

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN



**LA PRESENCIA ESCÉNICA EN EL INTÉRPRETE MUSICAL:
UN ESTUDIO DE CASO**

Presentada por

Elena Orobiogicoechea Vizcarra

DIRECTORES DE LA TESIS
Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Madrid, Julio de 2012

A mi esposo, Andreas

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda y la colaboración de muchas personas. Mis directores de tesis: Pilar Aramburuzabala, que me ha acompañado sabiamente y con cariño desde los comienzos de la investigación del DEA, y Javier Murillo, que ha sido un guía imprescindible y brillante en el camino proceloso de la metodología.

A Ian Contreras, quien desde su condición de actor y músico me abrió la mente y el corazón a una nueva dimensión de mi oficio de intérprete. Su generosidad permitió comenzar la aventura de esta asignatura.

A Luis López-Yarto, que me insufló los ánimos necesarios para confiar en mí misma a la hora de trabajar con personas.

A todos los alumnos y alumnas –de piano y de presencia escénica- que han confiado en mí, con los que he compartido vivencias, conocimientos y esperanzas, y que me han enseñado mucho de lo que soy como músico y como profesora. Sin ellos, hubiera sido imposible este trabajo.

A mis padres, que despertaron en mí el amor por la música, la curiosidad por las cosas y el espíritu de superación desde la ética y el esfuerzo.

Por último, Andreas, mi esposo, que ha tenido el amor, la paciencia y la inteligencia para apoyarme y estar siempre a mi lado.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS	11
INTRODUCCIÓN	21

Primera Parte MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LAS ACTITUDES	37
1. 1. El concepto de actitud	37
1. 2. El cambio actitudinal	42
1. 3. Actitudes y Educación	44

CAPÍTULO 2

LAS ACTITUDES EN EL INTÉRPRETE MUSICAL	59
2. 1. Panorámica	59
2. 2. Actitudes Intrapersonales	67
2. 3. Actitudes interpersonales	79
2. 4. Las actitudes y la personalidad	82
2. 5. Las actitudes y el contexto educativo	85
2. 6. Las actitudes y la familia	105
2. 7. Las actitudes y el miedo escénico	109
2. 8. Las actitudes y el bienestar general del intérprete	111

CAPÍTULO 3

EL CUERPO EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	115
3. 1. El papel del cuerpo en la ejecución instrumental	115
3. 2. El cuerpo y el miedo escénico	128
3. 3. El entrenamiento físico en los músicos	135
3. 4. El cuerpo, las emociones y las actitudes.	137

CAPÍTULO 4

EL CAMBIO ACTITUDINAL	143
4. 1. La acción educativa en el cambio de actitudes	143
4. 2. El Método: la asignatura	146

Segunda Parte ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	193
1. 1. Objetivos.....	193
1. 2. Enfoque Metodológico: estudio de caso	194
1. 3. Categorías de estudio.....	197
1. 4. Participantes.....	201
1. 5. Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	210
1. 6. Trabajo de recogida de datos.....	228
1. 7. Procesamiento de los datos.....	235

CAPÍTULO 2

ACTITUDES DEL INTÉRPRETE MUSICAL.....	247
2. 1. Resultados de grupo.....	247
2. 2. Actitud de las familias y influencia en las actitudes de los estudiantes	269
2. 3. El Conservatorio y su influencia en la formación de la actitud de los alumnos hacia la interpretación.....	278
2. 4. La relación con el profesor de instrumento y las Actitudes de los alumnos.....	279

CAPÍTULO 3

EL BIENESTAR SUBJETIVO EN ALUMNOS DE GRADO SUPERIOR DE INSTRUMENTO	289
3.1. Resultados de grupo.....	289
3.2. Variaciones del grupo en Bienestar subjetivo antes y después de la experiencia de clase	291

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS DEL INTÉRPRETE EN LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO	297
4.1. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción de los alumnos.....	297
4.2. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción externa...	324
4.3. Comparativa de Calidad Interpretativa: percepción de los alumnos (Q5) y percepción de la investigadora (HO)	333

CAPÍTULO 5

EL CUERPO Y EL INTÉRPRETE MUSICAL.....	337
---	------------

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA	341
6.1. Evaluación de la asignatura por parte de los alumnos del grupo.....	341
6.2. Evaluación de la actitud de la profesora	349
6.3. Valoración externa de la asignatura.....	351

CAPÍTULO 7

INFORMES INDIVIDUALES DE CADA ALUMNO DEL GRUPO.....	373
--	------------

CAPÍTULO 8

COMPORTAMIENTO DEL GRUPO EN EL PROCESO DE DINÁMICA DE GRUPO DE LAS CLASES.....	405
---	------------

CAPÍTULO 9

TRIANGULACIÓN DE DATOS DE CUATRO CATEGORÍAS	409
9.1. Actitudes: Autoconfianza e Inclusión	409
9.2. Relación profesor-alumno	429
9.3. Valoración de la clase.....	431

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES.....	435
10.1. Conclusiones de la investigación.....	435
10.2. Aportaciones y limitaciones de la Tesis.....	479
10.3. Propuestas de investigación	481
10.4. Epílogo	483

Tercera Parte BIBLIOGRAFÍA, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

BIBLIOGRAFÍA	489
ANEXOS	509
ÍNDICE ANALÍTICO	537

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

FIGURAS

Figura I. 1. 1. Concepción esquemática de las actitudes en función de los tres componentes (Goñi et al. 1996).....	39
Figura I. 1. 2. Representación esquemática de la Teoría de Acción razonada (TAR)	40
Figura I. 3. 1. Viñetas de Wilhelm Busch pertenecientes a la serie “Concierto de año nuevo”	139
Figura I. 4. 1. Demandas a las que se ve sometido el alumno-intérprete (competencias) y las fuentes generadoras de demanda.	159
Figura II. 1. 1. Transcripción de las fases del análisis cualitativo recogidas con el software ATLAS.ti.....	236
Figura II. 6. 1. Organigrama de organización de sub-categorías relacionadas con la evaluación de la asignatura.	341
Figura II. 9. 1. Variables de carácter intrínseco relacionadas con la Autoconfianza	418
Figura II. 9. 2. Variables de carácter extrínseco relacionadas con la Autoconfianza	425

TABLAS

Tabla I. 1. 1. Estructura de las actitudes.....	40
Tabla I. 2. 1. Las atribuciones causales y sus reacciones ante el éxito (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 130-131)	69
Tabla I. 2. 2. Las atribuciones causales y sus reacciones ante el fracaso (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 130-131)	69
Tabla I. 4. 1. Motivación en los intérpretes de música según Persson.....	154
Tabla II. 1. 1. Alumnos matriculados en especialidades instrumentales en el RCSMM durante el curso académico 2009-2010.	203
Tabla II. 1. 2. Alumnos matriculados en 4º curso de especialidades instrumentales en el RCSMM durante el curso académico 2009-2010 por departamentos.	203
Tabla II. 1. 3. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por curso.....	204
Tabla II. 1. 4. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por instrumento.....	205
Tabla II. 1. 5. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por departamento.....	206
Tabla II.1. 6. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por sexo.....	206

Tabla II. 1. 7. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por curso.....	207
Tabla II. 1. 8. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por instrumento.....	208
Tabla II. 1. 9. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por Departamento.....	208
Tabla II. 1. 10. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por sexo	209
Tabla II. 1. 11. Puntuación de las respuestas al cuestionario de actitudes Q1.....	215
Tabla II. 1. 12. Puntuaciones del cuestionario de Bienestar personal, Q2.....	219
Tabla II. 1. 13. Resumen de los análisis de fiabilidad de los instrumentos Q1, Q2, Q3, Q5, Q6 y H0 como consistencia interna.....	228
Tabla II. 2. 1. Lista de categorías y su frecuencia de aparición en toda la documentación analizada	249
Tabla II. 2. 2. Lista de categorías presentes en más de un instrumento y por lo tanto susceptibles de triangulación	250
Tabla II. 2. 3. Lista de categorías no presentes en otros instrumentos, surgidos del análisis cualitativo.....	251
Tabla II. 2. 4. Lista de categorías presentes en la Programación de la asignatura (PA)	251
Tabla II. 2. 5. Resultados de los alumnos en el pre y post test del Cuestionario de actitudes, Q1.....	261
Tabla II. 2. 6. Alumnos seleccionados para la entrevista personal.....	261
Tabla II. 2. 7. Prueba de modelo Normal a variables de actitud de Q1	261
Tabla II. 2. 7. Prueba de modelo Normal a variables de actitud de Q1 (continuación).	262
Tabla II. 2. 8. Variaciones significativas en las actitudes del grupo antes y después de la clase.....	262
Tabla II. 2. 8. Variaciones significativas en las actitudes del grupo antes y después de la clase. (continuación).....	263
Tabla II. 2. 9. Correlaciones entre las Actitudes antes y después de clase.....	265
Tabla II. 2. 10. Descriptivo de Autoconfianza en función del género: varones.....	266
Tabla II. 2. 11. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.....	266
Tabla II. 2. 12. Descriptivo de Autoconfianza en función del género: varones.....	267
Tabla II. 2. 13. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.....	267
Tabla II. 2. 14. Descriptivo con las medias y desviaciones típicas de las Actitudes recogidas en Q1 y H0: Autoconfianza, Imaginación, Emocionalidad, Inclusión y Afecto.....	268
Tabla II. 2. 15. Tabla de las p-sig del Test de Wilcoxon para las medias de las variables de actitud recogidas en Q1 y H0.....	269
Tabla II. 2. 16. Familiar que rellena el cuestionario a las familias (Q3).	271
Tabla II. 2. 17. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del grupo.....	271
Tabla II. 2. 18. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del grupo.....	271
Tabla II. 2. 19. Relación de la familia con algún instrumento musical.....	273
Tabla II. 2. 20. Relación de la familia con una profesión artística.....	273
Tabla II. 2. 21. Persona que inició al estudiante en la música.....	274
Tabla II. 2. 22. Edad de inicio al instrumento de los alumnos del grupo.	274

Tabla II. 2. 23. Grado de aprobación de los padres a los estudios musicales del hijo.....	275
Tabla II. 2. 24. Valoración de los padres del futuro profesional de su hijo.....	276
Tabla II. 2. 25. Asistencia de los padres a las actuaciones en público de los hijos.....	276
Tabla II. 2. 26. Prueba de bondad de la muestra de familias.....	278
Tabla II. 3. 1. Prueba de modelo Normal a variables de Bienestar subjetivo (Q2).....	292
Tabla II. 3. 1. Prueba de modelo Normal a variables de Bienestar subjetivo (Q2) (continuación).....	293
Tabla II. 3. 2. Variaciones significativas en los alumnos en variables de Bienestar subjetivo (diferencia significativa al n.c. del 1%; diferencia significativa al n.c. del 5%).....	293
Tabla II. 3. 2. Variaciones significativas en los alumnos en variables de Bienestar subjetivo (diferencia significativa al n.c. del 1%; diferencia significativa al n.c. del 5%) (continuación).....	294
Tabla II. 4. 1. Número de Actuaciones en público realizadas por los alumnos del grupo durante el curso académico.....	298
Tabla II. 4. 2. Descriptivo del número de actuaciones en público de los alumnos del grupo.....	298
Tabla II. 4. 3. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente a la primera actuación en público de los miembros del grupo.....	299
Tabla II. 4. 4. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado dos actuaciones en público.....	300
Tabla II. 4. 5. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado tres actuaciones en público.....	300
Tabla II. 4. 6. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado cuatro actuaciones en público.....	300
Tabla II. 4. 7. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado cinco actuaciones en público.....	301
Tabla II. 4. 8. Descriptivo de la variable Nivel de Activación en grupo de alumnos con tres actuaciones en público.....	302
Tabla II. 4. 9. Variaciones significativas de la variable Nivel de Activación en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.....	303
Tabla II. 4. 10. Descriptivo de la variable Nivel de Activación en grupo de alumnos con seis actuaciones en público.....	303
Tabla II. 4. 11. Variaciones significativas de la variable Nivel de Activación en grupo de 6 alumnos y 6 actuaciones en público.....	304
Tabla II. 4. 12. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de alumnos con tres actuaciones en público.....	304
Tabla II. 4. 13. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.....	305
Tabla II. 4. 14. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de alumnos con cinco actuaciones en público.....	306
Tabla II. 4. 15. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.....	307

