

Las pruebas de acceso a enseñanzas superiores de música en España: punto de encuentro/desencuentro entre profesorado y alumnado

Francisco Joaquín Garres Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-3279-6475>

Conservatorio Profesional de Música Francisco Casanovas de Torrevieja
garresperez11@gmail.com

María del Mar Bernabé Villodre

<https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
maria.mar.bernabe@uv.es

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 28 may 2021

Final approval date: 09 aug 2021

Resumen: El profesorado del último ciclo de Enseñanzas Profesionales de Clarinete debe preparara al alumnado para superar la Prueba de Acceso a Enseñanza Superior, sin dejar por ello de cumplir con las exigencias específicas de la etapa correspondiente. Profesorado y alumnado se enfrentan a dificultades que pueden surgir por la complejidad del repertorio, por complicaciones técnicas derivadas del mismo o por cuestiones de índole psicológica ante la interpretación pública. Las opiniones al respecto de los agentes implicados son variadas y llevan, en muchos casos, a estigmatizar todavía más dichas pruebas. En este documento, se recogen las diferentes consideraciones sobre las Pruebas de Acceso por parte del profesorado de Enseñanzas Profesionales y Superiores, así como del alumnado, y se pretende mostrar una realidad que, en lugar de llevar a replanteamientos didácticos más ajustados a la realidad de la transición educativa, han llevado a discusiones centradas en el nivel y talento del alumnado.

Palabras clave: Pruebas de acceso; Enseñanzas profesionales; Enseñanza superior; Música; Clarinete.

TITLE: THE ENTRANCE EXAMNS TO HIGHER MUSIC EDUCATION IN SPAIN: MEETING/DISAGREEMENT POINT BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

Abstract: The teachers of the last cycle of Professional Clarinet Teaching must prepare the students to pass the Test for Access to Higher Education, while still meeting the specific requirements of the corresponding stage. Teachers and students face difficulties that may arise due to the complexity of the repertoire, technical complications derived from it, or psychological issues in public interpretation. The opinions of the agents involved are varied and lead, in many cases, to further stigmatize such evidence. In this document, the different considerations on the Entrance Exams by the professors of Professional and Higher Education, as well as the students, are collected, and it is intended to show a reality that, instead of leading to didactic rethinking more adjusted to the reality of the educational transition, have led to discussions focused on the level and talent of the students.

Keywords: Access tests; Professional teachings; Higher level education; Music; Clarinet.



Las Pruebas de Acceso a Enseñanzas Superiores de Música en España: punto de encuentro/desencuentro entre profesorado y alumnado

Francisco Joaquín Garres Pérez, Conservatorio Profesional de Música Francisco Casanovas de Torreveja, garresperez11@gmail.com

María del Mar Bernabé Villodre, Universidad de Valencia, maria.mar.bernabe@uv.es

1. Introducción

El alumnado que estudia en los Conservatorios de Música de España vive tres etapas diferenciadas: cuatro años de Enseñanzas Elementales (EE.EE.), seis años de Enseñanzas Profesionales (EE.PP.) y cuatro años de Enseñanza Superior. El paso a cada una de ellas está caracterizado por la superación de una prueba específica, no tan alejada respecto a la composición de estas (en ellas se interpreta un repertorio con pianista y se realiza una prueba de Análisis, en un caso, y de Lenguaje Musical, en otros), sí ya en cuanto al nivel de exigencia de cada una de ellas.

En los accesos a cada etapa, se exige al alumnado la interpretación de un repertorio que, curiosamente, formará parte del que deberán estudiar a lo largo de la etapa siguiente: es decir, que deben prepararse con contenidos más allá de los incluidos en la legislación para la etapa educativa que cursan. ¿Qué supone esto para los directamente implicados? En primer lugar, el profesorado de EE.PP. comprueba que debe exigir más allá de lo contenido en su programación de curso para que pueda superarlas; en segundo lugar, el alumnado puede verse superado por estas exigencias académicas que implican "aprender" aquello que estudiarán en la etapa siguiente cuando, por ejemplo, en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que realizan después de aprobar Bachillerato no se les exige saber contenidos de Medicina (en caso que quieran cursar dicha carrera); y, finalmente, el profesorado de Enseñanza Superior que pide un nivel acorde con aquellas exigencias que a ellos mismos les fueron solicitadas cuando cursó dicha prueba.

Como puede comprobarse, se termina entrando en un círculo vicioso en el que, realmente, cada uno de estos agentes tiene su parte de razón. Atendiendo a esta consideración, ¿qué debe hacerse? ¿Se trata de introducir cambios en dichas Pruebas de Acceso o de fomentar cambios curriculares a nivel legislativo? Pero, entonces, ¿toda la "culpa" recae en la legislación que establece unos contenidos y otros? Como se ha visto en experiencias relacionadas (Bernabé y Garres 2018), la metodología que se desarrolle en el aula instrumental tiene mucho que decir al respecto; no obstante, este documento se ocupa de mostrar las consideraciones de cada uno de los implicados ya citados (profesorado de Profesional, de Superior y alumnado), que serán las que permitan avanzar hacia una reflexión sobre las directrices del cambio.

2. Fundamentación teórica

2.1. Evolución de las Pruebas de Acceso a Grado Superior desde el Plan de 1942

Las Pruebas de Acceso a estudios superiores de Música siempre habían estado caracterizadas por la importancia otorgada a la interpretación. Conforme fueron modificándose los planes de estudios de las etapas anteriores, EE.EE. y EE.PP., también fueron introduciéndose modificaciones en dichas pruebas que reflejaban la importancia concedida al Análisis, por ejemplo.

Durante el período legislado por el *Plan del 42* (Ministerio de Educación Nacional 1942) la Prueba de Acceso consistía en una interpretación del repertorio acorde con lo exigido por el centro examinador. Ya con el *Plan del 66*, se estableció que el alumnado debía estar en posesión del Título de Profesor de Clarinete, presentar un certificado médico acreditando que su aparato respiratorio estaba en óptimas condiciones y que tenía cumplidos los 16 años de edad. Pero, el Plan del 92 trajo importantes cambios respecto a los anteriores, tal como puede comprobarse en el *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*, si bien mantuvo algunos requisitos como la titulación de Bachiller (o prueba específica de maduración) y el Título de Grado Medio (o prueba específica del centro):

- 30 minutos de una interpretación de un repertorio adecuado al nivel.
- Análisis de una obra propuesta por el centro.
- Repentización de un fragmento propuesto por el centro.

En cuanto al Plan del 2006 (continúa vigente), en los *Real Decreto 1614/2009* y *Real Decreto 631/2010* no se indicaron cambios respecto a la estructura de las Pruebas de Acceso: una interpretación durante 30 minutos, un ejercicio de Análisis y una Repentización.

Por tanto, puede concluirse que los cambios más importantes en la estructuración de las Pruebas de Acceso se dieron de los Planes del 42 y 66 a los Planes del 92 y 2006: de una única prueba de interpretación, se pasó a una prueba de interpretación a la que debía sumarse una prueba de Análisis y una prueba de Repentización. Estos cambios obedecieron a los producidos paralelamente en el currículo de las EE.PP., que estaban orientadas a la capacitación del músico como intérprete con conocimientos teórico-prácticos, como intérprete con una formación global musical.

2.2. Definición de las pruebas

Antes de comentar en qué consiste cada una de las pruebas, debe indicarse que la baremación de estas depende de cada centro, así como el hecho de que sean o no eliminatorias. No obstante, el Plan del 2006 trajo consigo que se añadiese un porcentaje de la nota final conseguida en EE.PP. a la final obtenida en la Prueba de Acceso propiamente dicha. Seguidamente, se describen brevemente cada una de ellas.

2.2.1. Prueba de Análisis

Considerado uno de los más complejos por el alumnado y el profesorado entrevistado, suele determinar negativamente la nota final del alumnado, conformando el 25% de la calificación final. Este impacto negativo en la calificación se debe no solo a la amplitud del repertorio propuesto que podría analizarse en dichas

pruebas, que abarca desde EL Canto Gregoriano hasta el repertorio más actual de compositores del siglo XXI; sino a las exigencias del propio examen. Comentemos con más detalle a qué nos estamos refiriendo.

En este examen, los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante presentan ciertas diferencias, aunque puedan llegar a coincidir en otras: en Murcia, se realizan preguntas de respuesta breve a partir de la partitura; mientras que, en Alicante, las preguntas son de tipo test. Esta mínima diferencia en la concepción de la respuesta puede implicar resultados finales dispares en las notas de acceso a los estudios. En ambos centros, las preguntas giran alrededor de cinco grandes bloques: sonido, melodía, armonía, ritmo y forma musical.

Tras esto, deben realizar un comentario general sobre la partitura con elementos que puedan no haberse recogido en las preguntas anteriores.

2.2.2. Prueba de Repentización

Este examen de lectura a primera vista consiste en la interpretación de un fragmento que el tribunal muestra al aspirante en el aula, sin dejarle salir para prepararlo y, por tanto, sin dejar que la toque previamente. Dicho fragmento consta de entre 20-30 compases, en los que abundan los cambios de compás y de tempo, así como puede presentar hasta cuatro alteraciones en la armadura. Debe prepararse en un máximo de cinco minutos, siendo habitual que se dejen entre dos-tres minutos para ello.

