que sus hijos/as ya han manifestado su deseo de querer dedicarse profesionalmente a otro trabajo. Con respecto a la opinión sobre la música tanto como hobby, como por profesión, se indica el deseo de que se compagine diversos estudios (musicales y no musicales) hasta que sus hijos/as tengan edad para elegir. Sobre la opinión de música como profesión, indican que se debe a que sus hijos/as ya le han transmitido su deseo de ser profesores/as de instrumento, tocar en una orquesta o consideran que la carrera musical tiene abundantes salidas profesionales.

○ Entrevistas:

MVLCANP2: *“Yo es muy pronto para considerarlo porque todavía no lleva un año... tengo que ver si le gusta. A ella ahora mismo le gusta como profesión, pero ahora mismo, pero.. no se sabe.”*

MVLCANP3: *“A mí me gustaría que fuera una salida profesional, porque me parece un trabajo bonito.”*

HVLCHCAP1: *“Yo tengo claro que puede ser una salida profesional, matizando que no tiene que serlo.”*

MVLCANP3: *“No, una salida profesional. Vamos es que además, yo le digo, la música es universal, hija mía (...)tú vas y sabiendo tres palabras tú tocas en una orquesta, es que esto es maravilloso, pues más salidas que tiene... además yo soy una música frustrada y es que la música es universal y si tú tienes una mente abierta, porque es verdad que hay músicos que son muy cuadrículados, tú puedes trabajar en cualquier sitio, desde dar clase y hay tanta variedad (...) Puedes trabajar, ir a cualquier parte del mundo, no te hace falta nada, es un lenguaje universal y es que eso ya es una ventaja.”*

MVLCANP3: *“Es una carrera como cualquier otra, además, muy dura y ser músico pues puedes optar a oposiciones de maestro, en fin, tiene muchas salidas y lo que sí que yo destacaría es que es sobretodo vocacional, es decir, hay profesiones que son vocacionales, como médico... pero tienes que tener vocación, sobretodo si te vas a dedicar a la enseñanza (...) Hombre, como hobbie es maravilloso pero quiero decir, hay muchas veces que te dicen, tú primero estudia otras cosas y ya luego pues esto lo tienes como una afición y no tiene por qué ser una afición. ¿Que lo tienes como hobbie? Maravilloso, claro que sí.”*

HVLACANP3: *“Como trabajo sí, pero, yo también, no descarto el tema de tenerlo como hobbie pero que lo haga por placer, por gusto, por querer. Porque siempre como profesión es como para trabajar, lo que siempre decimos con los trabajos, al final, uff, otra vez a trabajar, venga vamos a trabajar... y al final no es que quieras y nosotros no queremos que se convierta eso en una monotonía como ya desgana, porque sí, me tengo que ganar el sueldo y tal, pero tenerlo en su vida como hobbie y tenerlo ahí para decir, hoy voy a tocarlo porque me apetece... y ya después como salida, claro (...) Cada vez más te puedes colocar en muchos sitios.”*

HVLCAP4: *“Yo tengo dudas. Yo creo que es una salida profesional pero además, lo más importante es que tiene que ser algo de lo que se disfrute, porque si no se disfruta, pues es...”*

HVLCANP4: *“Yo creo que es el típico trabajo este que dices: estoy haciendo un trabajo que me gusta, entonces eso ya es fenomenal, eso es espectacular y además, yo creo que es un trabajo que no tiene límites, esto... el límite eres tú, puedes tirar para donde quieras. Ser concertista, componer...Vamos, puedes elegir lo que quieras.”*

- Pregunta 11: *¿Le gustaría que su hijo/a estudiase un bachillerato distinto al musical? ¿Por qué?*

En relación a esta pregunta, se observan unos resultados bastante igualados en relación al 46.6% de familiares que consideran que no necesariamente preferirían que sus hijos/as estudiaran otros estudios correspondientes a la etapa de bachillerato y el 15.1% que responden con un “no”, argumentando que esa vía es perfectamente válida o que animarán a sus hijos/as a estudiar lo que decidan. Se destaca un 38.4% de familiares que sí que preferirían que sus hijos/as estudiaran otra modalidad de bachillerato para asegurarse mejores salidas profesionales y tener más opciones laborales.

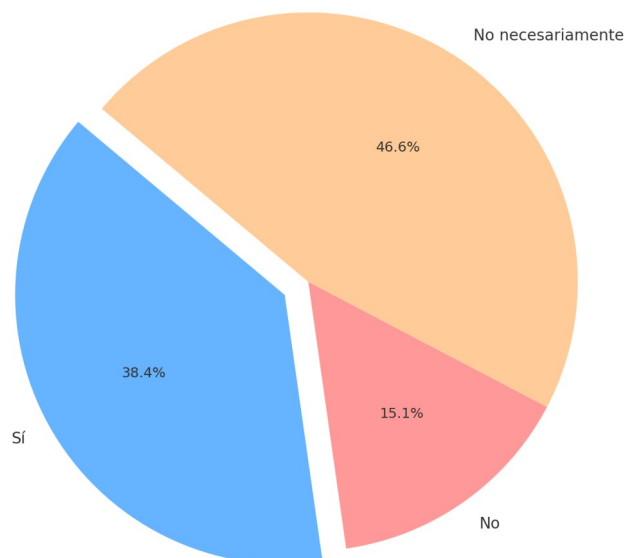


Figura 55: ¿Le gustaría que su hijo/a estudiase un bachillerato distinto al musical? ¿Por qué?

○ Entrevistas:

MVLCANP2: “¿Hay un bachillerato musical? No sabía que había uno, todavía es que lo veo tan lejano.”

MVLCAP1: “Pues mira, eso lo quitaron y lo pusieron. Mi primera hizo el primer año solo de bachillerato normal, que ya había terminado aquí (en el conservatorio) porque no nos habíamos enterado que podía haber hecho el bachillerato musical aunque lo tuviera hecho ya, el grado profesional, y el segundo año pues cogió el bachillerato musical. Dice, a ver, porque ella no sabía si iba a estudiar otra carrera, pues yo me cojo mi optativas, voy de oyente pero solamente tengo cuatro asignaturas porque lo otro ya lo tengo valorado y puedo dedicarle un montón de tiempo al violín... pues eso fue lo que hizo. La segunda solamente cogió el bachillerato musical (...) a mí me parece esa opción estupenda.”

MVLCANP3: *“A mí me da igual, que haga lo que quiera. Si quiere Universidad, si quiere oposiciones, si quiere que siga con la música, me da igual.”*

MVLCANP3: *“Yo hablo por el mayor que es el que lo tiene más cerca. Él tiene clarísimo que va a ser (...), él quiere ciencias. Entonces yo lo que le pido es que hasta que él pueda compaginar, que no lo deje, porque además se le da bien. El chico ya no sé por dónde tirará, desde luego no nos importaría que hiciera el Bachillerato musical. De hecho, lo veo muy buena opción y debería fomentarse en otras disciplinas artísticas también: danza... en muchísimas más, porque es verdad que un niño que se quiere dedicar a eso, por qué tiene que dar unas matemáticas al mismo nivel que otro o unas ciencias o un... lo que sea.”*

HVLACANP3: *“Dedicar 100% al tema de la música está muy ignorado. Por ejemplo, en nuestro caso, ni ella ni yo somos músicos y la meta no la sabemos, porque a ver, esta pregunta se la haces a gente que ya esté en una orquesta o que ya tengan una edad, sean adultos, pues ya saben cómo son los procedimientos y cuál puede ser el final y si le gusta, pues sí, le pueden transmitir a los hijos esos valores. Pero nosotros, no sabemos... ellos son chicos para saber... lo mismo me dice ¡Yo quiero ser médico, yo quiero ser astronauta! Sí... pero en ese proceso tan largo, miles de cosas pueden aparecer y que te diga, por ejemplo, el cambio de colegio al que está más cerca del conservatorio y decirle mira, que ya vas al 100% con la música, es un riesgo también. Y los padres decimos venga va...pero no podemos saber qué puede pasar más adelante porque desconocemos....”*

MVLCANP3: *“Nosotros no sabemos. Por ejemplo, ahora cuando pase al profesional, tenemos la opción del instituto este que es compaginado, pues ella dice que quiere ir. Y ella, ya ves, en su colegio están todos sus amigos, todos sus vínculos, pues ella dice que sí, que se va a ir allí... entonces si lo tiene tan claro...”*

MVLCANP3: *“Yo ahí lo tenía claro que era lo que ella decidiera. Ella quiso probar a ver, nosotros hemos echado los papeles, pero... fue ella la que lo dijo, “me han hablado de esto” y ha sido ella todo y yo le dije, porque vamos a ver, lo que no quiero es generar unas expectativas en ella que porque yo quiera que tenga más formación musical, no es que yo quiera que se dedique profesionalmente, pasando por alto sus gustos (...) Yo le digo entonces ¿no será por responder ante nosotros...? Porque a veces, uno genera unas expectativas que no se da cuenta que ha generado en los hijos y le haces seguir un camino que a lo mejor no es el que quiere, entonces yo le digo ¿Tú de verdad quieres esto? Porque a lo mejor te crees*

que es por no defraudarnos o nunca se sabe... y ella me dijo no, no, yo quiero porque me lo pide el cuerpo, y entonces yo dije que no se hablaba nada más.”

HVLCAP4: “Yo lo que quiera, yo no le diría nada.”

HVLCANP4: “Hombre, yo creo que según pase el tiempo él también se va a ver en la tesitura de saber para dónde va ¿no? Pero hombre, a mí me gustaría que si quisiera música, fuera musical, que ahora también quiere ser arqueólogo (...) Entonces al final se irá para donde quiera (...) Que hagan lo que quieran y ya está, esto al final es una cosa que tienen ellos dentro y lo sacan entonces al final... no va a ser forzado.”

- Pregunta 12: *¿Le gustaría que su hijo/a estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué?*

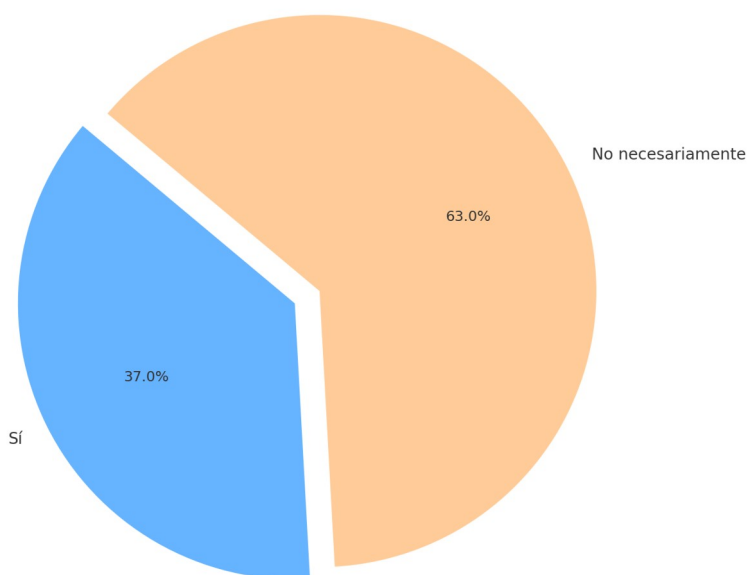


Figura 56: ¿Le gustaría que su hijo/a estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué?

En relación a esta pregunta, se aprecia un gran porcentaje, correspondiente al 63% de opiniones relacionadas con un “no necesariamente”, argumentando que sería lo “ideal” si sus hijos/as pueden compaginar ambas carreras o que si es lo que ellos/as desean,

apreciando también las diferentes valoraciones de “opciones limitadas” y “opciones innumerables”. Además, se muestran otras opciones, tales como: composición, musicoterapeuta, luthier, producción, intérprete *freelance*, músico de cuarteto, entre otras.

○ Entrevistas:

MVLCAP1: *“Profesor, orquesta... bueno ahora hay muchas nuevas... el otro día una conocida me comentó que su hijo estaba estudiando producción musical, o sea que luego están haciendo también otras ramas. Me han comentado también que van a hacer otro itinerario de música moderna, entonces a ellas que son chiquititas les va a llegar y también se abre ahí un nuevo camino.”*

MVLCANP3: *“Profesor de conservatorio, de instituto, orquesta, banda... bueno banda me refiero a municipales pero después también hay bandas de rock y esas cosas, que yo creo que también se puede vivir de eso, no lo sé exactamente, no sé si hay más, seguramente.”*

HVLCHCAP1: *“Tal y como está estructurada la cosa en España, tienes que tener la base de la educación. (...) Es verdad que uno puede componer música para documentales en una productora, puedes estar de músico en una orquesta, sí, sí, esas cosas se pueden, pero la seguridad que te da la enseñanza, eso no...eso es difícil aquí... si fuera en Alemania sería ya de otra manera, pero aquí...”*

MVLCANP4: *“Profesor, formar un grupo, trabajar en una orquesta, trabajar en teatros, eventos culturales, musicales, componer... de hecho, yo creo que casi todos los músicos profesionales componen ¿no? (...) Incluso dedicarte a una tienda de música ¿no?”*

- Pregunta 14: *¿Considera los estudios musicales de menor, igual o mayor estima que otros estudios no artísticos? ¿Por qué?*

Relacionado con esta pregunta, la gran mayoría de familiares considera con un 77.1% los estudios artísticos de igual estima que otros estudios, aunque comentan que no se consideran así por las administraciones. Las respuestas que ofrecen el 21.7% sobre una mayor valorización de estas enseñanzas, destacan la dureza y los sacrificios que requieren al necesitar de una preparación extra a los estudios obligatorios, que comienzan, además, a una edad muy temprana. Solamente un 1.2% de

los resultados, muestras familiares que consideran estas enseñanzas como de menor valor que otras, argumentando que otras asignaturas como los idiomas o las matemáticas tienen una mayor utilidad.

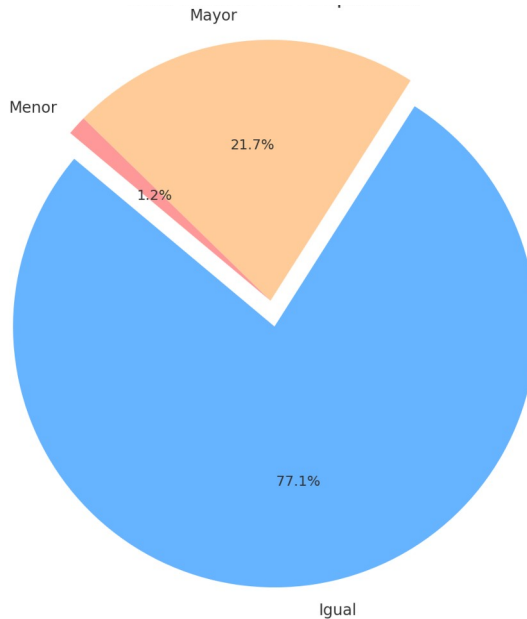


Figura 58: ¿Considera los estudios musicales de menor, igual o mayor estima que otros estudios no artísticos? ¿Por qué?

○ Entrevistas:

MVLCAP1: *“Eso debe decirlo cada persona y cada familia...Sí, yo creo que eso es una ignorancia. Tú sales fuera de España y allí dices bueno yo estudio y bueno, tú eres un señor. Mis hijos han estudiado fuera y bueno, los profesores allí son una eminencia (...) Pero en España, vamos a mejor pero a mí hija también le preguntaban ¿y qué más?”*

MVLCANP2: *“¿Por ejemplo, que idiomas? Yo es que creo que esta carrera es muchísimo más difícil que otras, no es que menos, todo lo contrario, muchísimo más difícil que muchas.”*

MVLCANP3: *“A lo mejor socialmente, el hecho de que tu hija no es que yo... sobre qué carrera vas a estudiar y la gente pues espera eso, medicina, o matemática, no música y ya la gente a lo mejor... yo creo que eso cada vez está mejor valorado, pero antes desde luego... no, tú estudia otra cosa y si quieres pues...”*

HVLNCANP4: *“Hombre, yo ya con los años que tenemos, yo ya lo veo más enriquecedor casi que cualquier cosa, osea que una persona que se ponga delante de ti y te toque un concierto... es que es una cosa que muy pocos pueden hacerlo, entonces, desde mi punto de vista es magnífico. Luego a nivel social pues bueno... depende de cada cosa... depende de dónde lleguen, depende de... pero yo creo que un poco igual ¿no? Depende con quién hables pero yo creo que sí, que realmente a donde vayan, la gente... o en el grupo que estén con que haya alguien que toque algo de música, al final pues... pasa. Yo creo que ese punto de vista tiene mucho peso.”*

HVLNCAP4: *“A ver, mucha gente que estudia música casualmente también estudian en otros campos y les va muy bien... quiero decir que, la música, no solo forma como músico, sino también en otras áreas del cerebro y... propicia mejores resultados en otros campos. No hay nada que no tenga que ver con la música.”*

- Pregunta 15: *¿Cree que la carrera profesional de música está valorada lo suficiente socialmente? ¿En qué aspectos?*

Según los resultados obtenido sobre esta cuestión, la inmensa mayoría de familiares responde con un 89% al “no”, destacando que el resto de personas que no conocen estas enseñanzas no saben el esfuerzo que requieren, al igual que las propias instituciones ajenas. Muestran diferentes perspectivas para argumentar esta visión, como por ejemplo, el escaso público que asiste a los conciertos de música clásica, la consideración de estas enseñanzas como unos estudios “elitistas”, que cuentan con escasas salidas profesionales y que son “anticuadas” actualmente. Solo el 11% de los familiares considera que sí están valoradas por su gran sacrificio y dedicación, aunque también destacan que no representan la misma valoración por el resto de instituciones.

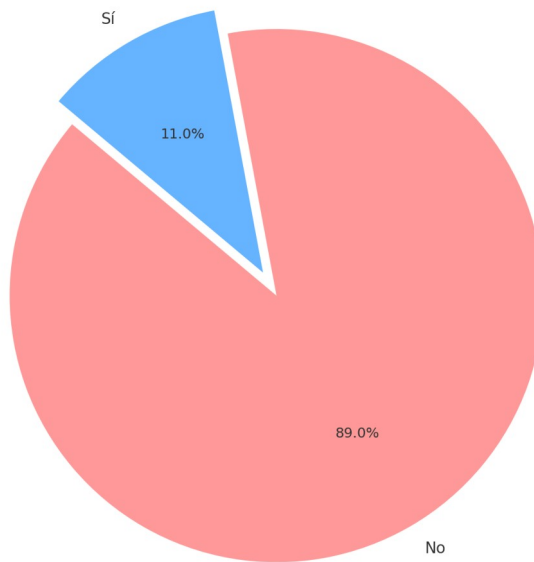


Figura 59: ¿Cree que la carrera profesional de música está valorada lo suficiente socialmente? ¿En qué aspectos?

○ Entrevistas:

HVLCHCAP1: *“Yo he visto un cambio a mejor con el tiempo muy acusado, porque era hasta que se te podían reír o algo de eso porque... eso cuando yo empecé, porque era una cosa.. oye pero ¿tú eres tonto o qué te pasa? (...) Yo cuando terminé el instituto pasé por la puerta y un profesor me dijo que qué iba a estudiar, le dije que música y se giró a otro profesor que había y le dijo: ah, ¿para eso hay que estudiar? Y el otro dijo, si hombre sí. A partir de ahí tienes claro que solamente buscas respeto, cuando la misma gente que estaba en la enseñanza no sabe de qué va, pues es que es una batalla perdida. Tampoco es que me preocupe pero... no se sabe de qué va esto.”*

MVLCANP3: *“No, seguro que no, no.”*

HVLCANP3: *“Socialmente, no, porque estamos en una sociedad que yo creo que no, porque el que monta un kiosko de pipas y tiene todos los días ahí lleno una fila todos los días y todo el mundo quiere montar un kiosko de pipas ¿vale? Es un ejemplo. Entonces, si la música se fomentase más y se escuchaba que hay*

trabajo y demás, pues todo el mundo estaría con un instrumento en las manos ¿no? Y por la calle tocando música y demás.”

MVLCANP3: *“Claro, yo es que me muevo en un ambiente en el que sí está valorada la carrera musical, entonces... pero luego, la calle, no, igual que tampoco está valorado el arte, ni la poesía, ni la literatura... el arte no está valorado.”*

MVLACANP4: *“Yo creo que le pasa como a otras carreras, sobre todo de humanidades, que piensan que no tiene salidas y que tal... no tanto como que no valga la música para nada ni nada, que yo creo que sí se le da valor, pero que piensan que no va a ningún sitio, como el que hace Historia o el que hace eso, Historia del Arte, Filosofía... Bueno ya Filosofía directamente va a desaparecer. Entonces es como que no se valora, es como una maría ¿no?”*

HVLCAP4: *“Abí sí que ya no te sé decir... abí ya es un poco más... eso típico que siempre dicen... y que yo he sufrido, que te dicen ¿Y eres músico y qué más?”*

HVLNCANP4: *“Yo creo que a nivel español aún nos queda mucho a nivel educativo (...) De hecho, todos los músicos que salen fuera de España... pero aquí en España yo creo que sí que está muy cerrado el tema. Por eso la importancia de la educación y es algo que hay que trabajarse y que no se vea como un bicho raro (...) Yo cuando estudiaba en mi época, yo creo que estaba solo estudiante el clarinete por eso...”*

- Pregunta 16: *¿Ha notado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música?, ¿Cómo?*

Según las respuestas ofrecidas a esta pregunta, un 56.2% de los familiares contestan que no han apreciado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros/as por estudiar música en el conservatorio, destacando que se sienten integrados totalmente. Un 23.3% contesta que sí se sienten diferentes, a mejor, argumentando que les gusta mostrar en su colegio o instituto que saben tocar un instrumento o que se sienten más disciplinados y formados que otros compañeros/as de la misma edad. En contraposición, se muestra un 12.3% de familiares que aprecian que su hijo/a se ha sentido diferente de forma despectiva en su entorno social, resaltando su sentimiento como “marginados” por tocar un instrumento y no poder pasar el mismo tiempo jugando fuera de casa, recibiendo incluso calificativos de “bicho raro” o “rarito/a”.

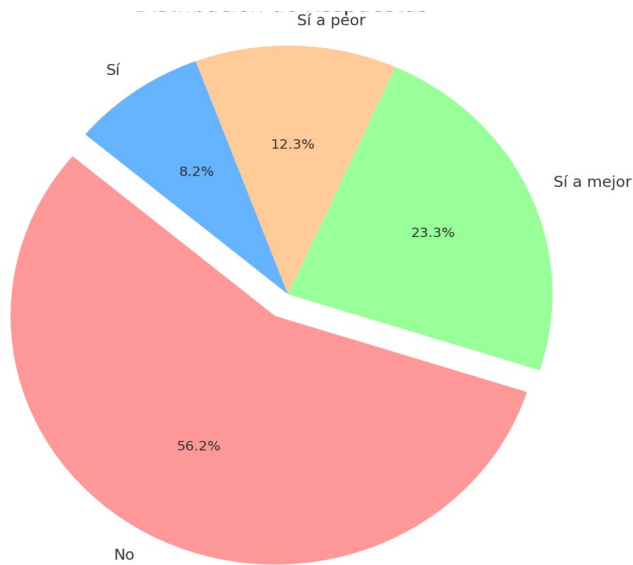


Figura 60: ¿Ha notado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música?, ¿Cómo?

○ Entrevistas:

MVLCAP1: *“La mía sí, porque no había nadie que estudiase música... También depende mucho del carácter. (...) Tocó un día y los niños le dijeron: parece que tienes parkinson... y como hay niños desagradables por todo el mundo pues se me traumatizó. Ya no quiere tocar nunca más, claro, en el colegio (risas) Ya por mucho que le expliques...”*

HVLCHCAP1: *“No especialmente, yo, no, en ningún momento. De hecho en el instituto tuvo mucha suerte, le ayudaron, tuvieron muy buen ambiente con los alumnos, no hay este tipo de cosas, han tenido suerte.”*

HVLCHCAP2: *“Los míos sí, no tanto por estudiar música sino por la cantidad de tiempo que requieren. Dice, no, es que mis amigos no hacen nada ahora, es que ellos se han ido a no sé qué... (...) Entonces lo que intentamos es buscar un ambiente en el que haya niños que estén en ese ambiente. El mío tiene un nivel entonces he conseguido encontrar orquestas y tal que entonces puedes llevarles y niños con los que se relacionan.”*

MVLACANP3: *“La mía, sí. Le llaman “la Beethoven”. Hay otro muchacho que toca el chelo y a él no le dicen nada porque es niño, pero con ella se meten.”*

HVLACANP3: *“Se meten por eso, porque los niños, la edad, por decirle algo y buscarle las cosquillas...Llega a casa y se ve afectada en ese sentido.”*

MVLCANP3: *“La mía nada, al contrario, siempre le dicen que toca muy bien y el Día de Andalucía se lleva el violín y toca en el colegio...”*

HVLCANP4: *“Allí en el colegio hay no sé si tres o cuatro compañeros que tocan un poco de todo, entonces, bueno (...) No sé si realmente tienen algún tipo de... supongo que cuando lo comentan habrá gente que directamente no le interese o bueno, cada uno tiene su interés.”*

HVLCAP4: *“Yo me acuerdo una vez que era el mes de abril, que es el mes cuando se hacen las preinscripciones para conservatorio y recuerdo haber puesto en el WhatsbApp de la clase, pues, decir, ahora es la preinscripción por si queréis que vuestros hijos estudien en el conservatorio y tal, y recuerdo que lo siguiente fue que una madre de otro niño se borró del WhatsApp (...) No tanto que no le interesaba, sino que dijo, esto qué es...No sé si fue por error o lo que sea, pero vamos, se borró directamente del WhatsApp (...) Es una reacción que a veces no... como de rechazo (...) Hay gente que se lo toma como de otro nivel social o algo así.”*

○ Otros aspectos relevantes:

Los familiares destacan que se están produciendo avances en los estudios musicales, aunque perciben un problema en las pocas plazas que se ofertan para ejercer profesionalmente la música, siendo un “gremio” muy cerrado donde cuesta mucho esfuerzo y dedicación abrirse camino en el mismo. Desde esta perspectiva, consideran la opción de impulsar más escuelas de música “no oficiales” como una solución factible, dejando el conservatorio para unos niveles mayores de especialización y para aquel alumnado que decidan dedicarse profesionalmente a la música.

A su vez, critican el repertorio “desfasado” que se estudia actualmente dentro de las programaciones de los conservatorios, especialmente, sobre los instrumentos de cuerda frotada, así como las metodologías,

también desactualizadas, proponiendo otros estilos musicales que complementen al repertorio clásico. También requieren un mayor número de actividades realizadas en el centro, como la organización de estudios *ERASMUS*, intercambios entre otros conservatorios o clases magistrales presenciales o virtuales. Desde esta perspectiva, se puede ofertar una visión más cercana de estas enseñanzas que se requiere como necesaria dentro del contexto del niño/a, pues las amistades pueden influir en la decisión de estudiar música de forma colectiva, apreciando esta actividad como algo novedoso y original.

En base a esta idea, muchos familiares también enfatizan la importancia del profesorado, estableciendo la necesidad de que sean músicos activos que toquen en agrupaciones y orquestas para servir como ejemplo y guía a sus hijos/as.

Muchos familiares destacan el gran esfuerzo para estudiar estas enseñanzas, tanto por parte de la familia, como por el alumnado, realizando su complicada compaginación con los estudios obligatorios del colegio e instituto, aunque, a su vez, aprecian en sus hijos/as una mayor disciplina, creatividad y sensibilidad que sus compañeros/as que no cursen estas enseñanzas. Dicho esfuerzo también se aprecia desde una perspectiva económica, que destacan como primordial, ya que se requieren un gasto extra sobre la compra de instrumentos, materiales y otros recursos necesario, reclamando más facilidades o ayudas sobre este aspecto.

2.5. Profesorado

En este apartado, se analizarán los resultados de las respuestas a las preguntas de los 27 profesores/as obtenidos en el proceso de investigación, divididos en 13 profesores que respondieron a través de la encuesta realizada en la plataforma de *Google Forms* y 14 profesores/as fueron entrevistados personalmente.

2.5.1. Preguntas demográficas y de identificación

Las preguntas de tipo demográfico realizadas al profesorado, han sido el género, el nivel de estudios en el que imparten su enseñanza y su relación con la profesión, el instrumento que tocan (teniendo en

cuenta que todos son de cuerda frotada), así como el conservatorio de la provincia de Málaga donde imparten docencia.

- **Género y Estudios Musicales**

Entre el profesorado participante, se destaca un 56% de género femenino y un 44% masculino, quienes imparten su enseñanza en conservatorios situados en Málaga capital en un 63%, mientras que un 18.5% lo hacen en Torre del Mar (CEM “José Hidalgo”), un 14.8% imparten en Fuengirola (CPM “Costa del Sol”), un 3.7% imparten en Antequera (CEM “Ana Cárdenas”).

Respecto al tiempo de servicio, el 38.46% tienen menos de 20 años de servicio y el 61.54% restantes llevan más de 20 años impartiendo docencia. Todos los docentes contaban con plaza fija ganada en concurso, menos uno, que ocupaba una comisión de servicios. Entre estas cifras, cuatro docentes ocupan cargos relacionados con jefatura del departamento o jefatura adjunta.