Tabla II. 4. 16. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de 10 alumnos con 4 actuaciones en público.....	307
Tabla II. 4. 17. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 10 alumnos y 4 actuaciones en público.	308
Tabla II. 4. 18. Descriptivo de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.	308
Tabla II. 4. 19. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	309
Tabla II. 4. 20. Descriptivo de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.....	310
Tabla II. 4. 21. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.....	311
Tabla II. 4. 22. Descriptivo de la variable Control de emociones en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.	311
Tabla II. 4. 23. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	312
Tabla II. 4. 24. Descriptivo de la variable Control de emociones en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.....	312
Tabla II. 4. 25. Variaciones significativas de la variable Control de emociones en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.....	313
Tabla II. 4. 26. Descriptivo de la variable Concentración en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.....	313
Tabla II. 4. 27. Variaciones significativas de la variable Concentración en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	314
Tabla II. 4. 28. Descriptivo de la variable Concentración en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.....	314
Tabla II. 4. 29. Variaciones significativas de la variable Concentración en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.	315
Tabla II. 4. 30. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.....	315
Tabla II. 4. 31. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	316
Tabla II. 4. 32. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.	316
Tabla II. 4. 33. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.....	317
Tabla II. 4. 34. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 10 alumnos con 4 actuaciones en público.....	317
Tabla II. 4. 35. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 10 alumnos y 4 actuaciones en público.	318
Tabla II. 4. 36. Descriptivo de la variable Comunicación en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.....	318
Tabla II. 4. 37. Variaciones significativas de la variable Comunicación en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	319
Tabla II. 4. 38. Descriptivo de la variable Comunicación en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.....	319

Tabla II. 4. 39. Variaciones significativas de la variable Comunicación en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.	320
Tabla II. 4. 40. Descriptivo de la variable Satisfacción personal en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.....	320
Tabla II. 4. 41. Variaciones significativas de la variable Satisfacción personal en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.	321
Tabla II. 4. 42. Descriptivo de la variable Satisfacción personal en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.....	321
Tabla II. 4. 43. Variaciones significativas de la variable Satisfacción personal en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.	322
Tabla II. 4. 44. Descriptivos de las variables de Presencia e Integración, constitutivas a su vez de la variable Presencia escénica.....	326
Tabla II. 4. 45. Descriptiva de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas a su vez de la variable Proyección.	328
Tabla II. 4. 46. Medias y desviaciones típicas de las variables de Presencia escénica y Proyección.....	330
Tabla II. 4. 47. Porcentajes de las variables de Presencia escénica y Proyección.....	331
Tabla II. 4. 48. Diferencias significativas entre variables: Presencia escénica y Proyección.....	332
Tabla II. 4. 49. Tabla comparativa de medias en Calidad Interpretativa.	334
Tabla II. 4. 50. P-sig del Test de Wilcoxon aplicado a las variables de calidad de interpretación.....	334
Tabla II. 5. 1. Frecuencia en sub-categorías de la categoría Cuerpo: Fluidez y Coordinación.	339
Tabla II. 5. 2. Frecuencia en sub-categoría de la categoría Cuerpo: Lenguaje no verbal (postura, manos, brazos, rostro y mirada).	339
Tabla II. 6. 1. Causa por la que alumnos no pertenecientes al grupo de estudio no han elegido la asignatura como optativa.	352
Tabla II. 6. 2. Intención de alumnos de tercer curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una posible matriculación en la asignatura.	353
Tabla II. 6. 3. Intención de alumnos de tercer y cuarto curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una hipotética matriculación en la asignatura, no posible en realidad para los alumnos de cuarto.....	354
Tabla II. 6. 4. Procedencia de las referencias de los alumnos sobre la asignatura.....	355
Tabla II. 6. 5. Naturaleza de las referencias de los alumnos no matriculados en la asignatura.	356
Tabla II. 6. 6. Opinión de los alumnos acerca de este tipo de asignaturas.....	357
Tabla II. 6. 7. Competencias a adquirir en la asignatura según los alumnos no matriculados en la asignatura.....	358
Tabla II. 6. 8. Descriptiva del interés por la asignatura por sexos.	359
Tabla II. 6. 9. Diferencias significativas por sexo en el interés por la asignatura de alumnos no matriculados en la asignatura.	360

Tabla II. 6. 10. Descriptiva de las intenciones de los alumnos no matriculados en la asignatura por curso.	360
Tabla II. 6. 11. Diferencias significativas por curso en las intenciones de alumnos no matriculados en la asignatura respecto a su posible matriculación en la misma.	360
Tabla II. 6. 12. Descriptiva de las intenciones de los alumnos no matriculados en la asignatura por departamento.	361
Tabla II. 6. 13. Diferencias significativas por departamento en las intenciones de alumnos no matriculados en la asignatura respecto a su posible matriculación en la misma.	361
Tabla II. 6. 14. Descriptivos de cada una de las posibles actividades profesionales y académicas de antiguos alumnos de la asignatura (muestra total).	363
Tabla II. 6. 15. Descriptivos con las frecuencias de las diversas dedicaciones profesionales y académicas de antiguos alumnos de la asignatura (muestra total).	364
Tabla II. 6. 16. Distribución de la muestra seleccionada en función del instrumento, departamento y género.	365
Tabla II. 6. 17. Descriptivo con la frecuencia en cada una de las actividades profesionales actuales de los antiguos alumnos en la muestra seleccionada.	365
Tabla II. 6. 18. Actitud de los ex-alumnos en relación a la asignatura.	366
Tabla II. 6. 18. Actitud de los ex-alumnos en relación a la asignatura. (continuación)	367
Tabla II. 6. 19. Descriptivo con valores de la variable: Interés de los ex-alumnos en relación a la asignatura.	367
Tabla II. 6. 20. Prueba de bondad de la muestra de ex-alumnos.	368
Tabla II. 6. 21. Descriptivo con los resultados de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos.	368
Tabla II. 6. 22. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del curso en el que estuvieron matriculados y la significación de sus diferencias.	369
Tabla II. 6. 23. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del sexo y la significación de sus diferencias.	369
Tabla II. 6. 24. Descriptiva de la muestra de ex-alumnos en función del instrumento.	370
Tabla II. 6. 25. Descriptiva de la muestra de ex-alumnos en función del departamento.	370
Tabla II. 6. 26. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del departamento al que pertenecen y la significación de sus diferencias.	371
Tabla II. 6. 27. Descriptiva de resultados del interés declarado por los ex-alumnos respecto a objetivos específicos de la asignatura.	372
Tabla II. 9. 1. Puntuaciones de Autoconfianza de los alumnos del grupo en función de su edad.	410

Tabla II. 9. 2. Comparativa de alumnos seleccionados por expediente y su posible relación con la Autoconfianza y la capacidad de rebajar expectativas y aspiraciones.	414
Tabla II. 9. 3. Comparativa de alumnos seleccionados por expediente y su posible relación con la Autoconfianza y el Nivel general de felicidad.....	415
Tabla II. 9. 4. Comparativa de alumnos distribuidos en dos grupos de mayor y menos nivel de Autoconfianza y su relación con el apoyo familiar.....	424
Tabla II. 9. 5. Puntuaciones de Autoconfianza e Inclusión de los alumnos del grupo en función de su edad.....	427
Tabla II. 9. 6. Distribución de alumnos del grupo en función de la asistencia a clase y su relación con la Inclusión.....	428
Tabla II. 9. 7. Valoración de la clase por parte de alumnos del grupo de estudio, alumnos antiguos de la asignatura, alumnos del RCSMM no matriculados en la asignatura y alumnos seleccionados para la entrevista personal.....	433

GRÁFICOS

Gráfico II. 1. 1. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por curso.....	205
Gráfico II. 1. 2. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por instrumento.	205
Gráfico II. 1. 3. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por departamento.....	206
Gráfico II. 1. 4. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por sexo.....	206
Gráfico II. 1. 5. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por curso.....	207
Gráfico II. 1. 6. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por instrumento.	208
Gráfico II. 1. 7. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por Departamento.	209
Gráfico II. 1. 8. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por sexo.....	209
Gráfico II. 2. 1. Diagrama de caja (Box Plot) de las actitudes del grupo	260
Gráfico II. 2. 2. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del sistema universitario español (2005-2006).....	272
Gráfico II. 2. 3. Diagrama de caja de actitud del grupo de familias respecto a la música.	277
Gráfico II. 3. 1. Diagrama de caja de variables de bienestar subjetivo de los alumnos al inicio de curso	290
Gráfico II. 3. 2. Diagrama de caja de variables de bienestar subjetivo de los alumnos al final de curso	290
Gráfico II. 4. 1. Evolución de la variable Nivel de Activación en el grupo con tres actuaciones en público.....	302
Gráfico II. 4. 2. Evolución de la variable Nivel de Activación en el grupo con seis actuaciones en público.....	304

Gráfico II. 4. 3. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con tres actuaciones en público.	305
Gráfico II. 4. 4. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con cinco actuaciones en público.	306
Gráfico II. 4. 5. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con cuatro actuaciones en público.	307
Gráfico II. 4. 6. Evolución de la variable Calidad Interpretativa en el grupo con tres actuaciones en público.	309
Gráfico II. 4. 7. Evolución de la variable Calidad Interpretativa en el grupo con cinco actuaciones en público.	310
Gráfico II. 4. 8. Evolución de la variable Control de emociones en el grupo con tres actuaciones en público.	311
Gráfico II. 4. 9. Evolución de la variable Control de emociones en el grupo con cinco actuaciones en público.	312
Gráfico II. 4. 10. Evolución de la variable Concentración en el grupo con tres actuaciones en público.	313
Gráfico II. 4. 11. Evolución de la variable Concentración en el grupo con cinco actuaciones en público.	314
Gráfico II. 4. 12. Evolución de la variable Memoria en el grupo con tres actuaciones en público.	315
Gráfico II. 4. 13. Evolución de la variable Memoria en el grupo con cinco actuaciones en público.	316
Gráfico II. 4. 14. Evolución de la variable Memoria en el grupo con cuatro actuaciones en público.	317
Gráfico II. 4. 15. Evolución de la variable Comunicación en el grupo con tres actuaciones en público.	318
Gráfico II. 4. 16. Evolución de la variable Comunicación en el grupo con cinco actuaciones en público.	319
Gráfico II. 4. 17. Evolución de la variable Satisfacción personal en el grupo con tres actuaciones en público.	320
Gráfico II. 4. 18. Evolución de la variable Satisfacción personal en el grupo con cinco actuaciones en público.	321
Gráfico II. 4. 19. Comparativa de gráficos con las variaciones significativas positivas o negativas de las variables de interpretación en público.	323
Gráfico II. 4. 19. Comparativa de gráficos con las variaciones significativas positivas o negativas de las variables de interpretación en público (continuación).	324
Gráfico II. 4. 20. Porcentajes de las variables de Presencia e Integración, constitutivas de la variable de Presencia escénica.	327
Gráfico II. 4. 20. Porcentajes de las variables de Presencia e Integración, constitutivas de la variable de Presencia escénica (continuación)	327
Gráfico II. 4. 21. Porcentajes de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas de la variable de Proyección.	329
Gráfico II. 4. 21. Porcentajes de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas de la variable de Proyección (continuación)	330