Cada uno de los centros comentados la puntúa de un modo distinto: el Conservatorio Superior de Alicante con un 25%; mientras que, el de Murcia con un 15% de la nota final.

2.2.3. Prueba de interpretación instrumental

En esta parte, cada aspirante debe presentar un repertorio conformado por tres-cuatro obras de diferentes estilos musicales, ocupando 30 minutos y siempre con acompañamiento pianístico (salvo una para Clarinete solo); además, se exige una obra de memoria. Aquí se podrá obtener entre el 50-60% de la calificación total de estas Pruebas de Acceso, atendiendo siempre a lo establecido por cada centro: por ejemplo, en Alicante, supone un 50% y, en Murcia, un 60%.

3. Metodología

Se planteó una investigación cualitativa con una metodología interpretativa centrada en otorgar valor a las aportaciones de los participantes sobre aquello que se quiere conocer (Bonilla-García y López-Suárez 2016). Todo esto con la intención de que, a través de la triangulación de la información obtenida de todos los agentes implicados, se contribuyese a mejorar los procesos educativos (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega y Valle 2008) de las respectivas etapas, Profesional y Superior. Asimismo, debe tenerse en cuenta que estos resultados vinieron a conformar todo un corpus metodológico de intervención para y del futuro docente (Chan 2012), posibilitándose nuevos espacios didácticos en donde, tradicionalmente, se ha adolecido del mismo porque se ha tendido más a la imitación.

El contenido resultante de las herramientas y técnicas utilizadas fue analizado siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 2002) y de la comparación constante de Glaser y Strauss (1967), organizándose categorías y subcategorías, de acuerdo con Bonilla-García y López-Suárez (2016).

3.1. Objetivos

El objetivo que ha perseguido esta investigación ha sido demostrar la necesidad de cambio de un entramado arcaico, que no termina de satisfacer ni al profesorado "receptor" de alumnado de Profesional, ni al profesorado "emisor" de alumnado de Superior, ni al alumnado que aspira a continuar sus estudios musicales en los Conservatorios de Música españoles.

Esta necesidad de cambio vendrá mostrada por los datos obtenidos en entrevistas al profesorado de Superior y Profesional, así como al alumnado que se presenta a las Pruebas de Acceso a estudios superiores. Son precisamente todos estos agentes quienes tendrán que reflexionar, cuestionar y reorientar las exigencias para responder a las realidades educativas de ambas etapas. Todo esto sin dejar de atender al hecho de que las sociedades cambian, pero la docencia instrumental parece "conservarse" intacta desde tiempos inmemoriales, recordando la primitiva función de los "Conservatorios".

Esta investigación es la base de distintas propuestas metodológicas desarrolladas en el aula de Clarinete (Bernabé y Garres 2018), en aras de iniciar una línea de cambio hacia la pedagogía instrumental clarinetística que lleve a desaparecer la tradicional costumbre de la pedagogía imitativa. Es decir, que cuando se aborda el proceso didáctico en el aula instrumental se debe tomar conciencia de que no consiste únicamente en enseñar, sino en crear las condiciones necesarias para que el alumnado sea capaz de aprender (Mallart 2001).

3.2. Población y muestra

En la Vega Baja, se cuenta con 5 Conservatorios Profesionales de Música, con varios docentes de Clarinete en cada uno de ellos, contándose con la participación de la totalidad de la población del profesorado de Clarinete (n=16). Además, se ha incluido un centro de Murcia, al que tradicionalmente suelen asistir estudiantes de la Vega Baja.

De cara a anonimizar la información, se ha asignado un número a cada uno de ellos, aunque se ha contado con el consentimiento de cada uno de ellos para la publicación de su nombre y datos aportados: Conservatorio Profesional de Música de Murcia (Docente 5, Docente 6, Docente 7, Docente 8, Docente 9 y Docente 10), Conservatorio Profesional de Música "Francisco Casanovas" de Torrevieja (Alicante) (Docente 11), Conservatorio Profesional de Música de Almoradí (Alicante) (Docente 12, Docente 13 y Docente 14), Conservatorio Profesional de Música de Orihuela (Alicante) (Docente 15 y Docente 16), Conservatorio Profesional de Música "Juan Miralles Leal" de Catral (Alicante) (Docente 17, Docente 18 y Docente 19) y Conservatorio Profesional de Música de El Pilar de la Horadada (Alicante) (Docente 20). También, se ha contado con la participación de los dos centros superiores que terminan de acoger al alumnado de dichos Conservatorios Profesionales: Murcia y Alicante. En cada uno de ellos, se cuenta con dos profesores de Clarinete y, en esta investigación, se contó con la participación de la totalidad (n=4): Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littel" de Murcia (Docente 1 y Docente 2) y Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante (Docente 3 y Docente 4).

El alumnado de Clarinete que se presentó a las Pruebas de Acceso a Enseñanza Superior de Música en los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y Alicante durante los tres cursos académicos en que fue desarrollada esta investigación fue de 30; de estos, se pudo contar con la colaboración de todos ellos. Así,

puede hablarse de una información significativa para la comunidad académica, al tratarse de una muestra investigada coincidente con la totalidad de la población clarinetística.

Para obtener más información sobre la preparación de estas pruebas, se ha contado con profesorado especialista de Composición: dos, uno del Conservatorio Profesional de Música "Francisco Casanovas" de Torrevieja (Alicante); y otro del Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littel" de Murcia.

Para terminar de cerrar la información necesaria para poder plantear no solo metodologías de estudio adecuadas para el aula del último ciclo de Enseñanzas Profesionales, sino también para mejorar la calidad del proceso de acceso, se contó con cuatro profesionales del miedo escénico: uno independiente y tres de centros educativos musicales (de Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores).

3.3. Instrumentos

Se elaboraron *ad hoc* cuestionarios para alumnado y profesorado, tanto de Enseñanzas Profesionales como de Superior; también, se prepararon preguntas para las entrevistas individuales y para la mesa redonda. Con toda esta información, se pudo realizar una triangulación que dotase de mayor rigurosidad a los datos obtenidos que fueron categorizados atendiendo al procedimiento investigador citado anteriormente.

Las distintas preguntas al profesorado de Profesional y Superior se estructuraron de forma distinta. Es decir, debían conocerse las consideraciones del profesorado de Superior sobre el Tercer Ciclo de Enseñanzas Profesionales, así como sobre la Prueba de Acceso al Superior por parte de este profesorado; pero, debía contarse con las consideraciones a dichas preguntas por parte del profesorado de Enseñanzas Profesionales. Estas preguntas, así como las relativas al cuestionario destinado a obtener datos cuantitativos que pudiesen triangularse con los cualitativos, fueron resultado de las conclusiones recogidas durante varios cursos académicos en las entrevistas al alumnado que cursaba el primer curso de Grado Superior.

Al profesorado de Superior, se le plantearon las siguientes preguntas: 1. Cuando se encuentra con alumnado con problemas de base, ¿cómo trabaja con ellos?, 2. ¿Cómo organiza el trabajo con el alumnado durante las clases?, 3. A la hora de trabajar las obras, ¿divide el trabajo de alguna forma determinada? ¿Le pregunta sobre el estilo, el compositor o la obra?, 4. ¿Dedica algún tiempo de la clase al trabajo de la repentización? ¿Y de la memorización? ¿Le prepara de alguna forma para superar el miedo escénico?, 5. ¿Asiste a las sesiones de trabajo con el pianista? ¿Le muestra la importancia de conocer su parte para mejorar su propia interpretación?, 6. En cuanto a la otra salida profesional para todo titulado Superior en Música, Pedagogía, ¿realiza algún comentario al respecto?, 7. ¿Estarían infravalorados por llevar obras de menor dificultad?, 8. ¿Por qué se exige la prueba a primera vista? ¿Es para seguir todos los pasos de enseñanza/aprendizaje o por tener el control en la interpretación de una obra, para afrontarlo en las pruebas de orquesta/banda? ¿Cuál es el sentido que tiene? y 9. Memoria, ¿es el hecho de aportar más al público? ¿Qué aporta con o sin la partitura? ¿Cómo trabaja el profesorado?

Durante las mesas redondas con el profesorado de Superior, se partió de una pregunta inicial y se dejó que la conversación fluyese sobre dicho tema, reconduciéndose con preguntas derivadas de la conversación y sin alejarse del tema principal de la investigación. Así pues, se partió de la siguiente pregunta: "Desde vuestra experiencia en las Pruebas de Acceso, ¿el nivel ha mejorado en los últimos años?".