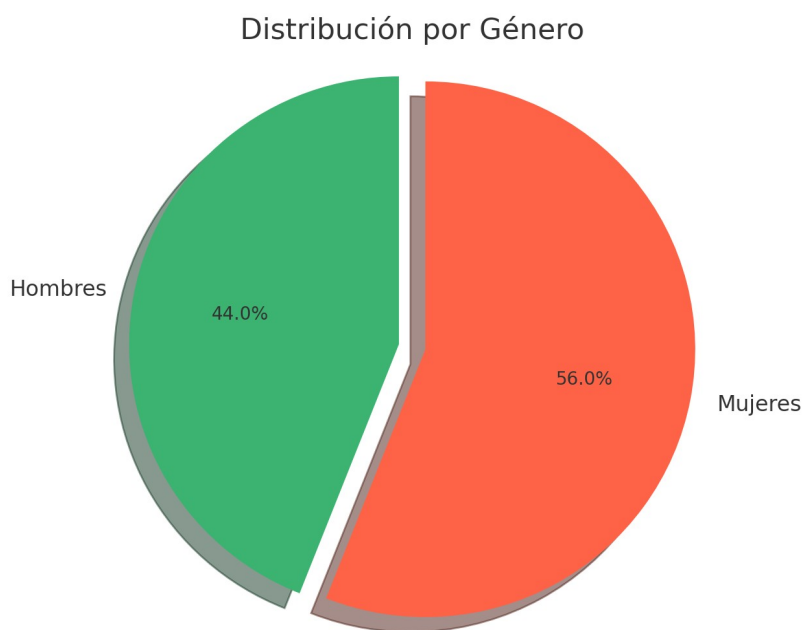


*Figura 61: Distribución por género.
Elaboración propia.*

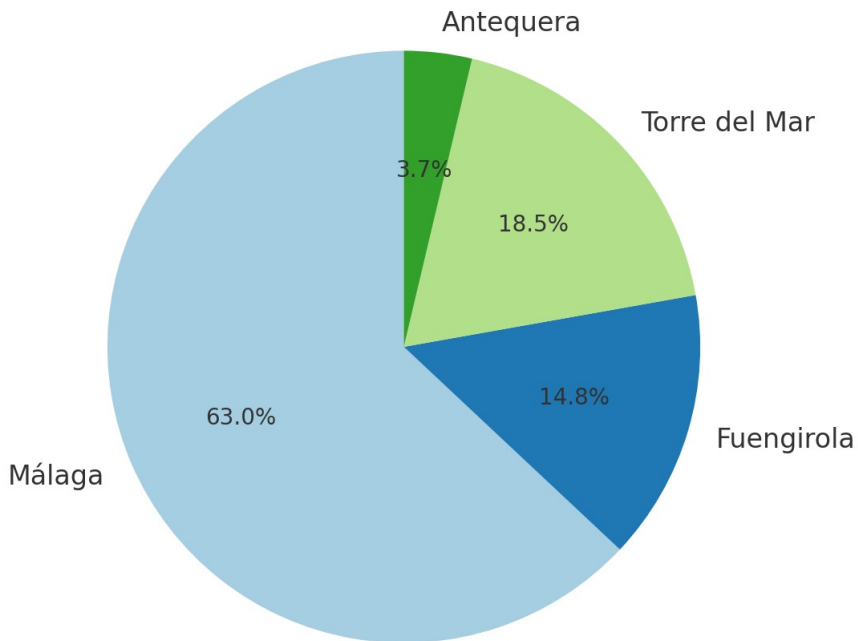


*Figura 62: Distribución por localidades.
Elaboración propia.*

Respecto al instrumento, se destaca un 7.4% de participación entre docentes de la especialidad de contrabajo, un 18.5% son especialistas de violonchelo, un 29.6% son especialistas de viola y un 44.4% son especialistas en el violín. Dentro de estas especialidades instrumentales, el 69.2% de los docentes participantes en el estudio imparten docencia tanto en las Enseñanzas Básicas, como en las Enseñanzas Profesionales, mientras que un 15.4% imparte solamente en Enseñanzas Básicas, así como el mismo porcentaje establecido para únicamente en las Enseñanzas Profesionales.

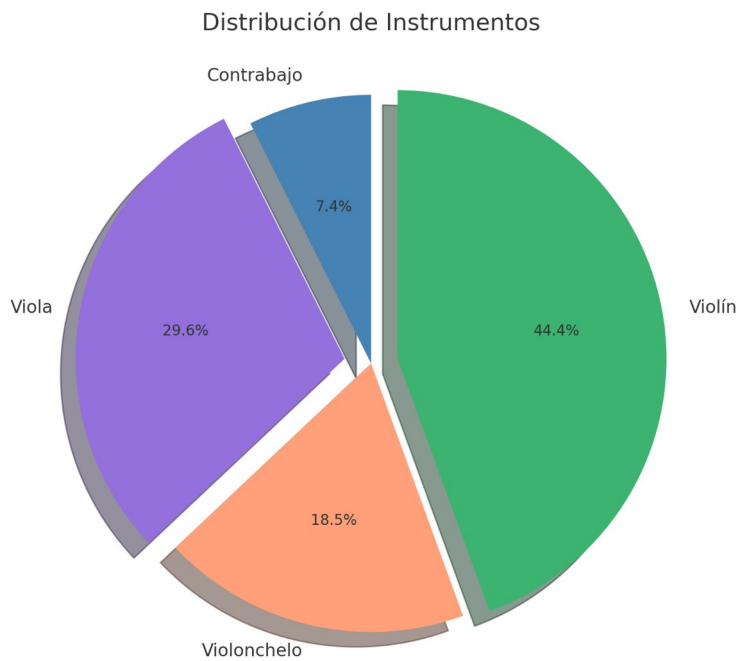


*Figura 63: Distribución de instrumentos.
Elaboración propia.*

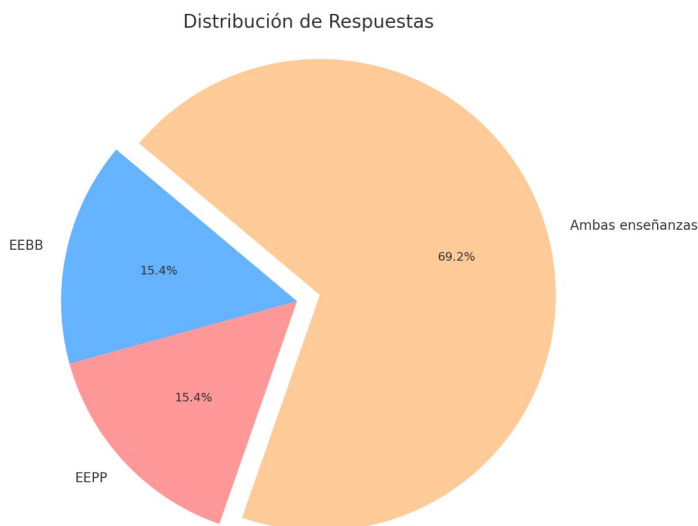


*Figura 64: Distribución de respuestas.
Elaboración propia.*

2.5.2. Cuestionario abierto y entrevistas

- **Pregunta 1:** *¿Cree que el alumnado asiste al conservatorio por obligación y deseo de su familia, o por interés y voluntad propia? ¿De qué forma/ s lo aprecia?*

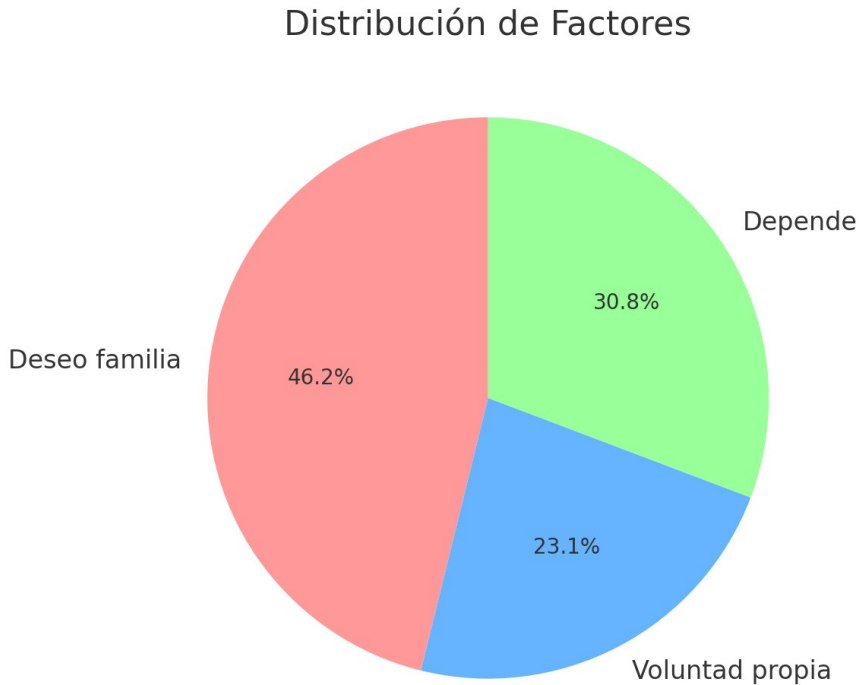


Figura 65: ¿Cree que el alumnado asiste al conservatorio por obligación y deseo de su familia, o por interés y voluntad propia? ¿De qué forma/ s lo aprecia?

La mayoría del profesorado encuestado opina, con un 46.2% de valoraciones, que el alumnado asiste al conservatorio por idea de su familia, afirmando que en la mayoría de los casos, el estudiantado hubiera abandonado los estudios si no fuera por sus familiares, destacando la importancia de la familia en momentos de desánimo. Por este motivo, algunos docentes señalan que el alumnado viene, en la gran mayoría de los casos a “pasar la tarde” o considerando estas enseñanzas como una actividad extraescolar más, indicando esta casuística, incluso, en el 90% de su alumnado.

Otro gran porcentaje de profesado, opina con un 30.8% de valoraciones que “depende”, realzando el hecho de que al principio el alumnado sí que puede sentirse “obligado” por la familia, pero que después, la continuación en estos estudios es por una motivación personal propia.

El profesorado que valora con un 23.1% que el alumnado asiste al conservatorio por voluntad propia, destaca que es prácticamente imposible continuar estas enseñanzas si no hay un esfuerzo por parte del alumno/a, así como un interés y constancia en el estudio y la asistencia a las clases.

○ Entrevistas:

POVLCAF1: *“Depende de la situación pero generalmente empiezan por las familias y luego ya se van enganchando.”*

POVLCAF2: *“Normalmente hay dos maneras de que los pequeños inicien la música, porque a ellos les gustan, quieren o les atrae, y en algunos casos es porque los padres quieren que haga música o porque piensan que es bueno para ellos.”*

PAVLACAF1: *“Pues hay de todo, la verdad que hay de todo, principalmente por consejo de los padres. Luego sí que es verdad que cuando con conocen lo que es, ya se enganchan ellos y ya quieren estar, pero al principio yo creo que es más el consejo de los padres. Así que es verdad que hay algunos niños que quieren y quieren.”*

POCBCAF1: *“Depende de la edad. Claro, como yo los tengo a partir de cierta edad, ya empieza a ser una proporción más favorable, este, por por iniciativa propia. Ajá. Pero es que en la en la demostración plana, yo creo que la inmensa mayoría está sencillamente por el iniciativa de los padres, en la inmensa mayoría de los casos. Luego descubren si les gusta esto o no, y eso también explica, pues, un gran número de bajas que hay en cierto momento concreto.”*

PACHCAF1: *“Por ejemplo, tengo un alumno así aislado, que la madre le ponía vídeos del grupo este de “2Cellos”, los dos muchachos estos y entonces pues sí, pero por voluntad propia del niño... Bueno a lo mejor ha visto algún amiguito...pero yo creo que con ocho años más bien son los padres. Como generalidad yo creo que sí, que son las familias quienes deciden dar el paso. Hombre qué pasa, que aquí en*

este colegio, como es colegio por la mañana, y algunos padres piensan que es como una extraescolar más, pues claro, te apunto al conservatorio pero más como diciendo, pues te dejo más rato en el colegio. (...) Da igual el instrumento que sea, como si lo quieres poner a hacer el pino, pero ya aquí enlazas comedor, otra actividad, el conservatorio..."

PAVLACAF2: *"Hay de todo. Pero, generalmente, es una cuestión más familia. Lo que sí es cierto es que hay niños que muestran como un cierto interés. Y a lo mejor muchos, pues, manifiestan los padres que se lo han pedido, que han querido venir, o que a lo mejor van a algún concierto que le llama la atención e insisten en casa (...) Pero sí que yo diría que es más habitual que sean los padres los que tengan el interés de que los niños tengan pues, aunque sea solamente como unos conocimientos, ¿no? De tener una cultura, tener un ambiente bonito, que aprender un instrumento, porque muchos padres, pues, son conscientes de los beneficios que tiene para los niños."*

PAVLACAF2: *"En la mayoría por obligación y deseo de su familia, y luego ya puede ser que ya sea más de voluntad propia. Pero en principio, yo conozco muy poquitos que hayan sido ellos. Bueno, hace cuatro años empezó un chico que me dijo el padre, era porque él quería conservatorio, no tenía el padre ningún interés en traerlo, pero que el pequeño sí quería."*

PAVLAPRF1: *"Pues, la verdad es que hay un gran porcentaje de alumnos que todavía viene obligado por los padres, ¿no? De hecho, ayer mismo lo confirmamos en algunos alumnos que van a hacer la prueba del paso de grado y, probablemente, haga la prueba y luego ya lo dejan. Lo hace un poco por los padres, no quizá y Pero bueno, es natural de algún modo que luego ya ellos decidan. Entonces, es importante también empujarles a que aunque vieran obligados, luego van a encontrar satisfacción, continuar los estudios. Lo que perseguimos sobre todo en Viola, que es una especialidad que cada día tiene menos más problemas de alumnado."*

PAVLAPRF2: *"Puedo decirle que hay de todo tipo. Hay niños que vienen por iniciativa propia, que le piden a los padres que le apunten al conservatorio y luego hay otros niños que vienen por inercia, porque los padres la apunten y vienen. Y dentro de esos niños hay algunos que cuando entran a clases y empiezan a clases, es cuando se enganchan y ya vienen voluntariamente, y hay otros que también les pasa eso, pero no quieren estudiar. Entonces, con el paso de normalmente dos o tres años, según lo que he observado yo, a los dos o tres años, pues, quieren dejarlo, no porque no les gusta el instrumento en sí, sino porque no quieren el compromiso de*

tiempo extra que necesita de práctica en casa. Y luego está el tercer grupo, que son niños que vienen también por la familia, pero no le gusta prefieren otras actividades y desde siempre pues piden no venir. Hay un poco de todo.”

PAVLCAF3: *“Depende de la racha que haya, yo creo que a una mayoría le gusta, lo que pasa es que sí que es verdad que los padres les han traído y ya depende del profesorado, el sistema del enseñanza, les gusta más o menos.”*

PACLCAF2: *“Pues hay de todo, depende mucho de la familia, la verdad, pero yo creo que más son los niños que quieren y los padres pues les dejan que prueben. También hay padres que quieren que los niños tengan la formación musical y les obligan, pero la mayoría de las veces yo creo que es porque a los niños les inquieta ¿no? Por ejemplo un instrumento como el mío, como el violonchelo, que ni siquiera un niño lo conoce... al principio pues bueno, ellos quieren estudiar música, no saben muy bien dónde se meten pero es una mezcla, porque es muy importante también que los padres les animen y estén apoyando detrás, porque sino...”*

- Pregunta 2: *¿En qué curso/s considera que se establece un mayor interés o influencia de la familia sobre el alumnado con respecto al estudio del instrumento? ¿Por qué?*

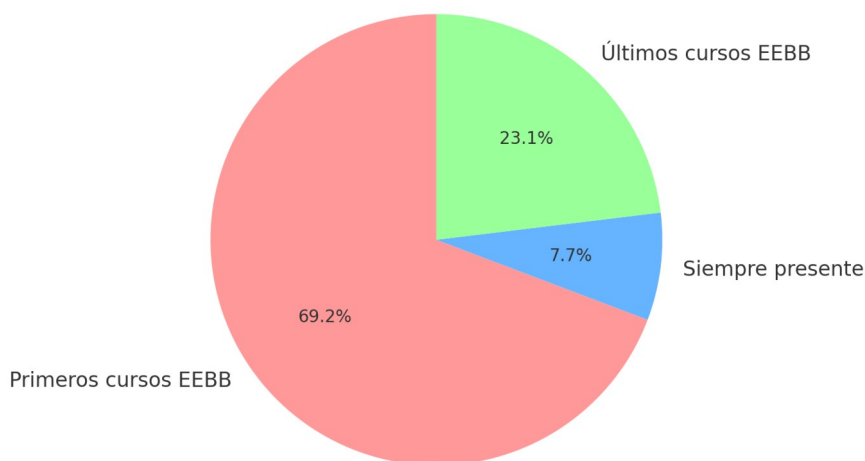


Figura 66: *¿En qué curso/s considera que se establece un mayor interés o influencia de la familia sobre el alumnado con respecto al estudio del instrumento? ¿Por qué?*

La gran mayoría del profesorado, opina con un 69.2% de valoraciones que en los primeros cursos de las Enseñanzas Básicas es cuando más interés o influencia se produce por parte de la familia, donde el alumnado necesita los hábitos de estudio y cuidados del instrumento, coincidiendo concretamente en el primer y segundo curso de las Enseñanzas Básicas.

También se observa un 23.1% de respuestas que destacan los últimos cursos de las Enseñanzas Básicas, debido a la presión que supone la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales, con una evaluación más exigente que les hace reconocer si desean esforzarse por continuar estudiando o asumir la visión de la música como un hobby.

El 7.7% de profesorado restante, opina que la familia siempre está presente e influye sobre la práctica y la valorización de sus hijos/as en estas enseñanzas.

○ Entrevistas:

PACHCAF1: *“Yo creo que más donde se establece, es dónde es más importante, en primero (de básicas) después, en instrumentos de cuerda, hasta que no llebas unos cuantos añitos no se puede, tú lo sabes, que no se enganchan, entonces yo creo que en primero es cuando es más fundamental.”*

PAVLCAF1: *“Yo creo que depende más del alumno que del curso. Yo creo que depende más de la familia que del curso.”*

POVLCAF2: *“Bueno, en un primer momento que en un primero de elemental, cuando llegan, la familia llega muy ilusionada, ¿vale? Es verdad que hay que decir que se refleje en el estudio, que normalmente de estas cuestiones se encarga la mujer y no se encarga el hombre. Las madres, ¿no? Exactamente, las madres, y entonces bueno, eso hay que ponerlo ahí porque en definitiva al final es un es una negación a la hora de llevar a esos niños a estudiar música. Que evidentemente, no sé, a lo mejor de un ciertos alumnos que tengo yo de primero, por ejemplo, este año yo trato con las madre (...) entonces ahí hay una cuestión de género que es total. Y luego, segundo punto, también en el momento en el que los niños van al grado profesional, es un momento importante también, Y luego, al momento que te he dicho, cuando ya tiene que decidir el último, digamos, el último grado del grado profesional, los dos últimos años, ahí también la familia empiezan a ser importantes. Y muchas, a*

pesar incluso de tener un hijo que vaya bien en la música, tienen miedo, porque no saben si eso es una cosa para qué sirve, ¿no? Y muchas veces llegas a una a mi posición es un poco rara, porque dicen, bueno, tanto tiempo que llevan aquí y trayéndolo, porque es un esfuerzo familiar, obviamente. Y luego, no le dan una credibilidad a lo que está haciendo.”

PACLCAF2: “Yo creo que el primer curso es el más ilusionante para los dos, porque también un poco es la novedad y parece que se interesan más, yo creo. Y luego ya cuando ven que ya se pone más cuesta arriba... eluden ya el hablar contigo y el reconocimiento a lo mejor de la poca implicación que se tenga más o menos y en fin, cosas de todo tipo.”

POVLCAF3: “Pues puede ser desde el principio. Hay niños que reaccionan muy rápido, desde el principio pues muestran ya interés y algunos que les cuesta un poquito más y algunos pues que caen, o sea, que no no mantienen, pero pero bueno, al principio. Yo que este año empieza mucha gente de primero, tengo gente muy enganchada.”

PAVLACAF2: “Pues, yo te diría, en mi caso, un primero, primero de básica, ¿no? En primero, porque entran como con mucha ilusión, a parte de que a lo mejor ellos de primero no hayan querido, pero con eso de que es algo nuevo, comprar el instrumento, es algo que no sabe, es una novedad, el cole no lo hace, hacen que vengan como con mucha ganas, y vienen muy motivados. Y luego, claro, cuando ven, que tienen que estudiar, el, pues, eso, todo el pues, lo que lo que tienen que hacer en la práctica que tenga que hacer todos los días y tal, y ya ven que es algo un poco durillo, ya se van desinflando un poco. Claro, con los años, y luego ya como tienen que hacer en nuestro caso, como aquí solo somos elemental, no tenemos profesional, pues, claro, se tienen que ir de este conservatorio a otro. Entonces, claro, hay muchas familias y muchos niños que ya en el momento que acaban aquí, pues, deciden acabar. Tiene que ser muy grande el interés por parte de los alumnos y de la familia para irse a otro conservatorio.”

POCBCAF1: “Al principio se implican un poco más, en primero, la novedad, cuando son más pequeñitos, están un poquito más encima, pero luego enseguida comienza un poco a a delegar, de poner la típica excusa muy repetida, de no le puedo ayudar porque no sé de música. Entonces, un poco tratan de cubrir el bulto hablando coloquialmente con el tema de la motivación. Claro, hay muchos factores contextuales que están relacionados. Si los padres trabajan, tienen menos tiempo para estar encima, muchas veces con entrevistas te das cuenta de que no saben ni lo que están tocando, ni el tema de los deberes, te encuentras la diferencia

que hay entre padres que de alguna manera te demandan, que esté todo muy pautado y guionizado lo que tienen que hacer, y si tu metodología busca un poco el favorecer la autonomía del alumnado ahí, puede haber algún choque, pero nada que no se solucione por el diálogo, porque la verdad es que a nivel normalmente a nivel puntual, es una gran discrepancia, por lo menos, es mi caso.”

PAVLACAF3: *“Para la familia yo creo que desde el principio, pues, puesto que, como te dije, los meto en clase en primero (de básicas). Entonces, como ya empiezan a asistir a clase, y vienen dos veces en semana con sus hijos, pues, generalmente todos los padres se enganchan mucho, porque porque se siente muy interesados por lo las clases de los de los niños, y les ayudan, y y entonces yo creo que a partir de ahí ya se enganchan.”*

PAVLAPRF1: *“Depende de de la manera en que eres clase. Como a mí me gustó también que al principio estén implicados en las clases, pues al principio, claro, si llevas una tendencia pedagógica o como método, los padres están muy implicados. Entonces, todo depende sobre todo de tu tendencia pedagógica. Yo creo que sobre todo se implican más al principio, las enseñanzas básicas, fíjate. Luego es cierto que si el alumno responde bien, en profesionales se implican y sobre todo se tienen talento y va a crear concursos o así, pero sobre todo yo creo que hay más interacción de los padres y las enseñanza básicas.”*

PAVLAPRF2: *“Es cierto que cuando somos pequeños es necesaria más la inspiración de la familia, a medida que los cursos van subiendo, aunque sobre todas las necesidades básicas, sí tiene mucho coraje con la familia, sobre todo pueden jugar también a la prueba de acceso, entonces eso también compensación mayor, claro, para orientarle a la prueba de acceso, pero luego a medida que van creciendo poco a poco, es el alumno el que coge las riendas de su propia formación.”*

- Pregunta 3: *¿Considera que la familia debe destacar y valorar el papel de la música dentro del núcleo familiar? ¿Por qué?*

El 100% del profesorado responde que sí, pues es absolutamente necesario para su correcta valoración personal, siendo especialmente importante la influencia positiva en casa, la asistencia a conciertos, así como enfatizando sus beneficios en la formación personal. Algunas respuestas especifican esta idea, pero sin demasiada insistencia por parte de los familiares, pues puede resultar en el efecto contrario y ser contraproducente.

○ Entrevistas:

PACLCAF2: *“Hombre, por supuesto. Súper importante y depende mucho también de la música que se escuche en las aulas, en las casas, pues los niños ya entran de una manera o de otra, según la cultura musical que haya en la casa, por supuesto.”*

PAVLCAF2: *“Claro. Fundamental, fundamental no porque sea importante, en sí misma, que lo es, sino porque el interés que se muestra en el entorno del alumnado, lo hace (...) Sin exigencia, sin querer ningún objetivo, solo que el principio del padre y de la familia sea simplemente escuchar y aplaudirle.”*

POVLCAF1: *“Sí, debe de debe de introducirse en la casa, en el mundo, al menos, de la música académica. Primero en el mundo de la música, ¿vale? Porque estilos musicales hay muchos, ¿de acuerdo? Pero es verdad que el de la audición de la música académica exige de tiempo y de preparación. Por tanto, eso es una cosa que en el momento en que un hijo viene a estudiar, por ejemplo, violín, debe ir la familia, empezar a estar en decisión de esa cuestión, escuchar música en casa, llevarlo a conciertos. ¿Por qué? Porque, en definitiva, al final, como mínimo, lo suyo sería que ese joven estudiante se convierta en un en en una persona que sepa o mi música en condiciones. Y es fundamental, y eso no se hace. Pero eso no se hace en general, porque el mundo de la educación musical especializada en España está muy alejado de la realidad de la interpretación.”*

PACLCAF1: *“Yo creo que sería muy importante, el problema es que, claro, la cultura musical en ese sentido me parece complicado, no sé, porque no hay cultura una cultura musical que tú digas como valorado, ¿no? Es que no sé, en las casas normalmente a lo mejor no se hace música, como si tus padres son profesores de música, pues claro, tú estás escuchando música, sí o sí en tu casa, ¿no? Y entonces un poco eso, pero bueno, quieras o no el escuchar a sus hijos o el venir a audiciones, el venir por ejemplo a la semana cultural, que de vez que cuando les cae algo poco a poco, pues le va un poco creando una un poquito de cultura musical. Pues yo no sé que es que incluso en Navidad ya no se cantan villancicos... Entonces el tema de la música en la casa, pues, lo que se escucha de los grandes a lo mejor, que claro, lo que está más a mano. Que yo me acuerdo un año, se me viene, que les saqué el “despacito”, como madre mía, qué perrera tuvimos con en el despacito, todo el mundo quería tocar el despacito, ¿vale? Sí, porque claro, eso era como “won”, lo más grande y los padres eran como “¡ay, el despacito!”. Claro, porque es algo como*

que les llena y fuera de eso pues es complicado el tema de la música desde las casas.”

PAVLACAF1: *“Sí, yo creo, vamos, eso es fundamental, yo creo, porque yo sí que noto mucho las familias que casa les pone música, no solo música, la música que les mando yo, que es la que tocan ellos (...) Noto mucho los padres que en casa sí que lo hacen y que tienen esa cultura musical más allá del conservatorio, porque luego los niños vienen aquí, tienen otro tipo de sensibilidad, tienen, pues, más oído también, tienen, pues, cogen enseñada más los mismos, la entonación, la afinación, y y los niños que no, que según salen de aquí, dejan la viola y según sale, entra el siguiente día a la semana siguiente ¿no?”*

PAVLCAF3: *“Hombre, yo es que no lo veo importante, lo veo fundamental. O sea, que sin eso si tú apuntas a tu hijo al conservatorio, pero no le das valor, pues el niño va a terminar por desmotivarse. O como mínimo, si sigue motivado, sí que se va a sentir mal, porque va a considerar que lo que está haciendo no tiene ningún vano. Entonces, yo veo muy importante que se que haga, que se debe, que se ponga en alta ese valor de ese esfuerzo, de que ese tiempo que otros niños están jugando en el parque, ellos están en una clase, del tiempo en el que ellos tienen que practicar. Claro. De todas esas cosas que están aprendiendo, de la gente que están conociendo, de cómo se está relacionando en otro entorno. Entonces, yo veo muy importante que que los padres feliciten a su hijo por ese esfuerzo hace, porque no es nada fácil. Claro. Que lo valore más.”*

PAVLACAF3: *“Valorarlo, evidentemente, resaltarlo y darle la importancia que tiene el venir al conservatorio, venir motivados como yo siempre digo, no es como ir a una clase de niños, de ajedrez, donde vas, asistes y luego te vas a tu casa, y generalmente ya no tienes que hacer nada, sino que hay hay se requiere de un trabajo constante y y hay que tener el hábito y en eso los padres son fundamentales.”*

PAVLAPVF2: *“Sin duda, fundamentalmente. Y más es que se nota mucho, yo que estoy en orquesta y todavía les estoy diciendo, ayer, venid a verme, tienen que verte, no solo en su núcleo, sino que también el profesor tenga un papel activo musicalmente.”*

- Pregunta 4: *¿Considera que el núcleo familiar debe implicarse en el estudio del instrumento de sus hijos/as en casa? ¿Por qué?*

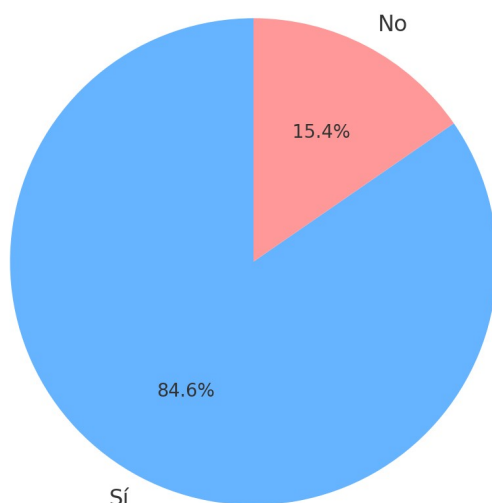


Figura 67: ¿Considera que el núcleo familiar debe implicarse en el estudio del instrumento de sus hijos/as en casa? ¿Por qué?

La gran mayoría del profesorado, opina que sí en un 84.6%, pues consideran la implicación de los padres y madre sobre el estudios de sus hijos/as como un acto fundamental especialmente en los primeros años, pues el alumnado no cuenta con la madurez o constancia necesarios para crear unos hábitos y rutinas de estudios de forma autónoma. Destacan, a su vez que, a medida que el alumnado aumenta en edad, es igualmente importante retirar esta supervisión de forma paulatina.

Un 15.4% de docentes inciden en el “no”, relegando la responsabilidad de los familiares únicamente a la supervisión de los tiempos de práctica diaria, destacando respuestas como que “depende del niño/a”, dando prioridad a la autonomía e independencia por elección propia.

○ Entrevistas:

PACLCAF1: *“Sí, hay niños que funcionan solos, pero la mayoría necesitan el apoyo de la familia, porque tú sabes que empezar , sobre todo un instrumento de cuerda ... el piano es un instrumento más agradable porque tiene una afinación*

más hecha e incluso la guitarra tiene sus trastecillos y ellos empiezan de otra manera, pero los instrumentos de cuerda necesitan... son más difícillos para empezar.”

POVLCAF1: *“Sí. A ver, la enseñanza musical exige que los padres estén pendientes de qué estudia, cómo estudia y cuánto estudia, ahí que tienen que responder a esa frecuencia. De hecho, los mejores métodos de enseñanza musical son los que comienzan a tener gran edad, como el método Suzuki, que exige que los padres tengan las clases y vean como los pequeños van a avanzar, porque los padres no saben en un principio y se convierten en profesores. Claro. Entonces, es verdad que necesitamos, sobre todo, los primeros años, un control por parte de los padres de qué tiene que estudiar, cómo y cuánto, fundamental.”*

PACLCAF2: *“Hombre, es que yo creo que, para que medio funcione algo, sí. Es que es fundamental. Es fundamental, si no se implica por lo menos un poquito, un poco de interés de niño qué has tocado, tócame esto, mira esto, mira qué bien, algo, un poco de interés en que en qué hace tu hijo, o mira que... no sé. Si no hay esa implicación, van, pero no... Yo muchas veces digo, hay que ver con la poca implicación que tienen al principio los padres y al final el niño medio toca y sale adelante y llega hasta cuarto (de básicas) y digo, un milagro. (...) Yo tengo el caso por ejemplo de una alumna que siempre viene el padre porque la madre trabaja muchísimo, no sé qué horario y yo le digo ¿Tu madre te ha visto alguna vez tocando? No. Porque a las audiciones no puede venir porque está trabajando, en la casa cuando ella llega ya está acostada y la madre no le ha escuchado nunca tocar. Entonces claro esos niños medio tocan a base de regañinas, ya comienzan segundo y pasan a tercero (de básicas) y regañina tras regañina y también si les regañas pues se desmotivan y ...es complicado.”*

PAVLACAF1: *“Yo creo que al principio, sobre todo, sí. Es verdad que si creas un hábito, un buen hábito desde el principio, pues luego ya le el alumno es el que ya se va poniendo solo, pero sobre todo al principio, yo creo que sí que es fundamental que se ponga. Porque cada niño cuando empieza es pequeño, son ocho años, no está acostumbrado a tener una rutina estudio, están empezando a conocer lo que es eso, tanto el cole como aquí. Y entonces, yo siempre les hago, al principio del curso, un horario, se lo doy a los padres, que se lo revisen con los niños, que, pues esom que lo pongan en la en la nevera, en el armario, donde sea visible y que intenten cumplirlo siempre todos los días. Digamos, siempre con muy poquito, diez minutos al día. Diez minutos al día y luego poco a poco vas incrementando un poquito ese tiempo, y sí que yo al principio pido mucha ayuda a los padres, porque*

luego es verdad que si el niño tiene interés, se ha motivado y le gusta, poquito a poco se va poniendo solo y me lo dicen los padres.”