Gráfico II. 4. 22. Resultados de las variables de resultado: Presencia escénica y Proyección.	331
Gráfico II. 4. 22. Resultados de las variables de resultado: Presencia escénica y Proyección (continuación).....	332
Gráfico II. 6. 1. Causa por la que alumnos no pertenecientes al grupo de estudio no han elegido la asignatura como optativa.....	352
Gráfico II. 6. 2. Intención de alumnos de tercer curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una posible matriculación en la asignatura.	353
Gráfico II. 6. 3. Intención de alumnos de tercer y cuarto curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una hipotética matriculación en la asignatura, no posible en realidad para los alumnos de cuarto.....	354
Gráfico II. 6. 4. Procedencia de las referencias de los alumnos sobre la asignatura.	355
Gráfico II. 6. 5. Naturaleza de las referencias de los alumnos no matriculados en la asignatura.	356
Gráfico II. 6. 6. Opinión de los alumnos acerca de este tipo de asignaturas	357
Gráfico II. 6. 7. Competencias a adquirir en la asignatura según los alumnos no matriculados en la asignatura.	358

INTRODUCCIÓN

La investigación musical en España en el campo de la interpretación presenta una situación deficiente. En general, la investigación se ha centrado en los aspectos históricos y etnográficos de la música, dejando a un lado los aspectos relacionados con la interpretación, es decir, con la práctica musical. Mientras que la investigación formaba parte de la actividad habitual de los musicólogos, y algo más tarde de los pedagogos del lenguaje, los intérpretes se han mantenido excluidos de esta actividad en los Conservatorios. La idea bastante generalizada hasta hace poco – y mantenida aún en algunos círculos- de que los músicos no son *pensadores* sino *hacedores* (Phelps, Ferra y Goolsby, 1993; citado en Guillanders y Martínez, 2005), ha permitido la separación entre los que piensan, los investigadores, y los que hacen, los intérpretes. Esta aproximación pone en evidencia la necesidad de más trabajos experimentales en el ámbito musical frente a la cantidad de trabajos de indagación histórica de tipo descriptivo. Todo ello supone también un cambio de actitud en los músicos, que deben de tomar conciencia de los avances que el uso aplicado de la investigación puede tener en la excelencia interpretativa.

Por otro lado, existe en la educación en general una separación entre los teóricos de la educación y los que la aplican, los profesores. El acceso de los titulados superiores de conservatorio a los estudios de tercer ciclo universitario, conducente al título de doctor no tiene lugar hasta hace menos de veinte años. Actualmente, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, que 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, establece en su artículo 2 que: “Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito”. La investigación es, por tanto, un deber de todos los docentes que ejercen hoy en día su labor en los Conservatorios superiores de España”.

La investigación en el área de la interpretación musical se concentra preferentemente en algunos países de Europa (Reino Unido, Alemania y Escandinavia) y Estados Unidos. En cuanto a la investigación específica sobre la

enseñanza y aprendizaje de la música en la educación superior, ha sido bastante ignorada, especialmente en Europa (Jorgensen, 2002). En Estados Unidos, comienzan a darse estudios de música aplicada, algunos de los cuales son estudios de caso cualitativos de grandes pedagogos. De hecho, una gran parte de las investigaciones se realizan *in situ*, en las aulas de música, y examinan el impacto de diferentes aspectos de las estrategias de enseñanza sobre la atención, las actitudes y los logros de los alumnos.

En cuanto a los centros de investigación, mientras en el Reino Unido la investigación se circunscribe principalmente a las universidades, y especialmente entre psicólogos, en los países escandinavos esta misma investigación se realiza en las academias de música (conservatorios) por educadores musicales entrenados también como investigadores. En los últimos años, han surgido institutos y centros de investigación en el mundo de carácter interdisciplinar dentro del marco de los Conservatorios y Universidades de música superiores. Entre ellos, podemos nombrar por su importancia: el *Centre for Applied and Interdisciplinary Research in Music* de la Universidad de Sheffield y el *Centre for Performance Science del Royal College of Music* de Londres en el Reino Unido, y el *Australian Centre for Applied research in Music Performance* del Conservatorio de Sydney, Australia. Así mismo, encontramos departamentos especializados en investigación en interpretación musical en universidades europeas y americanas muy activos como: la *Universität für Musik und Theater de Hannover* -con su Instituto para la fisiología y la medicina musical- en Alemania, la *University of Uppsala* en Suecia, la *Oxford University* del Reino Unido, y las universidades americanas de *Louisiana State University, Columbia University, New York University*, etc. En España, aún no podemos hablar de centros de investigación en conservatorios pero sí se observa un interés creciente por parte de algunas universidades en la investigación de la práctica musical, así como en el hecho de incluir programas de master especializados en sus programas de postgrado. A pesar de este interés, los avances experimentados en la investigación de la enseñanza de la interpretación musical apenas han alcanzado las aulas de los Conservatorios.

En el caso que nos ocupa, el interés de la investigadora por los contenidos actitudinales en la enseñanza de instrumento proviene directamente del ejercicio de una actividad docente durante los últimos veinte años, a lo que se une una

actividad concertística como intérprete solista y como miembro de grupos de cámara. Gracias a la experiencia obtenida a través de años de formación de intérpretes en el grado superior, se ha visto la importancia que los contenidos actitudinales tienen en la formación del instrumentista así como su poder sobre el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Hasta ahora, ha sido éste un aspecto totalmente olvidado, tanto en los diseños curriculares como en los métodos de enseñanza. Este hecho ha influido negativamente en la formación global del intérprete y ha producido desajustes en el equilibrio emocional de muchos alumnos, incapaces de manejar las tensiones que una carrera tan competitiva, expuesta y exigente provoca.

Cuando se trata de establecer el perfil del intérprete que responda a las demandas del mundo laboral de la sociedad del siglo XXI y a las competencias exigidas a un artista -creatividad, personalidad, excelencia técnica e interpretativa, etc.- surge una pregunta ineludible: ¿formamos instrumentistas o personas que tocan un instrumento? Si la respuesta es la segunda opción, el trabajo sobre la persona es absolutamente necesario. Movidada por esta preocupación, la profesora, autora de esta investigación, puso hace ya tiempo en marcha una serie de seminarios esporádicos en la clase de instrumento que ofrecieron resultados esperanzadores. Finalmente, la iniciativa se materializó en una asignatura optativa para instrumentistas del RCSMM: “Técnicas corporales y Presencia escénica”, exclusiva para pianistas durante dos años y abierta a todos los instrumentos desde entonces.

Durante todo este tiempo, y gracias a las encuestas anónimas de evaluación de la asignatura que se han ido realizando al final de cada curso, se ha obtenido una respuesta claramente favorable por parte de los alumnos que han ido participando en las clases. Así mismo, y tras vencer las suspicacias que todo proyecto innovador despierta en la comunidad educativa, algunos colegas han transmitido su apoyo e interés por la asignatura, gracias a los cambios positivos observados en sus alumnos. La experiencia como profesor de instrumento a nivel superior ha llevado a la autora del trabajo a la convicción de que si se desea formar artistas creativos, personales y competentes no sólo se debe confiar en el desarrollo de la naturaleza interior del alumno. El alumno necesita ayuda; sin ayuda estará demasiadas veces asustado para atreverse o desorientado para

reconocer las metas. Por otro lado, el interés mostrado por profesores de otros Centros de música de España -ya se ha llevado a cabo un taller en el Conservatorio superior de Música de Córdoba- y de Europa -la Universität für Musik de Hannover en Alemania, donde impartió unas Masterclass de interpretación pianística en el año 2008-, han sido decisivos a la hora de acometer una investigación que permitiera una posible transmisión futura a otros docentes de instrumento. Los Conservatorios no pueden limitarse a ser “museos musicales” (Cook, 1992 y Goehr, 1992) dedicados a “conservar” la tradición si no quieren separarse de la sociedad del conocimiento actual.

Aaron Williamon (2004) explica muy bien la necesidad de la investigación, también en el terreno psicológico, en el prólogo a su libro sobre la manera de alcanzar la excelencia musical:

Los músicos se encuentran habitualmente con un elaborado conjunto de demandas físicas y mentales durante el estudio y la actuación, teniendo que procesar y ejecutar información musical compleja con una novedosa inspiración artística, una solvencia técnica, y una gran conciencia de las expectativas del público. Uno de los retos más excitantes al que se enfrentan los investigadores de música es desarrollar maneras de ayudar a los intérpretes a llevar a cabo esas demandas eficiente y efectivamente (Williamon, 2004:3).

El salto de la práctica docente a la práctica investigadora ha sido, por lo tanto, una necesidad y una consecuencia lógica del proceso personal y profesional de la autora. Durante el curso 2007-2008, llevó a cabo un trabajo de investigación¹ con el título: “Estudio exploratorio sobre la percepción de actitudes de los alumnos de instrumento del Real Conservatorio superior de música de Madrid² en el marco de la reforma educativa”. El interés personal de la investigadora en el papel de las actitudes en la actividad del intérprete y en su formación, así como el proceso de armonización de los estudios superiores de música en el marco del EEES y por tanto, las acciones que el RCSMM – y todos los centros superiores de España-

¹ Correspondiente al DEA (Diploma de Estudios Avanzados).

² Real Conservatorio Superior de Música de Madrid; en adelante RCSMM.

debían acometer en los próximos años, daban sentido y pertinencia a dicho trabajo.

Los contenidos actitudinales responden al encargo, que ya el Informe Delors estableció, de formar al individuo no sólo para “aprender a conocer” y “aprender a hacer” sino también a “aprender a ser”. Los últimos conocimientos sobre los sistemas de aprendizaje así como sobre el funcionamiento de los esquemas de conocimiento convierten a los contenidos actitudinales en una parte esencial de todo el proceso. El objetivo general de este trabajo de investigación para la obtención del DEA era el estudio de las actitudes de los estudiantes de instrumento del Real Conservatorio superior de Música de Madrid en el marco de la reforma educativa del Proceso de Bolonia.

Veamos ahora los objetivos específicos de este estudio:

1. Evaluar la percepción de actitudes de los alumnos de instrumento en el RCSMM respecto a sus estudios
2. Evaluar la percepción de actitudes de los alumnos de instrumento del RCSMM respecto a su futuro profesional
3. Detectar posibles desajustes entre la percepción actual de sus actitudes en el RCSMM y su proyección en la vida profesional
4. Sondear la percepción de los alumnos en referencia a cuatro de las competencias genéricas del intérprete según el Proyecto Tuning de la Asociación Europea de Conservatorios.

La metodología del trabajo de investigación consistió en la utilización de dos escalas de medición, o evaluación de actitudes: la semántico-diferencial de Osgood y un cuestionario con cuatro preguntas formuladas al estilo de una escala tipo Likert. Los dos cuestionarios de tipo semántico-diferencial preguntaban a los alumnos sobre su percepción de: 1) “Mi Vida como Estudiante en el RCSMM”; 2) “Mi Vida como Músico Profesional”. En el primer caso, se trataba de un acercamiento al “universo de significados” que el estudio de la música en el RCSMM suscitaba en los alumnos. En el segundo, el sondeo se situaba en el “universo de significados” que el futuro ejercicio de la música suscitaba en los

alumnos. El objeto de actitud era, en este caso, una proyección de futuro en función de unas expectativas creadas en base a su experiencia en el Conservatorio y otras actividades en el ámbito de la música realizadas por los alumnos fuera del ámbito académico (conciertos, cursos magistrales, etc.).

Las variables estudiadas fueron:

1. Variables que se corresponden con actitudes de tipo evaluativo (bien-mal), de potencia (fuerte-débil) y de actividad o pasividad. Se buscaba obtener una percepción de grupo en actitudes que tienen relación con:

- las relaciones interpersonales generadas en el contexto educativo: con los profesores, el Centro y otros compañeros, y
- la dimensión más personal del alumno: expectativas, motivación, y ansiedad en el contexto educativo y en su futuro profesional

2. Las variables estudiadas en el cuestionario son las percepciones de los alumnos respecto a la comunicabilidad, la creatividad, el espíritu cooperativo y la emocionalidad. Estas cuatro variables subyacían en las cuatro preguntas que conformaban el cuestionario, y son competencias genéricas favorecidas por el Proyecto Tuning de la AEC³ para el intérprete. La creatividad y la emocionalidad son presentadas como capacidades de “comprensión psicológica”, la comunicabilidad y el espíritu cooperativo se enmarcan en lo que el trabajo de la AEC denomina “habilidades comunicativas”.