En cuanto al cuestionario cumplimentado por el profesorado de Profesional y Superior, este estaba compuesto por las siguientes preguntas orientadas a comprobar la exactitud de la información obtenida en

las entrevistas anteriores. Estas eran contestadas en una escala Lickert de 0 a 5, donde: "0. Totalmente en desacuerdo", "1. Parcialmente en desacuerdo", "2. En desacuerdo", "3. Parcialmente de acuerdo", "4. Muy de acuerdo" y "5. Totalmente de acuerdo". Se subdividió en aquellas preguntas relacionadas con las Enseñanzas Profesionales y Superiores de Música (preguntas 1 a la 14) y aquellas relacionadas con el acceso al Conservatorio Superior (preguntas 15 a 27):

- Pregunta 1: Estoy de acuerdo con la programación de Clarinete de EE.PP. establecida por la legislación.
- Pregunta 2: Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de Clarinete de EE.PP.
- Pregunta 3: Se deben cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP.
- Pregunta 4: Ha bajado el nivel en las Pruebas de Acceso a EE.PP.
- Pregunta 5: El alumnado tiene muchos problemas de Lenguaje Musical.
- Pregunta 6: El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete en el acceso a EE.PP.
- Pregunta 7: Las obras de Clarinete propuestas para el acceso a Grado Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP.
- Pregunta 8: La bibliografía del último ciclo de EE.PP. es correcta.
- Pregunta 9: Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo).
- Pregunta 10: Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior.
- Pregunta 11: El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad.
- Pregunta 12: Existen problemas con la metodología a partir del segundo ciclo de EE.PP.
- Pregunta 13: Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar.
- Pregunta 14: No debemos colocar algunas obras tan difíciles de interpretar.
- Pregunta 15: El número de pruebas es suficiente.
- Pregunta 16: Las pruebas son de nivel muy alto.
- Pregunta 17: El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba.
- Pregunta 18: Los alumnos tienen muchos problemas en la interpretación y lectura de la Repentización.
- Pregunta 19: Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de Repentización.
- Pregunta 20: Las obras propuestas para Clarinete son las idóneas.
- Pregunta 21: Debemos bajar el nivel de las obras.
- Pregunta 22: Hay obras en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior.
- Pregunta 23: Las obras del Superior no deben estudiarse en las EE.PP., al igual que en la PAU no se exigen conocimientos de Medicina, etc.
- Pregunta 24: Se deben seleccionar mejor las obras para la prueba al Superior.
- Pregunta 25: Tienen muchos problemas de lectura musical a primera vista.
- Pregunta 26: Deben mejorar mucho en la prueba de Análisis.
- Pregunta 27: El alumnado tiene muchos problemas en las tres partes de la Prueba de Acceso.

La información del profesorado de Análisis y del personal especialista en ansiedad/miedo escénico también debía formar parte de esta investigación, puesto que se trataba de una asignatura y un elemento de impacto en el transcurso de las mismas. Y, además, podían venir a determinar la realidad metodológica del aula de Clarinete en Enseñanzas Profesionales. Aquí se contó con profesorado de las dos etapas educativas implicadas, así como con psicólogos y músicos especialistas en miedo escénico. Las preguntas realizadas al

profesorado del Departamento de Composición fueron: 1. ¿El alumnado de su centro afronta correctamente el examen de Análisis/Armonía en las Pruebas de Acceso al Superior?, 2. Principales problemas que observa en el alumnado, 3. Bajo su punto de vista profesional, ¿deben ser eliminatorias las Pruebas de Acceso?, 4. ¿Estaría conforme en realizar una reunión anual en los Conservatorios Superiores con el profesorado de Análisis/Armonía para informar de los exámenes y establecer criterios generales?, 5. ¿Intercambia opiniones con otros profesores de EE.PP. o de Grado Superior?, 6. ¿En qué aspectos hace más hincapié con el alumnado de Análisis/Armonía?, 7. ¿Considera que ha variado el nivel del alumnado desde el Plan 66?, 8. ¿Son suficientes los planteamientos didácticos que se imparten en su centro para superar la prueba al Superior?, 9. ¿Es adecuada y suficiente la información que ofrecen los Conservatorios Superiores a los centros Profesionales?, 10. Al igual que en la PAU, ¿se debe examinar a los estudiantes de los contenidos del último ciclo de EE.PP.?, 11. ¿Qué aspectos (estilo, acordes...) trabaja mucho más con el alumnado? ¿Por qué? y 12. ¿Qué cambios propondría para la prueba de Análisis de acceso al Superior?

En cuanto a las preguntas planteadas a los especialistas en ansiedad/miedo escénico: 1. ¿Entiende el trabajo de la ansiedad, el estrés, la concentración, como algo muy necesario para salir al escenario?, 2. Para obtener un buen rendimiento, ¿es necesaria una buena preparación o cree que depende también de la dificultad de la obra?, 3. ¿Desde cuándo debe trabajarse con el alumnado cómo afrontar la actuación en público?, 4. ¿Qué podemos hacer con el alumnado que no quiere salir al escenario?, 5. ¿Es necesario estar concentrado para conseguir memorizar las obras?, 6. Otro aspecto importante es la ansiedad previa a la actuación, ¿es necesario trabajarla con anterioridad?, 7. ¿Qué opina sobre el uso de medicamentos para controlar los nervios y el estrés durante la actuación?, 8. ¿Qué errores considera que cometemos los músicos antes y durante una actuación?, 9. ¿Debemos pensar que unos pequeños errores durante la interpretación en escena son grandes fracasos?, 10. ¿Este trabajo de concentración y autocontrol se debe mantener siempre?, 11. ¿Puede indicar de forma sucinta cómo trabajar los siguientes aspectos: concentración, respiración, temblores y pulsaciones? y 12. Recomendaciones para el alumnado y profesorado a la hora de afrontar una actuación importante.

Al profesorado de Profesional, durante las entrevistas, se le realizaron las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?, 2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?, 3. ¿Dedica tiempo a trabajar la repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?, 4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?, 5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor de Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso? y 6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumnado para que supere la Prueba de Acceso a Grado Superior? ¿La memoria y la repentización están entre ellos? ¿Y el análisis de las obras, también?

Las preguntas realizadas al alumnado que se presentaba a las Pruebas de Acceso fueron: 1. ¿Has finalizado los estudios de EE.PP.?, 2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos para optar a la Prueba de Acceso al Superior?, 3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Superior?, 4. ¿En cuál de los tres exámenes tienes más problemas?, 5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?, 6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene?, 7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más: memorización, concentración, análisis, repentización?, 8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para afrontar la prueba al Superior?, 9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Superior? y 10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

De cara a poder replantear la metodología didáctica durante la formación en Enseñanzas Profesionales, se realizaron entrevistas para obtener más información del alumnado que había superado las Pruebas de Acceso al Grado Superior y estaba cursando su primer año. Pero, no solo se trataba de revisar la metodología, sino de repensar las Pruebas de Acceso para que respondiesen mejor a lo estudiado durante la etapa anterior, al tiempo que permitiese demostrar el potencial para la etapa siguiente. Ante esto, se realizaron las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del curso?, 2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior, 3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?, 4. ¿Qué aspectos clarinetísticos estás trabajando más o diferentes a los de EE.PP.?, 5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis?, 6. ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?, 7. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?, 8. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?, 9. ¿Qué asignaturas aboradas mejor? ¿En qué asignaturas tienes problemas?, 10. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Superior? y 11. En caso de volver a presentarte a la prueba al Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía/Musicología?

Junto con las anteriores preguntas, se realizó una síntesis de estas para adaptarlas a un cuestionario que permitiese obtener datos numéricos para triangular con la información cualitativa. Así, el alumnado cumplimentó el siguiente cuestionario, al inicio del curso y al final de este:

Cuadro 1 – Cuestionario del alumnado de primer curso de Superior (iniciada la experiencia)

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del curso?	Con ganas de aprender y mejorar Preparándome bien
2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?	Sí No
3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?	Sí No
4. ¿Qué aspectos clarinetísticos estás trabajando más o diferentes a los de EE.PP.?	Ritmo Sonido Posición Interpretación Musicalidad Respiración
5. ¿Cómo afrontas la asignatura de "Análisis"?	Bien Con dificultad
6. ¿Encuentras muchas diferencias respecto al último ciclo de EE.PP.?	Sí No

Al final, cumplimentaron este cuestionario porque era necesario conocer qué había sucedido durante ese primer curso para replantearse, no ya las intervenciones en el aula de Enseñanzas Profesionales, sino la forma de evaluarlos para el acceso a Superior:

Cuadro 2 – Cuestionario del alumnado de primer curso de Superior (finalizada la experiencia).

Preguntas	Respuestas			
1. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?	Sí	No		
2. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?	Sí:	No:		
3. ¿Qué asignaturas abor das mejor y en cuáles tienes problemas?	Mejor:	Peor:		
4. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Superior?	Música de cámara	Repentización	Modo de estudio	Análisis
	Problemas de embocadura	Posición corporal	Interpretación	Memoria
5. En caso de volver a presentarte a la prueba al Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía/Musicología?	Clarinete	Pedagogía	No sabe	No

4. Resultados

En relación con las preguntas planteadas en las **entrevistas individuales del profesorado de los Conservatorios Superiores de Música** participantes, los datos conseguidos han permitido extraer las siguientes categorías: problemas técnicos de base, dificultades de memorización, dificultad a la hora de la repentización y problemas de ansiedad/miedo escénico.

El profesorado detectó importantes problemas en el alumnado aspirante a Enseñanzas Superiores, que señalaron que quizá podrían deberse a una escasa preparación de la Prueba de Acceso, puesto que uno de sus exámenes consiste en repentizar y han comprobado que no vienen suficientemente preparados para ello. Lo curioso es que todos son conscientes de que la repentización forma parte de los procedimientos que deben trabajarse durante las Enseñanzas Profesionales.