PAVLCAF2: *“Pues sí. Yo soy muy muy partidaria, siempre y cuando no sea atosigando, hay padres que han querido tocar un instrumento y ahora ponen al niño y y ese tipo de cosas, sí que a veces hay que andarse con ojo, ¿no? Es decir, yo veo que siempre es bueno que a los padres, bueno, digo padre, digo hermano, abuelo, familia, general, no sé, que sí, que participen, pero siempre te da el punto de vista de que el alumno es tiene que tener su propia independencia, tiene que aprender por sí mismo también, porque si no, se adquiere también demasiada dependencia.”*

PAVLACAF3: *“Sí, claro. De hecho, yo creo que es como mejor funciona. Ya te dije que durante la pandemia, como no podíamos meter a los padres en clase, tuve justamente el grupito que ahora está en cuarto, y que funcionó muy bien, y todo fue muy bien, pero desde lejos, los padres sabían que yo normalmente los metía en clase, y entonces era como que me mantenían una libreta, llevaban todo apuntado, los padres llevaban su, o sea, me escribían después de cómo había ido todo, o sea, que había un... aunque ellos no estuvieran en la clase, pero sí que interactuábamos mucho a través de la libreta.”*

PAVLAPRF2: *“Sí, no en lo musical de su hijo, en la educación general de sus hijos. Es decir, muchas veces hay familias que tú cuando hablas con ellos, percibes que te mandan a ti una parte a responsabilidad de su educación, y y no es mi responsabilidad a su educación general, que también, porque es verdad que la música, pues, es disciplina, incluso muchos padres, a veces en tutorías me han comentado que han visto un cambio radical en el comportamiento de su hijo, ya no solo en casa, sino también en el colegio, después de venir al conservatorio. Porque aquí aprenden una disciplina y un saber estar o un guardar su turno, un y que las fechas es pequeñas, que eso es todo el niño, que es aprendizaje, con ocho años todavía no lo han hecho por circunstancias, de a su personalidad, de su carácter (...) Y luego muchos tipos de docentes (...) Hay compañeros que sí quieren que que la familia de los padres estén muy presentes o todos los primeros años. Hay otros que quieren algo mixto, ¿no? Y hay otros que prefieren que los padres no estén y que sea el niño desde muy pequeño que vaya arrancando. En mi caso concreto, te hablo como yo lo planteo mi clase y mi docencia, yo tengo una gran comunicación con la familia, pero el niño no es consciente de ello. Es decir, yo intento que el niño sea autosuficiente, darle a él su responsabilidad de aprendizaje y su responsabilidad. Sí, hay muchos padres que a veces vienen cuando la audición y no sabe qué ha hecho a su hijo. Entonces, ve y se olvida, pues, nada más (...) Sí, es*

necesario, pero tampoco agobio a las familias, porque también es cierto que muchas veces pedimos que a las familias hagan muchas cosas, asisten a muchos conciertos y hay que tener en cuenta que aunque la mayoría de las familias tienen uno o dos niños, todavía hay familias que tienen tres o cuatro. Entonces, no pueden, no pueden sobrecargar (...) Es lo que tú haces a cada niño, y luego, lo que cada docente considera que funciona mejor.”

- Pregunta 5: *¿Cree que las familias mantienen una actitud de interés y/o cercana con el profesorado de instrumento respecto a la evolución musical y/o académica de sus hijos/as? ¿Cuáles cree que podrían ser las razones?*

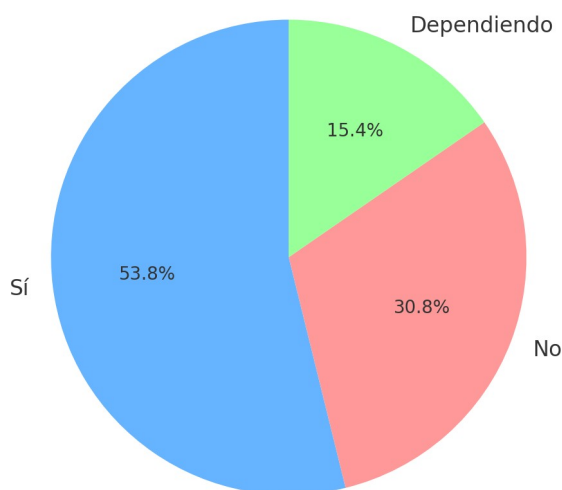


Figura 68: ¿Cree que las familias mantienen una actitud de interés y/o cercana con el profesorado de instrumento respecto a la evolución musical y/o académica de sus hijos/as? ¿Cuáles cree que podrían ser las razones?

Un 53.8% de docentes responden con un “sí”, destacando que las familias se preocupan por el desarrollo académico de sus hijos/as, otorgándole importancia al conservatorio. En contraposición, un 30.8% de profesores/as enfatizan que no, ofreciendo algunos motivos como la falta de disponibilidad de los padres y madres, la falta de interés al considerarlo una actividad extraescolar más, mostrando que

la mayoría no piden tutorías, siendo el propio profesorado el que tiene que estar pendiente del contacto con las familias.

El 15.4% de profesorado restante, afirma que hay familias de todo tipo, siendo imposible generalizar, pero realzan la idea de que la actitud que siga dicha familia influenciará y condicionará directamente al alumnado en su interés y valorización sobre estas enseñanzas.

○ Entrevistas:

PAVLACAF3: *“Sí, Sí, cuando yo creo que a partir del momento en que empiezan a venir a, sí que he notado que a veces hay padres que no han podido venir en primero y se ha notado mucho. Se ha notado mucho el interés, se ha notado mucho el estudio del niño, se nota mucho. Entonces, es lo que antes te decía, que desde el momento en que empiezan a asistir a clase con sus hijos, el interés total.”*

PACLCAF1: *“Depende, es que hay de todo, eso no te puedo generalizar. Depende, hay padres que me cuesta mucho contactar con ellos, hay otros que están muy implicados, depende mucho. Es que eso es cada familia, depende... (...) En general sí, yo creo que sí, que los padres se interesan en que aquella cosa que hagan pues lo hagan bien, yo creo que sí. Los padres que no se interesan es porque no tienen conciencia de que eso sea importante y piensan que el niño va a ir solo.”*

PACLCAF2: *“Pues en mi, por mi experiencia, sí. También es verdad, que no sé si se podrá poner aquí, pero, bueno, yo tengo un grupo de WhatsApp, tienen mucho acceso, en mi caso, conmigo (...) Después tampoco es que hablemos tanto, pero está abierto a que me manden vídeos, me pregunten dudas, y a que me cuenten, sobre todo, el estrés, en cómo se siente el niño. Porque tienen su rachilla...”*

POVLCAF1: *“Algunos sí, ¿vale? No te puedo decir porcentajes, pero bueno, al final de diecisiete o dieciocho alumnos que tiene uno, pues, en cada curso a la mejor hay tres o cuatro que sí. Luego, en definitiva, la mayoría de padres, lo único que le importa es que el profesor esté a su hora en su clase. Ya. No le importa nada más (...) Entonces, claro, también es un problema, pero esto es que el propio sistema educativo musical especializado se ha encargado de cargarse lo que se reconoce como como la autoridad ¿No? (...) Entonces, claro, desde el momento y hora en el que esa autoridad del profesorado por el mérito que ha hecho, que diferencia a unos de*

otros, no se asume como se debe, pues se llega al final un uso del servicio público absolutamente tergiversado. Claro. Sí, este concepto de, bueno, yo tengo la matrícula, yo he pagado la película, yo aquí, ¿no?”

PACLCAF2: “Yo creo sí, en general tienes que estar detrás del padre para que esté y a lo mejor el padre, si tú no hablaras con sus niños en todo el año, no pasaba nada, que aprueben al niño, ya está”. Sí, no sé, hay familias que sí que están muy pendientes, que me preguntan mucho, que habitualmente les mando todas las semanas los deberes, lo que vamos haciendo en clase, digamos, un pequeño resumen de lo que hemos hecho y lo que les he mandado para el siguiente día, se lo mando por el iPasen. Entonces, ellos lo pueden ver, en el momento que yo se lo mando lo pueden ver. Y, claro, hay un chivatillo que te dice los padres que lo han visto, los padres que no lo han visto, y hay muchos padres que no lo leen. Entonces, claro, muchas veces cuando llegamos a las audiciones, se sorprenden un poco de lo bien que lo hacen, pero porque, claro, eso me dice mucho también de los padres que en casa no han estado pendiente. Claro que sí (...) Hay de todo, y luego hay otros padres que sí, que están muy pendientes, que les graban, que me graban vídeos y me lo mandan... pero bueno, es verdad que son lo menos. Hay más familias que, bueno, pues por el por el día a día también, que yo entiendo que con los trabajos y con el poco tiempo que hay, pues igual es más difícil.”

PAVLACAF3: “Sí, Sí, yo creo que a partir del momento en que empiezan a venir a clases. Sí que he notado que a veces hay padres que no han podido venir en primero y se ha notado mucho. Se ha notado mucho el interés, se ha notado mucho el estudio del niño, se nota mucho. Entonces, es lo que antes te decía que desde el momento en que empiezan a asistir a clase con sus hijos, el interés es total. Está ahí claro. Sí, yo creo que es lo que más les interesa.”

PAVLAPRF1: “En global, yo estoy contenta. Es verdad que aquí, en comparación con otro conservatorio (de la capital) me ha parecido que tenían, sobre todo, sí, un poquito más de interés en la evolución, porque como yo ya llevaba muchos años también con un alumnado, solamente los que van un poquito más flojos, son los que los padres andan un poco más pendientes, ¿no? Si no hay suspenso, como que no hay, no hay espacio.”

- Pregunta 6: *¿Considera que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro? ¿Por qué?*

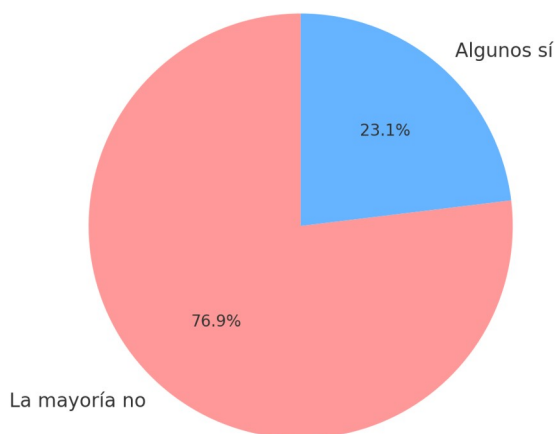


Figura 69: ¿Considera que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro? ¿Por qué?

La gran mayoría de docentes, indica en un 76.9% que su alumnado no se dedicará profesionalmente a la música o que lo harán en un porcentaje prácticamente mínimo, pues es una profesión muy difícil, complicada, con cada vez menor estabilidad laboral. Destacan la falta de interés, dedicación y entrega, cualidades necesarias en una carrera artística tan complicada. Por el contrario, un 23.1% de profesorado indican que algunos sí, pues aprecian las cualidades necesarias mencionadas anteriormente, pero destacan que serán un número muy reducido.

○ Entrevistas:

PAVLCAF1: *“No, no es mi objetivo. No. Porque no es realista. Y hay que adaptarse al entorno que tenemos (...) Prefieren que se formen personalmente y con eso creo que es más que suficiente o incluso más importante que que se dedique profesionalmente a la música.”*

POVLCAF2: *“Ojalá es lo que te podría decir. Lo que pasa es que depende de muchos factores. Los primeros años son los más fáciles, ¿vale? Pero después va a depender de muchísimos factores. Yo creo que el factor principal es la familia. El factor principal es la familia y la situación familiar. Todo lo que sea alteraciones de*

la situación familiar, no me atrevería a calificar situaciones, pero todo lo que no sea una estructuración que entendemos por estable, porque no quiere decir normal, porque si digo normal sería mi normalidad, ¿vale? Todo lo que no sea estable, va a influir absolutamente, pero no solo para los estudios musicales, sino para cualquier otra cosa en la vida. Entonces, sí, la familia es una cosa que se hace decisiva, salvo alumnos que son verdaderos héroes y que a pesar de todo dieron para antes, ¿no? Claramente.”

PACLCAF1: *“Es posible que alguno pudiera pudiera ser, pero son tantísimos factores...”*

PACLCAF2: *“No sé qué decirte, la verdad, no sé qué decirte (...) ya se verá, yo lo veo porque luego son muchos factores, yo por ejemplo, ahora están conmigo estos cuatro años, pero luego ahora en cambio, en grado profesional va con otro profesor, otro profesora que no tendría por qué, pero bueno. También avanza la edad, ya llega lo de la adolescencia (...) Entonces, en principio sí, hombre, yo entiendo que si van a hacer la prueba como que van con esa idea. Pero yo animarles en ese sentido, bueno, yo siempre les digo algunas veces que bien, que vean que no está mal con lo que yo trabajo, y ya, y también decirle, mira, tienes otra opción ahí. Pero realmente tampoco tampoco mucho (...) ¿Quién tiene seguridad hoy en día de nada no? Ninguna. También son tan pequeñitos que, eso quizás es en un profesional, ¿no?”*

PAVLACAF2: *“Yo creo que la mayoría no. Yo creo que la mayoría no, vamos. No, porque, claro, yo solo doy en elementales, como que en esta edad les pilla muy lejos todavía. Entonces, no están todavía pensando en, yo voy a terminar en mucho, así que me dicen, pues yo quiero ser profe de mayor, y yo quiero tocar el orquesta, y yo tal, y lo dicen así como algo muy idílico y muy lejano, porque todavía son muy pequeños. Claro. Entonces, sí, la ilusión está, sobretodo, ya te digo, cuando empiezan, pero claro, a medida que van avanzando y van viendo lo difícil que es, lo difícil de que suene bien, que afine, que son muchas cosas a la vez, pues...dicen, yo creo que me voy a dedicar otra cosa, ya se lo piensan un poco más, ¿no? Yo siempre les les animo a que sigan, por lo menos, el profesional, que empiecen, que vean cómo es, que vean si les gusta, si les motiva y tal. Y, bueno, aquí, como ya te digo, entre el problema que es no tener profesional en el mismo centro y que se tienen que ir, muchos de ellos se quedan aquí en este camino. El que tiene mucho interés, sigue. De todos los alumnos que llevo yo desde que estoy aquí en este centro, en los todos los años, yo creo que dedicarse, dedicarse, yo creo que un par de alumnos ahora mismo. De todo, vamos, desde hace muchos años que estoy aquí, un*

par de algunos, yo creo, bueno, que están acabando ahora y que su idea es esa, pero todavía no saben, porque, claro... Pues eso es muy duro."

PAVLCAF2: *"Eso es que nunca lo sé. No tengo ni idea. Porque es que, claro, cómo saberlo. Hombre, hay algunos que sí quiero ver allá, porque, bueno, empiezan a ir a los cursos con gente importante, se mueven, los ves en las distintas escuelas, porque aquí en Málaga hay muchos niveles de violín, que es otro, mogollón de sitios y veo alumnos que tienen interés, que ven, que van allí y entonces, entiendo que, pues, como mínimo se lo plantean. ¿Qué pasa? Que el mundo de la música, pues, yo creo que es precioso y muy duro al mismo tiempo, Entonces, no todo el mundo, creo yo, y esto ya es mi opinión personal, ¿vale? Pero yo no veo que todo el mundo tenga esa capacidad de resiliencia, digamos, de seguir superándose, de seguir estudiando, de ver que te van pasando cosas, que tienes el momento qué guay, de pronto, pum, tengo mis conciertos, de pronto tengo cero conciertos, el cómo relacionarte, el ambiente y que la música, es muy amplia, es que realmente es muy amplio, puede violinista, puede ser compositor, puedes componer junto a violín, puede ser que hay muchísimas opciones y al mismo tiempo muy pocas. Y entonces, pues, claro, no sé. Por otro lado, también es verdad que yo creo que eso pasa todas las profesiones. Sí, así que no sé. Sí, me quedo un poco ahí con la interrogación."*

PAVLACAF3: *"Pues, hay una pequeña minoría que sí, el resto lo van dejando por el camino. No sé establecer un porcentaje ahora mismo, pero antes conté que tuve dieciocho alumnos. Pues si llegaron cuatro o cinco y acabaron el profesional... Está bien, ¿no? Sí. Esto piensa, es un porcentaje bastante bajo."*

PAVLAPRF2: *"Depende de cada caso y depende de lo que cada uno quiera hacer en realidad."*

- Pregunta 7: *¿Anima o incentiva a su alumnado para que se dedique profesionalmente a la música? ¿Por qué?*

Sobre esta cuestión, se encuentra una variedad de respuestas ofrecidas por los docentes. La mayoría, con un 53.8% de valoraciones, opina que depende de la actitud del alumnado y las cualidades que demuestre, aunque siempre enfatizando las dificultades artísticas y escasas salidas laborales posteriores, en base a que el alumnado conozca y esté preparado para todo el esfuerzo y sacrificio posterior.

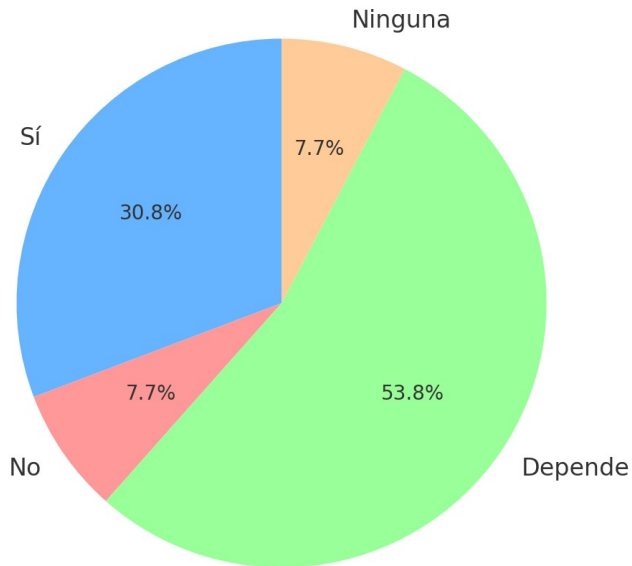


Figura 70: ¿Anima o incentiva a su alumnado para que se dedique profesionalmente a la música? ¿Por qué?

Otro porcentaje de profesorado, enfatiza con un 30.8% de resultados que sí anima a su alumnado a dedicarse profesionalmente a la música, aunque solamente si es el propio alumno/a el que manifiesta ese interés.

Las restantes opiniones que se decantan por el “no” o “ninguna”, realzan el excesivo sacrificio que requieren estos estudios, ofreciendo además muy pocas salidas profesionales posteriores, por lo que prefieren o no animan a que su alumnado se dedique o se interese por esta salida laboral.

○ Entrevistas:

PAVLCAF2: “Yo son tan pequeños que yo que hagan lo que quieran, ¿sabes? Por ejemplo, para mí hay mucho concepto de criar más al escuchador, ¿no? El futuro melómano, la futura persona que va a ir a escuchar conciertos, más que pretender que todos sean profesionales, ¿no? (...) Eso es más realista.”

POVLCAF1: *“A ver, por supuesto, cuando uno empieza, lo das todo para que ellos puedan llegar a eso, darles esa opción, pero luego cada uno, pues, cada vez que es lo que hablamos, al final son catorce años de carrera, más, un máster después, y durante ese tiempo, pues, pasan muchas cosas que los niños, pues, por supuesto, desde nuestra parte, yo creo que todos los profesores cuando pasamos a un niño lo que queremos es que llegue a eso. Claro. (...) Luego, si es que uno lo logrará o no, pero bueno, intentarlo por supuesto.”*

PAVLCAF3: *“Pues mira, yo hay veces que soy súper mega dura. Al que veo que tiene opciones, así te lo digo. No por nada, sino porque es difícil (...) Hombre, si yo veo un entusiasmo muy grande de alguien que dices, mira, le cuesta, pero ¿y qué? Le encanta y lo va a hacer, es que lo va a hacer de una manera de otra, lo va a hacer. Pero esos son muy pocos. Entonces, yo veo que tienes que valer, esto es una carrera artística, y yo creo que algo se trae de nacimiento, tú tienes que tener una materia prima. Tienes que tener materia prima y luego tienes que tener muchísima disciplina y aún así, es difícil. Entonces, yo animo a la gente que veo.”*

PAVLACAF2: *“Sí, claro, lo que pasa que hoy en día da un poquito de miedo. Aunque yo sigo incentivando lo mismo que antes, cuando no daba tanto miedo, pero hoy en día están restringiendo mucho las plazas en los conservatorios, que antes, por ejemplo, si en cuarto había ocho plazas, se presentaban diez niños y los diez aprobaban. Al final, boom, los otros dos colaban. Pero ahora no, ahora son estrictos y además cada vez están disminuyendo las plazas, están disminuyendo los puestos también de profesorado, entonces... las orquesta, pues, ya sabemos cómo van también que hay un, en fin, que hoy en día es un poco complicado incentivar con tranquilidad. Pero yo lo sigo haciendo, claro, la lucha por mi profesión. Claro, por mi instrumento, sí. Claro, totalmente.”*

PAVLAPRF1: *“Pues mira, a lo mejor a principios de curso te diría que no muchos, pero yo creo que este año, hemos tenido suerte (...) Y sobre todo la voluntad del profesor de abrir puertas.”*

PACLCAF2: *“Pues mira, justo el otro día lo estuve hablando (...) que hay una pirámide brutal. Yo que soy profesora en Enseñanzas Básicas, me entran al año 6 niños, pues de esos que vayan a dedicarse 1 o ninguno, eso como real, es una realidad que yo veo.”*

- Pregunta 8: *Con respecto a la pregunta anterior, ¿Cómo cree que influye la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música?*

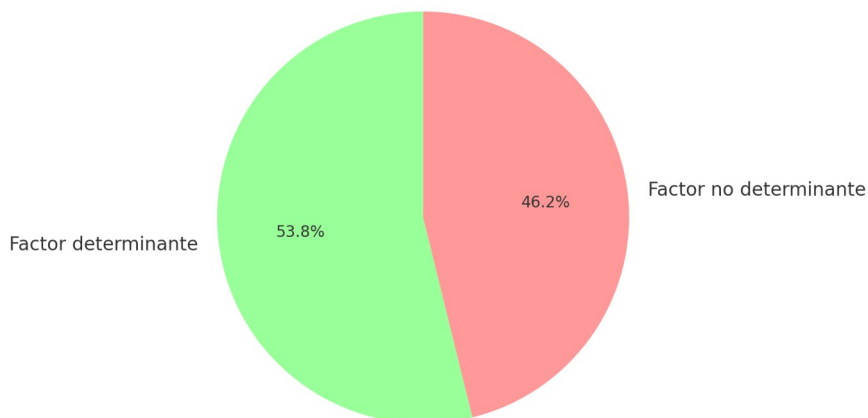


Figura 71: Con respecto a la pregunta anterior, ¿Cómo cree que influye la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música?

En base a esta pregunta, se aprecian unos resultados bastante igualados, con un 53.8% de docentes que aprecian a la familia como un factor determinante sobre esta decisión, ya que influye muchísimo que animen esta opción, ocasionando a su vez unos mejores resultados en el rendimiento personal y académico. El restante 46.2% de profesorado destacan que la familia no es un factor determinante, puesto que suelen respetar de decisión que tomen sus hijos/as.

○ Entrevistas:

PAVLCAF2: *“Pues, yo creo que influye mucho, porque es la que pone los medios en cuanto a infraestructura, en cuanto a llevarlo, traerlo, etcétera. Si bien es cierto que es lo que tiene que ser, yo noto que la familia va un poco a lo que demanda también el alumno, pero que sí, que es muy poco.”*

PAVLACAF3: *“Pues, no sé, yo creo que la familia muchas veces los los apuntan al conservatorio, porque ven que la música tiene muchas cosas positivas para su desarrollo, etcétera, pero yo creo que a la larga tampoco lo ven ellos como una opción, a lo mejor, a seguir. Es lo lo que me da la sensación, porque en el*

momento, ya te digo, que avanzar un poquito y a lo mejor ya llegas a un cuarto, que ya tienen que presentarse, que preparas una prueba para seguir a profesional, muchos paran. Y es que esto es muy duro, no sé, yo creo y no sé yo al final, si por aquí va a conseguir algo y tal, entonces como que cortan antes aprovechando ese momento de cambio y dice, bueno, pues hasta aquí (...) Se tienen que juntar muchas cosas. Que tengas un poco de talento, que lo veas un poco claro, que te guste mucho, que los padres te acompañen, todos juntos. Claro, sí. Ya es difícil, ¿no? encontrar eso.”

PAVLCAF3: *“Claro. Hombre, claro. Bueno, hay de todo, también te lo vuelvo a decir, hay gente que es que va a muerte, porque la mamá de ellos siempre ha querido estudiar música y sus padres en esos momentos no se lo permitieron y ahora, con perspectiva, ven que no pasaba nada, que no se muere uno de hambre, que hay opciones, que por ser músico no vas a tocar a la puerta de una iglesia, salvo que te apetezca. Entonces, es verdad que yo veo padres con ese perfil, que es que van a morir, que si el niño quiere, van y lo apoyan. Y luego, claro, está la otra parte que todos sabemos, la gente que la música la considera, pues, como un accesorio, un por ciento bueno. Entonces, sí que hay gente que lo tiene difícil en su casa para que le apoyen, a que sigan el camino más artístico, ¿no? Y, pues bueno, está difícil, claro.”*

PAVLPRF2: *“Bueno, es es una pregunta curiosa, porque es una pregunta que depende muchísimo. Ésta (alumna) es una que tenemos, tiene todo el apoyo incondicional, económico de su familia y sin embargo que, bueno, pues sus circunstancias personales, ella no tiene la fuerza de voluntad para cambiar un poco el rumbo de su comportamiento. Sin embargo, hay otro alumno que, claro, cuando se tiene a la familia es muy fácil seguir adelante, porque tienes el apoyo moral, psicológico que te ayuda a tener que hacer un tirón para ir para adelante cuando tienes obstáculos que superar, también la financiación, el dinero, claro. Para que te pagara los estudios en el superior, por ejemplo.”*

PAVLAPRF1: *“No hemos aprendido que incluso hay algunas niños que compatibilizan con otros estudios, los estudios musicales con, por ejemplo actividades deportivas casi profesionales, y es verdad que les dejan bastante margen de libertad. Porque yo incluso insisto que hay vida profesional (...) Entonces, sí que ahí me gustaría que empujaran más a los niños, a esas decisiones. Porque ahora yo creo son pequeños. Están en una adolescencia y probablemente luego se arrepientan de no haber terminado los estudios (...) pero es que hay que currar muy duro, claro. Hay que currar.”*

PACLCAF2: *“Bueno, yo creo que la familia puede influir, siempre es determinante, pero al final el que se dedica es porque le nace de corazón, si el niño no quiere, no va a hacerlo y al revés.”*

- Pregunta 9: *¿Cree que existe una relación directa entre la implicación familiar y el progreso de sus hijos/as en los estudios musicales? ¿De qué forma/s?*

Todas las respuestas ofrecidas por el profesorado coinciden en un “sí” rotundo, pues, cuando la familia conoce las pautas de estudio y las sigue de forma organizada, planificando ese estudio de forma constante, el progreso en el alumnado es más que evidente. Evidencian que el tener a tus familiares escuchándote en casa, valorizando lo que estudian y dando ánimos, ayuda muchísimo al progreso y estima en estas enseñanzas, especialmente, coinciden, en los primeros años. Destacan que aquellas familias que se lo toman como un hobby o no respetan la necesidad de trabajo diario, como por ejemplo, yéndose de viaje cada fin de semana, repercuten de forma nefasta en los avances y el desarrollo académico de sus hijos/as.

○ Entrevistas:

PACLCAF1: *“Bueno. Totalmente. Eso es... yo qué sé, yo creo que la familia hace más hasta que el profesor, según vamos, más, o sea, porque tú en clase, pues sí, pero si la madre o el padre no... Es muy interesante, ¿no? Porque hay muchos padres que me han dicho esto de “bueno, depende del profesor”, si a mi hijo le gusta o no.”*

PACLPRF2: *“Por supuesto, claro, luego ya van solos pero al principio para cultivar la disciplina de estudio necesitan que los padres les busquen un momento en su jornada.”*

PAVLAPRF1: *“Pues, sobre todo la implicación del profesor. Más más incluso que lo familiar, porque yo he visto niños que han trabajado con muchos profesores también y hasta que alguien no les ha tocado la tecla, pues se puede ver las cosas de otra manera. Claro. Interesante esa perspectiva, la verdad.”*

- Pregunta 10: *¿Considera que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios musicales y otros estudios no artísticos? ¿Por qué?*

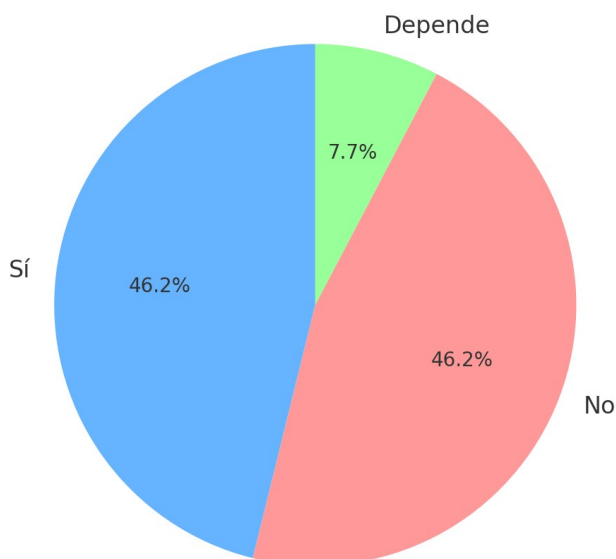


Figura 72: ¿Considera que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios musicales y otros estudios no artísticos? ¿Por qué?