Los resultados del trabajo de investigación mostraron, gracias al sondeo de actitudes, un grado de motivación positiva en los alumnos de instrumento del RCSMM. Ahora bien, los datos obtenidos hacían suponer que se trataba de una motivación intrínseca, propia de unos estudios con fuerte componente vocacional. Los factores externos de motivación no acompañaban en la misma medida a la

³ El Proyecto Tuning es un experimento piloto de diseño de planes de estudio, financiado por la Comunidad Europea para la adecuación de todo el EEES. La AEC es la Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen. En el momento de la realización del DEA, aún no se contaba con el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, nombrado anteriormente por lo que el Proyecto de la AEC fue la base elegida para la elección de algunas competencias genéricas del intérprete musical.

actitud general de los estudiantes. Más bien, el contexto educativo era percibido, si no negativamente, sí poco favorecedor a la creación de un ambiente afectivo agradable y acogedor. Esta percepción de tensión y falta de afecto dibujaba un escenario de conflicto latente entre el “entusiasmo” (adjetivo predominante en los resultados) personal y la demanda externa de un contexto de gran exigencia, expectativas y competitividad. Así mismo, y gracias a los resultados obtenidos en el cuestionario tipo Likert, se podían observar carencias en la competencia genérica del intérprete denominada en el proyecto Tuning, “comprensión psicológica”: creatividad y emocionalidad.

Las conclusiones del trabajo son las siguientes: 1) se detectan carencias de índole afectivo en el alumnado de instrumento del RCSMM, aspecto relacionado directamente con los contenidos actitudinales, especialmente necesarios en la formación del intérprete; 2) hay un claro desajuste entre la valoración de los alumnos entre el vector de comunicación “hacia el exterior” y el dirigido “hacia el interior”, lo cual indica una aparente actitud de falta de compromiso con el desarrollo de la propia personalidad artística. A la luz de dichos resultados, se veía la conveniencia de instar a todos los agentes educativos (profesores, alumnos y Centro) a una reflexión encaminada a emprender acciones pedagógicas y didácticas que subsanaran estas carencias. La información contenida en el estudio exploratorio sobre las actitudes de los alumnos de instrumento del RCSMM constituía, sin duda una ayuda a la hora de diseñar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas, así como para la inclusión de asignaturas que contemplaran los contenidos actitudinales en su programación, en el marco de la nueva cultura educativa de la enseñanza superior de música.

Los resultados del trabajo de investigación sugerían la necesidad de la inclusión de contenidos en la formación del intérprete que ayudaran a paliar la tensión derivada de la exigencia de los propios estudios y del entorno, que fomentara la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que abordara las competencias psicológicas necesarias en la actividad interpretativa, y que finalmente favoreciera el trabajo sobre la personalidad del alumno como artista, como músico. Como señala Jurgo Torres (1991) en su prólogo al libro de Jackson, “La vida en las aulas”, el estudio del contexto emocional en el que acontece

el aprendizaje del alumno de instrumento, el RCSMM, es un requisito para llevar a cabo iniciativas de intervención pedagógica eficientes:

[...] sólo contemplando lo que acontece en el interior de cualquier institución educativa con instrumentos más flexibles y desde marcos que tengan en cuenta dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas es cuando podemos llegar a comprender y, por tanto intervenir con mayor eficacia en el marco de los centros de enseñanza y en sus aulas (Torres Santomé; en Jackson, 1991:11).

Un centro educativo no crea el conocimiento como tal. Son las personas que trabajan en él quienes lo hacen. No obstante, el éxito o el fracaso depende en gran manera del contexto donde se lleva a cabo el proyecto de implantación de una nueva cultura de aprendizaje. Cuando hablamos de las necesidades básicas de un centro educativo, a menudo nos limitamos a enumerar los objetos, el dinero, el equipamiento técnico, el personal docente, etc. y olvidamos que otros conceptos como el afecto, el respeto, la camaradería, la seguridad, la motivación, etc. son igualmente importantes. Son necesidades superiores, no materiales, también básicas en todo proceso de aprendizaje. Aprendemos en función de nuestros valores y nuestras actitudes (Maslow, 1979). Nuestra concepción del mundo está constituida por esa constelación de creencias y valores que conforman nuestra forma de ver los hechos y objetos del mundo. Esta visión del mundo que nos rodea y nuestras actitudes frente al mismo, derivan en un compromiso emocional ante lo que nos interesa y aquello que elegimos aprender. Sin embargo, esta relevancia del aspecto emocional de la enseñanza de la música no se ve refrendada por una investigación que sí ha sido extensa en los aspectos cognitivos (Dowling y Harwood, 1998).

La asignatura, objeto de esta investigación, nació en su momento como una respuesta intuitiva a estas carencias. Su carácter experimental –no existe nada similar en los planes de estudio de otros conservatorios- y sus diez años de existencia sugerían que había llegado el momento de someterla a estudio y evaluación con el fin de comprenderla en profundidad, evaluar los logros y detectar los defectos para poder subsanarlos.

El conocimiento profesional del profesor se va construyendo poco a poco y, como en el caso de la asignatura de “Presencia escénica”, se asienta en las interpretaciones de las diversas situaciones que acontecen en el aula así como en los resultados que derivan de las decisiones o respuestas que se van adoptando en cada momento. La asignatura en cuestión ha experimentado cambios durante su andadura: de contenidos, metodología, tipología del alumnado, etc.

En un principio, la asignatura fue una optativa ofertada exclusivamente a pianistas. La experiencia de la profesora se limitaba entonces al trabajo personal con los alumnos de piano. Habían sido ellos los que habían suscitado la inquietud y por consiguiente, eran también los destinatarios de la formación complementaria. Al tercer año, la asignatura se abrió a todas las especialidades instrumentales, que han ido poco a poco incorporándose a las clases. En segundo lugar, los ejercicios realizados en las clases no incluían el uso del instrumento musical del alumno hasta el curso 2006-2007. La presunción del papel de bloqueo que podía ejercer el instrumento sobre los alumnos –fruto de la experiencia en la clase de instrumento– justificaba esta decisión. El análisis reflexivo de la situación y el *feed-back* de un gran número de alumnos que habían cursado la asignatura aconsejó su inclusión. Actualmente, el instrumento ha cobrado un peso más importante en el desarrollo de las clases y los ejercicios de interpretación musical en la escena juegan un papel fundamental en el proceso. En tercer lugar, los contenidos de la asignatura han ido ampliándose a medida que la situación así lo requería. Tanto los estudiantes como la profesora han sido participantes activos en la construcción de nuevos significados de lo que iba aconteciendo en la clase, lo cual generaba una necesidad de tratamiento teórico y práctico. En este sentido, hay que señalar también la inclusión, en los últimos cuatro años, de breves exposiciones teóricas que facilitan la fijación del conocimiento⁴. Finalmente, el papel de la profesora como observadora y dinamizadora del grupo ha ido experimentando un proceso de madurez gracias a la experiencia y el análisis reflexivo de lo acontecido en el aula.

El sentido de esta investigación se basa en aplicar un pensamiento científico a los contenidos actitudinales de la asignatura para comprender los retos que plantea la interpretación musical en los aspectos relacionados con las actitudes. Se trata de contemplar el fenómeno interpretativo desde una perspectiva transversal,

⁴ Más información en II. 4. 2. 4. Metodología.

que permita facilitar en el futuro a los intérpretes: 1) abrir sus horizontes personales y musicales para ser más interesantes, eficientes, creativos; 2) disfrutar un mayor bienestar personal; y directa o indirectamente 3) alcanzar mayores niveles de excelencia musical.

Se espera de los profesores de instrumento de nivel superior que aborden todos los problemas relacionados con la interpretación musical desde su experiencia personal y la intuición. El incremento en los últimos años de investigación en esta área así como un contexto en permanente cambio sugieren que lo que fue lo mejor en la formación del profesor no tiene por qué ser lo mejor hoy para el alumno. Surge además la pregunta de si el modelo de intérprete que se viene reproduciendo en los conservatorios se adecua a las necesidades sociales y laborales actuales o si es necesario aportar otros contenidos y otras competencias a los futuros profesionales de la música.

El caso de estudio de esta investigación, la asignatura de “Presencia escénica”, nació de la intuición y de la experiencia. No es fácil introducir innovaciones de este tipo en la enseñanza superior de la música con una fuerte tradición de excelencia. Hoy es una realidad aceptada y en constante evolución en el marco del plan de estudios del Grado de Interpretación del RCSMM. Este trabajo de investigación es un eslabón necesario y pertinente para asegurar que dicha evolución camine en la dirección adecuada y suponga un complemento necesario en la formación del intérprete profesional.

Las actitudes, entendidas como “predisposiciones a reaccionar de una manera consistente ante las personas, los objetos, las situaciones y las ideas” (Sampascual, 2001:160), son un componente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer y valorar la actitud que los alumnos de instrumento de nivel superior tienen hacia su actividad como intérprete es, por lo tanto, un factor de gran ayuda para detectar posibles conflictos o afianzar los aspectos positivos del proceso.

Las actitudes negativas o positivas hacia el objeto de actitud no son innatas sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida en función de las situaciones,

contextos y objetos a los que se ve expuesto el individuo. En este caso, los alumnos de instrumento objeto de investigación, comenzaron su formación hace no menos de diez años. Un tiempo, en el que han pasado por la Escuela de música o Conservatorio elemental primero, el Conservatorio profesional después y finalmente⁵ el RCSMM. Todos ello supone diferentes profesores, contextos diversos, vivencias personales concretas, etc. que han ido construyendo una actitud hacia su labor de intérprete. La asignatura optativa “Presencia escénica”, impartida por la propia investigadora en el RCSMM, y en cuyos contenidos juegan un papel predominante los contenidos actitudinales relacionados con la interpretación en público, se convierte así en un laboratorio donde es posible llevar a cabo una investigación con estudio de caso. Un estudio de caso que, además de evaluar la eficacia de las clases, intenta conocer y valorar los diferentes parámetros de actitud que se trabajan en las clases. De esta manera, es posible alcanzar conclusiones de tipo más general acerca de la actitud de los alumnos hacia la interpretación, y por supuesto, una interpretación en público.

Además, si tenemos en cuenta que el sentimiento que despierta en el individuo el objeto de actitud (Nunally, 1978), provoca una tendencia a llevar a cabo una determinada acción, es decir una determinada conducta, la investigación de la conducta así como las reacciones cognitivas y las manifestaciones de índole afectivo que muestran los alumnos en la clase de “Presencia escénica” supondrán unos datos excelentes para evaluar y conocer la actitud general de los alumnos. Este será, en definitiva, el objetivo básico de la investigación: comprender en profundidad la asignatura. Para ello, se llevarán a cabo todos los análisis y descripciones necesarios de los temas relacionados con el caso, se evaluarán las virtudes y defectos del programa, y finalmente se extraerán las conclusiones que permitan las mejoras necesarias. Se trata en definitiva de racionalizar, sistematizar y evaluar una acción educativa encaminada a producir cambios actitudinales en los alumnos que les ayuden a mejorar su relación con la actividad interpretativa, y por ende su excelencia.