En relación con dicho procedimiento, el profesorado señaló dificultades en la lectura rítmica y en los cambios de tempo. A esto vendrían a sumarse otras cuestiones técnicas que, si no se controlan pueden reflejarse más exageradamente durante las repentizaciones: las articulaciones y los planos sonoros; aunque, convinieron en señalar que la acentuación de los fallos técnicos puede deberse al nerviosismo ante el examen, que a su vez se vería multiplicado por la falta de control atencional. En relación con esta cuestión atencional, señalemos lo comentado por el Docente 1:

Memorizan por el simple hecho de memorizar y la memoria es una herramienta que sirve para exprimir la concentración, la comprensión de la obra, la interiorización de la misma. Es absurdo tocar una obra de memoria, si eso no te ha servido para comprenderla. La memorización es la consecuencia de la comprensión de la obra, no es el objetivo [...].

El profesorado de Superior también indicó aquellos aspectos que sus homónimos de Profesional debían trabajar especialmente para que se alumnado llegase a superar la repentización: la interpretación descontrolada, a gran velocidad, que termina obviando el fraseo, acentos, planos sonoros, respiraciones

correctas... También, señalaron la tendencia a la repetición de pasajes cuando se producían fallos, lo que terminaba cortando el discurso musical.

El profesorado se pronunció con bastante cautela respecto al tema de la ansiedad/miedo escénico. Consideraban que las presiones de cada examen eran producidas porque se estaban jugando su futuro profesional, compitiendo por un número muy limitado de plazas; a lo que venía a sumarse su percepción de su propia interpretación, derivada de cómo consideraban que controlaban los diferentes exámenes. Al mismo tiempo, se sumaba su autoconcepto como músicos, su autoestima a un nivel general, lo que terminaba desembocando en un resultado interpretativo mejor o peor en las Pruebas de Acceso. No ahondaron demasiado en esta cuestión.

Respecto a lo detectado durante los tribunales, el profesorado de Superior hizo mención de problemas relacionados con el cuerpo (posición de hombros, cabeza, brazos, muñecas y algunos dedos), la respiración (problemas de duración, de consistencia y de cuerpo de la columna de aire), la embocadura (pérdida de aire por las ranuras, movimientos innecesarios de mandíbula), la expresión (falta de relación entre estilo musical y rasgos expresivos de cada uno) y el ritmo (problemas de interpretación de determinados pasajes, digitaciones incorrectas que dificultan el control del ritmo). De manera que, ante estos, señalaron que, más allá del hecho de que cada especialista considerase correcta una posición de la embocadura, de la realización de las articulaciones y de la disposición del cuerpo durante la interpretación, podría hablarse de unas cuestiones básicas compartidas, una técnica general comprendida como los medios y recursos que posibilitan la interpretación con naturalidad (Muñoz 2009a), en las que se detectaron fallos: por ejemplo, pérdidas de aire por las ranuras.

Comentaron la excesiva rigidez que se observaba durante la interpretación, lo que llevaba a una complicación en lo que se consideraba una correcta disposición para las digitaciones y, al mismo tiempo, problemas a la hora de su articulación. Incluso, mencionaron la excesiva elevación de los dedos, que cualquier clarinetista (o músico de cualquier especialidad) sabe que limita la velocidad durante la interpretación.

A todo esto, sumaron ciertas críticas a la selección del repertorio, que consideraban respondía a lo que el alumnado pensaba que el tribunal esperaba que a una adecuada adaptación a las capacidades técnicas del alumnado aspirante. Ante esta situación, resulta curioso que el profesorado entrevistado tanto de Profesional como de Superior, se hiciera eco del peso de la tradición, del conservadurismo del Conservatorio: consideraron que cierto repertorio siempre se ha interpretado en las pruebas y que debe mantenerse, siendo el alumnado quien debe prepararse mejor; aunque también señalaron que las obras indicadas eran "[...] orientativas y no son obligatorias [...]" (Docente 3). Lo curioso es que esta postura quedaría enfrentada con la comentada "bajada de nivel" que todos ellos mencionaron constantemente durante las entrevistas.

Las entrevistas al **profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música** facilitaron las siguientes categorías que se irán comentando seguidamente: necesidad de contacto entre etapas educativas, problemas técnicos ante el repertorio clásico y necesidad de adecuación legislativa y examinadora a la realidad educativa.

El profesorado implicado en esta investigación, con sus palabras, posibilitó la recogida de información muy útil para promover planteamientos didácticos más allá de la "caída" constante en la imitación como método pedagógico. Muchos de los profesionales entrevistados comentaron que la imitación fue el método de

aprendizaje que presenciaron durante su etapa estudiantil y que, por ello quizá, hayan seguido trabajando del mismo modo. Este comentario vendría a explicar las causas que han llevado a que la investigación en didáctica del Clarinete no cuente con producción importante o suficiente...

La falta de formación o de motivación hacia el reciclaje profesional puede venir a sumarse al desconocimiento que mostraron sobre las Pruebas de Acceso y las necesidades y exigencias de estas. Ciertamente, en muchos casos, no se impartía clase en el último ciclo, pero esto no podía convertirse en una excusa para no insistir en el trabajo de la repentización, por ejemplo, contenido incluido en la legislación para dicha etapa. El hecho de no reorientar sus planteamientos didácticos para cumplir con procedimientos presentes en ambas etapas (e, incluso, en la Prueba de Acceso), llevaba al alumnado a enfrentarse al examen de repentización con más dificultad. En relación con el citado desconocimiento, estaría la demanda por parte del profesorado de Profesional de poder reunirse en jornadas de puertas abiertas con el profesorado de Superior; así, podrían establecerse puntos de encuentro para debatir y revisar sobre cada examen. Con este tipo de sesiones de encuentro, el profesorado de Profesional consideraba que podría preparar mejor al alumnado, sobre todo, atendiendo a las características de los dos centros principales donde sus estudiantes aspiran a la siguiente etapa. El Docente 20 señaló, precisamente, que "El problema es la falta de coordinación entre enseñanzas."

En relación con las Pruebas de Acceso y su número/forma, el comentario del Docente 5 vendría a recoger de forma general algunas de las consideraciones del resto de docentes de esta etapa: "[...] no están nada conectados con la legislación preexistente para estas enseñanzas [...] tú no puedes exigir conocimientos de cosas que la normativa anteriormente no ha previsto que las conozcas y nosotros no somos profesores de Clarinete."

El profesorado también señaló la importancia de trabajar con el pianista; aunque, algunos de ellos comentaron que sus horarios coincidían con sus clases y que muy pocas veces podían asistir a estos ensayos. En este punto, resulta curioso que sean conscientes de lo necesario de compartir ese espacio conjunto de aprendizaje, pero no cuadren horarios y/o sesiones para facilitar el positivo aprendizaje analítico-interpretativo que supondría esto para sus estudiantes de último ciclo.

También, comentaron los problemas que sus estudiantes mostraban ante la repentización, problemas que repetirían en las Pruebas de Acceso. Sin embargo, a pesar de que señalaron esto, no hicieron referencia a que impulsasen dicha práctica en el aula desde los cursos iniciales (salvo alguna excepción); así como tampoco indicaron que preparasen al alumnado para repentizar atendiendo a las características del ejercicio en las citadas pruebas. El Docente 13 señaló que "ya no se educa auditivamente nada desde los lenguajes musicales. El oído cada vez está más descuidado y, para este campo, es imprescindible", mostrando la importancia de formar adecuadamente en esta dirección durante todas las EE.PP. (en estas, solo se cuenta con dos cursos de Lenguaje Musical, tras los cuatro que se realizan en EE.EE.).

Una situación similar a la anterior se daría con el proceso de memorización de las obras: el profesorado señaló que el alumnado presentaba muchas dificultades, bien debidas a la falta de tiempo para ello o bien por el incorrecto enfoque a la hora de realizarla; pero, no mencionaban sus alternativas de trabajo para conseguir mejorías, así como tampoco indicaban que promoviesen su trabajo en ciclos anteriores al último. No obstante, sí señalaron que exigían la interpretación de memoria en las audiciones del último curso de Enseñanzas Profesionales, sobre todo, con la intención de trabajar la prueba de interpretación del acceso a Superior. Los datos obtenidos mostraron que, a pesar de que la legislación vigente establece el trabajo de la

memoria, casi todo el profesorado de Enseñanzas Profesionales tiende a postergarlo al último curso del último ciclo, cuando deben preparar una obra de memoria para las Pruebas de Acceso. Algunos autores como Lozano (2007) han reivindicado el trabajo memorístico desde Enseñanzas Elementales, como exigencia legislativa y como capacidad cognitiva del alumnado que debe trabajarse desde edad temprana.

En cuanto al **cuestionario cumplimentado por el profesorado de los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música**, se obtuvieron interesantes datos que facilitarían la elaboración de propuestas didácticas para el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, que diesen respuesta a las necesidades específicas de la prueba, al mismo tiempo.

Las respuestas a las distintas preguntas hablan de diferentes percepciones, sobre todo, en cuanto al acuerdo con las programaciones de EE.PP. (pregunta 1), los cambios curriculares necesarios en EE.PP. (pregunta 2), los problemas de técnica (pregunta 6), el trabajo de obras de menos nivel (pregunta 9), el trabajo de obras de más nivel solo para Superior (pregunta 10), los problemas metodológicos a partir del segundo ciclo de EE.PP. (pregunta 12), obras del tercer ciclo que el alumnado no puede interpretar por su dificultad (pregunta 13) y la selección de un repertorio difícil (pregunta 14). Ante esto, el profesorado va promoviendo ciertas "rupturas" con esa tradición imitativa porque han visto que únicamente así podrían llegar a garantizar que sus estudiantes sean capaces de interpretar correctamente una pieza y superando así las Pruebas de Acceso.