En relación a esta pregunta, se encuentra el mismo porcentaje de profesorado que opina, con un 46.2% de respuestas, que las familias de su alumnado sí valoran de forma igualitaria los estudios de música y otros estudios no artísticos, al igual que el mismo número estadístico sobre la opinión contraria. En el primer caso, destacan que sí puesto que el mero hecho de apuntar a sus hijos/as al conservatorio, con todos los viajes y el gasto económico extra que suponen estas enseñanzas, ya indica esta valorización, especificando además que son familiares muy implicados en los avances y el estudio de los mismos. En el caso de la segunda visión, el profesorado opina que los familiares no valoran de la misma forma estas enseñanzas porque se aprecia una mayor importancia sobre el tiempo de dedicación a las asignaturas del colegio e instituto, por considerarlas como una actividad extraescolar o por no comprender bien en qué medida el estudio de música en el conservatorio requiere de un esfuerzo muy concreto y especial.

○ Entrevistas:

PACLCAF1: *“Depende, en general sí, hombre claro. No se llegan a pensar qué salidas puede tener esto y más a día de hoy, es difícil para un padre, sobre todo con niños tan pequeños, se ve tan lejano...Pero sí que creo que hay familias que valoran mucho más que ese niño se dedique a una carrera universitaria que dedicarse a la música, claro. Hay casos para todo, porque te viene un niño con talento, que tenga facilidad y los padres se vuelcan de ver que el niño está disfrutando, está feliz, los padres se vuelcan.”*

PAVLACAF2: *“Yo creo que no y fíjate que los padres vienen, que tenemos padres asociados que están muy sensibilizados con la música, y aún así, yo creo que no, pero no porque lo vean menos, sino porque también lo ven muy difícil y muy sacrificado. Y ven el, pues eso, el sacrificio que supone, todo lo que hay que estudiar para que salga o luego no salga (...) Claro, ven un poco ese trabajo, todo lo que hay detrás para que salga una cancioncita. Sí. Y Pero bueno, yo creo que los padres que traen aquí a los niños en la mayoría sí que la valoran. Pero pero bueno, a la hora de decirlo, yo creo que también es por, no sé si es un poco el miedo a lo desconocido, porque la mayoría no son músicos, los padres de por lo menos, mis alumnos, y no saben muy bien por dónde están las salidas. Entonces, yo creo que es un poco por desconocimiento, igual si supieran mejor...”*

PAVLACAF3: *“Los hay que sí, los hay que no.”*

PAVLAPRF1: *“Sí, pero saben que cuesta más que otras cosas. Lo valoran, pero saben que lleva mucho tiempo. Pero sobretodo cuando ya les has dado las pautas de lo que es calidad, que también hay que informarles qué pasa con tu avance, qué pasa con tu hijo. No va bien el lenguaje, tienes que verlo. Nosotros en la clase hacemos clase de todo lo que haga falta. Problemas de lenguaje, se trabajan lenguaje, si hay problemas de, o sea, yo no puedo consumir que un niño toque pensando en los problemas que tienen inglés, o sea, les ayudo en lo que sea. En ese sentido no me importa dedicar tiempo a lo que les inquieta.”*

Pregunta 11: *¿Cree que además de la familia, las amistades pueden influenciar en la decisión de iniciar y/o continuar los estudios musicales en el conservatorio? En caso de una respuesta afirmativa ¿En qué cursos considera que puede existir una mayor influencia?*

Todas las respuestas ofrecidas por el profesorado coinciden en un “sí”, destacando que en las Enseñanzas Básicas, se crea un “efecto llamada” por el que grupos de amigos/as se apuntan en conjunto al conservatorio. También aprecian que ocurre en las Enseñanzas Profesionales, en una búsqueda por encontrar un sentido de sacrificio común con otros compañeros/as, diferenciándose de los del colegio o instituto, teniendo además un mayor número de asignaturas colectivas. Algunas opiniones coinciden en que la familia tiene mayor peso en un inicio y luego, esa influencia cambia hacia las amistades, especialmente en el cambio de Enseñanzas Básicas a Profesionales.

○ Entrevistas:

PAVLCAF3: *“Hombre, totalmente (...) yo creo que hay cierta edad que es que a ti te da igual lo que te diga tu madre, a ti te importa lo que te diga tu amiga. Y entonces, claro, le influye. Pero también, al mismo tiempo, yo creo que están las familias. Porque el clásico momento, ay, yo quiero dejarlo porque nadie es músico y tu amiga ahí, que no. Pues sí, claro que influye. Y de hecho yo siempre intento animar a los chicos que tengan amistades dentro de, digamos, de su instrumento, del ambiente, ¿no? Porque quieras que no, también te entiendes mejor y tienes, pues no sé, yo creo es importante tener amigos y sobre todo, eso sí es verdad que es algo lo veo muy importante, muy importante, y es, amigos, no rivales.”*

PACLCAF2: *“Por supuesto, yo creo que sí. Mis propias amistades que saben que trabajo de esto me preguntan, así lo ven más cercano y más real y se lo piensan y ya se animan más a hacerlo y a meter a sus hijos.”*

PACLCAF2: *“Sí, yo creo que sí, las amistades también. Yo creo que sí. (...) Es como que yo me voy ahí, al trabajo, yo voy contigo ah, pues mira, tú te vas a meter, pues venga, vamos yo también... Influye.”*

PAVLAPRF1: *“Claro. Yo en ese sentido creo que con las redes sociales además podemos hacer mucha actividad que vean que hay actividad (...) yo estoy todo el día sacando a mis antiguos alumnos del carro en redes y poniéndoles a diario para que toquen flamenco, que toquen música en vivo...”*

Pregunta 12: *En resumen de todo lo anteriormente expuesto ¿considera importante la influencia familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar estudios musicales? ¿Por qué?*

Todas las respuestas mostradas por el profesorado coinciden en que es muy importante, puesto que la familia es imprescindible para obtener éxito en cualquier campo, más aún en el musical, por todos los obstáculos que se encuentran, por lo que se debe enfatizar la importancia de un ambiente motivacional, supervisado y con una alta valorización, aunque destacando que no se convierta en una obligación para no crear el efecto contrario.

○ Entrevistas:

PACLCAF1: *“Sí. Fundamental. Es lo que mueve, lo mejor. Ellos dicen que no, que son los profesores, que hombre, que te pongan un prestigio de profesores evidentemente ayuda, ¿no? Pero sí.”*

PACLCAF2: *“Más que importante, es determinante. Yo por ejemplo vengo de una familia de músicos que para mí fue determinante al 100%. Es mucho más fácil que tú al final te abras a eso si al final estás escuchando música clásica desde chica, si tus hermanos mayores están en el conservatorio...”*

2.6. Relaciones entre grupos

Con el fin de establecer posibles relaciones comunes o contrapuestas entre los diversos planteamientos y las consideraciones ofrecidas por cada uno de los grupos analizados en el estudio, a continuación, se establecerán las asociaciones entre las preguntas y/o afirmaciones con objetivos comunes y de interés para la investigación, en base a obtener una interpretación de los resultados lo más rica y fidedigna posible.

2.6.1. Familiares y alumnado

Cuestionario Familiares	Cuestionario Alumnado
Pregunta 1	Afirmaciones 2 y 3
Pregunta 2	Afirmaciones 2,1,3
Pregunta 3	Afirmaciones 2,1,3
Pregunta 4	Afirmaciones 2,3
Pregunta 5	Afirmaciones 3,14,15 (Básicas)
Pregunta 6	Afirmaciones 4,5,6,8,15 (Básicas)
Pregunta 7	Afirmaciones 1,2,3,4, 15 (Básicas)
Pregunta 8	Afirmaciones 2,6,8,12, 15 (Básicas)
Pregunta 9	Afirmaciones 15(Profesionales)
Pregunta 10	Afirmaciones 9,10,11,13
Pregunta 11	Afirmaciones 8,9,10,11,12
Pregunta 12	Afirmaciones 8,9,10,11,12
Pregunta 13	Afirmaciones 9,10,13
Pregunta 14	Afirmaciones 2,4,5,7,14
Pregunta 15	Afirmaciones 2,4,5,7,14
Pregunta 16	Afirmación 14

2.6.2. Profesorado y alumnado

Cuestionario Profesorado	Cuestionario Alumnado
Pregunta 1	Afirmaciones 4,5,6,15 (Básicas)
Pregunta 2	Afirmación 4
Pregunta 3	Afirmaciones 1,2,5
Pregunta 4	Afirmación 12
Pregunta 5	Afirmaciones 12,15 (Profesionales)
Pregunta 6	Afirmaciones 9,10,11,13
Pregunta 7	Afirmación 13
Pregunta 8	Afirmaciones 9,10,11,13
Pregunta 9	Afirmaciones 5,6,8,11,15 (Profesionales)
Pregunta 10	Afirmaciones 9,10
Pregunta 11	Afirmación 7
Pregunta 12	Afirmaciones 4,5,6,15 (Básicas)

2.6.3. Familiares y profesorado

Cuestionario Familiares	Cuestionario Profesorado
Pregunta 1	Preguntas 3,8,10
Pregunta 2	Pregunta 3
Pregunta 3	Preguntas 1,4,8,9
Pregunta 4	Preguntas 3,4
Pregunta 5	Preguntas 1,2,8
Pregunta 6	Preguntas 1,2,3,4,8,9,10,12
Pregunta 7	Preguntas 2,3,4,8,10
Pregunta 8	Preguntas 1,3,9,10,12
Pregunta 9	Preguntas 2,5
Pregunta 10	Preguntas 6,7,8,10
Pregunta 11	Preguntas 3,8,9,10
Pregunta 12	Preguntas 3,8,9,10
Pregunta 13	Preguntas 8,10
Pregunta 14	Preguntas 8,10
Pregunta 15	Preguntas 8,10,11
Pregunta 16	Pregunta 11



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Resumen

En este último capítulo, tras haber mostrado los resultados obtenidos en los diversos cuestionarios y las entrevistas realizadas tanto al alumnado, como a sus familiares y su profesorado, se abordará un apartado de discusión y conclusiones de los mismos en una búsqueda por realzar aquellas peculiaridades encontradas en común o que se distingan entre ellas, buscando ofrecer diferentes perspectivas bajo las diversas áreas temáticas investigadas.

En primer lugar, se procederá con el análisis de los resultados obtenidos según las pruebas estadísticas y una interpretación de las consideraciones encontradas durante la metodología cualitativa de la investigación, relacionándose cada perspectiva y estableciendo posibles casuísticas en base a los datos apreciados.

En segundo lugar y en base a todo lo anteriormente expuesto, se expondrán diversas propuestas de mejora desde las diferentes perspectivas encontradas a lo largo del desarrollo de la investigación, buscando ofrecer nuevas sugerencias e ideas que puedan mejorar algunas de las necesidades resaltadas durante la misma.

Por último, el estudio finalizará con un apartado dedicado a las futuras líneas de investigación, las cuales, tratarán de ampliar los horizontes de la misma, relacionándola con otros niveles de estudios, ámbitos académicos y sociales.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Conclusiones y discusión

*“Claro que creo en los sueños.
Soñar es esencial, puede ser
la única cosa real que exista.”*
(Jorge Luis Borges)

Para comenzar, en relación a la participación de los grupos implicados en la investigación, se destaca, en primer lugar, la disposición y participación de la dirección y jefatura de estudios de todos los conservatorios de la provincia de Málaga, enfatizando entre las opiniones ofrecidas a esta investigación una necesidad de realizar otros estudios similares ante la falta de consideración desde el ámbito académico y educativo. Además, como investigadora, se resalta la escasa experiencia de otras investigaciones o estudios similares en relación a estas enseñanzas que se evidencian en el gran interés por el estudio, así como por una sensación de algo novedoso, original y en algunos casos, de desconfianza entre todos los grupos implicados. La realización de cuestionarios y entrevistas, se han apreciado como técnicas innovadoras desde la perspectiva de todos los grupos implicados, indicando la asiduidad de dichos métodos en el ámbito de otras enseñanzas obligatorias, pero no en el de conservatorio, siendo destacado por algunos docentes con más de veinte años de servicio como la primera vez que participaban en una investigación similar.

En cuanto a los resultados de participación de familiares, profesorado y alumnado, a pesar de parecer muestras pequeñas en comparación a la amplitud del estudio, son realmente significativas, puesto que en sí mismas ya son datos que enfatizan la gran cantidad de tiempo y esfuerzo extra que requieren estas enseñanzas, que junto a las del colegio e instituto, apenas permiten dedicar más tiempo a otras consideraciones, a pesar de apreciarse un gran interés y disposición iniciales por el tema de estudio. Es necesario resaltar además la voluntariedad en el estudio, por lo que los resultados obtenidos reflejan, concretamente, las diferentes perspectivas y experiencias de los tres grupos investigados que han mostrado un mayor interés o disponibilidad sobre la temática de investigación planteada.

En este aspecto, cabe resaltar que esta investigación sería realmente difícil de realizar para un personal externo al ámbito profesional musical, destacando que sin mi presentación ante la dirección de los centros, los familiares y el profesorado como violista, antes que como profesora o investigadora, hubiera sido prácticamente imposible su realización en algunos centros, dato expresado por la propia dirección de algunos centros, o hubiera contado con una participación mucho más baja. Este hecho enfatiza una línea aún muy distante entre las instituciones de la Universidad, colegios e institutos y los conservatorios de música, tal y como se ha manifestado en el apartado del marco teórico relacionado con las diversas leyes educativas desarrolladas, las cuales son perspectivas evidenciadas en las personas implicadas.

1.1. Categorías temáticas

En búsqueda de facilitar la interpretación de los diferentes resultados y poder establecer relaciones de similitud y diferencias entre los distintos grupos de estudio, se han establecido diversas categorías temáticas desarrolladas en el transcurso de la investigación.

1.1.1. Gustos y experiencias

En relación al gusto del alumnado por la escucha de música clásica y la asistencia a conciertos relacionados, pueden apreciarse unos resultados bastante similares entre las respuestas ofrecidas para “sí” (31,5%) y “claro que sí” (30,3%) me gusta escuchar música clásica y asistir a conciertos, afirmaciones que coinciden con las declaraciones ofrecidas por los padres y madres donde enfatizan que sus hijos/as mostraron diferentes inquietudes y curiosidades musicales, motivos por los cuales les animaron a iniciar los estudios musicales en el conservatorio. También, es necesario destacar el resultado de un 24,7% de respuestas en un “quizás”, lo que puede suponer que dependiendo de la temática, la instrumentación musical o el estilo de concierto, gustará en mayor o medida a dicho alumnado.

Relacionando esta idea con las entrevistas realizadas a los familiares, teniendo en cuenta que un 76.7% contestaron de forma negativa a ser músicos profesionales o de cualquier tipo, se puede reafirmar estos

resultados, pues a pesar de no contar con tradición musical en casa, se destaca este interés y gusto por el género musical, así como la asistencia a conciertos. Además, las respuestas ofrecieron unos resultados del 57,5% en el pensamiento de que no era necesario unos conocimientos musicales básicos o avanzados para que sus hijos/as comenzasen a estudiar música, aunque se destaca el gran porcentaje (28,8%) que coinciden en que no es necesario, pero ayuda, lo que demuestra que un porcentaje elevado de familiares asume estas enseñanzas bajo contenidos técnicos y teóricos difíciles para poder ayudarles en casa.

Tal y como han reflejado las familias, se destacan los hábitos de la escucha musical en casa de forma continua, como una forma de unión entre padres, madres e hijos/as, de concentración o relajación, entre otras. Desde esta percepción, los resultados otorgan a la escucha musical y la asistencia a conciertos un papel destacado dentro de las actividades familiares, destacándolo como un elemento muy importante dentro de la disciplina y el desarrollo personal del alumnado, otorgándole, además gran importancia también al estudio del instrumento. Esto coincide con el gran porcentaje (80.8%) en los resultados ofrecidos por las familias en relación a que han notado en su hijo/a interés por estudiar música, ya sea mediante actividades como el canto, visualización de conciertos y una curiosidad por cuestiones y contenidos musicales de diversa índole.

Los análisis estadísticos destacan que los factores de localidad y tipo de enseñanza influyen sobre estas consideraciones, otorgando a los conservatorios de la provincia de Málaga una puntuación más elevada respecto al conservatorio elemental de música “José Hidalgo”, situado en Torre del Mar, y aún más alta en comparación de este último con el conservatorio profesional de música “Ramón Corrales” de Ronda, superando incluso a los conservatorios situados en Málaga capital. Por tanto, se destaca que el alumnado perteneciente a los conservatorios situados en Málaga capital y en Ronda, tienden a disfrutar más de la música clásica y los conciertos que en el conservatorio “José Hidalgo” de Torre del Mar.

Desde esta perspectiva, las diferencias apreciadas entre el alumnado perteneciente a conservatorios situados en las localidades de Málaga

capital, Ronda y Torre del Mar, sugieren que el lugar donde una persona vive y estudia influye significativamente en su interés por la música clásica y los conciertos. Este hecho puede estar relacionado con las diferentes actividades culturales, sus temáticas y la disponibilidad ofrecida en cada localidad, debida a sus diferencias demográficas o culturales, o incluso factores socioeconómicos. Con respecto a todo el alumnado agrupado perteneciente tanto a Enseñanzas Básicas, como Profesionales, según el análisis estadístico se puede apreciar una influencia significativa relacionada con la escucha y asistencia a conciertos de música clásica según la ubicación del centro, estableciéndose el siguiente orden de mayor a menor resultado:

1. CPM “Manuel Carra” (Málaga).
2. CPM “Ramón Corrales” (Ronda).
3. CEM “Eduardo Ocón” (Málaga).
4. CEM “Ana Cárdenas” (Antequera).
5. CPM “Manuel Tenllado” (Málaga).
6. CPM “Costa del Sol” (Fuengirola).
7. CEM “Pablo Ruiz Picasso” (Málaga).
8. CEM “José Hidalgo” (Torre del Mar).

A su vez, puede determinarse que el nivel de enseñanza también influye en las preferencias culturales. Por ejemplo, el alumnado perteneciente a las Enseñanzas Básicas, muestra una mayor valoración hacia la escucha de música clásica y la asistencia a conciertos en comparación los estudiantes de Enseñanzas Profesionales. Este hecho podría reflejar que el disfrute y estima sobre ciertas actividades culturales se relaciona, no solamente con el nivel académico, sino también con otros factores como el tiempo libre disponible, las propias tradiciones familiares o las oportunidades ofrecidas para la asistencia a eventos culturales desde temprana edad. Por todo ello, se puede destacar la importancia de fomentar el interés por la música clásica y los conciertos, especialmente en las primeras etapas educativas, en una búsqueda por la correcta apreciación y valoración cultural. Además, muestra la necesidad de mejorar aspectos destacados con la promoción cultural que se adecúe a los gustos y las características evolutivas del alumnado perteneciente a los niveles educativos pertenecientes a Enseñanzas Profesionales.

En relación a esta idea se encuentra la perspectiva de las familias, que destacan con rotundidad que se debe apreciar y valorar la importancia de las actividades musicales en casa para que sus hijos/as se interesen por las mismas (85.7%) indicando que es complicado que a los niños/as, especialmente en los primeros cursos con edades tan tempranas, les guste una carrera tan complicada, larga y distinta a las demás, si no es porque ven que es un estudio apreciado y admirado en casa.

Con respecto a la elección del instrumento, el alumnado ofrece unos resultados claros, con respuestas de “sí” (29,8%) y “claro que sí” (42,1%) sobre la idea relacionada con el hecho de que siempre han manifestado su gusto e interés por su instrumento, confirmando las respuestas ofrecidas por los familiares y sus abundantes respuestas relacionadas con que fue su hijo/a el que pidió estudiar música o quien siempre hacía preguntas y se interesaba por el mismo. Aunque a su vez, los familiares admiten que han podido influir sobre sus hijos/as en aspectos como:

- Admisión al conservatorio.
- Clases de iniciación a la música previas al conservatorio.
- Actividades musicales en casa y visualización/escucha de conciertos.
- Facilitando la compaginación de tareas escolares y del conservatorio.
- Elección del instrumento.

Estos resultados pueden indicar que, concretando en las Enseñanzas Básicas, etapa donde se debe confeccionar una lista de preferencias instrumentales para solicitar el acceso a los estudios, el alumnado esté más influenciado por sus padres y/o madres sobre dicha elaboración, pero, una vez el alumnado es asignado con un instrumento, continúa el curso posteriormente por elección personal. A su vez, también destacan las opiniones expresadas por algunos profesores/as y familiares, manifestando que hay un pensamiento generalizado por el que estudiar un instrumento tiene múltiples cualidades positivas para el desarrollo en diversos ámbitos personales, por lo que no se genera ninguna preferencia por un instrumento concreto, facilitando la adaptación del alumnado.

Este aspecto también puede relacionarse con el grado de valoración de las familias sobre los estudios musicales, destacando las respuestas ofrecidas en su valorización con igualdad de importancia que otros estudios (77.1%). Aunque muchas respuestas coinciden en que no se valora así por parte de las administraciones, los familiares expresan su pensamiento de no considerarlos de mayor importancia a otros estudios, destacando cuestiones como que todos los estudios tienen sus dificultades, o que pueden ser complementarios a otros. Los resultados que ofrecen una valoración menor a la carrera artística frente a otros estudios, enfatizan que hay otros ámbitos académicos más importantes, como las matemáticas o los idiomas, o la consideran una actividad extraescolar sin mayor importancia. Este hecho puede resaltar que los familiares no establecen como prioridad la elección de un instrumento concreto, salvo que su hijo/a lo desee, sino que estudie música como una actividad educativa más, en igualdad que otras.

Relacionada con esta perspectiva, destaca un rotundo 89% de resultados negativos que ofrecen las familias a la pregunta relacionada con la valoración de la música por la sociedad, destacando cuestiones como que muy pocas personas de su entorno conocen el esfuerzo que requieren o que es una dedicación no apreciada ni por la sociedad, ni por las instituciones. Además, enfatizan el estar considerada como una carrera elitista, anticuada y con pocas salidas profesionales, hechos que, bajo su perspectiva, pueden verse reflejados en la escasa asistencia de público a los conciertos de música clásica. Estos resultados, muestran la visión de las familias dentro de los estudios musicales del conservatorio, como unas enseñanzas incomprendidas por su ámbito social cercano e instituciones como el colegio e instituto de sus hijos/as, lo que puede suponer una influencia directa sobre su perspectiva tanto académica como profesional.

Según la perspectiva del profesorado, la mayoría, con un 46.2% de resultados, considera que su alumnado asiste al conservatorio por deseo de su familia, enfatizando el hecho de que posiblemente hubieran dejado los estudios si no fuera por sus familiares, los cuales, son definidos como pilares básicos en situaciones de desánimo y desmotivación. Destacan que muchos alumnos/as comienzan en el conservatorio por las familias y asisten a clase simplemente por

cumplir con esa obligación, o bajo la visión de una actividad extraescolar más, indicando algunos un porcentaje del 90% de su alumnado que cumple con esta casuística. Se confirma, además, lo expuesto anteriormente con respecto al caso de la elección del instrumento, el cual muchos afirman que no se busca o selecciona, sino que se “conforman” con aquel que tenga plazas, pues el deseo es estudiar música, sea cual sea el instrumento.

A su vez, es necesario destacar la otra percepción del profesorado, que con un 30,8% de los resultados, comentan que depende mucho del caso familiar. Algunos destacan que al principio, en los cursos iniciales, el interés se produce claramente por la familia, pero que a medida que avanzan los cursos, ya se convierte en un interés por parte del alumno/a. Otro porcentaje de profesorado (23.1%) enfatiza que es siempre por interés y voluntad propia, destacando que es al alumnado quienes les gusta la música, su instrumento y participan en las actividades, involucrando a su familia posteriormente.

La mayoría del profesorado, además, resaltan que los cursos con mayor influencia familiar suele ser, según el 69.2%, los primeros correspondientes a las Enseñanzas Básicas, por lo que la familia también se establece como un pilar fundamental en los aspectos iniciales, que requieren, entre otros, aspectos relacionados con la elección final del instrumento, cuando son necesarios implementar hábitos de estudio básicos y cuidados del instrumento. Este resultado, refleja que tanto el interés inicial familiar, como la transición hacia la autonomía del alumnado, establecen la relación entre la familia y el estudiante como un factor crucial. La familia, por tanto, se destaca como un apoyo constante o un motivador inicial que allana el camino para el interés personal posterior.

Con respecto a la percepción del alumnado sobre la apreciación de un sentimiento de diferenciación en relación a sus amistades por estudiar música, se evidencia unos resultados totales de un 47,5% negando dicha afirmación, aunque debe destacarse el alto porcentaje (16,9%) que muestran un “quizás”. Según el análisis estadístico, se pueden encontrar aspectos significativos en relación a los estudiantes de la especialidad de contrabajo en Enseñanzas Básicas con respecto al resto de instrumentos. También se aprecian aspectos relevantes en

relación a la localidad, encontrando que el alumnado que mayores diferencias personales perciben se encuentran estudiando según el siguiente orden:

1. CPM “Costa del Sol” (Fuengirola)
2. CPM “Gonzalo Martín Tenllado” (Málaga)
3. CEM “Eduardo Ocón” (Málaga)
4. CPM “Manuel Carra” (Málaga)
5. CEM “José Hidalgo” (Torre del Mar)
6. CEM “Pablo Ruiz Picasso” (Málaga)
7. CEM “Ana Cárdenas” (Antequera)
8. CPM “Ramón Corrales” (Ronda)

En localidades con alta percepción de diferencia, como el CPM “Costa del Sol” o el CPM “Gonzalo Martín Tenllado”, se resalta la necesidad de implementar programas educativos y sociales para popularizar el estudio de música, aumentando el conocimiento de instrumentos no tan “populares” como el contrabajo y reforzando la autoestima de los estudiantes, así como su percepción de inclusión en el entorno social.

Estos resultados pueden relacionarse con las respuestas ofrecidas por las familias en relación a que la música no está valorada lo suficiente ni socialmente, ni por parte de las instituciones, aunque la gran mayoría coincide en no apreciar que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música (56,2%). Esta valoración, a pesar de coincidir con la idea mostrada por la mayoría del alumnado, debe tenerse en cuenta según la localidad y el centro donde estudie su hijo/a, según el orden anteriormente expuesto. El alumnado, tal y como se ha expuesto anteriormente, ofrece unas respuestas de “claro que no” con un 24,3%, “no” con un 23,2% y un 16,9% a “quizás”, frente a un 21,5% que responde que sí, y un 14,1% que lo hace con un “claro que sí”. Esto demuestra que, aunque la tendencia es contestar que no se sienten diferentes al resto de sus compañeros/as, las respuestas se aprecian bastante divididas y discrepan con el gran porcentaje de respuesta negativa ofrecido por los padres y madres, lo que podría mostrar una pequeña falta de conexión con los aspectos psicológicos y vivencias personales de sus hijos/as bajo esta perspectiva.

Con respecto al motivo de estudio en el conservatorio, sobre la afirmación “*estudio en el conservatorio por iniciativa propia*”, puede observarse una influencia significativa según el análisis estadístico con respecto a la enseñanza, otorgando una puntuación más alta a las Enseñanzas Profesionales frente a las Enseñanzas Básicas. Esto, puede deberse a que al alumnado perteneciente a las mismas cuenta con una edad mayor, ya han superado una prueba de acceso previa y, por tanto, tienen cierto nivel de independencia en el estudio del instrumento. Por este motivo, los familiares se sienten más tranquilos en el aspecto de “ceder” en su nivel de implicación y participación sobre las preferencias del alumnado. Esta idea puede relacionarse con las respuestas ofrecidas por los familiares en relación a la necesidad de valoración y estima de las actividades musicales dentro del núcleo familiar para que sus hijos/as hayan continuado en las mismas, ofreciéndoles ayuda tanto en la parte académica, como psicológica en aspectos de apoyo y ánimo. Gracias a esto, han establecido unas pautas y unas bases firmes en el estudio y mantenimiento del instrumento desde el inicio de estas enseñanzas a edades muy tempranas, lo que les ha permitido una mayor autonomía del mismo en cursos superiores. Esta idea es confirmada, además, por el gran porcentaje de profesorado que muestra la percepción de que el alumnado entra al conservatorio por idea de su familia pero que continúan las mismas por voluntad propia en los cursos superiores.

1.1.2. Hábitos musicales en casa

Con respecto a cómo afecta la música en la vida cotidiana familiar o de qué manera se destaca el valor de la música en casa, los resultados obtenidos sobre las respuestas proporcionadas por el alumnado, muestran una diferenciación clara con respecto a las ofrecidas por los padres y madres. El mayor porcentaje, con un 29,8% de las respuestas del alumnado, responden que no, junto a otro 14% que enfatizan un rotundo “claro que no” sobre la escucha de música clásica en casa. Sin embargo, los familiares destacan esta actividad como forma de valorización cultural constante, aunque cabe destacar en la mayoría de respuestas ofrecidas, que pueden utilizar la escucha musical de géneros distintos a la música clásica y ofrecer otros estilos de diverso ámbito.

Con respecto al alumnado mayor de 14 años, según el análisis estadístico, se evidencia una influencia significativa sobre esta idea en relación al instrumento. Los estudiantes de viola y violonchelo destacan una mayor escucha de música clásica en casa de manera frecuente, frente a los de la especialidad de violín. Aunque el violín es considerado como un instrumento clave dentro del ámbito de la música clásica, su repertorio puede incluir más variedad estilística, tales como música contemporánea, popular o de preferencia solista, lo que podría diversificar los hábitos de escucha. Es posible que los estudiantes de esta especialidad instrumental estén menos orientados hacia el repertorio clásico en comparación con los estudiantes de viola y violonchelo, especialmente en edades mayores a los catorce años, lo que podría reflejar cómo las experiencias pedagógicas y el repertorio asignado a las diferentes especialidades instrumentales influyen en los hábitos de escucha.

Desde la perspectiva del profesorado, el 100% destaca la importancia de que la familia destaque y valore el papel de la música dentro del núcleo familiar, pues es realmente importante esta influencia positiva en casa, realizando, en búsqueda de ese objetivo, actividades comunes mediante la asistencia a conciertos o cursos de formación. Solamente algunas respuestas destacan que sí, pero sin demasiada insistencia por parte de los familiares, pues puede resultar en el efecto contrario y ser contraproducente, ocasionando el efecto contrario.