Para ello el trabajo está estructurado en tres partes. Una Primera Parte se dedica a desarrollar un marco teórico desde el que se desarrolla el concepto de actitud: actitud general, actitud en el intérprete musical, dimensión corporal de la

⁵ Los alumnos son mayoritariamente de cuarto curso por lo que han pasado tres años ya en el Centro.

actitud y la interpretación, y el cambio actitudinal. En el Capítulo 1, se analiza la actitud, primero desde la perspectiva de la Psicología general y después, desde la perspectiva más específica de la Psicología de la educación. El Capítulo 2 revisa las actitudes en el intérprete musical. En primer lugar, se centra en algunas actitudes de carácter intra e inter-personal favorables a la actividad interpretativa para continuar con el estudio de otros factores que influyen en la formación de la actitud del intérprete como la personalidad, el contexto educativo y el contexto familia. Los dos últimos apartados del capítulo se dedican al miedo escénico y al bienestar general del intérprete por el papel que juegan las actitudes en ambos casos.

El cuerpo y su papel en la interpretación musical es uno de los contenidos del programa de la asignatura y es, por tanto desarrollado en el Capítulo 3. En primer lugar, se aborda el aspecto motórico en la ejecución instrumental para continuar con la producción expresiva del sonido, la manera en que el movimiento corporal afecta la percepción de la música, las consecuencias que provoca el estrés escénico de índole fisiológico en la interpretación musical, para finalizar con la relación existente entre el cuerpo, las emociones y las actitudes en el intérprete musical.

El Capítulo 4 constituye el núcleo de la investigación ya que presenta la problemática del cambio actitudinal. Recordemos que las actitudes no son totalmente estables, se aprenden y, por tanto pueden ser modificadas. Este principio es, en realidad, el fundamento de toda la investigación. En este capítulo se expone y describe en detalle la asignatura de "Presencia escénica". La propuesta educativa de dicha asignatura significa un cambio actitudinal. Un cambio actitudinal en la formación musical significa ensayar una nueva manera de pensar, sentir y actuar, en definitiva una nueva manera de ser como intérprete. A lo largo del capítulo, y tras una breve definición del concepto de "Presencia escénica", se analizan los contenidos, se describen las clases y se presenta la metodología utilizada: la dinámica de grupo.

La Segunda Parte se ocupa del estudio empírico y consta de diez capítulos. El primero presenta los objetivos y la metodología de la investigación. Los

capítulos siguientes están dedicados al análisis y la interpretación de los datos. Los resultados se presentan en función de los objetivos y las categorías de estudio propuestas en la metodología, esto es: actitudes de los alumnos (Capítulo 2), bienestar subjetivo de los alumnos (Capítulo 3), competencias en la interpretación en público en relación a las actitudes (Capítulo 4), el cuerpo y el intérprete (Capítulo 5), y la evaluación interna y externa de la asignatura (Capítulo 6). Esta segunda Parte se completa con unos informes detallados de cada uno de los alumnos (Capítulo 7) que aportan una valiosa información de carácter individual y el estudio del grupo en su condición de ente propio y protagonista de la dinámica de grupo empleada en las clases (Capítulo 8). No olvidemos que el grupo de los estudiantes participantes en la investigación es un ser en movimiento, producto éste de fuerzas ejercidas, tanto desde el exterior como del interior y capaces de provocar cambios de actitud. El Capítulo 9 presenta la triangulación de datos correspondientes a cuatro categorías, especialmente significativas en la investigación: dos actitudes (la autoconfianza y la Inclusión), la relación profesor-alumno y la valoración de la clase. Finalmente, esta Segunda Parte se cierra con el Capítulo 10, dedicado a las conclusiones generales en las que, además de las conclusiones principales del trabajo, se dibujan las estrategias didácticas que derivan de la aplicación práctica de dichas conclusiones, se exponen las debilidades y fortalezas de la investigación y se proponen nuevos caminos abiertos a investigaciones futuras.

El trabajo termina con una Tercera Parte que engloba la bibliografía, los anexos -en los que se incluyen los modelos de instrumentos de medida utilizados y la programación de la asignatura-, y finalmente el índice analítico.

Primera Parte

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LAS ACTITUDES

La investigación de las actitudes se enfrenta a diversos problemas que han hecho que, a pesar de ser un concepto capital de la psicología social y por tanto de haber despertado un gran interés científico, los resultados no han cumplido con las expectativas que se han ido depositando en él como modo de explicar la conducta humana. Según Escámez (en Gairín, 1990:16), los problemas son:

1. El distinto modelo antropológico subyacente en cada línea de investigación.
2. Ausencia de una precisa significación de los términos usados como semejantes o equivalentes de la actitud.
3. Los presupuestos rígidos de las escuelas psicológicas que condicionan las investigaciones empíricas y las teorías sobre la actitud.
4. La deficiencia de modelos que, aportando una explicación suficiente sobre la naturaleza de la actitud y su interrelación dinámica con los demás conceptos del área actitudinal, permitan hacer estudios operativos.
5. La falta de criterios para contrastar empíricamente que una conceptualización teórica está más firmemente asentada que otra.

En el caso de la investigación de las actitudes en el contexto académico, podemos añadir un inconveniente más ya que su implantación en el proceso de aprendizaje no compete exclusivamente a un área de conocimiento sino que, tal y como señala Zabala (1989), la formación de actitudes exige que se involucren todas las disciplinas del currículo así como los agentes educativos que configuran el contexto emocional del aprendizaje.

1. 1. El concepto de actitud

Resulta muy difícil definir el concepto de actitud. De hecho, es más fácil describir que definir qué es la actitud. Sampascual (2001:160) la define como “predisposiciones a reaccionar de una manera consistente ante las personas, los

objetos, las situaciones y las ideas”. Para Morales (2006: 24), quien se inspira en las definiciones de Katz (1960) y Zimbardo y Ebessen (1969), la actitud es: “la predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)”. Sarabia (1992:137) las define como “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación”. Este sentimiento que despierta en el individuo el objeto de actitud (Nunally, 1978) provoca una tendencia a llevar a cabo una determinada acción, es decir una determinada conducta. Goñi et al. (1996) también relaciona estos dos elementos que componen la actitud: una predisposición aprendida a la acción y un conjunto de creencias con una carga afectiva importante favorable o no sobre un objeto, persona o situación.

En cualquier caso, las definiciones de actitud se enmarcan en alguna de las siguientes categorías: a) aquellas que enfatizan la reacción afectiva o la evaluación hacia el objeto de actitud; b) aquellas que la explican en base a sus componentes, que se explicarán a continuación, y c) las que resaltan su importancia a la hora de generar una conducta determinada.

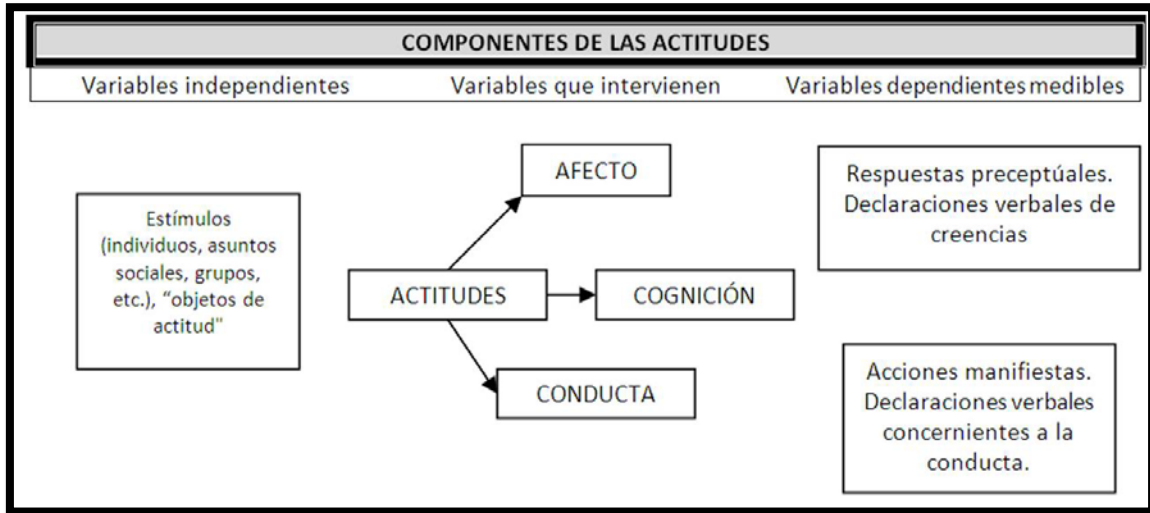
Las actitudes están compuestas por tres componentes:

1. El componente cognitivo. Es la representación cognoscitiva previa que debemos poseer del objeto de actitud antes de tener sentimientos positivos o negativos sobre él.
2. El componente afectivo. Es la más característica de las actitudes y es el sentimiento que despierta el objeto de actitud.
3. El componente conductual. La elaboración de la creencia, el sentimiento que despierta parece que debe conducir a una determinada acción. No obstante, como se verá más adelante, esta cohesión no es automática y está sometida a discusión.

La relación entre los tres componentes es muy estrecha por lo que se podría pensar que poco importa cual de ellos se estudia para clasificar a las personas según sus actitudes. Sin embargo, hay investigadores que los jerarquizan o bien establecen una prioridad absoluta sobre uno de ellos.

En la figura I. 1. 1. se puede observar cómo se relacionan los tres componentes aunque la discusión sobre su estructura arroja dudas acerca de la influencia que existe entre ellos así como la influencia entre la propia actitud y cada uno de los componentes.

Figura I. 1. 1. Concepción esquemática de las actitudes en función de los tres componentes (Goñi et al. 1996)



En cuanto a la estructura de las actitudes, hay dos teorías avaladas ambas por investigaciones empíricas: una estructura unidimensional y otra multidimensional. Podemos observar en la figura I. 1. 2. cómo en la versión unidimensional, existe un elemento único dinamizador y orientador de la conducta: el cognitivo defendido por autores como Rockeach (1974) o el afectivo (Fishbein y Ajzen, 1975). Por otro lado, la orientación multidimensional presenta dos posturas: el modelo que defiende que las actitudes poseen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Katz y Stotland, 1959) y otros modelos que dudan de la relación entre actitud y conducta y por lo tanto prescinden del componente conductual (por ej. Bagozzi y Burnkrant, 1979; Zajonc y Markus, 1982).

Si bien la relación y la influencia que los componentes afectivo y cognitivo tienen sobre la actitud parece estar clara para todos los autores, la relación entre la actitud y la conducta externa no es tan absoluta. La investigación sobre cómo las actitudes influyen en la conducta ha tomado dos caminos (Cooper y Croyle, 1984; en Goñi et al, 1996:192): una primera que entiende que se trata de un problema metodológico por el que los métodos de medición fallan y una segunda que

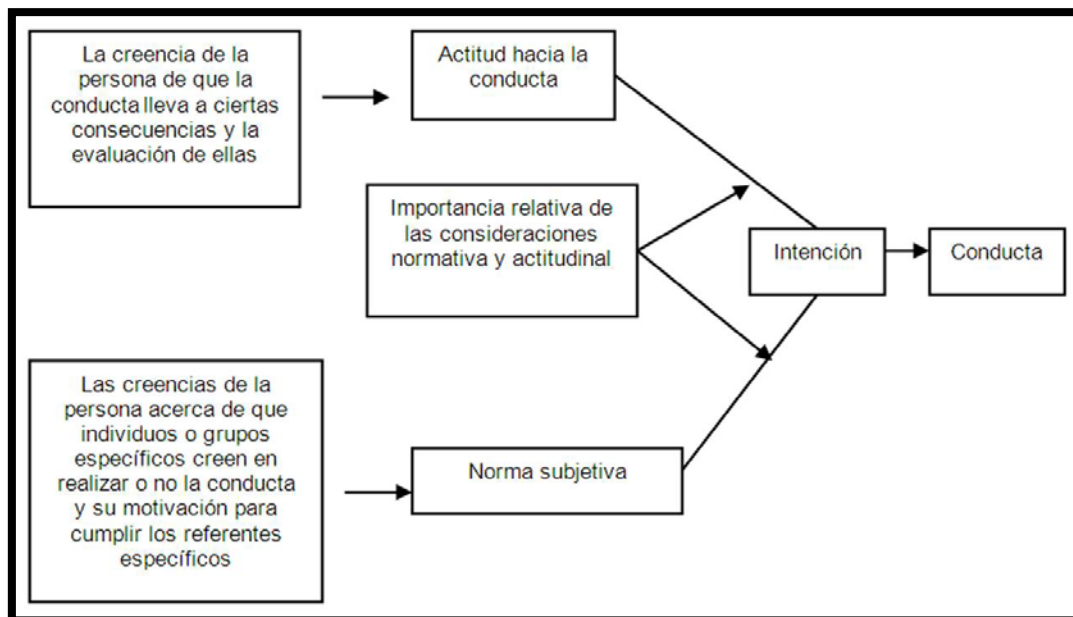
defiende que las actitudes por sí solas no son predictores de la conducta ya que interactúan con otros complejos fenómenos como el contexto, la experiencia, la percepción, etc. El modelo de Ajzen y Fishbein (1980) de la Teoría de Acción Razonada considera la actitud un factor importante en la determinación de conductas externas pero no el único. En la figura I. 1. 2., se puede ver mediante las flechas la dirección de las influencias desde las creencias a la conducta pasando por la formación de la actitud y las normas subjetivas que provocan a su vez una intención de conducta.