En las figuras 1 y 2, quedarían recogidas las diferencias en la percepción de la forma de afrontar el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, entre estos y el profesorado de Enseñanza Superior. Los datos numéricos muestran distintas visiones de la realidad del aula, del alumnado saliente y entrante, del modo en que se trabaja la técnica, la interpretación, la repentinización... En definitiva, quedan recogidas sus diferencias a la hora de percibir el proceso de enseñanza/aprendizaje del Clarinete.

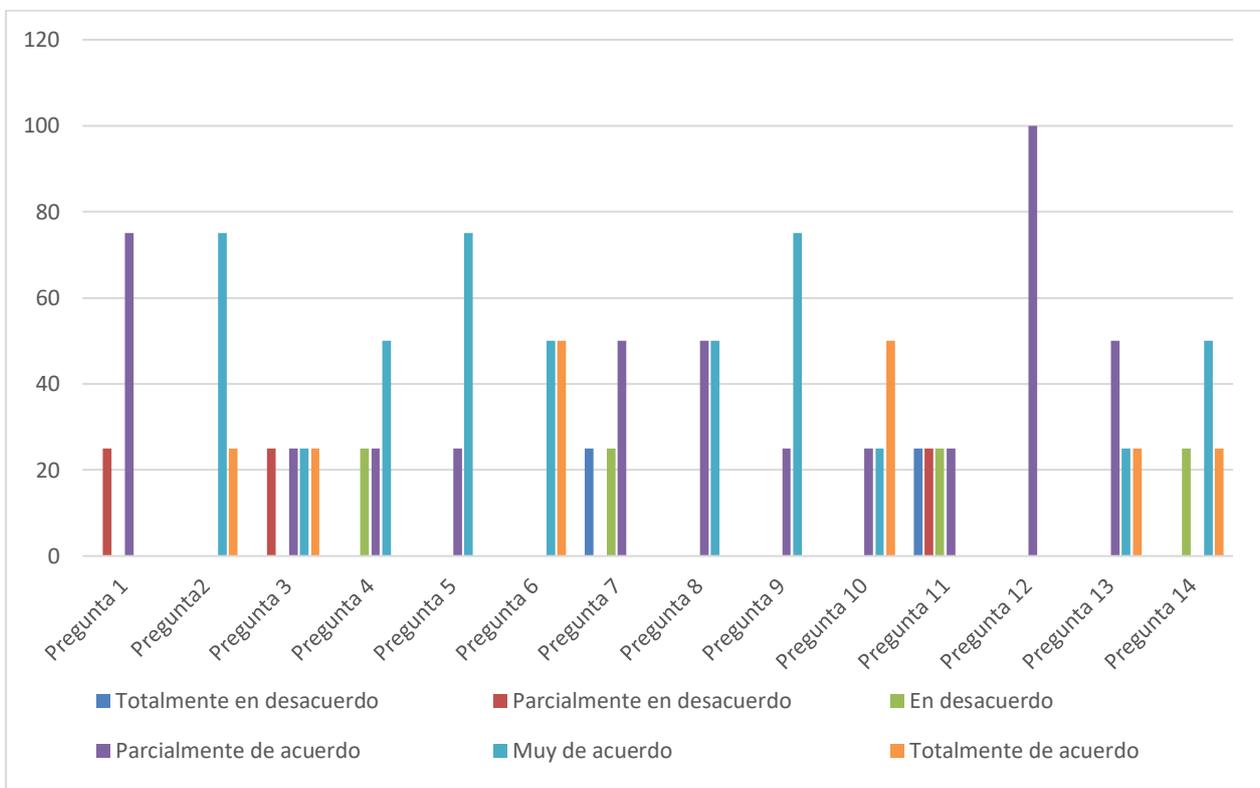


Figura 1 – Respuestas del profesorado de Grado Superior ante la docencia en EE.PPa

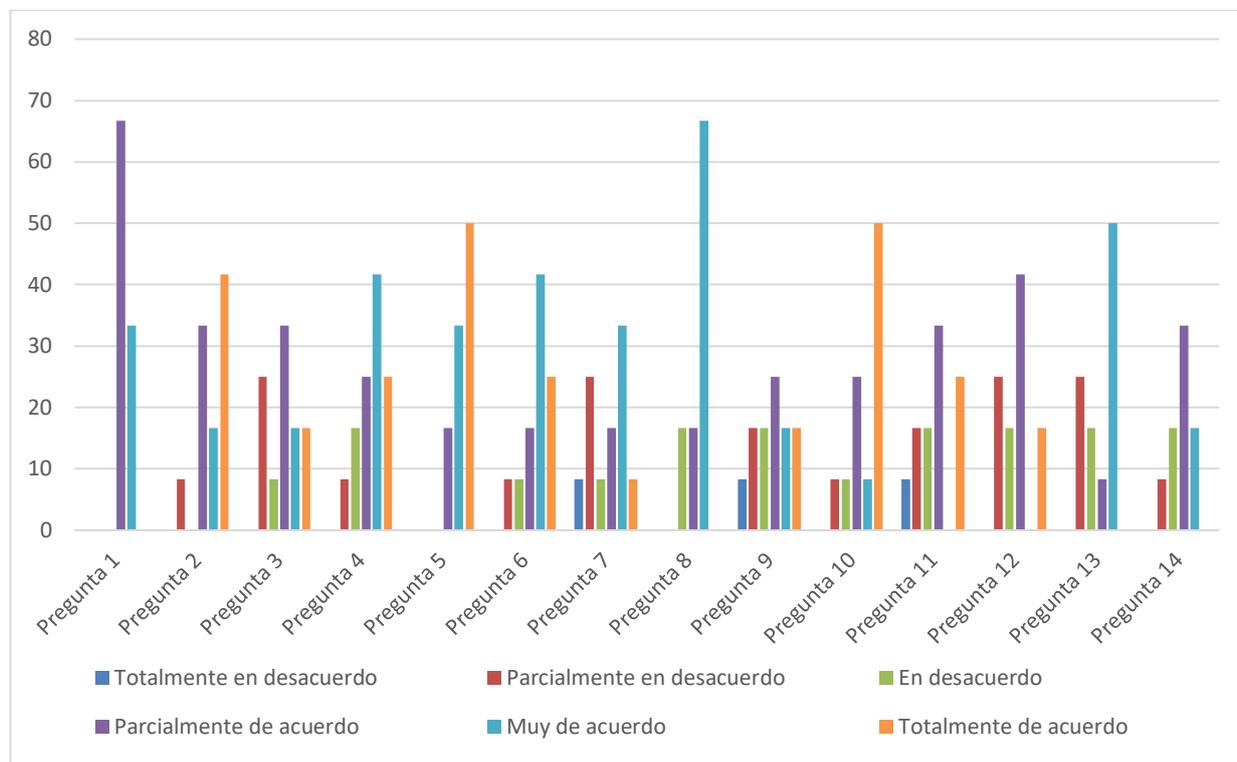


Figura 2 – Respuestas del profesorado de EE.PP. ante la docencia en EE.PP

En las siguientes figuras 3 y 4, pueden observarse los resultados cuantitativos respecto al acceso a Enseñanza Superior:

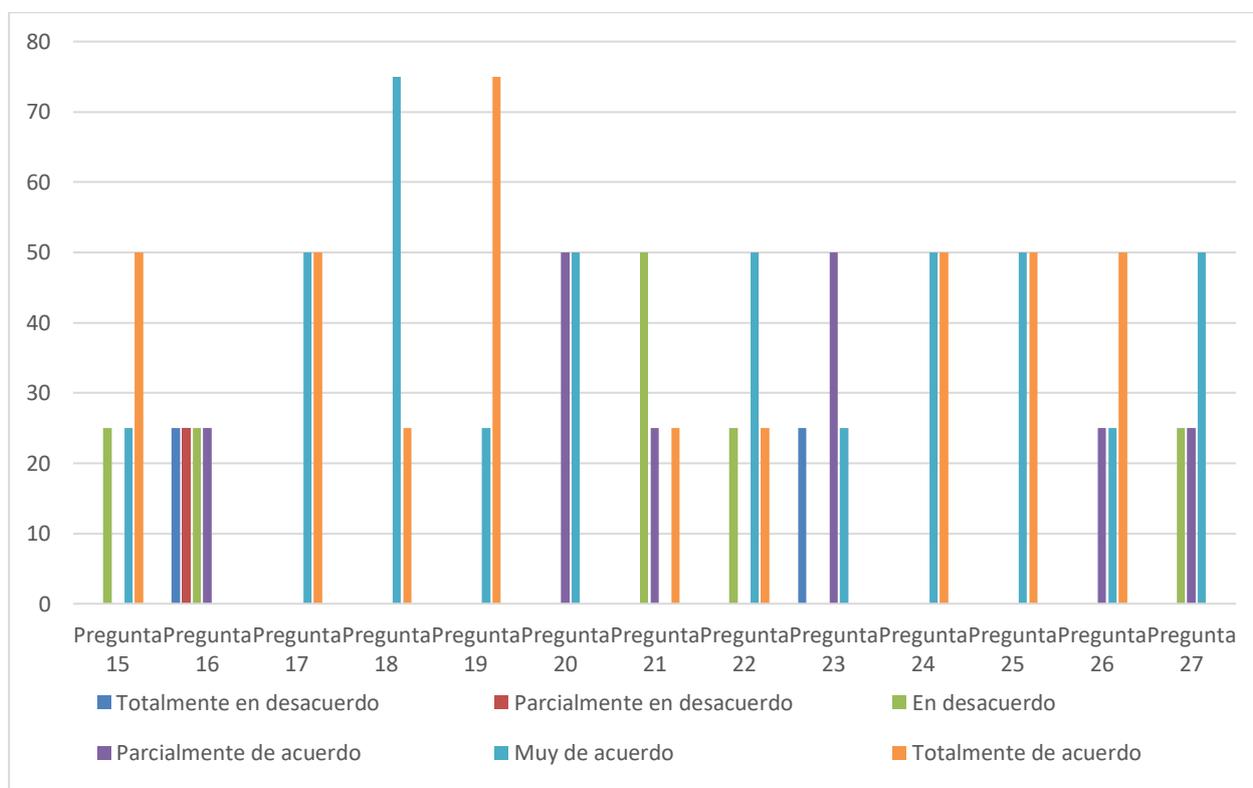


Figura 3 – Respuestas del profesorado de Superior a las preguntas relacionadas con las Pruebas de Acceso a Grado Superior