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, los padres y madres respondieron contestaron mayoritariamente un “no” a ser músicos profesionales o de algún otro tipo, destacando un 36.5% de las afirmaciones del alumnado que establecen un “claro que sí” a que tienen familiares músicos o con gran interés por la música, junto al otro 28.1% que contestan un “sí”. Ambos resultados pueden mostrar que el alumnado cuenta con otros familiares músicos que no sean ni su padre, su madre o su tutor/a legal, o la percepción del estudiantado sobre sus padres y madres como amantes de la música, reforzando así la idea de que no son necesarios unos conocimientos musicales previos para poder realizar actividades musicales en casa y apreciar la importancia de sus contenidos educativos, enfatizando la necesidad del inicio y valoración de las mismas dentro del núcleo familiar sobre los estudiantes de estas enseñanzas.

Estos resultados, además, resaltan las respuestas ofrecidas por los familiares en un 90.4% sobre la afirmación en base a que su papel dentro de los estudios musicales de su hijo/a es de importancia e influyente. Algunos de estos motivos son la especial dificultad para la correcta compaginación de los distintos horarios, el trabajo extra añadido a los del colegio e instituto, el hecho de animarles cuando está aprendiendo o el incentivo sobre actividades como la participación en orquestas jóvenes o cursos, así como la atención sobre la práctica del instrumento. Muy destacable que la mayoría de su influencia la atribuyen a cuestiones de apoyo moral y psicológico, más que de hábitos o contenidos en el estudio.

Con respecto al estudio del instrumento en casa, un gran porcentaje de respuestas del alumnado destacan un “claro que no”, lo que refuerza la idea anteriormente expuesta. Según el análisis estadístico, el tipo de enseñanza influye directamente sobre esta afirmación, otorgando mayor relevancia a las Enseñanzas Básicas sobre las Enseñanzas Profesionales. Esto podría deberse a que en los niveles básicos, las actividades suelen requerir una mayor participación de los padres y madres, mientras que en los cursos de Enseñanzas Profesionales, el aprendizaje suele realizarse de una forma más autónoma por parte del alumnado. Este planteamiento es también estadísticamente influyente según la localidad, bajo el siguiente orden:

1. CEM “Eduardo Ocón” (Málaga)
2. CPM “Costa del Sol” (Fuengirola)
3. CEM Pablo Ruiz Picasso (Málaga)
4. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)
5. CPM Manuel Carra (Málaga)
6. CEM Ana Cárdenas (Antequera)
7. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
8. CPM Ramón Corrales (Ronda)

Las familias con hijos/as estudiando en los centros donde están más comprometidas con el progreso académico y musical de sus hijos,

como el CEM “Eduardo Ocón” o el CPM “Costa del Sol”, puede deberse a que las familias tengan más disponibilidad o conocimientos básicos que les permitan ayudar con los estudios. También puede deberse a que en estos centros, que coinciden en ser de menor volumen de alumnado, se valore más la implicación activa de los padres y madres en la educación de sus hijos/as, siendo más accesibles la disponibilidad de diversas actividades o la comunicación entre profesorado y familiares.

En los centros con baja disposición familiar, como el CPM Gonzalo Martín Tenllado o el CPM Ramón Corrales, se enfatiza la necesidad de un apoyo adicional desde los conservatorios para compensar las posibles dificultades del alumnado al contar con un entorno menos involucrado en su educación musical, aunque también puede reflejar una mayor independencia de los estudiantes sobre estas cuestiones.

Con respecto a la opinión del profesorado, una amplia mayoría del mismo (84,6%) enfatizan la necesidad de que los padres y madres estudien con sus hijos/as en casa, enfatizando esta actividad como un acto fundamental especialmente en los primeros años, pues el alumnado no cuenta con la madurez o constancia necesarios para crear unos hábitos y rutinas de estudios de forma autónoma. A medida que el alumnado aumenta la edad, destacan que es importante retirar esta supervisión de forma paulatina. Pocas respuestas inciden en el no (15,4%) estableciendo la responsabilidad familiar únicamente a supervisar tiempos de práctica diaria o respuestas como “depende del niño/a”, dando prioridad a su autonomía e independencia por elección propia.

Además, destacan que las familias mantienen una actitud de interés y cercana con el profesorado en aspectos como la evolución musical y académica de sus hijos/as (53,8%), por lo que esta buena comunicación se establece como fundamental para esa gran mayoría de padres y madres sin conocimientos musicales previos, los cuales se informarán de aspectos como las peculiaridades académicas de estas enseñanzas y otras necesidades, como el cuidado y mantenimiento del instrumento.

1.1.3. Influencias Sociales

Coincidiendo con la pregunta elaborada a los familiares sobre cómo creen que ha podido influir en sus hijos/as, son especialmente relevantes los resultados obtenidos por el alumnado sobre la afirmación “*mi familia me recomendó a estudiar mi instrumento*”, donde muestran un 45,5% de valoración sobre un “claro que sí”, seguido de un 28,7% de resultados en la respuesta de “sí”. Se puede destacar entonces que, previo interés del alumnado, los padres y madres resultaron decisivos para comenzar a estudiar su instrumento en el conservatorio.

Concretando esta idea sobre el alumnado mayor de 14 años, según el análisis estadístico, se puede apreciar una influencia significativa en relación a la localidad, otorgando el siguiente relevancia:

1. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
2. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
3. CPM Manuel Carra (Málaga)
4. CPM Ramón Corrales (Ronda)
5. CEM Ana Cárdenas (Antequera)
6. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)

Según estos datos, se puede destacar que, en los primeros centros establecidos, como el conservatorio profesional de música “Costa del Sol”, o el conservatorio profesional de música “Gonzalo Martín Tenllado”, las familias probablemente tienen un papel más activo con respecto a la motivación del estudiantado sobre participar en actividades musicales, ya sea por tradición, interés cultural o valores personales. Por tanto, los familiares del alumnado matriculado en estos centros, podrían considerar la música como una parte esencial de la educación y el desarrollo personal de sus hijos/as, teniendo una mayor disponibilidad de recursos musicales, una mayor amplitud de eventos que promuevan la música como actividad positiva, o un entorno socioeconómico que facilite la dedicación y realización de actividades musicales.

Por tanto, se podría indicar que en el conservatorio elemental de música situado en Torre del Mar, la música tiene menos relevancia como actividad familiar o que los estudiantes en esta localidad se sienten menos incentivados por sus padres/madres para dedicarse a la música. Este aspecto puede deberse a una menor presencia de tradición musical o acceso a recursos educativos relacionados con la música, o estar influido por factores socioeconómicos bajo un contexto cultural donde estudiar música no es considerado como algo prioritario.

Con respecto al motivo de que estudiar música en el conservatorio sea debido a una idea previa de la familia, las respuestas ofrecidas por el alumnado muestran un amplio porcentaje del 27% a la respuesta de “claro que no”, seguido de un 27.5% a la respuesta de “no”. En relación al análisis estadístico de esta afirmación con respecto a todo el alumnado agrupado, se observa que la localidad influye significativamente, según el siguiente criterio:

1. CEM Eduardo Ocón (Málaga)
2. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
3. CEM Pablo Ruiz Picasso (Málaga)
4. CPM Manuel Carra (Málaga)
5. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)
6. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
7. CEM Ana Cárdenas (Antequera)
8. CPM Ramón Corrales (Ronda)

Además, estos resultados se relacionan con las respuestas del alumnado que otorgan un 70,8% a la opción “claro que sí” relacionada con que sus familiares les apoyan a estudiar estas enseñanzas. Se destaca, por tanto, que en los primeros centros reseñados, la decisión de estudiar música está fuertemente impulsada por la familia, lo que sugiere un alto nivel de apoyo e involucración familiar. Esto puede resaltar una tradición musical más marcada, donde las familias valoran más la música como una parte importante de la formación de sus hijos, con un contexto sociocultural con gran oferta de actividades extracurriculares, coincidiendo con que los primeros puestos se encuentran en centros situados en Málaga capital.

Por tanto, en la capital, puede apreciarse en mayor medida la música como un medio de desarrollo personal o educativo, siendo las expectativas familiares más altas respecto a la educación musical de sus hijos, lo que provoca su influencia por estudiar música desde una edad temprana. En localidades como Antequera y Ronda, el estudiantado percibe menos influencia familiar, lo que podría reflejar un menor interés familiar que puede ser debido a una menor tradición musical familiar o social, o un mayor interés y motivación por parte del alumnado.

Con respecto a la influencia de las amistades a la hora de estudiar las enseñanzas artísticas en el conservatorio, los resultados ofrecidos por el alumnado son claros, pues muestran un porcentaje del 59,6% a la respuesta de “claro que no”, seguido por otro gran 30,3% de contestación al “no”. Esta idea puede relacionarse con la anterior opinión en relación a la valoración de la carrera artística en el ámbito social, la cual destaca mayoritariamente como un “no valorada suficientemente” y por este motivo, puede no resultar relevante ni influyente sobre esta decisión en el alumnado.

Desde esta idea, se puede destacar una discrepancia con la perspectiva del profesorado en base al 100% de sus respuestas, las cuales muestran que las amistades sí puede influir. Así, enfatizan que en las Enseñanzas Básicas, se crea un “efecto llamada” por el que grupos de amigos/as se apuntan en conjunto al conservatorio, aunque también puede ocurrir en las Enseñanzas Profesionales, en búsqueda con desarrollar un sentido de sacrificio común con sus otros compañeros/as. Algunas opiniones coinciden en que la familia tiene mayor peso en un inicio, mientras que luego son más importantes las amistades, especialmente durante el paso de Enseñanzas Básicas a Profesionales.

Quizás, esta diferencia de opiniones pueda deberse a que una gran cantidad de alumnado se anime en un inicio, evidenciando gusto e interés por la música, a comenzar los estudios de forma “oficial” tras conocer algún conocido o amigo/a que ya estudiaba previamente o que iba a apuntarse al conservatorio, pero desde su perspectiva, su relación de amistad no ha sido la causa o el motivo para comenzar estas enseñanzas, sino simplemente un detonante u incentivo.

Otro aspecto relevante dentro de esta investigación, es la asistencia de las familias a las audiciones de instrumento. Las respuestas del alumnado muestran un 44,9%, seguido del 28,7% a las respuestas de “claro que sí” y “sí”, evidenciando el interés general por los familiares en este aspecto y coincidiendo con sus respuestas ofrecidas por los mismos, aunque es necesario destacar un total del 19,2% de resultados negativos, los cuales contrastan con el 100% de respuestas afirmativas de los familiares. Este hecho puede destacar que los familiares tienen la percepción de ir a todas las audiciones de instrumentos realizadas por su hijo/a, “olvidando” aquellas a las que, bien por trabajo o cuestiones imprevistas, no pueda asistir. También podría resaltar que el alumnado o el profesorado no avisa de las fechas de dichas audiciones, por lo que los familiares no tienen conocimiento previo de las mismas y, por tanto, no asisten.

Según el análisis estadístico con respecto a todo el alumnado agrupado, se puede observar una influencia significativa con respecto a esta afirmación en las Enseñanzas Profesionales y la localidad donde esté situado el conservatorio, apreciando el siguiente orden:

1. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)
2. CPM Manuel Carra (Málaga)
3. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
4. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
5. CPM Ramón Corrales (Ronda)

Estos resultados son muy interesantes, puesto que el primer centro donde las familias realzan su asistencia a las audiciones de su hijo/a, es el conservatorio situado en Torre del Mar, centro que anteriormente demostró la disposición más baja estadísticamente en relación a la escucha de música clásica en casa de forma asidua y sobre las recomendaciones familiares a la hora de estudiar un instrumento. Este hecho demuestra que los familiares con hijos/as matriculados en este centro, valoran ampliamente la realización de estas actividades como un acto de apoyo hacia su formación personal, aunque no fomenten activamente la música clásica en el hogar ni les orienten directamente en su formación musical.

Esta idea puede relacionarse con la pregunta realizada al profesorado en relación a si existe una relación directa entre la implicación familiar y el progreso de sus hijos, coincidiendo en un sí rotundo, por lo que el apoyo y animo en un momento tan significativo como puede ser una audición de instrumento, orquesta o agrupación, puede destacarse como un elemento decisivo, al suponer, en la mayoría de los casos, una “culminación” o “muestra” del trabajo previo realizado.

1.1.4. Perspectivas futuras

Sobre las cuestiones relacionadas con la perspectiva de la música como profesión, así como a las preferencias del alumnado sobre finalizar el conservatorio, aunque la mayoría del estudiantado ha respondido a esta pregunta con un “quizás” (31,6%) resaltando sus dudas e indecisión bajo la perspectiva laboral, ha seguido muy de cerca la opinión del “claro que sí” con un 28,7% de resultados. Sumando los porcentajes obtenidos de las respuesta sobre un “sí” y “claro que sí” en la escala de valoración, el porcentaje total sumaría un total del 47,8% de resultado positivo en relación a esta afirmación, por lo que puede establecerse que, a pesar de existir un número alto de respuestas obtenidas en un aspecto dubitativo, la tendencia del alumnado es el deseo de querer finalizar el conservatorio y poder dedicarse profesionalmente a la música en un futuro.

Esta perspectiva puede relacionarse con la visión de las familias en relación a si consideran la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby, mostrando unos resultados del 41,1% de respuesta sobre ambas opciones, destacando que respetarán la decisión y las preferencias del alumnado. La mayoría de respuestas enfatizan el hecho de que al principio aprecian la música como un *hobby*, pero que posteriormente no les importaría considerarla como una salida profesional para sus hijos/as, si es lo que desean. A pesar de esta opinión, sigue muy de cerca el resultado del 38,4% de respuestas obtenidas por los familiares que otorgan a la música el valor únicamente de *hobby*, destacando como motivo las dificultades y pocas salidas laborales sobre este ámbito.

El alumnado muestra un porcentaje total de un 59,1% en respuestas afirmativas a considerar la música como una actividad extraescolar, coincidiendo con las respuestas ofrecidas por los familiares, evidenciando a la idea de estudiar música como algo secundario o complementario que transmiten los padres y madres dentro del ambiente familiar y que es percibida por el alumnado. Desde esta perspectiva, destaca la visión del profesorado en relación a si consideran que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios de música con respecto a otros estudios, mostrando unos resultados igualados entre “sí” y “no” (46.2%), lo que reafirma las ideas expuestas anteriormente por el alumnado y las familias.

Esta percepción se encuentra directamente relacionada con el interés académico de los padres y madres en relación a las perspectivas académicas de sus hijos, pues se evidencian unos resultados bastantes igualados entre el deseo de que sus hijos/as estudien un bachillerato distinto al musical (un 38,4%) frente a la idea de “no necesariamente” (46,6%). Esta última idea, ofrece motivos condicionados al expreso deseo de su hijo/a por continuar los estudios y porque le guste verdaderamente, frente al otro grupo que lo prefieren para poder optar a otras opciones laborales con más posibilidades estables. Puede apreciarse el mismo planteamiento en relación a estudiar una carrera universitaria diferente a estos estudios, ofreciendo un claro 63% a la opción de “no necesariamente”, en el caso de ser la opción que sus hijos/as eligen, prefieren y a lo que deciden dedicarse.

Sobre la consideración de estudiar música como una carrera con muchas salidas profesionales, desde la perspectiva del alumnado, la mayoría destaca un 36,2% sobre la opinión del “claro que sí”, seguido de un 28,7% de un “sí”, lo que discrepa con la opinión del profesorado, el cual responde que anima a su alumnado a dedicarse profesionalmente a la música solamente en casos muy concretos, si el alumno/a muestra unas cualidades claras y siempre explicando previamente las dificultades de la carrera musical.

Según el análisis estadístico, se evidencian dos factores que influyen sobre esta afirmación. En primer lugar, la localidad, pues destacan los conservatorios situados en Antequera, Ronda y Fuengirola bajo una

percepción más optimista, posiblemente debido a factores locales que fomentan la música como una carrera viable frente a los centros situados en Málaga y Torre del Mar, que muestran la visión más pesimista. Esto podría estar relacionado con diferencias culturales, puesto que los centros con una percepción más positiva pueden ofrecer un entorno más favorable para la música que fomentan dicha visión con respecto a las salidas profesionales, además de que podría existir un mayor reconocimiento social sobre las posibilidades laborales relacionadas con la música.

Otro aspecto influyente estadísticamente es la especialidad instrumental, donde el estudiantado de viola cuenta con una percepción más positiva sobre las salidas profesionales de la música, en comparación con el alumnado de violonchelo o violín. Esto puede deberse a una percepción de mayor demanda laboral, pues la viola, siendo menos común que el violín o el violonchelo, puede aparentar tener un mercado laboral más especializado y con menor competencia. A su vez, el estudiantado de la especialidad de contrabajo considera que estudiar música ofrece más salidas profesionales en comparación con los que tocan el violonchelo, quizás, debido a los mismos motivos anteriormente expuestos que la especialidad de viola.

Según el análisis estadístico sobre todos los estudiantes agrupados, el tipo de enseñanza también influye directamente sobre esta idea, otorgando una mayor puntuación a las Enseñanzas Básicas frente a las Enseñanzas Profesionales. Este hecho puede deberse a que el alumnado de los cursos más bajos, generalmente entre los 8 y 12 años de edad, percibe aún muy lejano este pensamiento, dando por hecho que podrán trabajar como sus profesores/as o ser miembros de una orquesta, aunque el alumnado de mayor edad y cursos más avanzados comienzan a ser plenamente conscientes de todo el esfuerzo y sacrificio que requiere la finalización completa de estas enseñanzas.

Muy interesantes las respuestas ofrecidas por las familias sobre cuáles consideran que pueden ser las salidas profesionales de un músico, destacando como ideas más repetidas las relacionadas con la enseñanza, el ser miembro de una orquesta, pertenecer a otras agrupaciones o ser músico solista. Se resalta dentro de este apartado que algunos familiares son conscientes de las posibles dificultades laborales, al encontrar múltiples referencias sobre esta respuesta en palabras como “difícil”, “pocas” o “limitadas”, aunque hay otra

perspectiva que resalta las palabras “innumerables” o “muchas”. También se evidencian unas respuestas poco realistas en algunos casos, pues teniendo en consideración que los participantes en el estudio eran familiares de alumnado de instrumentos de cuerda, algunas respuestas ofrecían las opciones de trabajar en una banda de música o de *rock*, cuando estas opciones son realmente limitadas para instrumentos de cuerda frotada en la gran mayoría de los casos.

Desde la perspectiva del profesorado, se evidencian unos resultados bastante distintos, resaltando un 76.9% de las respuestas sobre un “no” en relación a si consideran que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro. Algunos de los motivos ofrecidos, son las dificultades de la carrera a lo largo de todo su recorrido que culminan con una cada vez menor estabilidad laboral. En relación al alumnado, desde su perspectiva, no ven el interés, la dedicación, ni la entrega necesarias para poder contemplar esta situación, lo que evidencia un contraste de visiones entre las perspectivas del profesorado y del alumnado, lo que sugiere una posible desconexión en las expectativas y motivaciones entre ambos grupos.

En relación a cómo creen que influyen la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música, se destacan opiniones bastante igualadas por el profesorado sobre considerarla como un factor determinante (53,8%) o no (46,2%). La mayoría de respuestas, aunque ajustadas, destacan que las familias respetan la decisión del alumnado, teniendo éstos la decisión final, por lo que si un alumno/a decide dedicarse profesionalmente a la música, la familia será determinante para que pueda conseguirlo, al igual que sin su apoyo, será una misión mucho más difícil.

Desde la perspectiva del alumnado, los resultados obtenidos muestran un porcentaje del 35% a la opción de “claro que sí”, seguido de un 29,9% que elige la de “sí”, sobre la consideración de su familia hacia la música como una opción de trabajo profesional. Esta visión coincide con los resultados ofrecidos por las familias, quienes, a pesar de no mostrar rotundamente un “sí” en su mayoría, demostraban su disposición por dejar a libre elección de sus hijos/as esta decisión, respetando y animándoles en el caso de ser así.

En resumen y tras cumplir el objetivo principal de esta investigación, consistente en analizar y definir el papel multifacético que desempeñan las familias en el proceso de educación musical dentro de los conservatorios de música de la provincia de Málaga, se destaca como principal aspecto su rol fundamental como apoyo emocional. El estímulo constante, el reconocimiento de sus logros y la comprensión ante los desafíos que suponen estas enseñanzas, se establecen como pilares fundamentales dentro de un entorno familiar propicio para el desarrollo artístico del alumnado. Además, los retos asociados a cuestiones como la organización del tiempo, hábitos de estudio, transporte a los diversos centros, cursos de perfeccionamiento, orquestas escuelas o el gasto económico extra, son asumidas con gran dedicación, a pesar de su desafío, destacando un deseo colectivo general por las familias hacia una búsqueda porque sus hijos/as tengan un desarrollo personal y académico mayor que el suyo propio gracias a la práctica musical.

Este hecho también es fundamentado desde la perspectiva académica, donde muchos padres y madres muestran su “impotencia” en la mayoría de ocasiones ante el avance de sus hijos/as en estas enseñanzas al no poseer de los conocimientos necesarios para poder ayudarles, lo que provoca que muchos familiares sientan la necesidad de asistir a las clases de instrumento, llegando incluso, en algunos casos, a apuntarse con sus hijos/as a estas enseñanzas o complementando en su tiempo libre su propia formación sobre contenidos musicales básicos.

También debe realzarse la importancia de una estrecha relación entre el profesorado, los familiares y el alumnado, tras detectar algunas discrepancias entre diversas cuestiones relacionadas, especialmente, con la visión laboral de la carrera artística. Mientras que el profesorado tiende a una visión más realista y fundamentada según su conocimiento del sector y su experiencia, algunas familias albergan unas expectativas demasiado optimistas, aunque en la mayoría de casos consideran más el estudio musical para sus hijos/as por su valor formativo, que bajo este aspecto.

En cualquier caso, independientemente de los motivos por los que el alumnado comienza los estudios musicales en el conservatorio, no hay duda de sus múltiples beneficios para el desarrollo integral personal,

pues estas enseñanzas no solamente forman profesionales dentro del ámbito artístico, sino también personas con una mayor sensibilidad, creatividad, disciplina y empatía, cualidades necesarias y esenciales para la convivencia común. Por tanto, es fundamental fortalecer estrategias que refuercen la valorización y apreciación de las mismas, no solamente desde el ámbito del conservatorio, sino de todas las instituciones educativas, sea cual sea su nivel académico. Para ello, se debe reconocer y potenciar el papel que desempeñan las familias y el profesorado dentro de este proceso, donde resultarán imprescindible fomentar un entorno familiar y académico que favorezca la motivación, el compromiso y el bienestar de los niños/as.

1.1.5. Propuestas de mejora

A continuación, se presenta un apartado con diversas propuestas de mejora, formuladas a partir de los resultados obtenidos en la investigación y desarrolladas sobre una base realista, factible y coherente con las necesidades planteadas, agrupadas según los siguientes ejes temáticos:

Tabla 51: Ejes temáticos de propuestas de mejora

Eje temático	Sigla
Currículo y formación docente	CFD
Inclusión familiar	F
Actividades de difusión	AD
Formación académica (oficial y no oficial)	FA

1. Destacar la importancia de las semanas de puertas abiertas en los conservatorios, donde se invite a estudiantes de colegios e institutos a visitar el conservatorio para que puedan conocer las instalaciones, los diferentes instrumentos y enseñanzas que ofertan, con una muestra musical tanto de alumnado como de profesorado. Esta acción puede atraer a nuevo alumnado, fomentará la cultura musical rompiendo posibles ideas preconcebidas generando interés en futuros oyentes de conciertos y, además, creará una sensación de orgullo y motivación del

alumnado matriculado en el centro, fortaleciendo vínculos educativos y personales (AD).

2. Aumentar el número de reuniones informativas con las familias y el alumnado, ofreciendo la posibilidad de asistencia *online* y de grabaciones de las sesiones, aportando información sobre diversas cuestiones, tales como los diferentes itinerarios académicos, aulas de excelencia, bachillerato artístico, cursos de perfeccionamiento, orquestas jóvenes, la importancia de la gestión del tiempo y la práctica y/o salidas profesionales. Bajo esta perspectiva se recomienda la creación de programas de mentoría, donde alumnado de los últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales, ayuden como guías a los niños/as de las Enseñanzas Básicas, en el caso que el conservatorio compagine ambas enseñanzas, o también, a los primeros cursos de profesional (F).

3. Grabación de clases de solfeo en un nivel básico y cuidado del instrumento para padres y madres. A pesar de parecer un esfuerzo añadido al profesorado, a largo plazo, facilitará la comunicación y comprensión de las familias sobre estas cuestiones, evitando reuniones posteriores y favoreciendo unos mejores resultados por parte del alumnado desde un inicio. Se pueden utilizar, además las redes sociales del centro o del profesor/a, en el caso de que posea una cuenta profesional, de forma que dichas sesiones estarán siempre disponibles para su consulta, facilitando el acceso en cualquier momento y permitiendo compartir el contenido con otras personas (F, FA).

4. Ofrecer clases abiertas en las que los padres, madres o tutores legales del alumnado puedan observar y participar en la enseñanza musical, como una oportunidad para que las familias comprendan mejor el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y valoren su esfuerzo. En el caso de que el padre o la madre del alumno/a no pueda asistir de forma regular o haya determinados contenidos de una complejidad mayor, se pueden realizar grabaciones de las sesiones, las cuales ayudarán además al alumnado en su práctica en casa (F, FA).

5. Realización de “encuentros musicales familiares”, donde miembros de la familia del alumnado con algún tipo de experiencia musical puedan asistir al centro y ofrecer una conferencia, charla o taller, bien de carácter formal o informal, con el fin de compartir con la

comunidad sus vivencias o nociones, en una búsqueda por conocer diferentes perspectivas no académicas e inspirarse sobre otras formas de creación y aprendizaje musical (F).

6. Conciertos y audiciones de ámbito social, donde alumnado y profesorado puedan realizarlas fuera del centro, favoreciendo las relaciones sociales y con la comunidad con especial atención a la creación de convenios entre centros intergeneracionales, residencias, asociaciones y hospitales. Las familias también podrán participar con la gestión administrativa, trámites logísticos y publicidad de las mismas, desarrollando aún más la práctica social de esta propuesta (F, AD).

7. Realización de talleres de apoyo a la educación musical para padres y madres sobre cómo apoyar el desarrollo musical de sus hijos en casa desde la práctica diaria hasta el acompañamiento emocional, mediante actividades y conferencias sobre pedagogía musical y psicología infantil. También, mediante las charlas de profesionales que cuenten su experiencia educativa y profesional para servir de guía e inspiración (F, FA).

8. Utilización de un diario de tareas, el cual, servirá de registro para las tareas del alumnado y que deberá supervisar su padre o madre, buscando una mayor relación entre profesorado-alumnado-familiares. A continuación, se muestra un ejemplo diseñado para primer curso de Enseñanzas Básicas, donde el profesor/a podrá, además de anotar los contenidos para trabajar en casa, observar otras cuestiones, tales como el comportamiento y actitud, la cantidad de días y tiempo dedicado al estudio, cómo se ha encontrado según diferentes referencias con emoticonos y un apartado de dudas para expresar en clase. Además, se ha añadido un apartado de “comunicación con casa” para que tanto el profesor/a, como el padre o madre, pueda escribir alguna cuestión o información relevante, sin necesidad de establecer una reunión en persona previa. Aunque no se complete este apartado, el alumno/a deberá llevar firmado a clase por su padre o madre, en el apartado representado por un rectángulo, en la esquina inferior de la hoja, para que el profesor/a pueda comprobar su nivel de implicación (F).



367

Esta semana he estudiado

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

☐ _____

Me he sentido



Dudas

Comunicación con casa

Figura 74: Ejemplo de un diario de tareas para las clases de instrumento (p. 2).
Elaboración propia.

9. Importancia de reuniones de las asociaciones de madres y padres, con el fin de establecer grupos de apoyo para compartir experiencias y consejos. Se propone la creación de foros donde poder compartir opiniones sobre el sistema educativo del conservatorio, realizando encuestas de satisfacción y reuniones con la dirección de los centros, ofreciendo la posibilidad de hacer sugerencias para mejorar la experiencia educativa (F).

10. Familiares como voluntarios en las actividades del conservatorio, para ayudar en la organización de eventos, conciertos, o colaborar en la decoración y organización de actividades, favoreciendo la cercanía y el sentido de comunidad en el centro (F).

11. Se recomienda la creación de revistas, podcasts o canales en redes sociales del centro para compartir visitas destacadas, investigaciones sobre educación musical, actividades, programas del centro, audiciones, conocimientos y logros del conservatorio, añadiendo información educativa y musical relevante de la ciudad para disposición de toda la comunidad. Además, se recomienda la organización de todas las audiciones del curso nada más comenzar el mismo, a fin de conocer la fecha y hora de las mismas para facilitar la organización del alumnado en su estudio, así como la asistencia de los familiares (CFD, AD, FA).

12. Entrevista previa al inicio de curso con los familiares y alumnado. Esto proporcionará información básica sobre el alumno/a, con información que puede buscar conocer sus conocimientos previos o favorecer una relación más cercana, especialmente en los primeros cursos de Enseñanzas Básicas. Además, la entrevista con la familia nos dará información relevante sobre sus conocimientos musicales, horarios de trabajos para tener en cuenta a la hora de la asistencia a las clases y audiciones, así como otras valoraciones según su visión de estos estudios. A continuación, se muestra un ejemplo de “ficha” para un alumno/a de primer curso de Enseñanzas Básicas, con los diferentes datos de interés para tener en consideración por parte del profesorado a lo largo del curso escolar (F).

Música que escucha: _____

¿Familiares músicos? _____

¿Qué le gustaría aprender? _____

Figura 75: Ejemplo de ficha inicial del alumno/a para profesorado de instrumento (p. 1).
Elaboración propia.

Entrevista con la familia:

Conocimientos sobre música:

Conocimientos sobre el instrumento:

Conocimientos sobre el sistema académico del conservatorio:

Motivo por el que su hijo/a está estudiando música:

Horarios laborales:

Nivel de implicación en casa con respecto al conservatorio:

Preferencia horaria para las actividades y audiciones:

Música como hobby o profesión:

*Figura 76: Ejemplo de ficha inicial del alumno/a para profesorado de instrumento (p. 2).
Elaboración propia.*

13. Importancia de las audiciones de profesorado del centro, como una forma de valorización, apreciación e inspiración del talento musical, tanto para el alumnado como para familiares. El mismo profesorado podrá informarles a su vez de conciertos que tengan en otras agrupaciones, orquestas o espectáculos fuera del conservatorio, lo que aumentará el interés y el conocimiento fuera de la institución (AD, FA).

14. Diversificación de los itinerarios en los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales. Pese a apreciar en los primeros resultados las opciones relacionadas con la enseñanza, no existe en prácticamente ninguno de los centros asignaturas que puedan proporcionar clases teóricas y/o prácticas sobre pedagogía o educación musical. Bajo esta casuística, se sugiere ofrecer un itinerario centrado en la docencia, ofertando este tipo de contenidos y facilitando la posibilidad de “impartir docencia” al alumnado de primeros cursos de Enseñanzas Básicas del mismo instrumento, para facilitar la práctica y experiencia, pudiendo ofertar como una asignatura optativa (CFD).