Tabla I. 1. 1. Estructura de las actitudes.

Orientación	Tipos
Unidimensional	Elemento cognitivo Elemento afectivo
Multidimensional	Cognitivo-afectivo-conductual Cognitivo-afectivo

Para Fishbein y Ajzen (1975) las medidas globales de actitudes correlacionarían con conductas también globales. Por el contrario, una medición de una actitud específica predecirá mejor un criterio conductual puntual. Rokeach (1974) plantea la importancia que el contexto, la situación tiene sobre las actitudes. Por esta razón, propone la conveniencia de investigar la relación entre la actitud hacia la situación y la conducta y no circunscribirla únicamente al objeto de actitud.

Figura I. 1. 2. Representación esquemática de la Teoría de Acción razonada (TAR)



La investigación sobre la relación actitud/conducta concluye en la gran importancia del factor *auto-conciencia* (Goñi et al, 1996:193) ya que las actitudes basadas en la experiencia directa con el objeto de actitud resultan mejores predictores de la conducta que aquellas no acompañadas por la experiencia. Es el caso de la presente investigación en el que la consistencia entre actitud y conducta se ve reforzada por las condiciones que Sarabia (en Goñi et al., 1996:193) señala como determinantes:

1. La actitud está fuertemente arraigada en el individuo y aparece expresada de un modo claro.
2. La actitud es considerada relevante para el comportamiento que demanda la situación.
3. La actitud y el comportamiento poseen fuertes vínculos con el componente afectivo, cognitivo o comportamental de la actitud.
4. La actitud es importante para el individuo.

En cuanto a las funciones de las actitudes, podemos hablar de cuatro (Katz, 1982):

1. Función de defensa del yo, un modo de protegerse de sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el grupo. Operan como un mecanismo de defensa por el que se atribuyen a otros rasgos que se consideran inaceptables en uno mismo.
2. Función de expresión de los propios valores que nos ayuda a mostrar de forma positiva esos valores que pensamos poseer y así reforzar el sentimiento de autorrealización.
3. Función instrumental, utilitaria o adaptativa, para poder conseguir los objetivos deseados y evitar los que no lo son.
4. Función de conocimiento o economía, para organizar y entender mejor nuestro entorno. Las actitudes nos suministran información que nos ayudan a comprender la complejidad de las experiencias humanas.

1. 2. El cambio actitudinal

El presente trabajo de investigación se enfrenta a la inquietante pregunta: ¿podemos provocar el cambio de actitudes? Simplemente el hecho de plantearse la pregunta presupone que el cambio de actitudes es factible, algo que numerosas investigaciones empíricas han demostrado y que han dado lugar a la formulación de varias teorías. Se expondrán las más relevantes (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 188): la Teoría del equilibrio de Heider, la Teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum y la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger.

La Teoría del equilibrio de Heider considera que el sujeto necesita alcanzar un equilibrio en su estructura cognitiva, de manera que cuando surge un conflicto que lo pone en peligro, actúa generando un cambio de actitud que le permita disfrutar de ese equilibrio. De acuerdo a esta teoría que preconiza el equilibrio cognitivo, Newcomb (Eiser, 1989:39-47) establece que a medida que las relaciones interpersonales dentro de los grupos sociales se van haciendo más estables, los sujetos irán acercándose más a un estado de equilibrio.

La Teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum parte del poder que ejerce un mensaje persuasivo sobre la persona que puede terminar provocando un cambio de actitud. Los factores que intervienen en dicho cambio son: la actitud inicial del sujeto hacia la fuente del mensaje y hacia el concepto evaluado por esa fuente, y la naturaleza de la afirmación sobre el concepto contenido en el mensaje. Por último, la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger presenta el estado de disonancia que se da en ocasiones en los individuos respecto a sus creencias, opiniones, actitudes, comportamientos, etc. como agente motivador de un cambio de actitud ya que existe una tendencia natural en las personas a preferir aquellas soluciones que les aporten el mayor placer. Señala además diferentes mecanismos cognitivos que se ponen en marcha con el fin de paliar esa disonancia: revocar la decisión adoptada, disminuir o aumentar el aspecto atractivo de una decisión (según el objetivo a conseguir) o aumentar el solapamiento cognitivo entre dos alternativas.

De acuerdo a estas teorías, y atendiendo que la modificación de una actitud depende de factores más complejos que la persuasión de un mensaje (Echebarría, 1991), se trata de exponer al alumno a conflictos que les desestabilice permitiendo que se produzca el cambio. Hay, según Kelman (1974) y también Sarabia (1992) tres tipos de conflicto que se pueden generar para inducir el cambio:

- Conflicto sociocognitivo que se produce entre las propias actitudes y el grupo de referencia (el resto de alumnos de la clase).
- Conflicto entre las actitudes del alumno y su propia conducta.
- Conflicto entre actitud y conocimiento social. Los nuevos conocimientos acerca de su actividad como intérprete pueden ayudar a generar el cambio.

Sin embargo, como reconoce Pozo (1996), los conflictos son una condición necesaria pero no suficiente para la reestructuración cognitiva que lleva al cambio. Este cambio está además determinada por la presión grupal (muy importante en la asignatura) y por el grado de conciencia del alumno-intérprete que le conduzca a un conocimiento más consistente y equilibrado del objeto de actitud. En el caso de esta investigación, el cambio actitudinal en el contexto educativo, es interesante destacar el modelo de Kelman quien establece la relación entre la actitud y la acción asociada a la misma. Para Kelman (1984), el agente generador del cambio es un sujeto externo, significativo (en este caso el profesor) quien utiliza diferentes estrategias para generar ese cambio: el poder, la seducción y la credibilidad. El poder y la seducción provocan sumisión y fascinación respectivamente, mientras la credibilidad posee una autoridad y un poder cuyos efectos son permanentes y no están ligados a la presencia física del agente. Además, el cambio se produce cuando existen incongruencias entre: la actitud del individuo y nuevas informaciones sobre la realidad, entre la actitud y las actitudes de otras personas significativas, o entre la actitud y la acción del individuo.

En cuanto a las tácticas que permiten el cambio actitudinal en educación, deben atenderse a las siguientes consideraciones (Gairín, 1990:79):

1. Actuar sobre las causas. Es necesario reconocer las causas de una determinada actitud en lugar de basarse en los efectos si se quiere actuar de manera eficaz y sin provocar consecuencias colaterales perjudiciales para el alumno.
2. Actuar contextualmente. La actitud no es un objeto aislado sino que se sitúa en un contexto que hay que considerar. Así, será necesario contemplar la situación específica en que la actitud tiene lugar.
3. Actuar globalmente. Es imposible modificar las actitudes si no se tiene en cuenta todo el entorno de actitudes que manifiestan la familia, el conservatorio, los compañeros, los profesores (especialmente el de instrumento), la sociedad, etc.
4. Actuar estratégicamente. No es conveniente afrontar el cambio de actitud de manera directa sino a través de sus componentes o a través de actitudes colaterales. Además, se necesitará de actuaciones que refuercen la permanencia de la nueva actitud en el tiempo.
5. Actuar prontamente. La acción sobre una actitud será más efectiva cuanto antes se incida sobre ella por lo que se deberá prestar especial atención en las primeras manifestaciones de la actitud.
6. Actuar grupalmente. Las técnicas de dinámica de grupo se han demostrado extremadamente efectivas a la hora de los cambios actitudinales.

1. 3. Actitudes y Educación

La importancia de la investigación de las actitudes en el campo de la educación proviene de la tesis aceptada actualmente y avalada por numerosos estudios empíricos que resaltan su importancia en el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resultan especialmente significativos y numerosos los estudios realizados en especialidades relacionadas con las actitudes hacia la ciencia (especialmente las matemáticas). Así, Goñi (en Goñi et al., 1996:198-199) señala como variables de estas investigaciones: el autoconcepto, con resultados diversos; las circunstancias familiares, que no correlacionan positivamente con las actitudes; las actitudes de los compañeros, que sí correlacionan con la propia; y finalmente el profesor, que resulta ser el factor más

decisivo en la generación de actitudes. Otros investigadores que han estudiado la dimensión afectiva en la enseñanza de las matemáticas son: Gómez-Chacón (1997), McLeod (1988), Gairín Sallán (1990), Rivière y Luelmo (1990), Bermejo (1996), Lester, Garofalo y Kroll (1989).

La importancia de las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un hecho que ha cobrado especial fuerza gracias a los numerosos estudios empíricos que han demostrado la relación entre el rendimiento académico y la motivación con la actitud hacia la educación, el centro educativo o una materia en particular. Por esta razón, parece obvia la necesidad de una actuación pedagógica sobre las actitudes.

Las actitudes, como instancias que nos predisponen y dirigen sobre los hechos de la realidad, representan una síntesis personal que filtra nuestras percepciones y orienta nuestro pensamiento, facilitando la adaptación de la persona al contexto. Por ello, la atención pedagógica a las actitudes se constituye en un proceso de interés central para la educación siempre que aspire a transformaciones totales o parciales y permanentes de la persona (Gairín, 1990:21).

El Informe Delors (1996) en una de sus conclusiones finales dice:

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

Es en la realización de este proyecto personal donde el informe focaliza su atención en el ser humano, en una concepción global, no limitada a sujeto que aprende conocimientos y destrezas. Y continúa:

[...] y sobre todo, aprender a ser. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Existe por lo tanto una obligación del profesor a la hora de valorar las necesidades de los estudiantes y de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan el autoconocimiento y las relaciones interpersonales. Queda claro pues que el acto pedagógico quedaría incompleto sin una orientación hacia este tipo de disposiciones.

El informe Delors encarga a la educación la formación del individuo hacia aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De acuerdo a esta directiva, los contenidos curriculares deberán articularse en tres bloques: conceptual, procedimental y actitudinal.

1. 3. 1. Las actitudes en la educación superior

La justificación epistemológica de la importancia de los contenidos actitudinales en la educación superior se relaciona con la visión humanista que da sentido y relevancia a las dimensiones socio-afectivas, las relaciones interpersonales, las actitudes y valores en el escenario educativo.