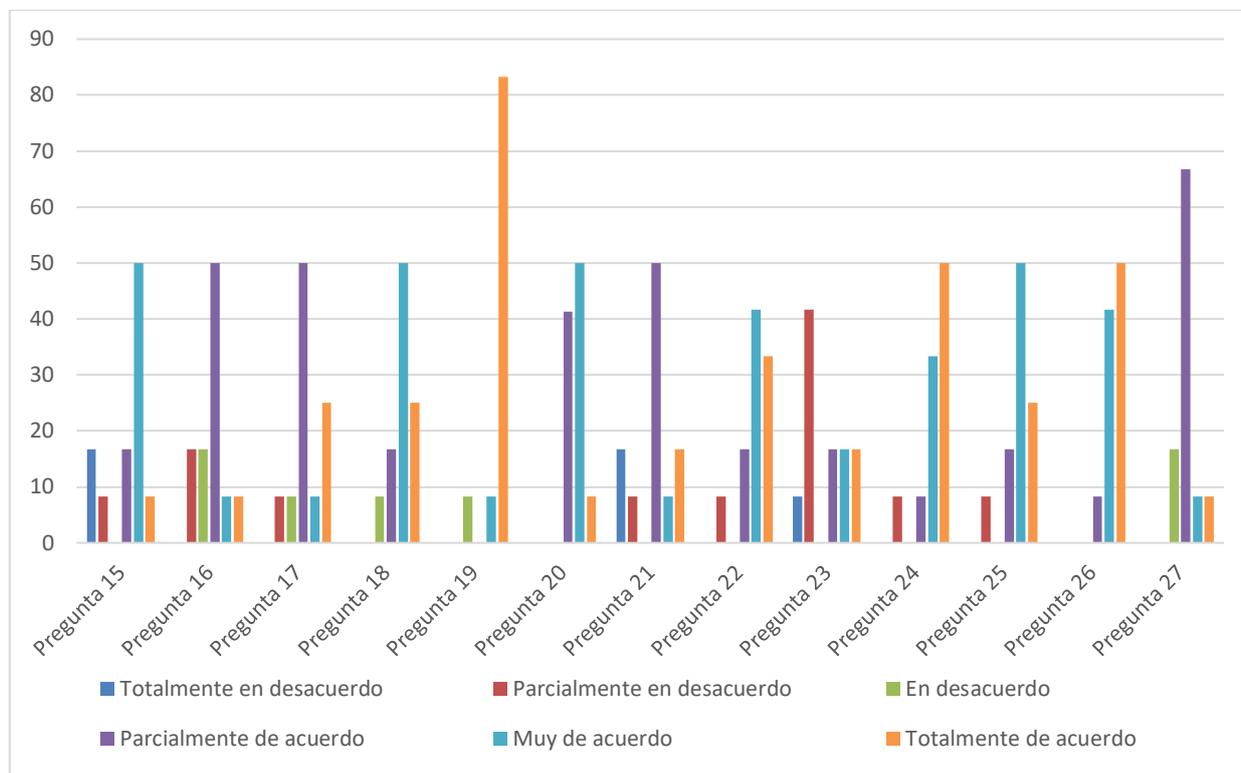


Figura 4 – Respuestas del profesorado de EE.PP. a las preguntas relacionadas con las Pruebas de Acceso a Grado Superior

El profesorado de Profesional tenía muy claro que el alumnado terminaba con una correcta preparación técnica que les iba a capacitar, sin problemas, para superar el nivel exigido en el último ciclo de su etapa (41,7%); mientras que un 25% se mostraba totalmente de acuerdo y otro 25% parcialmente de acuerdo. Es decir, que se mostraban bastante contentos con la preparación con la que el alumnado concluía sus estudios. Ahora bien, el porcentaje que no se mostraba tan de acuerdo con dicha afirmación (un 16,7% se mostraba en desacuerdo y un 8,3% parcialmente en desacuerdo) terminaba por orientar al alumnado hacia opciones como la pedagogía instrumental, que no podía cursar en todos los conservatorios de España y, por tanto, si no contaban con recursos suficientes para el desplazamiento, aconsejaban especialidades como Musicología, Composición... En este sentido, señalemos que, aunque los datos cualitativos obtenidos muestren coincidencias considerables a la hora de trabajar en el aula entre el profesorado de Profesional y Superior, los datos cuantitativos muestran diferencias significativas a la hora de percibir los resultados del trabajo técnico realizado: el 83,4% (de este, un 41,7% estaba muy de acuerdo con esta afirmación; un 25% totalmente de acuerdo; un 16,7% parcialmente de acuerdo) del profesorado de EE.PP. consideraba que el alumnado presentaba problemas técnicos, frente al 16,6% que estaba en desacuerdo con esta consideración. Frente a esta división de opiniones, el profesorado de Superior se mostraba más unido en su punto de vista: el 100% consideraba que presentaban problemas técnicos en EE.PP. que terminaban por reflejarse durante la Prueba de Acceso: un 50% estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación y el otro 50% muy de acuerdo. Esto muestra que el trabajo técnico con la habitual "metodología tradicional" podría considerarse que estaba fallando y se hacían necesarias ciertas revisiones del proceso de enseñanza/aprendizaje de esta, que pudiesen garantizar un adecuado control técnico.

El profesorado de Superior señaló que estaban muy de acuerdo (75%) y totalmente de acuerdo (25%) en el hecho de que el alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso presentaba muchos problemas en la prueba de repentización. Ahora bien, a pesar de que algunos de ellos habían ejercido durante años como docentes en Enseñanzas Profesionales, ninguno hizo comentarios respecto a cómo la trabajaron durante ese

período. Esta información habría sido relevante para la preparación de metodologías innovadoras que pudiera aprovechar el profesorado de Profesional. En opinión del profesorado de EE.PP. respecto a los problemas a la hora de repentizar, quienes sí comentaron cómo la trabajaban en clase, no consideraban que sus estudiantes presentasen problemas a la hora de la repentización. Esto quedaría confirmado con el dato numérico alrededor de si consideraban que el alumnado presentaba problemas de repentización: 41,7% totalmente de acuerdo, 25% muy de acuerdo, 25% parcialmente de acuerdo, 16,7% en desacuerdo y un 8,5% parcialmente en desacuerdo.

En cuanto a si consideraban que la bibliografía didáctica era adecuada para favorecer la superación de la Prueba de Acceso al Superior, el profesorado confundió métodos con manual. Esto es muy habitual porque, desde especialidades como Clarinete, muchos manuales específicos aparecen con el título de "Método de...", cuando no hacen referencia a metodologías concretas, sino a lecciones de estudio. El 62,5% estaba totalmente de acuerdo, así como un 25% muy de acuerdo, con la idoneidad de la bibliografía para Enseñanzas Profesionales frente a un escaso 12,5% que estaba en desacuerdo. De hecho, en clara relación con esta cuestión de método-metodología estaría la siguiente pregunta planteada: si consideraban que existían problemas metodológicos en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales.

Debe partirse del hecho de que se cuenta con muy escasas experiencias didácticas centradas en las aulas de Clarinete y, por tanto, con pocas propuestas metodológicas para afrontarla de "modo distinto" a la tradicional imitación del profesorado por parte del alumnado. Esto puede tener su causa en el hecho de que no todo el profesorado consideraba que existiesen problemas metodológicos en el aula instrumental: un 31,3% consideraba que no había problemas en este sentido. Aunque cierto que había un 68,8% que sí detectaba problemas metodológicos, en los datos aportados en las entrevistas citadas anteriormente, hacían más referencia a los problemas del alumnado (no estudiaban suficiente, no estudiaban bien, problemas de base y vicios debidos a mala praxis anterior...) más que a la resolución de los mismos por su parte con planteamientos didácticos novedosos u alternativos a la tradicional imitación.