Bajo esta perspectiva, también se recomienda ofertar otras perspectivas como diseño sonoro, que podría incluirse en la asignatura de informática musical, nociones básicas sobre producción y gestión cultural o musicoterapia, marketing y emprendimiento, si el centro contase con profesorado formado en estas especialidades. Estas propuestas facilitarán la decisión del alumnado en relación a su futuro profesional, ampliando su campo de interés y oferta (CFD).

15. En relación con la anterior propuesta, ofrecer programas de actualización pedagógica y musical para el profesorado, por parte del centro, invitando a especialistas de diversas ramas académicas e informando sobre cursos, charlas, talleres y otras actividades destacadas en la provincia que puedan resultar de interés (CFD).

16. Utilización de las nuevas tecnologías en el aula, utilizando en clase bases musicales con acompañamiento pianístico que pueda ayudar al alumnado a la correcta asimilación de la obra a interpretar, facilitando el acompañamiento con piano “real” posteriormente. Se destaca la utilización de páginas específicas dedicadas a la *gamificación* de los contenidos, tales como *Genially* o *EducaPlay*, donde hay disponibles juegos de dominó musical, relación de instrumentos por escucha,

juegos de dictados rítmicos y melódicos, entre otras muchas opciones. También, mediante la visualización en clase de audiciones de artistas relevantes, vídeos interactivos u otros recursos relacionados, ofreciendo la posibilidad de debate y puesta en común posterior (CFD, FA).

17. Reuniones y encuentros con otros profesores/as de otros conservatorios de la provincia y con antiguos alumnos/as, en búsqueda de compartir diversas experiencias que puedan resultar de utilidad a toda la comunidad, por ejemplo, en las semanas culturales de los centros (AD, FA).

18. Creación de un banco de instrumentos y recursos como partituras, almohadillas, arcos, entre otros, donde los antiguos alumnos/as del centro, o alumnado actual cedan sus instrumentos con los que iniciaron sus clases para facilitar su acceso y disposición a otros compañeros/as en situación de dificultad económica, facilitando el acceso a estas enseñanzas en igualdad de condiciones (F).

19. Fomentar la diversificación del repertorio y el énfasis en la creatividad, incorporando música popular o tradiciones como elemento motivador y extra a la programación, además de actividades de improvisación. Se puede utilizar como recurso para fomentar la práctica de escalas, estudios u otros ejercicios (CFD, FA). Según el ejemplo presentado, el profesor/a escribirá en cada rectángulo representado en bordes color negro, el ejercicio, escala, estudio u otro elemento técnico trabajado y conseguido en clase. Tras tres de estos ejercicios, escribirá en el rectángulo de color marrón representado en el centro de la hoja, una breve pieza de música actual, moderna, de un estilo novedoso o realizará alguna actividad de improvisación consensuada previamente con el alumno/a, a modo de “recompensa” por el esfuerzo realizado.

Alumno/a:

Figura 77: Ejemplo de “ficha de motivación” para el alumnado. Elaboración propia.

1.1.6. Ampliación de la investigación

Esta investigación podría extrapolarse a otros contextos académicos en una búsqueda por conocer y comparar diversas experiencias y perspectivas. Por ejemplo, comparar los resultados ofrecidos en este estudio, desde el marco de los conservatorios de música de la provincia de Málaga, con respecto a otras familias instrumentales, como instrumentos de viento madera, viento metal, percusión, etc. También podría realizarse una comparación y análisis de estos resultados desde la perspectiva añadida de las escuelas de música de la misma provincia, tratando de establecer los motivos por los que el alumnado asiste a estos centros o al conservatorio en su búsqueda por estudiar las enseñanzas artísticas.

En base a los objetivos presentados en esta investigación, se ha comenzado una ampliación de la misma con base en el conservatorio superior de música de Málaga, tratando de establecer las casuísticas, influencias y motivos principales del alumnado que ha continuado estas enseñanzas a los niveles superiores, tratando de resaltar, además sus perspectivas futuras. A su vez, también se están desarrollando otras dos investigaciones en búsqueda de comparar estos resultados con el ámbito internacional, gracias a mi estancia de investigación realizada en la *Univesità di Bologna*. La primera de ellas, comparando los resultados obtenidos en esta investigación, con los del conservatorio de la citada ciudad italiana, así como el situado en la ciudad de Milán, tratando de establecer paralelismos y diferencias entre el sistema académico español e italiano y sus perspectivas sociales. La segunda investigación, se está desarrollando desde una perspectiva adaptada al ámbito universitario de la Universidad de Córdoba (España) y la *Università di Bologna*, con el fin de comprobar el estima y la valorización que tiene la asignatura de música en los futuros docentes de la etapa infantil, primaria y secundaria en ambos países.

Será realmente interesante poder adaptar los cuestionarios para alumnado de colegios e institutos que no estén matriculados en un conservatorio o escuela de música, bajo la perspectiva de poder conocer su visión y opiniones relacionadas con las temáticas planteadas en esta investigación para poder encontrar posibles influencias sociales asociadas a la misma. Dentro de la misma

investigación, conocer la percepción de sus familias sobre los estudios artísticos, proporcionará unos resultados clave en vista a facilitar la inclusión de los mismos a la sociedad y posibilitando otras propuestas e ideas de mejora.

Todos estos ejemplos relacionados con futuras o actuales investigaciones vinculadas sobre el ámbito de estudio presentado, pueden extrapolarse al ámbito de los conservatorios y escuelas de música o centros académicos de cualquier nivel, tanto de Andalucía, como de España y el extranjero, pues, tal y como se ha reseñado, la falta de literatura y estudios sobre el aspecto musical es un hecho que debe modificarse, permitiendo una mayor visibilización y sensibilización social en estas enseñanzas, tan desconocidas por la mayoría de ámbitos.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CONCLUSIONS AND DISCUSSION



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Conclusions and Discussion

*"Of course, I believe in dreams.
Dreaming is essential; it may be
the only real thing that exists."
(Jorge Luis Borges)*

To begin with, regarding the participation of the groups involved in the research, the willingness and involvement of the administration and academic leadership of all conservatories in the province of Málaga stand out. Their feedback highlights the need for further similar studies, given the lack of academic and educational consideration for this field. Additionally, as a researcher, it is noteworthy that there is little precedent for similar studies related to these types of education. This was evident in the strong interest in the study, as well as in a perception of novelty, originality, and, in some cases, skepticism among the groups involved. The use of questionnaires and interviews was perceived as an innovative technique by all groups, indicating that while such methods are common in other areas of mandatory education, they are rarely applied in conservatories. Some teachers with over twenty years of experience even noted that this was their first time participating in a similar study.

Regarding the participation rates of families, teachers, and students, although the sample sizes may seem small compared to the scope of the study, they are highly significant. These results emphasize the substantial amount of extra time and effort required for these studies, which, when combined with regular school and high school commitments, leave little room for additional activities. This is despite an evident initial interest and willingness to engage with the research topic. Furthermore, it is important to highlight the voluntary nature of the study, meaning that the findings specifically reflect the different perspectives and experiences of the three groups who showed the most interest or availability in relation to the research theme.

In this regard, it is worth highlighting that this research would have been extremely difficult to conduct for individuals external to the professional musical field. Notably, without presenting myself to the

administration, families, and faculty as a violist, before identifying as a teacher or researcher, the study would have been practically impossible to carry out in some conservatories, as explicitly stated by the administration of several institutions. Additionally, participation rates would have been significantly lower. This fact underscores the considerable gap that still exists between universities, schools, high schools, and music conservatories, as discussed in the theoretical framework regarding the various educational laws developed, which align with the perspectives expressed by those involved.

1.1. Thematic Categories

To facilitate the interpretation of the various results and to establish relationships of similarity and difference among the different study groups, several thematic categories were developed throughout the research process.

1.1.1. Preferences and Experiences

Regarding students' enjoyment of listening to classical music and attending related concerts, the responses show fairly similar results between those who answered "yes" (31.5%) and those who responded "absolutely" (30.3%) indicating a strong appreciation for classical music and concert attendance. These responses align with statements from parents, who emphasized that their children had exhibited musical curiosity and interest, which motivated them to encourage their enrollment in conservatory studies. Additionally, it is important to highlight that 24.7% of responses indicated "maybe," suggesting that students' enjoyment depends on factors such as musical themes, instrumentation, or concert style.

Connecting this idea to the interviews conducted with family members, 76.7% stated that they were not professional musicians or involved in music in any capacity. This reinforces the results, as, despite a lack of musical tradition at home, there is still a notable interest and appreciation for the genre, as well as concert attendance. Moreover, 57.5% of responses indicated that no prior musical knowledge was necessary for their children to begin studying music. However, a considerable percentage (28.8%) acknowledged that while

not essential, such knowledge could be helpful suggesting that many families perceive music education as technically and theoretically complex, making it challenging to support their children's studies at home.

As families have reported, listening to music at home is a frequent habit, serving as a means of bonding between parents and children, as well as a tool for concentration and relaxation, among other purposes. From this perspective, the results highlight music listening and concert attendance as central activities in family life, emphasizing their importance in students' discipline and personal development. Additionally, significant importance is placed on instrumental study, which aligns with the 80.8% of families who observed their child's interest in music through activities such as singing, watching concerts, and curiosity about various musical topics.

Statistical analyses reveal that locality and type of education influence these preferences. The conservatories in the province of Málaga scored higher compared to the José Hidalgo Elementary Conservatory of Music in Torre del Mar, with even higher scores for the Ramón Corrales Professional Conservatory of Music in Ronda. The latter surpasses not only the José Hidalgo Conservatory but also those located in Málaga city. Thus, students from conservatories in Málaga city and Ronda tend to enjoy classical music and concerts more than those from the José Hidalgo Conservatory in Torre del Mar.

From this perspective, the observed differences among students from conservatories in Málaga, Ronda, and Torre del Mar suggest that a person's place of residence and study significantly influences their interest in classical music and concert attendance. This phenomenon may be linked to the variety of cultural activities available, their themes, and the accessibility offered in each location, which may be shaped by demographic, cultural, or even socioeconomic factors.

When analyzing all students collectively, including those in Basic and Professional Education, statistical analyses show a significant influence of location on classical music listening and concert attendance. The following ranking, from highest to lowest participation, was established:

1. CPM "Manuel Carra" (Málaga).
2. CPM "Ramón Corrales" (Ronda).
3. CEM "Eduardo Ocón" (Málaga).
4. CEM "Ana Cárdenas" (Antequera).
5. CPM "Manuel Tenllado" (Málaga).
6. CPM "Costa del Sol" (Fuengirola).
7. CEM "Pablo Ruiz Picasso" (Málaga).
8. CEM "José Hidalgo" (Torre del Mar).

Additionally, the level of education also influences cultural preferences. For instance, students in Basic Education tend to value classical music listening and concert attendance more than those in Professional Education. This suggests that enjoyment and appreciation of certain cultural activities are not only related to academic level but also influenced by factors such as available free time, family traditions, or early exposure to cultural events.

Given these findings, it is essential to foster an interest in classical music and concerts, especially in the early stages of education, to ensure proper cultural appreciation and valuation. Moreover, there is a need to improve cultural promotion strategies that align with the interests and developmental characteristics of students in Professional Education programs.

Regarding this idea, families strongly emphasize that musical activities at home must be appreciated and valued for their children to develop an interest in them (85.7%). They indicate that it is challenging for children, especially in the early years at such a young age, to enjoy a career that is so demanding, long, and different from others unless they see it as an admired and appreciated field of study at home.

Students provide clear responses regarding their instrument selection, with 29.8% answering "yes" and 42.1% answering "absolutely" when asked if they had always expressed a liking and interest in their instrument. These results align with family members' responses, as many reported that it was their child who asked to study music or who constantly showed curiosity and asked questions about it.

At the same time, families admit that they may have influenced their children in aspects such as:

- Admission to the conservatory.
- Participation in introductory music classes before entering the conservatory.
- Engaging in musical activities at home and watching/listening to concerts.
- Helping balance schoolwork and conservatory studies.
- Choosing the instrument.

These findings suggest that, particularly in Basic Education, where students must create a list of preferred instruments to apply for conservatory studies, parental influence plays a significant role in the selection process. However, once students are assigned an instrument, they tend to continue their studies based on personal choice. Additionally, some teachers and family members express a common belief that learning a musical instrument provides multiple benefits for personal development. As a result, there is often no strong preference for a specific instrument, which helps students adapt more easily to their assigned instrument.

This aspect can also be related to the families' perception of the value of music studies, notably with 77.1% of respondents considering them equally important as other fields of study. Although many acknowledge that administrations do not value music education in the same way, families express the belief that it should not be considered more important than other subjects, emphasizing that all studies have their own challenges or that music can complement other academic pursuits. However, those who rated music education as less important than other fields emphasized that certain subjects, such as mathematics or languages, are more critical, or they view music as just an extracurricular activity without major significance. This perspective suggests that families do not necessarily prioritize the choice of a specific instrument, unless their child desires it, but rather view music as just another educational activity on par with others.

Related to this perspective, an overwhelming 89% of families responded negatively when asked about society's appreciation of music, citing concerns such as the lack of awareness of the effort required and the perception that music is undervalued by both society and institutions. They further emphasized the notion that music is considered an elitist, outdated field with limited career prospects

factors that, in their view, contribute to low attendance at classical music concerts. These findings highlight the families' perception that conservatory music studies are misunderstood by their immediate social circles and institutions such as their children's schools, which could directly influence both their academic and professional outlook on music education.

From the teachers' perspective, 46.2% believe that students attend the conservatory primarily due to their families' wishes, suggesting that many students would have dropped out if not for parental encouragement. Families are seen as essential pillars of support, particularly during moments of discouragement or lack of motivation. Many teachers note that students often begin conservatory studies at their parents' request and attend lessons as an obligation rather than out of personal passion, some estimate that this applies to 90% of their students.

Additionally, findings confirm previous observations regarding instrument selection. Many teachers affirm that students do not actively choose or seek out a particular instrument but rather "settle" for whatever is available, as their primary goal is simply to study music, regardless of the instrument. However, 30.8% of teachers note that the level of parental influence depends significantly on each family's circumstances. Some highlight that, in the early years, the family plays a decisive role in fostering interest, but as students progress, their engagement in music tends to become more self-driven. Meanwhile, 23.1% of teachers assert that students always enroll out of personal interest and dedication, emphasizing that these students genuinely enjoy music, are passionate about their instruments, and actively participate in activities, with family support coming later.

Most teachers also indicate that family influence is strongest in the early years, particularly in Basic Education, with 69.2% identifying these early courses as the period when parental support is most crucial. This support is essential in aspects such as final instrument selection, establishing basic study habits, and caring for the instrument. These findings suggest that the initial parental influence and the subsequent transition to student autonomy create a vital dynamic between families and students. Families, therefore, serve as

both an initial motivator and a continuous support system, facilitating a smoother journey toward personal engagement in music.

When asked whether they feel different from their friends due to studying music, 47.5% of students disagreed with this statement. However, a notable 16.9% responded with “maybe,” indicating that some level of differentiation is perceived.

Statistical analysis reveals significant differences among students specializing in double bass within Basic Education compared to students of other instruments. Additionally, location appears to play a role in perceived differences. Students who feel the most socially distinct due to their music studies are distributed as follows, in order from highest to lowest:

1. CPM “Costa del Sol” (Fuengirola)
2. CPM “Gonzalo Martín Tenllado” (Málaga)
3. CEM “Eduardo Ocón” (Málaga)
4. CPM “Manuel Carra” (Málaga)
5. CEM “José Hidalgo” (Torre del Mar)
6. CEM “Pablo Ruiz Picasso” (Málaga)
7. CEM “Ana Cárdenas” (Antequera)
8. CPM “Ramón Corrales” (Ronda)

In locations with a high perception of social difference, such as CPM “Costa del Sol” and CPM “Gonzalo Martín Tenllado” there is a clear need for educational and social programs to normalize music studies, increase awareness of less common instruments (such as the double bass), and strengthen students’ self - esteem and sense of inclusion in their social environment.

These findings align with family responses indicating that music is not sufficiently valued, either socially or institutionally. However, the majority of families (56.2%) do not believe their child feels different from their school peers due to studying music. While this matches the students’ majority response, a closer look reveals a more divided perspective:

- 24.3% of students answered “absolutely not.”
- 23.2% answered “no.”
- 16.9% answered “maybe.”
- 21.5% answered “yes.”
- 14.1% answered “absolutely yes.”

These results indicate that, although the general trend is to report not feeling different, the responses are fairly split. Additionally, students’ perspectives diverge significantly from their parents’ overwhelmingly negative responses regarding societal recognition of music education. This suggests that some parents may have a slight disconnect from their children’s psychological and social experiences, particularly regarding how they feel about their music studies in relation to their peers.

Regarding the reason for studying at the conservatory, in response to the statement “I study at the conservatory on my own initiative,” statistical analysis reveals a significant influence based on the level of education, with higher scores observed in Professional Education compared to Basic Education. This may be because students in Professional Education are older, have already passed an entrance exam, and therefore possess a certain level of independence in studying their instrument. For this reason, families feel more at ease in “yielding” their level of involvement and participation in the students’ preferences.

This idea can be linked to the responses provided by families regarding the necessity of valuing and appreciating musical activities within the family environment to encourage their children to continue in them. Families offer support both academically and psychologically, providing encouragement and motivation. As a result, they have helped establish clear guidelines and a strong foundation in instrument study and maintenance from an early age, allowing for greater autonomy in higher courses. This idea is further confirmed by the high percentage of teachers who perceive that while students initially enter the conservatory due to their families’ influence, they continue their studies in later years out of personal choice.

1.1.2. Musical Habits at Home

Regarding how music influences family daily life or how its value is emphasized at home, the results obtained from students' responses show a clear contrast with those provided by parents. The highest percentage, 29.8% of students, responded "no" along with another 14% who strongly emphasized "definitely not" when asked about listening to classical music at home. However, families highlight this activity as a constant form of cultural appreciation. It is important to note that, according to most responses, they may incorporate listening to musical genres other than classical music, offering exposure to a variety of styles.

Regarding students over 14 years old, statistical analysis reveals a significant influence of this idea in relation to the instrument. Viola and cello students report listening to classical music at home more frequently compared to violin students. Although the violin is considered a key instrument in classical music, its repertoire can include a wider variety of styles, such as contemporary, popular, or solo-preference music, which could diversify listening habits. It is possible that students specializing in this instrument are less oriented toward classical repertoire compared to viola and cello students, especially at ages over fourteen. This could reflect how pedagogical experiences and assigned repertoire for different instrumental specializations influence listening habits.

From the teachers' perspective, 100% emphasize the importance of families recognizing and valuing the role of music within the household, as this positive influence at home is crucial. To achieve this goal, they suggest shared activities such as attending concerts or training courses. However, some responses indicate that while family encouragement is present, excessive insistence might have the opposite effect and become counterproductive.

As mentioned in the previous section, parents mostly responded "no" when asked if they were professional musicians or had any musical background. However, 36.5% of students strongly affirmed that they have family members who are musicians or have a strong interest in

music, with an additional 28.1% responding “yes”. These results suggest that students may have musician relatives who are not their parents or legal guardians, or that they perceive their parents as music enthusiasts. This reinforces the idea that prior musical knowledge is not necessary to engage in musical activities at home or to appreciate their educational significance. It also highlights the need for families to introduce and value music within the household to support students in these studies.

These results also highlight the responses given by families, with 90.4% affirming that their role in their child’s musical studies is important and influential. Some of the reasons for this include the particular difficulty of balancing different schedules, the extra workload in addition to school, encouraging their child while they are learning, motivating participation in activities such as youth orchestras or courses, and monitoring instrument practice. Notably, most of their influence is attributed to providing moral and psychological support rather than directly shaping study habits or content.

Regarding instrument practice at home, a significant percentage of students responded with a firm “definitely not,” reinforcing the previously stated idea. According to statistical analysis, the type of education directly influences this statement, giving greater relevance to Basic Music Education over Professional Music Education. This may be because, at the basic levels, activities often require greater parental involvement, whereas in Professional Music Education, students tend to learn more independently. This trend is also statistically significant based on location, in the following order:

1. CEM “Eduardo Ocón” (Málaga)
2. CPM “Costa del Sol” (Fuengirola)
3. CEM “Pablo Ruiz Picasso” (Málaga)
4. CEM “José Hidalgo” (Torre del Mar)
5. CPM “Manuel Carra” (Málaga)
6. CEM “Ana Cárdenas” (Antequera)
7. CPM “Gonzalo Martín Tenllado” (Málaga)
8. CPM “Ramón Corrales” (Ronda)

Families with children studying in institutions where they are more committed to their child’s academic and musical progress, such as

CEM “Eduardo Ocón” or CPM “Costa del Sol,” may be more available or have basic musical knowledge that allows them to assist with their child’s studies. It may also be that in these institutions, which tend to have a smaller student body, parental involvement is more highly valued in education, with better accessibility to various activities and stronger communication between teachers and families. In schools with lower parental involvement, such as CPM “Gonzalo Martín Tenllado” or CPM “Ramón Corrales,” the need for additional support from conservatories is emphasized to compensate for students who may face difficulties due to a less involved home environment. However, this may also reflect a higher degree of student independence in these cases.

Regarding the teachers’ opinions, the vast majority (84.6%) stress the need for parents to study with their children at home, emphasizing that this is essential, especially in the early years when students do not yet have the maturity or discipline needed to establish study habits and routines independently. As students grow older, they highlight the importance of gradually withdrawing this supervision. Few responses (15.4%) reject this idea, instead assigning parents the sole responsibility of ensuring daily practice times or responding with “it depends on the child,” prioritizing their autonomy and independence by personal choice.

Additionally, teachers highlight that families generally maintain an engaged and close relationship with them regarding their children’s musical and academic progress (53.8%). This strong communication is essential for the majority of parents who lack prior musical knowledge, as it helps them understand the specific academic requirements of these studies, as well as other needs such as instrument care and maintenance.

1.1.3. Social Influences

In line with the question posed to families about how they believe they may have influenced their children, the results provided by students regarding the statement “my family recommended I study my instrument” are particularly relevant, with 45.5% indicating a “definitely yes,” followed by 28.7% responding with “yes”. It can be

emphasized that, prior to the student's interest, parents played a decisive role in encouraging their children to study their instrument at the conservatory.

Focusing on students over the age of fourteen, according to statistical analysis, a significant influence can be observed in relation to location, with the following relevance:

1. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
2. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
3. CPM Manuel Carra (Málaga)
4. CPM Ramón Corrales (Ronda)
5. CEM Ana Cárdenas (Antequera)
6. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)

From these data, it can be highlighted that in the first mentioned institutions, such as the professional music conservatories "Costa del Sol" or "Gonzalo Martín Tenllado," families likely have a more active role in motivating students to participate in musical activities, whether due to tradition, cultural interest, or personal values. Therefore, families of students enrolled in these institutions may consider music to be an essential part of their children's education and personal development, having greater access to musical resources, a wider range of events promoting music as a positive activity, or a socioeconomic environment that facilitates dedication to and engagement in musical activities.

Therefore, it could be indicated that at the elementary music conservatory located in Torre del Mar, music has less relevance as a family activity, or that students in this area feel less encouraged by their parents to pursue music. This aspect could be due to a lower presence of musical tradition or access to music-related educational resources, or it may be influenced by socioeconomic factors within a cultural context where studying music is not considered a priority.

Regarding the reason that studying music at the conservatory is based on a prior idea from the family, the responses provided by the students show a large percentage of 27% with the answer "definitely not" followed by 27.5% with "no." In relation to the statistical analysis of this statement regarding all the students grouped together, it is

observed that the locality has a significant influence, according to the following criteria:

1. CEM Eduardo Ocón (Málaga)
2. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
3. CEM Pablo Ruiz Picasso (Málaga)
4. CPM Manuel Carra (Málaga)
5. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)
6. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
7. CEM Ana Cárdenas (Antequera)
8. CPM Ramón Corrales (Ronda)

Additionally, these results are linked to the responses from students, with 70.8% selecting the option “definitely yes” regarding their family’s support for studying these courses. Therefore, it stands out that in the first institutions listed, the decision to study music is strongly driven by the family, suggesting a high level of familial support and involvement. This may highlight a more pronounced musical tradition, where families place greater value on music as an important part of their children's education, with a sociocultural context offering a wide range of extracurricular activities. This coincides with the fact that the top institutions are located in Málaga city.

Therefore, in the capital, music can be more clearly perceived as a means of personal or educational development, with higher family expectations regarding their children's musical education, which leads to their influence in pursuing music from an early age. In places like Antequera and Ronda, students perceive less familial influence, which could reflect a lower family interest, possibly due to a smaller musical tradition within the family or community, or a greater interest and motivation on the part of the students themselves.

Regarding the influence of friends when it comes to studying artistic education at the conservatory, the results provided by the students are clear, as they show a 59.6% response of “definitely not,” followed by another significant 30.3% answering “no”. This idea may be related to the previous opinion about the social valuation of an artistic career, which is mostly viewed as “not sufficiently valued,” and for this

reason, it may not be seen as relevant or influential in the students' decision-making process.

From this idea, a discrepancy can be highlighted with the perspective of the teachers, as 100% of their responses show that friendships can indeed have an influence. They emphasize that, in Basic Education, a "call effect" is created, where groups of friends sign up together at the conservatory. This can also happen in Professional Education, where the aim is to develop a sense of shared sacrifice with their peers. Some opinions align with the idea that the family plays a bigger role initially, while friendships become more important, especially during the transition from Basic Education to Professional Education.

Perhaps this difference in opinions could be explained by the fact that a large number of students are initially encouraged by a genuine interest in music, starting their studies "officially" after knowing a friend or acquaintance who was already studying or planning to sign up for the conservatory. However, from their perspective, their friendship was not the cause or the reason for starting these studies, but rather a trigger or an incentive.

Another relevant aspect of this research is the attendance of families at the instrument auditions. The students' responses show 44.9%, followed by 28.7% for the answers "definitely yes" and "yes," highlighting the general interest of families in this aspect, which aligns with the responses provided by the families themselves. However, it is important to note a total of 19.2% of negative responses, which contrast with the 100% of affirmative responses from the families. This may indicate that the families perceive themselves as attending all the instrument auditions performed by their child, "forgetting" about those they cannot attend due to work or unforeseen circumstances. It could also highlight that the students or teachers do not inform the families about the dates of these auditions, meaning the families are not aware of them in advance and, therefore, do not attend.

According to the statistical analysis of all the students grouped together, a significant influence is observed regarding this statement in Professional Education and the location of the conservatory, in the following order:

1. CEM José Hidalgo (Torre del Mar)
2. CPM Manuel Carra (Málaga)
3. CPM Costa del Sol (Fuengirola)
4. CPM Gonzalo Martín Tenllado (Málaga)
5. CPM Ramón Corrales (Ronda)

These results are very interesting, as the first center where families highlight their attendance at their child's auditions is the conservatory in Torre del Mar, a center that previously showed the statistically lowest disposition regarding the frequent listening of classical music at home and family recommendations when it comes to studying an instrument. This fact shows that families with children enrolled at this center highly value these activities as a form of support for their child's personal development, even if they do not actively encourage classical music at home or provide direct guidance in their musical education.

This idea can be related to the question asked to the teaching staff regarding whether there is a direct relationship between family involvement and their children's progress, with the overwhelming majority agreeing with a resounding yes. Therefore, the support and encouragement during a significant moment, such as an instrument audition, orchestra performance, or group participation, can be seen as a decisive factor, as it often represents, in most cases, the "culmination" or "demonstration" of prior work.

1.1.4. Future Perspectives

Regarding questions related to the perspective of music as a profession, as well as the students' preferences about completing conservatory studies, although the majority of students answered this question with a "maybe" (31.6%), indicating their doubts and indecision from a career perspective, the response of "definitely yes" closely followed, with 28.7% of responses. Summing the percentages of "yes" and "definitely yes" on the evaluation scale, the total percentage reaches 47.8% in favor of this statement. Thus, it can be concluded that, despite a high number of indecisive responses, the trend among students is the desire to finish conservatory and pursue a professional career in music in the future.

This perspective can be connected with the families' views regarding whether they consider studying music a professional career option or a hobby, with 41.1% of responses equally considering both options, emphasizing that they will respect their children's decision and preferences. Most responses highlight the fact that, initially, they see music as a hobby, but later, they would not mind considering it a professional career for their children if that is what they desire. Despite this opinion, the result of 38.4% of family responses, who only regard music as a hobby, is very close behind, citing difficulties and limited job opportunities in this field as the reason.

The students show a total percentage of 59.1% in affirmative responses regarding considering music as an extracurricular activity, coinciding with the responses given by their families. This highlights the idea of studying music as something secondary or complementary, which is conveyed by the parents within the family environment and is perceived by the students. From this perspective, the teachers' views stand out in relation to whether they think the families of their students value music studies equally to other studies, with results equally divided between "yes" and "no" (46.2%), which reaffirms the ideas previously expressed by the students and families.

This perception is directly related to the academic interest of parents in relation to their children's academic prospects, as results show a fairly equal distribution between the desire for their children to study a non-musical high school (38.4%) versus the idea of "not necessarily" (46.6%). The latter idea is conditioned by the child's expressed desire to continue their studies because they truly enjoy it, while the other group prefers it to provide more stable career options. The same approach can be observed in relation to studying a university degree different from music, with a clear 63% opting for "not necessarily," if it is the option their children choose, prefer, and decide to pursue.

Regarding the consideration of studying music as a career with many professional opportunities, from the students' perspective, the majority favor a response of 36.2% with "definitely yes," followed by 28.7% with "yes" which contrasts with the teachers' views. The teachers indicate that they only encourage their students to pursue music professionally in very specific cases, if the student shows clear

qualities, and always explaining the difficulties of the musical career beforehand.

According to the statistical analysis, two factors influence this statement. Firstly, the locality, as conservatories located in Antequera, Ronda, and Fuengirola stand out with a more optimistic perception, possibly due to local factors that promote music as a viable career, compared to centers located in Málaga and Torre del Mar, which show a more pessimistic view. This could be related to cultural differences, as the centers with a more positive perception may offer a more favorable environment for music, encouraging this view regarding professional opportunities, and there could also be greater social recognition of the job prospects related to music.

Another statistically influential factor is the instrumental specialty, where viola students have a more positive perception of music career opportunities compared to students of cello or violin. This may be due to a perception of higher job demand, as the viola, being less common than the violin or cello, may appear to have a more specialized job market with less competition. Likewise, double bass students believe that studying music offers more professional opportunities compared to those who play the cello, perhaps for the same reasons mentioned earlier in relation to the viola specialty.

According to the statistical analysis of all grouped students, the type of education also directly influences this idea, giving a higher score to Basic Education compared to Professional Education. This could be because younger students, generally between 8 and 12 years old, perceive this thought as very distant, assuming they will be able to work as their teachers or be members of an orchestra. However, older students in more advanced courses begin to be fully aware of all the effort and sacrifice required to complete these studies.