Según algunas teorías antropológicas de la evolución, el hombre es el último resultado de un proceso que comenzó con la materia mineral y continuó con el mundo vegetal y animal. En este sentido, el paradigma científico por el cual el cosmos existe "fuera de nosotros" no se sostiene ya que hasta la llegada del hombre, nada en la creación era consciente de su existencia. El cosmos nos necesita para existir, las cosas quieren ser pensadas, esperan ser pensadas, tal y como lo formuló el filósofo de la evolución Teilhard de Chardin. Teilhard de Chardin fue además un humanista que meditó profundamente sobre el proceso de maduración interior de la condición del ser humano, individual y colectivamente entendido. Fruto de esta reflexión, confió expresamente en la educación como el único procedimiento social de evolución humana. Se puede afirmar que el hecho de conjugar educación y evolución le convierte en un filósofo de la educación que se adelantó a su tiempo, previendo el espíritu reformador de Bolonia.

Los estudios neurocientíficos han contribuido en los últimos tiempos a explicar el proceso de atribución de significados --de los que Kant ya hablaba en el

siglo XVIII en clave filosófica--, señalando un complejo proceso de transmisión neurocerebral que implica sensaciones, percepciones, atención, memoria, conceptualización hasta llegar al significado. De hecho, “suelen buscarse los orígenes filosóficos del constructivismo en la teoría del conocimiento elaborada por Kant y más especialmente en sus conceptos a priori que constituirían categorías [...] que imponemos a la realidad en lugar de extraerlas de ella” (Pozo, 1996:60).

El aprendizaje significativo parte de esta realidad aportada por la neurociencia en la que la mente consciente y autoreflexiva acepta o rechaza, usa o modifica, valora y evalúa los contenidos que le ofrece el cerebro, poniendo en relación áreas diferentes y preexistentes para construir el conocimiento. Existe pues una dialéctica entre la imagen física de la realidad exterior y el contexto personal del individuo pensante. El significado será muy diferente en función del mundo interno, personal y la respectiva estructura en que se ubica: valores, actitudes, necesidades, intereses, ideales, entre otros.

Estos descubrimientos científicos afectan directamente a la explicación en la adquisición de nuevos conocimientos y obliga a una revisión total de las metodologías del aprendizaje así como a un enfoque hacia una formación integral que contemple todas las dimensiones del ser humano.

Los fundamentos de esta nueva visión humanista de la educación son:

1. La personalidad humana es un todo holístico que está en contínuo proceso de desarrollo y cuyo fin último es la autorrealización.
2. La mejor educación será aquella que promueva el desarrollo hacia la autorrealización.
3. Es necesario que el ser humano posea una trama de valores que le ayude a vivir y a estructurar su pensamiento.
4. Es posible a partir del estudio de la naturaleza humana diseñar contextos y técnicas de aprendizaje que faciliten la realización del proyecto personal.

5. “Un maestro no crea un ser humano. No implanta en su interior la aptitud de amar, de ser inquisitivo, de filosofar, de simbolizar o de ser creativo. Lo que hace es más bien permitir, alimentar, promover o ayudar a convertirse en real y actual aquello que ya existe en embrión” (Maslow, 1972:112).

En definitiva, se trata de:

[...] optar por una enseñanza que entienda que su función va más allá de la introducción de los saberes culturalmente organizados y que por lo tanto debe abarcar no sólo la formación en unas determinadas capacidades cognitivas, sino alcanzar el mayor desarrollo de la persona en todas sus capacidades, implica que las estrategias de enseñanza, los tipos de agrupamiento y el mismo papel del profesor, así como la organización de los contenidos, posean unas características que posibiliten este desarrollo global” (Antoni Zabala, en Coll et al., 2007:149).

Las competencias son una consecuencia lógica del cambio en la visión de la educación. El aprendiz pasa a primer término y la planificación de todo el sistema se hará desde esta perspectiva.

Metodológicamente, el concepto de competencia supone enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no desde el punto de vista de lo que hace el profesor –el objetivo no será explicar tal tema o plantear tal actividad práctica—sino desde el punto de vista de un resultado que debe conseguir el estudiante” (Sánchez Manzano, 2004:19).

La clarificación de las competencias, es decir, las capacidades adquiridas en los cuatro grados de enseñanza superior de música pretenden la mejora del empleo, el desarrollo de mejores oportunidades en el ejercicio profesional y una integración laboral de los titulados. Es en suma, la base objetiva que hace posible un Espacio Europeo de Educación Superior.

En verano del 2000, un grupo de universidades asumieron el reto de la Declaración de Bolonia de 1999 y decidieron diseñar de forma colectiva un proyecto piloto que facilitara y guiara a las universidades en su proceso de adecuación a las directrices del tratado. Principalmente, el proyecto se ha encargado de crear un marco comparativo de calificaciones y títulos, niveles, perfiles y competencias. El proyecto *Tuning* ha sido reconocido como la metodología y el lenguaje común (Comunicado de Berlín del 19 de septiembre).

Todo plan de estudios debe estar enfocado a la consecución de competencias. El estudio por competencias tiene como finalidad clarificar el contenido de los estudios, facilitar la comprensión de las titulaciones en el marco europeo y proporcionar comparabilidad entre los diferentes títulos europeos, en relación a las competencias, genéricas y específicas, que los graduados deben tener.

Los Centros de enseñanza superior no sólo transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado – su esfera reconocida de especialización- sino también una variedad de competencias genéricas. Esto implica que deben elaborar nuevos enfoques de aprendizaje que desarrollen cualidades como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicar.

Se trata de definir aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresen un modo de ser y actuar en el contexto de la profesión, es decir, unos valores y unas actitudes que se relacionen con los valores universales y se concreten en las características de la profesión. Estos valores y estas actitudes se constituyen a la vez en rasgos del perfil profesional en una concepción integradora del hombre. La enseñanza a nivel superior adquiere así un nuevo contenido por su carácter integral vinculado a la dimensión profesional: los contenidos actitudinales.

La concepción constructivista del aprendizaje entiende la educación como “un motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación

interpersonal y motrices” (Solé y Coll; en Coll et al., 2007:15). De hecho, como reconocen Solé y Coll (2007:28):

[...] una hipótesis subyacente en el constructivismo entendido en toda su amplitud es que cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de este aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar.

Estos mismos autores reconocen las lagunas que existen a día de hoy que avalen esta hipótesis debido a la falta de datos empíricos en este sentido con las diversas casuísticas y variables correspondientes. Los contenidos actitudinales pueden definirse como aquellos que hacen posible la adquisición de habilidades sociales, la adquisición y cambio de actitudes así como la asimilación de *representaciones sociales* (Pozo, 2007). El apartado referente a las actitudes corresponde al conjunto de tendencias que llevan al alumno a comportarse y enfrentarse de una determinada manera ante las personas, las situaciones, los acontecimientos, los objetos y los fenómenos (Gargallo, 2000).

La inclusión de estos contenidos en el currículo se debe tanto a los conocimientos actuales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje así como a raíz de las reflexiones que surgen del análisis de la estructura interna del conocimiento. Los esquemas de conocimiento incluyen conocimientos de índole conceptual, procedimental y actitudinal. Por lo tanto, el contenido curricular debe incluir junto a los bloques conceptual y procedimental el de los contenidos actitudinales. En realidad, se trata de la gran novedad respecto al currículo tradicional.

Según el documento elaborado por un grupo de profesores del Centro de Formación del profesorado de la Facultad de Educación de la UCM, los ponentes admiten que “se ha discutido mucho si corresponde o no a la enseñanza superior hacerse cargo de los contenidos valorativos y actitudinales” (Sánchez Manzano, 2004:25). No obstante, desde una perspectiva socio-constructivista de la

educación, las universidades y en este caso el Conservatorio superior, en tanto que institución social de educación superior no puede obviar acciones en este sentido so pena de dejar incompleto el acto pedagógico. Estos últimos contenidos deben de formar parte de los contenidos curriculares, lo que requiere planificación, organización, desarrollo y evaluación.

Su incorporación puede acarrear algunos problemas: reticencia por la posibilidad de manipulación por su carga ideológica y ética, dificultad a la hora de programar y definir los criterios de evaluación, etc. Las actitudes en el ámbito profesional tienen varias dimensiones:

1. Dimensión cognitiva, que supone un aprendizaje significativo que le impulsa a cuestionar el conocimiento, desear incrementarlo e interactuar con otras esferas del conocimiento de una forma creativa e integradora.
2. Dimensión técnica, que lleva a actuar de forma eficaz a partir de los conocimientos aprendidos.
3. Dimensión ética, que confiere una responsabilidad personal y social en el ejercicio de la profesión.
4. Dimensión estética, que propicia el gusto por la profesión y el trabajo bien hecho.
5. Dimensión político-ideológica, que otorga una actitud de respeto y reconocimiento a la estructura de la sociedad y del país donde ejerce su profesión así como el sentido de responsabilidad en la mejora de los mismos.

En la visión humanista de la educación, se ha expuesto su definición como un proceso que favorece la autorrealización del individuo. La definición de Maslow (1979:56) de la autorrealización es muy clara e incluye el proceso educativo como elemento equiparable al *towards being*:

La autorrealización como realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión –o llamada, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la

naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona.

Los contenidos actitudinales integrados en el currículo deberán facilitar la consecución de las características que muestran las personas –también en su papel profesional-- más autorrealizadas (Maslow, 1979:57):

- Una percepción mejor de la realidad.
- Una mayor espontaneidad.
- Una mayor capacidad de enfoque adecuado de los problemas.
- Una mayor independencia.
- Una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación.
- Un mejor manejo de las emociones, propias y ajenas.
- Una mayor frecuencia de experiencias creativas.
- Una mayor empatía con el resto de personas de su entorno.
- Un mejor manejo de las relaciones interpersonales.
- Un carácter más democrático.
- Una mayor creatividad.
- Escala de valores propia.

1. 3. 2. El Autoconcepto y la Autoestima

El autoconcepto (Fierro, 1990; citado en Coll et al. 2007:33) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. La consciencia de uno mismo, es decir, la capacidad de establecer una identidad y darle un valor es algo que nos caracteriza como seres humanos. El juzgarse y rechazarse, es decir, poseer una baja autoestima provoca grandes dificultades en los ámbitos sociales académicos y

profesionales. Como consecuencia, la persona puede levantar barreras defensivas, autoinculparse, encolerizarse, sumergirse en un perfeccionismo excesivo, esconderse detrás de excusas vanas, entrar en un proceso de autodestrucción por consumo de alcohol y drogas, etc. En el capítulo dedicado al intérprete, se analizarán algunas de estas consecuencias.

La investigación psicológica en relación al concepto de sí mismo y a la autoestima a lo largo de los años ha ofrecido algunas conclusiones que se exponen a continuación (Goñi et al., 1996:55-56):

- La tesis de Wiliam James explicaba la autoestima como el resultado entre nuestras expectativas y los logros obtenidos.
- Para Cooley, el autoconcepto se forma a partir de las reacciones de los demás.
- Mead sugiere que el autoconcepto se corresponde con los roles sociales que desempeña el sujeto en la sociedad.
- Todos los teóricos del autoconcepto coinciden en señalar la importancia que tiene la tendencia del ser humano hacia su autorrealización (Maslow) y hacia la mejora de su autoestima. Por esta razón, la conducta de la persona vendrá condicionada por este deseo de mejora de la autoestima. Al mismo tiempo, existe una necesidad básica, aunque secundaria o aprendida, de valoración positiva por parte de los demás (Rogers), de sentirse aceptado y querido.

Puede decirse que las actitudes están imbricadas en un sistema de valores que actúan como grandes marcos de orientación del individuo en el mundo respecto a sí mismo y a los demás. La educación juega un papel muy importante en la generación del autoconcepto, es decir, la imagen que tiene uno mismo de sus defectos y virtudes actúa directamente en el proceso de aprendizaje, ayudando o entorpeciendo. Pero tengamos en cuenta que, como señala Isabel Solé (en Coll *et al.*, 2007:34):

El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. En el curso de las interacciones que vive, el niño elabora dicha visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos otros tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo.