El aprendizaje es una construcción y no un proceso reproductivo (González-Pumariega, Núñez, González y Valle 2008), consideración de especial relevancia en el aprendizaje dado en el aula instrumental de los Conservatorios de Música. Esto debe traducirse en un abandono de los métodos imitativos tradicionales de enseñanza, así como en la búsqueda de una construcción propia, acorde con los conocimientos previos y con sus necesidades (González-Pumariega, Núñez, González y Valle 2008). Es decir, que deberían trabajar obras acordes con su nivel y no con el del Superior: los resultados mostraron una considerable divergencia de opiniones del profesorado de Grado Superior y de Profesional sobre estas cuestiones. El profesorado de EE.PP. consideraba que, durante estas, el alumnado debía preparar obras de menor nivel para las Pruebas de Acceso (58,4%), frente a un 41,7% que consideraba que no debía rebajarse el nivel de las obras que se presentarían a las mismas. Frente a esto, el profesorado de Superior estaba muy de acuerdo (25%) y parcialmente de acuerdo (25%) en que se rebajase el nivel de las obras porque eran muy conscientes de los problemas técnicos del alumnado durante la interpretación de ese tipo de obras.

Estaríamos ante una situación en la que las Pruebas de Acceso comprenden unas exigencias de repertorio que no terminarían de ajustarse a las características técnicas y expresivas del alumnado de EE.PP. Todo esto se traduciría en que el profesorado de ambas etapas educativas coincide en solicitar un cambio en el repertorio. La cuestión de dicho cambio de repertorio que parecían solicitar como necesario, por parte de una y otra etapa, terminó de concretarse con otra de las preguntas, donde pudo comprobarse cómo se

optaba por "trasladar" clásicos del repertorio de las Pruebas de Acceso a la etapa siguiente. Entre el profesorado de Superior, todos estaban de acuerdo en que así fuese (50% totalmente de acuerdo, 25% muy de acuerdo y 25% parcialmente de acuerdo); pero, el profesorado de EE.PP. no se mostraba tan coordinado en su opinión: 83% estaban de acuerdo, pero un 16,6% no estaba de acuerdo con ello.

Las entrevistas al **profesorado de Composición** permitieron obtener información relativa a la necesidad de creación de lo que podrían denominarse "hábitos" de análisis armónico y formal previo al estudio interpretativo de la obra en cuestión: es decir, plantearon la necesidad de un análisis previo a la interpretación que permitiese al clarinetista distinguir elementos importantes de la pieza en cuestión. Solo así consideraban que se podrían aportar argumentos para defender la interpretación realizada (Sánchez 2014).

El examen de Análisis es el que más dificultades presenta para el alumnado, tal como muestran los datos aquí presentados. Esto podría presuponer carencias formativas durante su formación en Enseñanzas Profesionales que, obviamente, vendrían a impactar en la interpretación con el instrumento. Sin embargo, el profesorado especialista señaló que el enorme abanico de período y estilos lleva a considerables dificultades a la hora de afrontar la correcta preparación del alumnado para esta parte de las Pruebas de Acceso; hándicap con el que no se encuentra el profesorado de Clarinete.

De sus entrevistas, se ha podido deducir que consideran que no cuentan con métodos específicos a seguir para preparar al alumnado, teniendo que arreglarse con el establecimiento de unos parámetros generales que (a veces) son facilitados por cada Conservatorio Superior de Música; además de con su propio criterio al respecto. En esta dirección, apuntan a la realización de un análisis formal, después el armónico y el rítmico, la identificación de posibles diferencias sonoras y similitudes entre partes relacionadas y, finalmente, el contexto histórico-estético de la obra en cuestión.

El **profesorado especialista en ansiedad/miedo escénico**, durante sus entrevistas mostró lo importante que es organizar bien el tiempo destinado al estudio, al descanso durante el mismo y lo contraproducente que puede resultar recurrir a medicamentos para el control de la ansiedad ante la actuación. Se deduce de sus respuestas que un adecuado enfoque del estudio en y fuera del aula de Clarinete contribuiría a disminuir la presión que supone la interpretación en público. Así, parece reconocerse de forma indirecta que el control técnico-expresivo derivado de un adecuado tiempo y correctas pautas de estudio pueden llevar una disminución (quizás eliminación) del miedo ante la actuación con público. Señálese aquí que todo el profesorado participante mencionó que el alumnado parece multiplicar sus dificultades técnicas cuando interpretan en público y, por tanto, si se solucionasen no tendrían por qué darse dichos nervios ante la interpretación.

El profesorado participante señaló la importancia de la figura de un orientador/psicólogo, que ayudase al alumnado a sentirse mejor, más fuertes, ante la interpretación, que les motivase... Ramírez (2015) también ha señalado la importancia de una autoestima alta, además de una motivación que promueva cambios y ansias de aprender en el estudiantado. Se trataría de promover una mejora del autoconcepto y de la autoestima de cara a la interpretación con ayudas de este tipo, sumándose unas adecuadas propuestas prácticas para realizar en el aula y en casa. Sin embargo, no se negó la capacidad del profesorado de Clarinete para desarrollar determinadas actividades desde su propia aula que pudiesen contribuir, en cierto modo, a la reducción o control de la ansiedad/miedo escénico: por ejemplo, promoviendo audiciones de aula y

audiciones sin público en la sala de conciertos... Justo este tipo de actividades fueron desarrolladas durante la experiencia citada, cuyos resultados se comentarán brevemente en párrafos siguientes.

Junto a lo anterior, comentaron que asistir a cursos de formación relacionados con la ansiedad/miedo escénico podía ayudarles a controlarlo, partiendo siempre del supuesto que es el especialista en Psicología quien estaría más capacitado para ayudarlos. No recomendaron el consumo de medicamentos específicos para el control del estado nervioso, debido a los efectos secundarios que pueden tener en el organismo; aunque, curiosamente, el profesorado de Clarinete sí se mostró más partidario de su consumo, en determinados casos.

En cuanto a los resultados obtenidos con las entrevistas al **alumnado del último ciclo de Enseñanzas Profesionales** que iba a presentarse a las Pruebas de Acceso permitieron conocer su percepción sobre su proceso formativo, concretamente, en cuanto a posibles deficiencias que consideraban podían tener. En este sentido, los problemas de concentración ocupaban el lugar más destacado (43,5%), seguido de la dificultad a la hora de repentizar (39,1%) y de analizar (34,8%). Curiosamente, no consideraban que tuviesen tantos problemas a nivel técnico (26,1%) y de nerviosismo ante la interpretación (21,7%). Aunque no hicieron referencia al proceso de memorización, a pesar de la dificultad señalada por el profesorado para afrontar este proceso con herramientas para dentro y fuera del aula, el alumnado no percibió la necesidad de cambios al respecto. Igualmente sucedió cuando este alumnado se enfrentó a las Pruebas de Acceso y aquellos que empezaron a cursar primero de Enseñanza Superior: mostraron el mismo bajo interés por la introducción de cambios al respecto en su forma de estudiar de memoria. De manera que, nuevamente, se estaría ante interesantes diferencias en cuanto a las percepciones de profesorado y alumnado respecto a esta misma cuestión de la memorización.

Igualmente, también se consiguieron datos interesantes del **alumnado que realizó las Pruebas de Acceso** durante el período investigado. En primer lugar, hay que señalar que el 65,2% del alumnado aspirante consideraba difíciles los exámenes que conformaban las Pruebas de Acceso, frente al 43,5% que las consideraba aceptables y al 34,8% que le parecía que estaban bien. En cuanto al resto de información obtenida, el alumnado aspirante consideraba que de cada uno de los exámenes que conformaban dichas pruebas, tenía mayores dificultades en los exámenes de repentización (43,5%) y Análisis (34,8%) que en el de interpretación (26,1%); no obstante, esto tendría que ver más con su autopercepción respecto a sus capacidades interpretativas, ya que el profesorado de Superior entrevistado señalaba que era bastante habitual que el alumnado presentara graves errores de base.

El alumnado aspirante consideraba que, principalmente, el profesorado debía centrarse en trabajar la concentración (43,5%), seguida de la repentización (39,1%). No consideraron tan importante el trabajo específico de su estado nervioso ante y durante las pruebas (21,7%); mientras que sí dieron especial importancia a que se trabajase mucho más el ejercicio de Análisis (34,8%). Lo más curioso es que no hicieran tanto hincapié en su preparación técnica más específica (26,1%), pareciendo que se sentían bastante capacitados para la superación de las pruebas en este sentido. Por supuesto, debe señalarse que la autopercepción del alumnado viene a chocar mucho con la percepción del profesorado al respecto, tal como se ha ido señalando a lo largo de todo este epígrafe.

Es fácilmente deducible por lo expuesto hasta ahora que el alumnado, a pesar de dar testimonio de su nerviosismo ante las distintas pruebas, no consideraba especialmente significativo el trabajo de la ansiedad/miedo escénico desde la propia aula instrumental. Parecían mostrarse seguros ante sus

capacidades interpretativas durante la parte interpretativa preparada durante todo un curso académico; aunque, esta aparente seguridad en sus capacidades y en su tranquilidad, parecía derrumbarse cuando se trataba de repentizar. La práctica de dicho proceso en el aula instrumental podría haberles llevado a desarrollar una mayor seguridad en dicha capacidad de repentización y, por extensión, haber disminuido su ansiedad ante esta prueba.