The responses provided by families regarding what they consider to be potential career opportunities for a musician are very interesting, with the most repeated ideas being related to teaching, being a member of an orchestra, belonging to other ensembles, or being a soloist. Within this section, it is emphasized that some families are aware of the potential employment difficulties, as evidenced by multiple references using words like “difficult”, “few” or “limited”. However, another

perspective highlights words like “countless” or “many”. Some responses are also unrealistic in some cases, as the participants in the study were family members of string instrument students, and some responses suggested options such as working in a music or rock band, even though these options are very limited for bowed string instruments in most cases.

From the teachers' perspective, the results are quite different, with 76.9% of responses being “no” in relation to whether they believe their students will pursue music professionally in the future. Some of the reasons given include the difficulties of the career throughout its entirety, which culminate in increasingly less job stability. From the students' perspective, they do not see the interest, dedication, or commitment necessary to consider this situation, highlighting a contrast of views between teachers' and students' perspectives. This suggests a potential disconnect in expectations and motivations between the two groups.

Regarding how they believe family influences students when making the decision to pursue music professionally, teachers' opinions are fairly balanced, with 53.8% considering it a determining factor and 46.2% not. The majority of responses, though balanced, highlight that families respect the students' decision, with the students having the final say. Therefore, if a student decides to pursue music professionally, the family will be crucial in helping them achieve this, and without their support, it will be much more difficult.

From the students' perspective, the results show that 35% chose “of course” and 29.9% selected “yes” regarding their family's consideration of music as a career option. This view aligns with the responses provided by the families, who, although not overwhelmingly saying “yes” in the majority, showed a willingness to leave the decision up to their children, respecting and encouraging them if they chose this path.

In summary, and after achieving the main objective of this research, which was to analyze and define the multifaceted role that families play in the process of musical education within the music conservatories of the province of Málaga, the primary aspect highlighted is their fundamental role as emotional support. Constant

encouragement, recognition of achievements, and understanding of the challenges these teachings entail are established as key pillars in a family environment conducive to the artistic development of the students. Additionally, the challenges related to time management, study habits, transportation to various centers, advanced courses, school orchestras, or additional economic costs are embraced with great dedication, despite their difficulty. This reflects a general collective desire among families for their children to achieve a greater personal and academic development than their own, thanks to musical practice.

This fact is also supported from the academic perspective, where many parents express their “helplessness” in most cases regarding their children's progress in these teachings, as they lack the necessary knowledge to assist them. This results in many families feeling the need to attend instrument classes, and in some cases, even enrolling with their children in these lessons or using their free time to supplement their own basic musical education.

The importance of a close relationship between teachers, families, and students must also be emphasized, after identifying some discrepancies on various issues, especially concerning the career outlook in the arts. While teachers tend to have a more realistic view grounded in their sector knowledge and experience, some families hold overly optimistic expectations. However, in most cases, they value musical study for its formative benefits rather than focusing solely on this aspect.

In any case, regardless of the reasons why students begin their musical studies at the conservatory, there is no doubt about the multiple benefits for their overall personal development. These teachings not only train professionals within the artistic field but also nurture individuals with greater sensitivity, creativity, discipline, and empathy qualities that are essential for communal living. Therefore, it is crucial to strengthen strategies that enhance the appreciation and value of these teachings, not only within the conservatory but across all educational institutions, regardless of their academic level. To achieve this, the role of families and teachers in this process must be recognized and enhanced, fostering a family and academic

environment that promotes motivation, commitment, and the well-being of children.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- Albert Gargallo, J., y Galicia Alarcón, S. A. (2016). La familia y la educación musical como medio para la reconstrucción del tejido social: el Proyecto CEMIJAZZ.
- Antón, A. (2019). Ser o no ser (universitario), esa es la cuestión. *Fnesmusica*. Extraído de: <https://www.fnesmusica.es/revista-fnesmusica/opinion/sobre-universidades-y-conservatorios/>
- Arezzo, G. de. (2015). Carta de Guido dirigida al monje Miguel acerca de un canto desconocido (J. Rigueiro García, Pról.; C. R. Domínguez, Trad.). Universidad Nacional de Mar del Plata, GIEM.
- Avendaño, J., y Carderera, M. (1861). *Curso elemental de pedagogía* (5.^a ed.). Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Ballester Martínez, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
- Barcia Zequeira, M. C. (2000). Una mirada social a las familias: Su reflejo en censos y padrones (1870 - 1919). La Habana: *Revista de Indias*.
- Barrett, M. S., y Stauffer, S. L. (2009). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. Springer.
- Bateson, M. C. (1984). *With a daughter's eye: A memoir of Margaret Mead and Gregory Bateson*. W. Morrow.
- Bernabé, M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación*, 24(2), 107–127. Recuperado de
- Bernal, J., y Calvo, M. (2000). *Didáctica de la música, la expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. CEAC.

- Blásquez Martínez, L. I. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Casa Abierta al Tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Lerma.
- Blázquez de Villacampa, M. (1854). Manual de música (p. 208). Recuperado de [Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico. Manual de música](#)
- Brannen, J., y O'Brien, M. (1996). *Children in families: Research and policy*. Falmer Press.
- Bresler, L. (1995). The reflective practitioner and the artist in education. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), pp. 19 - 34.
- Bresler, L. (2021). Qualitative paradigms in music education research. *Visions of Research in Music Education*, 16, Article 10. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol16/iss3/10>
- Brinkmann, S. (2018). The interview. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5.^a ed., pp. 576 - 599). Sage.
- Cabrelles Sagredo, M. S. (2020). La educación musical: Evolución histórica desde comienzos del siglo XX. *Doce Notas*.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urano.
- Campbell, P. (2003). *Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education, and culture*. Research in Music Education; SAGE Publications.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press. Extraído de <https://archive.org/details/songsintheirhead0000camp>
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): How great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long Range Planning: International Journal of Strategic Management*, 38(3), pp. 299 - 319. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2005.04.005>
- Capdepón Verdú, P. (1997). *La ópera italiana en Europa*. *Scherzo, Revista de música*, 112, pp. 140 - 144. Barcelona.

- Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico: Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación*. Editorial UAA.
- Carderera, M. (1875). *Pedagogía práctica: Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas, Tomo II: Enseñanza elemental - 1º grado*. Imprenta de Gregorio Hernando.
- Carperter, N. (1972). *Musica in the Medieval and Renaissance Universities*. D.C. Press.
- Casals i Clotet, J. (1993). El método Irineu Segarra. *Música y Educación*, pp. 54 - 55.
- Chao-Fernández, R., Pérez-Crego, M. C., y Chao-Fernández, A. (2019). Análisis de la percepción de las familias sobre la educación musical en la escuela. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 6, pp. 75 - 88.
- Chevais, M. (1937). *Éducation musicale de l'enfance* (Tomo I: L'enfant et la musique. Tomo II: L'art d'enseigner. Tomo III: Méthode active et directe). París.
- Chevé, N. P. (1844). *Méthode Élémentaire de Musique Vocale* (p. 36). International Music Score Library Project (IMSLP). Recuperado de [Méthode élémentaire de musique vocale \(Chevé, Nanine Paris\) - IMSLP](#)
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Huber, S., Murphy, M. S., Murray Orr, A., y Pearce, M. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Claparède, E. (1926). *La escuela y la psicología experimental*. Revista de pedagogía, 12, p. 12.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Conservatorio Elemental de Música “Ana Cárdenas”. (s.f.). Proyecto educativo. Recuperado de [proyecto educativo.pdf](#)
- Conservatorio Elemental de Música “Eduardo Ocón”. (2023). Plan de convivencia 2023-2024. Recuperado de [plandeconvivencia2324](#)

- Conservatorio Elemental de Música “José Hidalgo”. (2022). Plan de Centro 2022-2023. Recuperado de [PLAN DE CENTRO 22 23 DEFINITIVO 25 OCT 2022.pdf](#)
- Conservatorio Elemental de Música “Pablo Ruiz Picasso”. (2023). Plan de Centro curso 2023-2024. Recuperado de [Documentos del Centro - Conservatorio Elemental de Música "Pablo Ruiz Picasso"](#)
- Conservatorio Profesional de Música “Costa del Sol”. (s.f.). Plan de Centro. Recuperado de [Plan de Centro - Conservatorio Profesional de Música Costa del Sol](#)
- Conservatorio Profesional de Música “Manuel Carra”. (2024). Plan de Centro. Recuperado de [Conservatorio Manuel Carra](#)
- Conservatorio Profesional de Música “Ramón Corrales”. (s.f.). Plan de Centro. Recuperado de [Plan de Centro - Conservatorio Profesional de Música "Ramón Corrales" de Ronda](#)
- Conservatorio Profesional de Música “Gonzalo Martín Tenllado”. (2023). Plan de Centro. Recuperado de [Plan de Centro.pdf](#)
- Correia Machuca, M. A. (2020). *La antropología de Boecio en el De Institutione Musica y el Contra Eutychem*. Revista de Filosofía, 45(1), pp. 121 - 140. Ediciones Complutense.
- Creech, A. (2010). *Learning a musical instrument: The case for parental support*. Music Education Research, 12(1), pp. 13 - 32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Cremades Andreu, R., Herrera Torres, L., y Lorenzo Quiles, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *Dedica: Revista de Educación y Humanidades*, 1(2011), pp. 293 - 318.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cuevas Romero, S. (2015). La educación musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Arte y Movimiento: Revista Interdisciplinar del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*, 12, pp. 40 - 45. Extraído de [Vista de La educación musical y sus](#)

[avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad.](#)

- Curwen, J. (1893). *Tonic Sol - Fa* (p. 4). International Music Score Library Project (IMSLP). Recuperado de [Tonic Sol-Fa \(Curwen, John\) - IMSLP](#)
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A development perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), pp. 185 - 209.
- Danyew, A. M. (2015). *Piano class for the real world: Exploring experiential learning with a collaborative inquiry group in a creative musicianship lab* (Doctoral dissertation). Eastman School of Music.
- De Pablo, L. (1993). En *Actas del segundo simposio nacional: la educación musical elemental, celebrado en el Círculo de Bellas Artes de Madrid* entre los días 12 y 15 de abril de 1993. Organización ISME - ESPAÑA. Segunda mesa redonda: El valor formativo de la música. Madrid: Editorial Arthe Tripharia.
- Decreto 241/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 182, 14 de septiembre de 2007.
- Decreto 361/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 251, 27 de diciembre de 2011.
- Decreto 17/2009 de Consejería de Educación, de 20 enero. Establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 23 de 4 de febrero de 2009.
- Del Moral-Marcos, M. T. (2024). Análisis de la importancia de la familia en la autobiografía musical de estudiantes universitarios. Familia. Revista De Ciencia Y Orientación Familiar, 62, 189–208. <https://doi.org/10.36576/2660-9525.62.189>
- Del Pozo, M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M. del M. del Pozo Andrés (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197 - 220). Biblioteca Nueva.

- Delalande, F (1995). *La música es un juego de niños*. Melos (Ricordi Americana).
- Deliège, L., y Sloboda, J. (1996). *The young performing musician: Musical beginnings. Origin and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Díaz, M y col. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Barcelona, España. Graó.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elzo, J., y Marina, J. A. (2003). *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Libro de Ponencias. FAD. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography ethnographic? *Anthropology and Education Quarterly*, 4(2), pp. 10 - 19.
- Espinar Ojeda, J. L. (2011). Una aproximación a la música griega antigua. *Thamyris*, n.s. 2, pp. 141 - 157.
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766. Recuperado de redalyc.org/pdf/773/77340728015.pdf
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: Escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*, pp. 13 - 32. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ferm Almqvist, C., y Werner, A. (2023). Maintaining and challenging conservative teaching and learning culture in conservatories: The need for holistic pedagogy in educational fields of tension. *Research Studies in Music Education*, 45(2), pp. 214 - 230.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695 - 727). Sage.
- Frapat, M. (1994). *L'ivenzione musicale nella scuola dell'insegnante*. Edizioni Junior, Bergamo.
- Fubini, E. (1990). *La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Fraile, D. (1991). El maestro Doyagüe (1755-1842), lazo de unión entre la tradición universitaria salmantina y el Real Conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, 14 (1 - 2), pp. 77 - 85.
- García Torres, R. J. (2017). La imitación musical en Jean - Jacques Rousseau. Logos: *Revista de Filosofía*, 45, pp. 129 - 130, Universidad La Salle.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garreta Bochaca, J. (2015). La comunicación familia - escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1).
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9 - 12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gerando, M. (1853). *Curso Normal para Maestros de Primeras Letras, ó Preceptos de Educación Física, Moral e Intelectual, con aplicación a las Escuelas de Primera Enseñanza* (F. Merino Ballesteros, Trad.). Imprenta de la Biblioteca Económica de Educación y Enseñanza, p. 28.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gill, S. L. (2020). Qualitative sampling methods. *Journal of Human Lactation*, 36(4), pp. 579 - 581. Extraído de: <https://doi.org/10.1177/0890334420949218>
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A, pp. 28 - 38.

- González Navarro, F. (2000). La Universidad en la que yo creo. *Revista de Administración Pública*, 152, pp. 107 - 193. Extraído de [F. González Navarro. La Universidad en la que yo creo. \(E\). RAP Núm. 153](#)
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidade da Coruña.
- Gordon, E. E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*, p. 83. GIA Publications.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), pp. 103 - 120.
- Green, L. (2011). *How popular music works: A theoretical perspective*. Ashgate Publishing Limited.
- Grout, D. J., y Palisca, C. V. (1960). *Historia de la música occidental* (Vol. 1 y 2). Madrid: Alianza Editorial.
- Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), pp. 7 - 36. Extraído de: [Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México](#)
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, práctica y reflexividad*. Norma.
- Gómez, L. (2001). *La educación musical en el contexto social* (Tomo 1). Barcelona: Graó.
- Habegger, S., y Mancila, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio: Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad*. Seminario de Paulo Freire, pp. 29 - 36.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning* (1st ed.). Heinemann.
- Hallam, S. (2015). The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Music Education Research Centre (iMERC)*.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Editorial Alianza.

- Hartmann, W., y Haselbach, B. (s.f.). *Los principios del Orff-Schulwerk* (P. Bueno, Trad.). Recuperado de [Microsoft Word - WH Los principios del OS](#)
- Hemsey de Gainza, V. (2000). *La educación musical en el siglo XX*. Foro Latinoamericano de Educación Musical Argentino (FLADEM - AR), Primer Seminario Argentino sobre “El modelo artístico en la educación musical”, Buenos Aires.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas (Documento de trabajo n° 10). *Serie “Documentos de trabajo”*, Escuela de Educación.
- Heredia Agóiz, J. L. (2013). *Manuel Burguñó y su aportación a la educación musical escolar: El método eurítmico vocal y tonal* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca).
- Hickey, M., & Webster, P. (1990). Creative thinking in music. *Music Educators Journal, Encyclopedia of Creativity*. <https://doi.org/10.2307/3399772>
- Higuera, M. G. (2015). *Acciones socio-educativas de las orquestas sinfónicas españolas y de Gran Bretaña* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). <https://addi.ehu.es/handle/10810/16009>
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., y Sloboda, J. A. (1995). ¿Hay signos de habilidad musical en la primera infancia? *Psicología de la Música*, 23(2), pp. 162 - 176.
- Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(1), pp. 44 - 55.
- Ideas, M. (2015). *Enseñanza - aprendizaje musical: Una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco).
- Ilari, B., y Young, S. (2016). *Children's home musical experiences across the world*. Indiana: Indiana University Press.
- International Music Score Library Project. (2016). *Sarah Ann Glover*. Recuperado de [IMSLP](#).
- Jakubowski, K., y Francini, E. (2023). Differential effects of familiarity and emotional expression of musical cues on autobiographical

- memory properties. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(9), 2001 - 2016. Extraído de: [Differential effects of familiarity and emotional expression of musical cues on autobiographical memory properties - Kelly Jakubowski, Emma Francini, 2023](#)
- James, A. L., y Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Jagues-Dalcroze, E. (2000). *Rhythm, music and education* (pp. 340-341). The Dalcroze Society (Inc).
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 44(214), pp. 52 - 74.
- Jorquera, M. C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical: Una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, pp. 71 - 83.
- Kemp, A. M., y Mills, J. (2002). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kiang, L., y Bhattacharjee, K. (2018). Developmental change and correlates of autonomy in Asian American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), pp. 410 - 421. Extraído de [Developmental Change and Correlates of Autonomy in Asian American Adolescents | Journal of Youth and Adolescence](#)
- Kodály, Z., y Ferenc, B. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey and Hawkes.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Károly, O. (1982). *Introducción a la música*. Málaga: Salvat. Fascículo 1. Prólogo.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor distribuciones.

- Lancaster, J. (2019). *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad* (M. Carreño Rivero, Estudio introductorio). Morata. Colección Clásicos de la Educación de la Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Lerma Arregocés, D. (2023). Los tipos de interacción musical en el contexto familiar y cotidiano: La relación musical de Bruna y sus padres. *Epistemos: Revista De Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 11(1). <https://doi.org/10.24215/18530494e052>
- Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. *BOE* núm. 139, de 8 de junio de 2024, pp. 66846 a 66899.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. *BOE* núm. 199.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 04/05/2006.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, núm. 294, 6 de diciembre de 2018.
- 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, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.
- 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, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna*. Herder.

- Linnenbrink - Garcia, L., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Llongueras, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia* (p. 34). Labor.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela).
- Lorenzo, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española (1939-2002). *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 19, pp. 13 - 34. Extraído de: [Vista de Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002](#)
- López, M. B. (2002). La política educativa musical en España durante la II República. Música y educación. *Revista trimestral de Pedagogía Musical*, 50, pp. 15 - 26.
- López Cantos, F. J. (2022). El método de enseñanza musical Ward y su recepción en España. Entre la cuestión social y el *Motu Proprio* (ca. 1873 - 1965). *Historia y Memoria de la Educación*, 16, pp. 491 - 532.
- López Casanova, M. B. (2021). *Mariángeles Cosculluela Mazcaray. Compromiso, innovación y reforma de la educación musical*. Institución Fernando el Católico. Colección Estudios.
- López - Peláez, M. P. (2021). The conservatory debated from a critical pedagogy perspective. *Music Education Research*, 23(1), pp. 1 - 11.
- López de la Llave, A., y Pérez - Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thomson.
- López Espín, J. (2016). *La compositora Carmen Ibáñez e Ibáñez (1895-1962). Vida, pedagogía y obra musical* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).
- Macián - González, R., y Tejada, J. (2020). Influencia de la secuenciación de contenidos y el apoyo parental en la motivación de estudiantes de violín en edad preescolar. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.2430-10344>
- Malinowski, B. (2004). *Antropología, Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Malloch, S., y Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, 1, pp. 1 - 10.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación. Ensayo del análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación: Libro del profesor* (M. Villar Ponz, Trad.). Ediciones Rialp.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: Una alianza necesaria*. Editorial Pax México.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), pp. 43 - 50.
- Martí, J. (2009). Los espacios de la música: Como el aire que respiramos: músicas ambientales en espacios de la cotidianidad. *Música Oral del Sur. Revista Internacional*, 8, pp. 157 - 169. Extraído de: [Marti-2009-Como el aire.pdf](#)
- Martínez Navarro, A., y Hernández Fraile, P. (1988). *Pablo Montesino: Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*. Editorial Centro de Publicaciones. Extraído de: [Pablo Montesino. Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía - libreria.educacion.gob.es](#)
- Martínez, A., y Naranjo, L. (2004). *Música y cultura: Perspectiva histórica*. Málaga: Aljibe.
- Martínez, I. (2017). Escuchar no solo con el oído: Consideraciones teóricas. En C. Gluschkof & J. Pérez-Moreno (Eds.), *La música en la educación infantil: Investigación y práctica*, pp. 61 - 80. Madrid: Dairea.
- Marzal Raga, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de enseñanzas artísticas de música. *GAPP. Nueva Época*, 17, pp. 100

- 112. Extraído de: [Vista de Una política educativa errática. El modelo de las enseñanzas artísticas de música](#)
- Mazzoli, F. (1997). *Musica per gioco*. EDT, Torino.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- McPherson, G. (2016). *The child as a musician: A Handbook of music development*. Oxford University Press.
- McPherson, G. (2016). *The child as a musician: A Handbook of music development*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), pp. 5 - 35.
- Megías I. Rodríguez, E. (2003). Jóvenes entre sonidos, hábitos, gustos y referentes musicales. *Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales*, pp. 250 - 251.
- Melcón, B. (1992). *La formación del profesorado en España (1837 - 1914)*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), pp. 1148 - 1150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España, 2021 - 2022* (p. 283). Gobierno de España. Extraído de: [Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España. 2021-2022](#)
- Montessori, M. (1976). *La educación para el desarrollo humano*. Editorial Diana. México.
- Morgort i Roig, J. A. (2005). Factores ambientales que influyen en los niños para el estudio de la música en el contexto de una academia vinculada a una gran banda de música: Un antes y un después. Recuperado de

- http://www.santaceciliacullera.com/participacio/estudi_mogort_banda_infantil.pdf
- Morse, J. M. (1998). Designing funded qualitative research. In N. Denzin & S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative research* (pp. 56 - 85). Sage.
- Moya Martínez, M. del V., y Syroyid Syroyid, B. (2022). Descubriendo a las pedagogas musicales españolas del siglo XX: Proyecto educativo virtual en un colegio de Castilla - La Mancha. En *Contribuciones innovadoras aplicando tecnologías docentes en educación superior* (pp. 273 - 284). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Moya Pastor, L. (2018). El aprendizaje del violín en el siglo XX: Un estudio comparativo de los métodos Suzuki, Rolland y Colourstrings. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, pp. 35 - 51.
- Moya, M., López, N., y Madrid, D. (2015). La legislación educativa elemental de la música en la España del siglo XIX. *Historia de la Educación*, 35, pp. 217 - 236. <https://doi.org/10.14201/hedu201635217236>
- Muñoz, D. (2018). David Tuba. *Retos de la educación musical del S. XXI*. (Publicación de blog). Extraído de: [DAVID TUBA: RETOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL S. XXI](#)
- Navarro Lalanda, S. (2021). Origen y evolución del término conservatorio: De instituto de asistencia a centro estatal de instrucción y preservación de la música. *ArtyHum: Revista de Artes y Humanidades*, 82, pp. 217 - 236.
- Neninger Vega, B., & Moya Padilla, N. E. (2019). Vínculo redes familiares y música: Breve abordaje teórico. *Universidad y Sociedad*, 11(5), pp. 249 - 255.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), pp. 632 - 649. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Núñez-Cortés, M., & Herradón Figueroa, M. A. (1991). La Academia de Bellas Artes de San Fernando y la vida musical española del S. XIX. *Revista de Musicología*, 14(1-2), pp. 85 - 93.
- Ñaupas, H. (2014). *Método de la investigación: Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

- Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 225, 15 de noviembre de 2007.
- Paredes Carbajal, E. (2023). Educación y estética musical en México durante el Porfiriato (1876–1911). *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 17(1), pp. 33 - 52.
- Pascual, M^a P. (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pascual, M^a P. (2006). *Didáctica de la música para Infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pelto, P. J., y Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Perez Moreno, J. (2017). La musicalidad comunicativa: fuente de las relaciones humanas. En *La Música en la Educación Infantil: Investigación y Práctica* (pp. 31 - 44).
- Peña y Goñi. (1967). *España desde la ópera a la zarzuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinnegar, S., y Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, pp. 3 - 34. Sage Publications.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Piro, J. M., y Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), pp. 325 - 341. <https://doi.org/10.1177/0305735609331074>
- Platón (2017). *La República* (P. Azcárate, Trad.). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Polanco, R. (2013). La orientación académica y profesional en los Conservatorios de Música. *ArtsEduca*, 5, pp. 1 - 7.

- Ponce de León, L., y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de Leeme*, 24, pp. 63 – 76. <https://doi.org/10.7203/LEEME.24.9795>
- Ponce, J. V. (2019). *El músico profesional: Influencia de las representaciones sociales. Estudio realizado desde la teoría psicosocial con diez músicos profesionales y empíricos de 23 a 28 años en la ciudad de Quito en el periodo diciembre - mayo de 2019*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Extraído de: <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/35460>
- Posada, A. (2013). Autoridad y autonomía en la crianza. En *Sociedad Colombiana de Pediatría* (Ed.), PRECOP (pp. 5 - 15).
- Prada Dussán, M. (2013). Vía del significante y vía del significado: Función anagógica de la música en San Agustín. *Roda da Fortuna: Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*, 1, pp. 82 - 98.
- Quintana Cabanas, J. M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., y Ky, K. N. (1993). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), pp. 85 - 88. [https://doi.org/10.1016/0304-3940\(95\)11648-4](https://doi.org/10.1016/0304-3940(95)11648-4)
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Real Decreto 1220/1992, de 2 de octubre, por el que se transforman el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y se crean nuevos Conservatorios Profesionales de Música. *BOE* núm. 254, de 22 de octubre de 1992, pp. 35909 - 35910.
- 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, de 27 de agosto de 1992, pp. 29781 - 29800.
- Real Decreto de 18 de abril de 1900 por el que se crea el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas y Presupuesto de Gastos para 1900 del citado Ministerio.

- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Regelski, J. (2011). *Teaching general music: A K-12 perspective*. Oxford University Press.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21 - 47). Madrid: Morata.
- Reitan, B. U. (2023). *Music theory pedagogy in the nineteenth century: Comparing traditions of three European conservatories*. Routledge.
- Resolución de 1 de octubre de 2012, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de las Escuelas de Arte, de los Conservatorios Elementales de Música y de los Conservatorios Profesionales de Música y Danza. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 199, 10 de octubre de 2012.
- Riaño Galán, M. E., y Fernández-Rouco, N. (2021). *Música en familia*. Eufonía: Didáctica de la música, 87, pp. 42 - 47.
- Rice, J. (2019). *La música en el S. XVIII*. Ediciones Akal.
- Riessman, C. K., y Speedy, J. (2007). Investigación narrativa en las profesiones de psicoterapia: una revisión crítica. In D. J. Clandinin (Ed.), *Manual de investigación narrativa: mapeo de una metodología* (pp. 426–456). Publicaciones Sage, Inc.
- Robin, H. (2008). *El gran libro de la mitología griega: Basado en el manual de mitología griega de H. J. Rose* (J. Cano Cuenca, Trad.). La Esfera de los Libros.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.
- Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo cualitativo con niños: El uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empírica: Revista de metodología de ciencias sociales*, 12, pp. 65 - 88.
- Ruiz Fernández, M. (2023). *Las lesiones músculoesqueléticas en instrumentistas de viento madera* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).
- Sadio Ramos, F. J. (2023). In memoriam: Music and pedagogy – Encarnación López de Arenosa Díaz (1935-2021). *Iris Journal of*

- Education & Research*, 1(3).
<https://doi.org/10.33552/IJER.2023.01.000515>
- Sarget Ros, M. Á. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, pp. 117 - 132.
- Sarget Ros, M. Á. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1857). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, pp. 121 - 148.
- Sarget Ros, M. Á. (2002). Rol modélico del Conservatorio de Madrid II (1868-1901). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 17, pp. 149 - 176.
- Sarget Ros, M. Á. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: Los Conservatorios de Música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 17(59), pp. 59 - 114.
- Sarget Ros, M. Á. (2010). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, pp. 117 - 132. <https://doi.org/ISSN-e 2171-9098>
- Schafer, R. M. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi Americana.
- Schuman, H., y Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude survey: Experiments on question form, wording and context*. Academic Press. En R. Sierra Bravo, p. 308.
- Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas.
- Self, J., y Dennis, B. (1995). *Projets in sounds: A resource book for music teachers*. Oxford University Press.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., y Cook, S. W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (1ª ed.). Rialp.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers, and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29, pp. 55 - 68.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Van Petegem, S. (Eds.). (2018). *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity*. Londres: Routledge.
- Sohlberg, M. M., y Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9(2), pp. 117 - 130. <https://doi.org/10.1080/01688638708405352>
- Sohlberg, M. M., y Mateer, C. A. (1989). *Introduction to cognitive rehabilitation: Theory and practice*. The Guilford Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Subirá, J. (1953). *Historia de la Música Española e Iberoamericana*. Barcelona: Salvat Editores.
- Suzuky, S. (1978). *Violin Part Volume 1*. Warner Bross. Publications Inc. Miami, Florida.
- Suárez Hernández, N. (2005). *Habitación fetal a la estimulación vibroacústica reiterada. Ciencias y Tecnología Soportes Audiovisuales e Informáticos*. Serie Tesis Doctorales Universidad de La Laguna.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Szilvay, G. (2005). *Violin ABC: Book A, Book B, Book C* (p. 1). Fennica Gehrman.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály* (O. Martorell & M. García, Trans.). Corvina.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 71 - 75). Oxford: Pergamon Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, pp. 101 - 106). Paidós.

- Tojeiro Pérez, L. (2019). *La música como recurso didáctico para la Educación Ambiental: análisis de la realidad y perspectivas en la Comunidad Autónoma de Galicia* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela).
- Toro Egea, O. M.^a (2006). *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823 - 1932)*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba).
- Torres Velázquez, L. E., y Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), pp. 255 - 270.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. En A. Arle (Ed.), *Individuo y sociedad* (pp. 87 - 104). Editorial Complutense.
- Valenzuela, M. A. (2009). Reflexiones en torno a las asignaturas de solfeo y entrenamiento auditivo en la Escuela Nacional de Música. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1. Recuperado de <https://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7309>
- Valero, J. P. (2022). La urgencia de la actualización de la normativa de las enseñanzas de música en España: Estudio comparado sobre la normativa de evaluación en las comunidades autónomas. *Crónica*, 7(23). <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/issue/view/7/23>
- Vargas, P., y Wagner, A. (2015). ¿Cómo se define la autonomía? El perfil discriminante en adolescentes gauchos. En *Temas em Psicología*, 23. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.4-20>
- Vera Estrada, A. (2003). *La familia y las ciencias sociales*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Vernia, A. M. (2014, mayo). Entrevista a Encarna López de Arenosa (Catedrática jubilada del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid). *ARTSEDUCA*, 8. Recuperado de <https://artseduca.com/wp-content/uploads/2023/06/1987.pdf>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

- Vilar Peyrí, E. (2019). *Entrevista grupal: Instrumento para la investigación/intervención en psicología social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Villena Ramírez, M. I., Guillén, A. V., y de Vicente Villena, M. P. (1998). Pedagogía musical activa: Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, pp. 101 - 122.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social: Recogida de datos*. Limpergraf.
- Ward, J. (1964). *Método Ward, primer año: Libro del maestro. Pedagogía Musical Escolar*. Ediciones Desclee.
- Waterhouse, C. (2022). An appraisal of Sarah Glover's Norwich Sol-fa method. 19th *International Kodály Symposium*, August 2009, Katowice, Poland. Kodály Organisation UK. Extraído de: [An Appraisal of Sarah Glover's Norwich Sol-fa Method by Celia Waterhouse | The British Kodály Academy](#)
- Willems, E. (1961): *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Willems, E. (2001): *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Wuytack, J., y Boal Palheiros, G. (1995). *Audición musical activa: Libro del alumno* (p. 11). Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.
- Wuytack, J., y Boal Palheiros, G. (1996). *Audición musical activa*. Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.
- Wuytack, J., y Boal Palheiros, G. (2009). Wuytack, J., & Boal Palheiros, G. (2009). Monografía: Buenas prácticas para la educación musical: Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*.
- Wuytack, J., y Schollaert, P. (1972). *Actief muziek beluisteren*. De Monte.
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under - two - year - olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), pp. 33 – 46.