Una vez que una parte de este **estudiantado consiguió acceder al Superior**, se les solicitó que reflexionasen sobre posibles mejoras de cara al último ciclo de Enseñanzas Profesionales. Tendieron a considerarse bien preparados durante la etapa anterior, no obstante, sí señalaron ciertas carencias que también señalaría el profesorado de Superior. Aquí, puede comprobarse que el trabajo de la repentización y del Análisis con los principales cambios didáctico-metodológico solicitados (28,6%); mientras que con un 14,3% les siguen aspectos como el trabajo de la posición corporal, la orientación para el proceso memorístico, la interpretación camerística y clarinetística, la complejidad de la embocadura y las pautas de orientación al estudio.

Para que el alumnado aprendiese a dialogar con el Piano, visual y musicalmente, adquiriría enorme importancia el trabajo analítico de la pieza de cámara (Piano+Clarinete): si el trabajo de Análisis previo a la interpretación se ha realizado, si el alumnado es consciente de lo que dice la partitura a nivel expresivo, es porque ese Análisis previo lo ha realizado desde la partitura del Piano. Es decir, que el alumnado puede percibir así la interpretación conjunta como algo más fácil; de modo que, se percibía especialmente necesaria una revisión del planteamiento de trabajo en el aula de Clarinete, conjuntamente o compartida con la de Análisis, sobre todo, de cara a disminuir las dificultades autodetectadas con la asignatura de Análisis: 83,3% consideraba que tenía dificultades, frente a un escaso 16,7% que opinaba que no presentaba dificultades ante ella.

Todo esto quedaba más clarificado porque el alumnado observaba claras diferencias entre el proceso didáctico de una y otra etapa: un 42,9% señaló que, principalmente, estaban trabajando nuevos métodos, comprendiéndose estos como libros de estudio que no habían utilizado antes. Por supuesto, en cuanto a la musicalidad, el sonido y la interpretación, debían resultar diferentes a las de la etapa anterior (28,6%); aunque, resultó llamativo que respiración, ritmo y posición corporal también fueran mencionadas (14,3%), puesto que se suponen como aspectos básicos de Enseñanzas Elementales y Profesionales. De hecho, en este sentido, el profesorado entrevistado ya había señalado que observaban problemas de base en relación con ello y, por tanto, les tocaba dedicar parte del primer curso a atajarlos.

Esta información sirvió para concretar el procedimiento didáctico que se planteó alrededor de las distintas partes que componen las citadas Pruebas de Acceso, a realizar durante dichas Enseñanzas Profesionales y de cara a poder enfrentarse en mejores condiciones a la nueva etapa. Así, al alumnado participante de la experiencia didáctica se le plantearon unas preguntas antes y después de la experiencia durante las Enseñanzas Profesionales. Gracias a la información recopilada del alumnado que realizó las pruebas y del profesorado de ambas etapas educativas, pudieron plantearse actividades especialmente orientadas a resolver los problemas derivados de las pruebas y, al mismo tiempo, seguir respondiendo a los objetivos de las Enseñanzas Profesionales. Estos datos no se presentan aquí, puesto que exceden lo pretendido en este artículo, centrado en los pasos previos a la propia intervención didáctica más que en el desarrollo de esta, atendiendo a lo aprendido durante la recogida de información.

5. Conclusiones

La investigación en los Conservatorios de Música ha estado más ligada a lo musicológico (por ejemplo, Vercher 1983; Villa 1991; Lawson 1996; Veintimilla 2002; Fernández 2003; Rice 2005; Muñoz 2009b; Castro 2010; Fernández 2010 o Rubio 2016) que a lo pedagógico (escasos ejemplos como los de: Villa 1984; Gil 1991; Jimeno 2000; Palma 2007; Pérez 2008; Muñoz 2009a; Martínez 2010a; Martínez 2010b; Pastor 2011; Bernabé 2013; Bernabé y Garres 2018). Esta escasez viene a justificar la necesidad de investigar al respecto para mejorar la praxis en los Conservatorios de Música, puesto que las necesidades del alumnado van cambiando y los datos obtenidos no hacen sino venir a refutar la afirmación anterior. La pedagogía de la imitación, tristemente habitual en estos centros, debe metamorfosearse para dar respuesta a las necesidades de un alumnado que no tiene porqué “nacer” musical, sino “hacerse” musical gracias a la labor del profesorado (no se obvia el tiempo de estudio por parte del alumnado, por supuesto).

De acuerdo con la información obtenida del alumnado del último ciclo de Enseñanzas Profesionales, el profesorado tiende a “abandonar” los contenidos obligatorios en dicha etapa para centrarse en la preparación exclusiva de las Pruebas de Acceso. Esta situación podría subsanarse si se llegasen a acuerdos entre docentes de una y otra etapa (Profesional y Superior), de forma que se acordasen contenidos y el último ciclo quedase vertebrado por las pruebas, de forma coherente y sin entrar en conflictos conceptuales ni procedimentales. Todo esto no haría sino redundar positivamente en la formación del clarinetista.

6. Referencias

- Bernabé Villodre, María del Mar. 2013. “Formación didáctica en enseñanzas elementales de clarinete”. *Música y Educación* 93: 70-91.
- Bernabé Villodre, María del Mar, y Garres Pérez, Francisco Joaquín. 2018. “La prueba de acceso al grado superior de clarinete: pautas de actuación metodológica desde el tercer ciclo de las EE.PP. de Música”. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* 31: 57-75.
- Bonilla-García, Miguel Ángel, y López-Suárez, Ana Delia. 2016. “Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada”. *Cinta moebio* 57: 305-315.
- Castro, José David. 2010. “La familia del Clarinete”. *Temas para la Educación* 7: 1-9.
- Chan, E. 2012. The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education* 3(37): 111-127.
- Fernández, Francisco José. 2003. *El clarinete barroco: Johann Melchor Molter, los conciertos para clarinete*. Santa Fe (Granada): Herrero y Calpena.
- Fernández, Francisco José. 2010. *El Clarinete en España: historia y repertorio hasta el siglo XX*. Granada: Universidad de Granada.
- Gil, Francisco Jesús. 1991. *El clarinete: técnica e interpretación*. Granada: Ediciones Anel.
- Glaser, Barney, y Strauss, Anselm. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group.
- González-Pumariega, Soledad, Núñez, José Carlos, González, Ramón, y Antonio Valle. 2008. “El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa”. En *Manual de Psicología de la Educación*, coordinado

por Julio Antonio González-Pienda, Ramón González, José Carlos Núñez y Antonio Valle, 41-66. Madrid: Pirámide.

Jimeno, María Manuela. 2000. *Clarinete: propuesta de secuenciación de contenidos y unidades didácticas para escuelas de música*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Lawson, Colin. 1996. *Mozart: Clarinet Concerto*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lozano, José. 2007. *Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado Elemental de Música*. Valencia: Universidad de Valencia.

Mallart, Juan. 2001. "Didáctica: concepto, objeto y finalidades". En *Didáctica general para psicopedagogos*, editado por Félix Sepúlveda, y Nuria Rajadell, 25-60. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez, José María. 2010a. "La familia Clarinete". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 20: 1-10.

Martínez, José María. 2010b. "Mozart y el Clarinete: introducción en la orquesta". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 27: 1-10.

Ministerio de Educación. 2009. *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (27/10/2009), nº259, referencia 17005, pp.89743-89752.

Ministerio de Educación. 2010. *Real Decreto 631/2020, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (05/06/2010), nº137, referencia 8955, pp.48480-48500.

Ministerio de Educación Nacional. 1942. *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. BOE (04/07/1942), nº185, pp.4838-4840.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1995. *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*. BOE (06/06/1995), nº134, referencia 13594, pp.16607-16631.

Muñoz, Ángel. 2009a. "El clarinete: didáctica y metodología". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 22: 1-9.

Muñoz, Ángel. 2009b. "Historia del Clarinete". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 21: 1-8.

Núñez, José Carlos, González-Pienda, Julio Antonio, González-Pumariega, Soledad, y Antonio Valle. 2008. "Psicología de la Educación: Teoría, práctica e investigación". En *Manual de Psicología de la Educación*, coordinado por Julio Antonio González-Pienda, Ramón González, José Carlos Núñez y Antonio Valle, 23-37. Madrid: Pirámide.

Palma, Valentina. 2007. *Recursos del folklore infantil venezolano que favorecen el aprendizaje básico del Clarinete*. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

Pastor, Vicente. 2011. *El clarinete: acústica, historia y práctica*. Valencia: Rivera Editores.

Pérez, María Dolores. 2008. "¿Conoces el Clarinete?". *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 7: 1-11.

Ramírez, Andrés. 2015. *Método de intervalos para clarinetistas avanzados*. Caua (Colombia): Universidad del Cauca.

Rice, Albert. 2005. *The clarinet in the classical period*. Oxford: Oxford University Press.

Rubio, Pedro. 2016. "El clarinete Sistema Romero. Instrumento oficial para la enseñanza del clarinete en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid". *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* 23: 45-80.

Sánchez, Leonardo David. 2014. *Análisis interpretativo de las tres piezas para Clarinete de Blas Emilio Atehortúa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.

Veintimilla, Alberto. 2002. *El clarinetista Antonio Romero y Andía (1815-1886)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Vercher, Juan. 1983. *El clarinete*. Valencia: Gráficas Hermanos Aparisi.

Villa, Jesús. 1984. *El clarinete y sus posibilidades, estudio de nuevos procedimientos*. Valencia: Editorial Alpuerto.

Villa, Jesús. 1991. *El clarinete actual*. Madrid: Musicinco.