- Zavala - Arnal, C. M., y Ramón-Salinas, J. (2022). La recepción en España de sistemas alternativos de educación musical en los albores del siglo XX: Felipe Pedrell y Musicalerías (1906). *Historia da Educação*, 26; e119698.
- Zoghi, M., y Nezhad, H. (2012). Reflections on the what of learner autonomy. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), pp. 22 - 26.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Anexo I. Informe favorable del comité ético de experimentación de la Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica
Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga
(CEUMA)

Nº: 37

Nº de Registro CEUMA: 90-2024-H

INFORME DEL COMITÉ ÉTICO DE EXPERIMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CEUMA

Reunido el Comité Ético de Experimentación en Málaga, del 24 al 27 de julio de 2024, ha evaluado la solicitud del proyecto denominado **"Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales"** cuya investigadora principal es **D.ª Adela Pascual Sánchez**.

Una vez examinada la documentación presentada y verificados aquellos aspectos relacionados con la ética y la legislación en materia de investigación que se indican:

- Se cumplen los requisitos necesarios de idoneidad del protocolo en relación con los objetivos del estudio.
- La idoneidad del procedimiento experimental, especialmente la posibilidad de alcanzar conclusiones válidas de acuerdo con los objetivos establecidos.
- La capacidad del investigador principal y sus colaboradores, los medios y las instalaciones previstas y laboratorios de la Universidad de Málaga reúnen las condiciones necesarias para llevar a cabo el proyecto indicado.
- El alcance de las compensaciones y motivaciones previstas no interfiere con el respeto a los postulados éticos.

Acuerda por consenso emitir Informe Ético **FAVORABLE** para dicho proyecto.

Una vez instruido el procedimiento, y en base a lo dispuesto en el artículo 82 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, se le da audiencia para que en un plazo de 10 días, contados a partir de la recepción/publicación del presente informe, pueda formular alegaciones y presentar los documentos y justificaciones que estime pertinentes. Este informe tiene una validez de 4 años.

Para que así conste D. Antonio J. Morales Siles, Vicerrector de Investigación y Divulgación Científica y presidente del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Málaga lo firma en Málaga a 04 de septiembre de 2024.

Fdo: Antonio J. Morales Siles



EFQM

AENOR



Pabellón de Gobierno, planta 3ª, Campus El Ejido, 29071.
Tel.: 952 13 42 04
E-mail: ceuma@uma.es



Anexo II. Correo informando de la investigación a la dirección de uno de los centros

Estimada Directora D.ª [REDACTED]

Soy Adela Pascual Sánchez, violista, profesora y estudiante de Doctorado en la Universidad de Málaga. Un placer poder hablar con usted.

El motivo de mi escrito, es presentarle mi actual investigación doctoral sobre la influencia familiar y los estudios musicales en el Conservatorio. Dicha investigación, está siendo realizada en todos los Conservatorios de música de la provincia de Málaga y ha sido centrada en el ámbito de instrumentos de cuerda frotada. Para ello, estoy realizando cuestionarios muy breves y anónimos a profesorado, familiares y alumnado de estas especialidades, con el fin de comprobar esta hipótesis de partida para establecer posibles asociaciones y/o diferencias entre los diversos conservatorios.

La recogida de datos ya ha sido finalizada en prácticamente todos los Conservatorios, excepto el CPM "Costa del Sol" y el CEM "Ana Cárdenas" de Antequera, los cuales finalizarán en la próxima semana. Es por esto, que la participación del Conservatorio Profesional de Música "Ramón Corrales", resultaría especialmente interesante, debido a su gran número de alumnado y para poder así, completar toda la muestra e involucrar a todos los conservatorios. Espero poder aportar unas conclusiones relevantes dentro del campo de la educación musical en nuestra provincia.

Por supuesto, quedo a su total disposición para cualquier requerimiento o ampliación sobre la investigación que desee conocer, tanto a este correo electrónico, como a mi número de teléfono personal: [REDACTED], quedando disponible también por si desea alguna reunión presencial o llamada telefónica concreta.

En el caso de que considere interesante mi investigación, seguido a este correo, adjunto un modelo de autorización para poder justificar ante la Universidad mi presencia en su centro y poder comenzarla debidamente.

Agradecerle su tiempo y atención.

Un saludo cordial,

Adela Pascual Sánchez

University of Cordoba - Professor. Department of Art History, Archeology and Music (apascual@uco.es)

Universitv of Malaga - Doctoral Program Student (adelanascualsanchez@uma.es)

Anexo III. Consentimiento autorizado de la dirección de los centros



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Autorización de la Investigación por la Dirección de Centro externo a la Universidad de Málaga

Yo, _____,
en calidad de director/a en el _____,
ubicado en _____,
por la presente, acepto la solicitud de la doctoranda D.ª Adela Pascual Sánchez con DNI _____, a llevar a cabo en nuestras instalaciones el propósito de su investigación educativa y científica, según se describe a continuación:

1. Propósito del Estudio: Entiendo que el propósito de la investigación es recopilar información específica y concreta a la investigación de Tesis Doctoral realizada por la doctoranda D.ª Adela Pascual Sánchez, bajo la tutela del Doctor investigador SENIOR D. Juan Zagalaz Cachinero, de la Universidad de Málaga, titulada: "Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales" dentro del programa de doctorado Educación y Comunicación Social de dicha Universidad.

2. Método: Conozco que para la citada investigación, se realizarán entrevistas y cuestionarios al profesorado, familiares y alumnado del centro, garantizando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de todas las personas involucradas. Toda la información relativa a dicha investigación, será ampliada en una hoja informativa detallada y precisa para participantes, entregada previamente a la realización de dichas entrevistas y/o cuestionarios.

3. Confidencialidad y Protección de Datos: El investigador se compromete a proteger la privacidad de los participantes y a garantizar que los datos recopilados se utilicen únicamente para fines de investigación, de forma anónima y confidencial, entregando para ello un consentimiento informado a cada participante y/o tutor/a legal que acepte participar en la misma, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

4. Grabación en audio: Entiendo que estas entrevistas y/o cuestionarios, podrán ser grabadas única y exclusivamente en formato de audio, con el fin de facilitar la precisión en su transcripción, así como para su posterior análisis sobre la investigación anteriormente citada, garantizando en todo momento el punto nº3 expresado anteriormente y previo consentimiento informado aceptado de los participantes y/o tutores legales.

5. Autorización para Acceso: Para los fines descritos anteriormente, autorizo a la doctoranda D.ª Adela Pascual Sánchez para acceder a las instalaciones del centro educativo y llevar a cabo el estudio según lo acordado anteriormente, la cual deberá mantener una actitud de respeto y cordialidad para no alterar la convivencia y el transcurso de la rutina escolar del centro, adaptando los horarios de la investigación a los propios del centro, pudiendo tomar como director/a del centro las medidas oportunas que estime convenientes en caso de incumplir este requisito.

6. Protecciones: Estoy informado/a de que no se produce ningún perjuicio o beneficio personal con la participación del centro y/o las personas relacionadas con él en este estudio y de que se tomarán las medidas necesarias para proteger la privacidad y el bienestar de todas las personas involucradas en todo momento, pudiéndose realizar libremente cualquier tipo de pregunta, comentario y/o sugerencia en relación a los cuestionarios, las entrevistas o la investigación desarrollada, así como datos relacionados con la formación académica y/o profesional de la investigadora. La realización de la investigación citada no supondrá ningún tipo de gasto económico añadido al centro.

7. Voluntariedad de la Participación: Entiendo que la participación del centro y todas las personas que acepten y consientan su participación en la investigación es voluntaria y que tendrán el derecho de retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias negativas.

8. Contacto con la Investigadora: Entiendo que puedo comunicarme con la investigadora responsable del estudio: D.ª Adela Pascual Sánchez, si tengo preguntas adicionales sobre la investigación desarrollada en el centro, o si deseo retirar este consentimiento en cualquier momento y que se eliminen los datos recopilados en relación al centro, así como los posibles audios y sus transcripciones, al correo electrónico: adelapascualsanchez@uma.es o al teléfono móvil personal: [REDACTED]

Aceptación y Firma: He leído y comprendido este documento y acepto todos los términos y condiciones establecidos en él.

Firma del Director/a del Centro: _____

Nombre y apellidos del Director/a del Centro: _____

Firma de la Investigadora: _____

Nombre y apellidos de la Investigadora: _____

Fecha: _____

Esta autorización entra en vigencia a partir de la fecha de firma y permanecerá en efecto durante la duración del estudio o hasta que sea revocado por la dirección del centro.

Anexo IV. Cuestionario alumnado menor de catorce años

🎵 EDAD

🎵 SEXO:

🎵 CURSO E INSTRUMENTO:

🎵 CONSERVATORIO:

🎵 FECHA:

1. En casa se escucha música clásica de manera frecuente:



2. Tengo familiares músicos o con gran interés por la música:



3. Me gusta escuchar música clásica y asistir a conciertos:



4. Siempre me ha gustado/ interesado el instrumento que estudio:



5. Mi familia me recomendó/ animó a estudiar mi instrumento:



6. Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia:



7. Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos:



8. Mi familia me apoya y anima a estudiar en el conservatorio:



9. Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional:



10. Mi familia considera la música como un hobby:



11. Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio:



12. Mis padres estudian conmigo en casa:



13. Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales:



14. Me siento diferente a mis amigos por estudiar música:



15. Estudio en el conservatorio por iniciativa propia:



16. Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento y orquesta:



Anexo V. Cuestionario alumnado mayor de catorce años

EDAD y SEXO:		CURSO E INSTRUMENTO:				
CENTRO:		FECHA:				

🎵 En casa se escucha música clásica de manera frecuente

1

2

3

4

5

🎵 Tengo familiares músicos o con gran interés por la música

1

2

3

4

5

🎵 Me gusta escuchar música clásica y asistir a conciertos

1

2

3

4

5

🎵 Siempre me ha gustado/ interesado el instrumento que estudio

1

2

3

4

5

🎵 Mi familia me recomendó/ animó a estudiar mi instrumento

1

2

3

4

5

🎵 Estoy estudiando en el conservatorio por idea de mi familia

1

2

3

4

5

🎵 Estoy estudiando en el conservatorio por mis amigos

1

2

3

4

5

🎵 Mi familia me apoya y anima a estudiar en el conservatorio

1

2

3

4

5

🎵 Mi familia considera la música una opción de trabajo profesional

1

2

3

4

5

🎵 Mi familia considera la música como un hobby

1

2

3

4

5

🎵 Me gustaría dedicarme a la música y finalizar el conservatorio

1

2

3

4

5

🎵 Mis padres estudian conmigo en casa

1

2

3

4

5

🎵 Considero que estudiar música tiene muchas salidas profesionales

1

2

3

4

5

🎵 Me siento diferente a mis amigos por estudiar música

1

2

3

4

5

🎵 Mi familia asiste a mis audiciones de instrumento y orquesta

1

2

3

4

5

🎵 Estudio en el conservatorio por iniciativa propia

1

2

3

4

5

Anexo VI. *Código QR* para familia



Anexo VII. Hoja informativa para menores de catorce años



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Hoja Informativa para participantes

Cuestionario anónimo para alumnado menor de 14 años de edad

A continuación, vas a encontrar una serie de frases sobre ti, tu familia y la música para una investigación de Tesis Doctoral de D.^a Adela Pascual Sánchez (adelapascualsanchez@uma.es), tutorizado por el Doctor investigador SENIOR D. Juan Zagalaz Cachinero, de la Universidad de Málaga, titulada: "Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales" dentro del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de dicha Universidad.

Puedes realizar cualquier pregunta a la investigadora y retirarte en cualquier momento. Los datos recogidos serán tratados de forma **anónima y confidencial**, no estarán vinculados a tu identidad y se utilizarán únicamente para fines de la investigación anteriormente citada.

Por favor, señala con un círculo o tacha el icono que represente mejor esas situaciones según tu experiencia, siendo el color rojo estar "en total desacuerdo" y el color verde oscuro "totalmente de acuerdo".

¡No hay respuestas incorrectas!

Puedes consultar cualquier duda que tengas respecto a las afirmaciones o la investigación, así como retirarte de la misma en cualquier momento.

😊 ¡Muchas gracias! 😊

Anexo VIII. Hoja informativa para mayores de catorce años



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Hoja Informativa para participantes Cuestionario anónimo para alumnado mayor de 14 años de edad

A continuación, se presenta un breve cuestionario con el fin de estudiar la posible influencia familiar sobre los estudios musicales de conservatorio, investigación correspondiente a la **Tesis Doctoral** de la doctoranda **D.ª Adela Pascual Sánchez** (adelapascualsanchez@uma.es) bajo la tutela del Doctor investigador SENIOR D. Juan Zagalaz Cachinero, de la Universidad de Málaga, titulada: “Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales” dentro del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de dicha Universidad.

- Los datos recogidos serán tratados de forma **anónima y confidencial, no estarán vinculados a tu identidad y se utilizará únicamente para fines de la investigación anteriormente citada**, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Tal y como se ha informado en el **Consentimiento Informado** previamente aceptado, se entiende tu **voluntariedad y consentimiento en este estudio**, recordándote que puedes retirarte en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias negativas y solicitar la eliminación de los datos ofrecidos.
- Como alumno/a de Conservatorio de Música, tu visión es de gran importancia. Por ello, solicitamos que respondas con la máxima sinceridad y minuciosidad a las preguntas planteadas.
- Por favor, señala las siguientes afirmaciones que aparecen en este cuestionario en una escala del 1 al 5, considerándose **1 “en total desacuerdo”** y **5 “totalmente de acuerdo”** con las mismas. No te llevará más de 10 minutos de tu tiempo.

Muchas gracias por la colaboración

Anexo IX. Consentimiento informado menores de catorce años



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Consentimiento Informado para Participación en Entrevistas y Cuestionarios Anónimos de Menores de 14 Años

Yo, _____ en calidad de tutor/a
legal de _____, quien tiene menos de 14
años de edad, doy mi consentimiento para que el/la menor participe en entrevistas y complete cuestionarios
anónimos con el propósito de investigación educativa y científica, según se describe a continuación:

1. Propósito del Estudio: Entiendo que el propósito de estas entrevistas y cuestionarios es recopilar información específica y concreta a la investigación de Tesis Doctoral realizada por la doctoranda D.^a Adela Pascual Sánchez, bajo la tutela del Doctor investigador SENIOR D. Juan Zagalaz Cachinero, de la Universidad de Málaga, titulada: “Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales” dentro del programa de doctorado Educación y Comunicación Social de dicha Universidad. La información relativa a dicha investigación, ha sido ampliada en la hoja informativa para participantes entregada previamente a la realización de las entrevistas y cuestionarios, comprendiendo la finalidad del estudio y aceptando la participación del menor, garantizándose el punto nº2 que se detalla a continuación.

2. Confidencialidad y Anonimato: Conozco que se tomarán medidas para garantizar la confidencialidad y el anonimato de la participación del menor en el estudio, no especificando su nombre, apellidos u otros datos de carácter personal que sean directamente identificativos en los cuestionarios y/o entrevistas. La información proporcionada por el menor no estará vinculada a su identidad y se utilizará únicamente para fines de la investigación anteriormente citada, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, entendiéndolo aceptar sus condiciones y la participación del menor.

3. Grabación en audio: Entiendo que estas entrevistas y/o cuestionarios, podrán ser grabadas única y exclusivamente en formato de audio, con el fin de facilitar la precisión en su transcripción, así como para su posterior análisis para la investigación anteriormente citada, garantizando en todo momento el punto nº2 expresado anteriormente.

4. Voluntariedad de la Participación: Entiendo que la participación del menor en las entrevistas y cuestionarios es voluntaria y que él/ella tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias negativas. Entiendo que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento durante la entrevista y/o los cuestionarios, deteniéndola inmediatamente y solicitando la eliminación de la información almacenada, así como solicitar este trámite en cualquier momento durante y/o posterior a la misma.

5. Protecciones: Estoy informado/a de que no se produce ningún perjuicio o beneficio personal con la participación del menor en este estudio. Se tomarán medidas para proteger la privacidad y el bienestar del menor en todo momento, pudiéndose realizar libremente cualquier tipo de pregunta, comentario y/o sugerencia en relación a los cuestionarios, las entrevistas o la investigación desarrollada, así como datos relacionados con la formación académica y/o profesional de la investigadora.

6. Uso de los Datos: Acepto que las respuestas sean utilizadas únicamente para fines de investigación y que los resultados del estudio puedan ser publicados o presentados en conferencias u otros medios académicos, garantizándose que la identidad del menor permanezca confidencial.

7. Contacto con la Investigadora: Entiendo que puedo comunicarme con la investigadora responsable del estudio: D.^a Adela Pascual Sánchez, si tengo preguntas adicionales sobre la participación del menor en el mismo, o si deseo retirar este consentimiento en cualquier momento y que se eliminen los datos recopilados, así como los posibles audios y sus transcripciones, al correo electrónico: adelapascualsanchez@uma.es o al teléfono móvil personal: [REDACTED]

Consentimiento y Comprensión: Declaro que he leído y comprendido este consentimiento informado en su totalidad y doy mi consentimiento para que el menor participe en las entrevistas y complete los cuestionarios anónimos según se describe anteriormente, recopilándose su información de forma confidencial.

Firma del Tutor/a legal del menor: _____

Nombre y Apellidos del Tutor: _____

Nombre y Apellidos del Menor: _____

Firma de la investigadora: _____

Nombre y Apellidos de la investigadora: _____

Fecha: _____

Este consentimiento informado entra en vigencia a partir de la fecha de firma y permanecerá en efecto durante la duración del estudio o hasta que sea revocado por escrito por el tutor/a legal del menor.

Anexo X. Consentimiento informado mayores de catorce años



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Consentimiento Informado para Participación en Entrevistas y Cuestionarios Anónimos

Yo, _____, doy mi consentimiento, como persona mayor de 14 años de edad, para participar en entrevistas y completar cuestionarios anónimos con el propósito de investigación educativa y científica, según se describe a continuación:

1. Propósito del Estudio: Entiendo que el propósito de estas entrevistas y cuestionarios anónimos es recopilar información específica y concreta a la investigación de Tesis Doctoral realizada por la doctoranda D.^a Adela Pascual Sánchez, bajo la tutela del Doctor investigador SENIOR D. Juan Zagalaz Cachinero, de la Universidad de Málaga, titulada: "Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales" dentro del programa de doctorado Educación y Comunicación Social de dicha Universidad. La información relativa a dicha investigación, ha sido ampliada en la hoja informativa para participantes entregada previamente a la realización de las entrevistas y cuestionarios, comprendiendo la finalidad del estudio y aceptando mi participación, garantizándose el punto nº2 que se detalla a continuación.

2. Confidencialidad y Anonimato: Conozco que se tomarán medidas para garantizar mi confidencialidad y anonimato sobre mi participación en el estudio, no especificando mi nombre, apellidos u otros datos de carácter personal que sean directamente identificativos en los cuestionarios y/o entrevistas. La información proporcionada, no estará vinculada a mi identidad y se utilizará únicamente para fines de la investigación anteriormente citada, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, entendiéndolo aceptar sus condiciones y mi participación.

3. Grabación en audio: Entiendo que estas entrevistas y/o cuestionarios, podrán ser grabadas única y exclusivamente en formato de audio, con el fin de facilitar la precisión en su transcripción, así como para su posterior análisis para la investigación anteriormente citada, garantizando en todo momento el punto nº2 expresado anteriormente.

4. Voluntariedad de la Participación: Entiendo que mi participación en las entrevistas y cuestionarios es voluntaria y que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias negativas. Entiendo que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento durante la entrevista y/o los cuestionarios, deteniéndola inmediatamente y solicitando la eliminación de la información almacenada, así como solicitar este trámite en cualquier momento durante y/o posterior a la misma.

5. Protecciones: Estoy informado/a de que no se produce ningún perjuicio o beneficio económico personal con mi participación en este estudio. Se tomarán medidas para proteger mi privacidad y bienestar en todo momento, pudiéndose realizar libremente cualquier tipo de pregunta, comentario y/o sugerencia en relación a los

cuestionarios, las entrevistas o la investigación desarrollada, así como datos relacionados con la formación académica y/o profesional de la investigadora.

6. Uso de los Datos: Acepto que mis respuestas serán utilizadas únicamente para fines de la investigación anteriormente señalada y que los resultados del estudio podrán ser publicados o presentados en ámbitos académicos y científicos, garantizándose que mi identidad permanezca confidencial.

7. Contacto con la Investigadora: Entiendo que puedo comunicarme con la investigadora responsable del estudio: D.^a Adela Pascual Sánchez, si tengo preguntas adicionales sobre mi participación en el mismo, o si deseo retirar este consentimiento en cualquier momento y que se eliminen los datos recopilados, así como los posibles audios y sus transcripciones, al correo electrónico: adelapascualsanchez@uma.es o al teléfono móvil personal:

Consentimiento y Comprensión: Declaro que he leído y comprendido este consentimiento informado en su totalidad, y doy mi consentimiento para participar en las entrevistas y completar los cuestionarios anónimos según se describe anteriormente.

Firma: _____

Nombre y Apellidos: _____

Firma de la investigadora: _____

Nombre y Apellidos de la investigadora: _____

Fecha: _____

Este consentimiento informado entra en vigencia a partir de la fecha de firma y permanecerá en efecto durante la duración del estudio o hasta que sea revocado por escrito por la persona entrevistada.

Anexo XI. Cuestionario familias

Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales

A continuación se presenta un breve cuestionario con el fin de estudiar la posible influencia familiar sobre el alumnado con respecto a los estudios musicales de conservatorio, concretamente, los correspondientes a instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violonchelo y contrabajo. Dicho estudio se corresponde con el **proyecto de tesis doctoral** realizado por la doctoranda Adela Pascual Sánchez (adelapascualsanchez@uma.es) de la Universidad de Málaga y tutorizado por el Doctor D. Juan Zagalaz Cachinero de la misma Universidad.

Como familiar, su visión es de gran importancia. Por ello, le solicitamos que responda con la máxima sinceridad y minuciosidad a las preguntas planteadas.

Los datos obtenidos serán tratados de forma **anónima y confidencial**, siendo recopilados exclusivamente para fines científicos y educativos de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, entendiendo aceptar sus condiciones y participación al cumplimentar el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

Género

Tu respuesta

Edad *

- ☐ Menor de 20 años
- ☐ Entre 20 y 25 años
- ☐ Entre 25 y 30 años
- ☐ Entre 30 y 35 años
- ☐ Entre 35 y 40 años
- ☐ Entre 40 y 45 años
- ☐ Entre 45 y 50 años
- ☐ Mayor de 50 años

Nivel de estudios *

Elige



Centro donde estudia su hijo/a *

- ☐ CPM Gonzalo Martín Tenllado
- ☐ CPM Manuel Carra
- ☐ CEM Pablo Ruiz Picasso
- ☐ CEM Eduardo Ocón
- ☐ CEM Maestro Artola
- ☐ CEM José Hidalgo
- ☐ CPM Costa del Sol
- ☐ CEM Marbella
- ☐ CEM Antequera
- ☐ CEM Ramón Corrales

Instrumento que estudia su hijo/a *

- ☐ Violín
- ☐ Viola
- ☐ Violonchelo
- ☐ Contrabajo

Curso en el que estudia actualmente su hijo/a dentro del conservatorio *

Tu respuesta

Edad de su hijo/a *

¿Es usted músico de cualquier tipo (profesional/ amateur)? *

Tu respuesta

¿Cómo afecta la música en su vida cotidiana? *

Tu respuesta

¿De qué manera destaca el valor de la música dentro de su núcleo familiar? *

Tu respuesta

¿Considera que los padres y madres deben poseer un conocimiento básico o avanzado sobre cuestiones musicales para poder iniciar a sus hijos/as a ellas? *

Tu respuesta

¿Ha notado en su hijo/a interés por estudiar música? ¿Cómo? *

Tu respuesta

¿Cómo cree usted que ha podido influir sobre su/s hijo/a a la hora de iniciar sus estudios musicales? *

Tu respuesta

¿Considera necesario el inicio y valoración de actividades musicales dentro del núcleo familiar para que su hijo/a se interese por ellas? *

Tu respuesta

¿Cree que su papel dentro de los estudios musicales de su hijo/a es de importancia e influyente? Si la respuesta es afirmativa, ¿De qué manera considera que lo hace? *

Tu respuesta

¿Asiste de forma regular a las audiciones de su hijo/a y mantiene una relación cercana con su profesorado? ¿Por qué motivo/s? *

Tu respuesta

¿Considera la opción de estudiar música una salida profesional o un hobby? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Le gustaría que su hijo/a estudiase un bachillerato distinto al musical? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Le gustaría que estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué? *

¿Le gustaría que estudiase una carrera universitaria diferente a los estudios musicales? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Cuáles cree que pueden ser las salidas profesionales de un músico? *

Tu respuesta

¿Considera los estudios musicales de menor, igual o mayor estima que otros estudios no artísticos? ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Cree que la carrera profesional de música está valorada lo suficiente socialmente? ¿En qué aspectos? *

Tu respuesta

¿Ha notado que su hijo/a se sienta diferente al resto de sus compañeros del colegio o instituto por estudiar música? ¿Cómo? *

Tu respuesta

Si desea aclarar alguna de las respuestas ofrecidas o comentar alguna cuestión, opinión o experiencia, será bienvenida y agradecida:

Tu respuesta

Anexo XII. Cuestionario profesorado

Influencia del ámbito familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar el aprendizaje de un instrumento musical en Enseñanzas Básicas y Profesionales

A continuación se presenta un breve cuestionario con el fin de estudiar la posible influencia familiar sobre el alumnado con respecto a los estudios musicales de conservatorio, concretamente, los correspondientes a instrumentos de cuerda frotada: violín, viola, violonchelo y contrabajo. Dicho estudio se corresponde con el **proyecto de tesis doctoral** realizado por la doctoranda Adela Pascual Sánchez (adelapascualsanchez@uma.es) de la Universidad de Málaga y tutorizado por el Doctor D. Juan Zagalaz Cachinero de la misma Universidad.

Como profesorado de conservatorio, su visión es de gran importancia. Por ello, le solicitamos que responda con la máxima sinceridad y minuciosidad a las preguntas planteadas.

Los datos obtenidos serán tratados de forma **anónima y confidencial**, siendo recopilados exclusivamente para fines científicos y educativos de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de 2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, entendiéndose aceptar sus condiciones y participación al cumplimentar el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

Género

Tu respuesta _____

Centro donde imparte su enseñanza

- ☐ CPM Gonzalo Martín Tenllado
- ☐ CPM Manuel Carra
- ☐ CEM Pablo Ruiz Picasso
- ☐ CEM Eduardo Ocón
- ☐ CEM Maestro Artola
- ☐ CEM José Hidalgo
- ☐ CPM Costa del Sol
- ☐ CEM Marbella
- ☐ CEM Antequera
- ☐ CEM Ramón Corrales

Enseñanzas en las que imparte docencia *

- ☐ Enseñanzas Básicas
- ☐ Enseñanzas Profesionales

Edades de su alumnado *

- ☐ De 8 a 12 años
- ☐ De 12 a 18 años
- ☐ Mayores de 18 años

Categoría profesional

- ☐ Profesorado con plaza en propiedad
- ☐ Profesorado Interino
- ☐ Profesorado Sustituto
- ☐ Jefatura de Departamento
- ☐ Otro: _____

Especialidad instrumental *

- ☐ Violín
- ☐ Viola
- ☐ Violonchelo
- ☐ Contrabajo

Años de servicio

- ☐ Menos de 5 años
- ☐ Entre 5 y 10 años
- ☐ Entre 10 y 15 años
- ☐ Entre 15 y 20 años
- ☐ Entre 20 y 25 años
- ☐ Más de 25 años

1. ¿Cree que el alumnado asiste al conservatorio por obligación y deseo de su familia, o por interés y voluntad propia? ¿De qué forma/s lo aprecia? *

Tu respuesta

2. ¿En qué curso/s considera que se establece un mayor interés o influencia de la familia sobre el alumnado con respecto al estudio del instrumento? ¿Por qué? *

Tu respuesta

3. ¿Considera que la familia debe destacar y valorar el papel de la música dentro del núcleo familiar? ¿Por qué? *

Tu respuesta

4. ¿Considera que el núcleo familiar debe implicarse en el estudio del instrumento de sus hijos/as en casa? ¿Por qué? *

5. ¿Cree que las familias mantienen una actitud de interés y/o cercana con el profesorado de instrumento respecto a la evolución musical y/o académica de sus hijos/as? ¿Cuáles cree que podrían ser las razones? *

Tu respuesta

6. ¿Considera que su alumnado se dedicará profesionalmente a la música en un futuro? ¿Por qué? *

Tu respuesta

7. ¿Anima o incentiva a su alumnado para que se dedique profesionalmente a la música? ¿Por qué? *

Tu respuesta

8. Con respecto a la pregunta anterior, ¿Cómo cree que influye la familia sobre el alumnado a la hora de tomar la decisión de dedicarse profesionalmente a la música? *

Tu respuesta

9. ¿Cree que existe una relación directa entre la implicación familiar y el progreso de sus hijos/as en los estudios musicales? ¿De qué forma/s? *

Tu respuesta

10. ¿Considera que las familias de su alumnado valoran de forma igualitaria los estudios musicales y otros estudios no artísticos? ¿Por qué? *

Tu respuesta

11. ¿Cree que además de la familia, las amistades pueden influenciar en la decisión de iniciar y/o continuar los estudios musicales en el conservatorio? *

En caso de una respuesta afirmativa ¿En qué cursos considera que puede existir una mayor influencia?

Tu respuesta

12. En resumen de todo lo anteriormente expuesto ¿considera importante la influencia familiar sobre el alumnado conforme a la decisión de iniciar y continuar estudios musicales? ¿Por qué? *

Tu respuesta

Si desea aclarar alguna de las respuestas ofrecidas o comentar alguna cuestión, opinión o experiencia, será bienvenida y agradecida:

Tu respuesta

Anexo XIII. *Código QR* profesorado