Hay pues una responsabilidad de todos los significativos del contexto educativo en la construcción de nuevos contenidos actitudinales. El autoconcepto está además relacionado directamente con la autoestima, otro factor fundamental en la motivación y el rendimiento del alumno en el proceso de aprendizaje. No obstante, en investigaciones sobre las posibles relaciones entre distintas variables y las actitudes, el autoconcepto sí parece guardar cierta relación con las actitudes a pesar de que no todos esos resultados sean coincidentes⁶.

Se pueden señalar tres factores que contribuyen a la formación de la autoestima:

1. las experiencias de éxito o fracaso lo cual deriva en sentimientos de valía y eficacia o en todo lo contrario. No obstante, es interesante advertir que el éxito no siempre deriva en una autoestima positiva. Por ello, es necesario tener en cuenta el marco de referencia interno de la persona para entender esa minusvaloración desde procesos autoevaluativos negativos.
2. la influencia social, es decir, toda la información (comentarios, actitudes, evaluaciones, etc.) que proviene del entorno de la persona. A pesar de que este factor es considerado como determinante por los teóricos del autoconcepto, también en este caso se ha de tener en cuenta el modo en que la persona interpreta esa información.

⁶ Estudios realizados especialmente en actitudes hacia la ciencia.

3. los criterios subjetivos que se eligen a la hora de interpretar las situaciones. No todas las situaciones ni todas las personas inciden de igual manera en la autoestima. Las personas significativas, los grupos de referencia, el dominio en el que la persona se percibe positivamente, las causas a las que se atribuyan los éxitos o los fracasos y finalmente el nivel de aspiraciones pueden activar en uno u otro sentido el nivel de autoestima.

1. 3. 3. La formación y educación de las actitudes

Uno de los objetivos de esta investigación es el de demostrar la posibilidad de que una intervención pedagógica sobre un grupo de individuos a través de una serie finita de secuencias de acción puede generar en ellos una determinada actitud, reforzando la ya existente o generando un cambio de la misma. Se parte por lo tanto de la convicción de que es posible –y necesaria- la acción pedagógica sobre las actitudes como parte integrante de una formación integral del alumno. Para ello, es conveniente establecer una serie de principios sobre la que se asiente esta intervención. Los principios de Keuworthy (en Gairín, 1990:36) acerca de la formación y educación de las actitudes constituyen una base sólida a considerar:

1. Las actitudes se forman, refuerzan o cambian mejor cuando una persona tiene seguridad en sí misma y es capaz de aceptar los cambios.
2. La mayor parte de las actitudes básicas se forman en edad muy temprana.
3. Las actitudes, sin embargo, pueden ser cambiadas en cualquier edad.
4. Las épocas de crisis personal y social conducen a cambios de actitudes.
5. Los cambios se producen mejor cuando un grupo entero está afectado. Esto proporciona seguridad a los sujetos, porque también los demás cambian.
6. Las actitudes se cambian más fácilmente cuando los sujetos tienen oportunidad de obrar de acuerdo con sus nuevas creencias.
7. La pertenencia a nuevos grupos ayuda a reforzar los cambios de actitud.

8. El testimonio de personas de prestigio ayuda a las demás al cambio de actitudes.
9. Las reuniones masivas y otras situaciones cargadas de emotividad ayudan a veces a cambiar de actitudes. Sin embargo, sus efectos pueden ser de corta duración.
10. Las apelaciones al orgullo o a la necesidad práctica pueden ayudar en la formación o en el cambio de actitudes.
11. La información procedente de fuentes confiables, fidedignas, especialmente si es descubierta por la persona que debe cambiar, puede facilitar los cambios.
12. Los medios de comunicación de masas (*mass media*) pueden tener una poderosa influencia en los cambios de actitudes.

La investigación en las actitudes en la educación se ha interesado más en la actitud como variable independiente, es decir, como característica que influiría en la educación que como objeto propio de educación. Por esta razón, abundan los estudios sobre la actitud hacia la educación y existe una carencia de estudios sobre la educación de actitudes. Podemos concluir que no abundan trabajos sobre programas de intervención en la educación de actitudes. De ahí que se cuente con diversas piezas teóricas que no llegan a formar parte de un sistema. Se ha hecho mención de este problema en varias ocasiones a lo largo de este capítulo. Sin embargo, y en base a estas piezas teóricas de las que se dispone y que han sido expuestas anteriormente en relación a las actitudes, la intervención educativa debería tener en cuenta que (Goñi et al., 1996: 203):

- Es más radical el cambio de valores y más periférico el cambio de actitudes (Teoría del Cambio de Valores de Rokeach).
- El empleo de disonancias cognitivas (Festinger) es operatizable en contextos escolares.
- El modelo de Kelman, que insiste en la relación entre actitud y acción, permite diseñar estrategias de intervención didáctica.
- El fomento de las actitudes clasificadas como actitudes científicas y actitudes culturales puede equipararse en gran medida al desarrollo del

interés y de la motivación hacia los estudios y los contenidos académicos (Teoría de la motivación).

- Por lo que se refiere al fomento de actitudes personales habría que buscar su relación con las teorías de la personalidad mientras que las actitudes sociales habrán de estar en relación estrecha con el desarrollo y conocimiento normativo social.

Además, la constatación de que la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reduce exclusivamente a una cuestión de método lleva a revalorizar la vida de las clases (Zarandona de Juan, E.; en Goñi et al. 1996:217) como objeto de investigación. Por ello, el interés se desplaza de las características de los docentes y sus métodos a lo que ocurre de verdad en las aulas. Esto conduce a la necesidad de disponer de instrumentos de observación sistemática cada vez más utilizados en la investigación educativa. Así, se establece un sistema de categorías que buscan la relación entre diversas variables relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y que en este estudio informan tanto del comportamiento de la profesora, de los alumnos, y de las interacciones que mantienen en referencia a la materia de enseñanza y el logro de unos objetivos predeterminados.

CAPÍTULO 2

LAS ACTITUDES EN EL INTÉRPRETE MUSICAL

Si queremos comprender la interpretación musical, no es posible obviar el estudio del mundo subjetivo del intérprete. La interpretación y la actuación musical requieren unas competencias psicológicas que van a ser desarrolladas a continuación.

2. 1. Panorámica

La profesión de intérprete es relativamente reciente en la historia de la música. Hace dos siglos, hubiera sido impensable que un músico se dedicara exclusivamente a tocar obras compuestas por otros. A día de hoy, el público requiere la existencia de unos super-profesionales que posean unos grados altísimos de perfección técnica, un maravilloso sonido y una personalidad artística extraordinaria. Y todo ello, ¡sin errores! Esta presión hace que el intérprete deba estar dotado de unas competencias que van más allá del dominio del instrumento, de un sólido conocimiento de la estructura musical y de una capacidad para conectar y expresar el contenido emocional de la música. Se trata de la competencia que responde a las demandas que la actuación en público y la profesión de intérprete requiere: una adecuada capacitación psicológica.

El alumno que ingresa en el Conservatorio superior lleva una media de diez años de formación musical previa. Sin embargo, la teoría de la “regla de los diez años” por la cual es necesario un período mínimo de diez años de trabajo y estudio antes de convertirse en un experto en cualquier campo, no parece corresponderse con el nivel de los alumnos recién admitidos en el grado superior. En estudios como el de Sosniak (Sosniak, 1985) acerca del desarrollo del talento musical, se señala un tiempo de diecisiete años como el requerido por los jóvenes solistas examinados en el experimento antes de comenzar sus carreras. Actividades físicas (como el correr), mentales (como el ajedrez) y aquellas que requieren la combinación de ambas (caso de la interpretación musical) deben ser practicadas de forma exhaustiva durante años antes de comenzar la fase de virtuosismo. Además, la destreza adquirida en esos años debe ser mantenida y desarrollada constantemente mediante el estudio. Se estima que son necesarias en el caso de la

música, más de 10.000 horas de estudio antes de que un intérprete esté preparado para comenzar su carrera profesional (Ericsson et al., 1993).

Veamos qué significa este magnífico esfuerzo para el desarrollo de la personalidad del estudiante de música. La dedicación de tantas horas a la práctica del instrumento significa un menor tiempo (por no decir nulo) para otras actividades. De hecho, el ocio apenas existe para un niño y un adolescente que se ve obligado a compaginar los estudios generales con los del Conservatorio. Jugar, salir con los amigos, cultivar otros intereses se presentan como misión imposible en jornadas agotadoras física y psicológicamente. Esta focalización de su vida infantil y juvenil les impide en muchos casos desarrollar una visión general, tanto en sus relaciones interpersonales como en referencia al contexto que les rodea. Algunos estudios realizados por investigadores ingleses (Dews y Williams, 1989) sugieren graves trastornos en el desarrollo de la personalidad de los intérpretes así como problemas psicológicos derivados del estilo de vida al que se ven obligados si desean ejercer su profesión.

Es frecuente encontrar entre alumnos de grado superior sujetos con un rígido y sobredimensionado ego, cuyos únicos patrones de referencia son sus padres y el profesor de instrumento; lo que equivale a una falta de otras fuentes de referencia que enriquezcan su sistema de valores que le ayuden en la formación de actitudes propias. El Proyecto Tuning del grupo de trabajo Polifonia del AEC reflexiona al respecto⁷:

“La cantidad de tiempo, en los casos máximos, que requiere la Educación superior de la Música puede alcanzar las 7 u 8 horas. Si tenemos en cuenta que esta situación permanece similar durante las vacaciones y los fines de semana, la carga de trabajo es superior a la de otras disciplinas. [...] La sobrecarga del estudiante es un peligro constante en los programas de Educación Musical y necesita ser

⁷ AEC: Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen. Más información en : www.aecinfo.org. El Proyecto Tuning es un experimento piloto de diseño de planes de estudio, financiado por la Comunidad europea para la adecuación de todo el EEES. Más información en web: www.polifonia-tn.org.

controlado muy cuidadosamente. En la práctica, se equilibra generalmente por el hecho de que los estudiantes de esta disciplina tienen un grado excepcional de compromiso y se identifican con el objeto de estudio de manera que se disuelven las fronteras habituales entre el tiempo de estudio y el tiempo personal”

Podemos resaltar también que las diferencias son significativas dependiendo del instrumento. Estas diferencias vienen dadas por la complejidad y por las limitaciones físicas que desaconsejan la práctica excesiva del instrumento. Ahora bien, es igualmente importante analizar el camino recorrido por el estudiante de grado para comprender sus actitudes en el rol de intérprete.

La formación musical en España, a pesar de su avance en los últimos años, continúa siendo una excepción en la educación general de los niños. De hecho, nos encontramos muy lejos de otras culturas, como las centroeuropeas, en las que tocar un instrumento forma parte de la educación al igual que las matemáticas o el deporte. Por otro lado, en nuestra cultura occidental, existe la creencia de que únicamente algunos niños poseen la capacidad para desarrollar una destreza musical. Resulta llamativo que, por el contrario, en otras culturas prime la idea de que la mayor parte de la población tiene algo de habilidad musical. Esta habilidad, sin embargo, se desarrollará en función a la exposición a la música que tenga cada persona a lo largo de su proceso de maduración. Así, el etnomusicólogo J. Messenger describió de este modo la actividad musical de la tribu Anang Ibibo, objeto de su investigación en Nigeria en 1958:

Nos sorprendió una y otra vez la habilidad para la música que manifiestan estas gentes, y especialmente los niños, que antes de los cinco años de edad ya cantan cientos de canciones –tanto individualmente como en coros-, [...]. En vano tratamos de encontrar individuos sin habilidad musical [...] Ellos no reconocen, por mucho que les hayamos inquirido, que pueda haber individuos carentes de las habilidades musicales requeridas. La misma actitud es aplicable a otras áreas artísticas. Algunos cantantes, bailarines o tejedores son considerados más hábiles que el resto, pero todo el mundo sabe bailar y cantar bien. (Messenger; en Kinsbury, 2001:62).

La investigación sobre la adquisición de destrezas en el niño⁸ indica que la mayoría de los virtuosos de cualquier instrumento han mostrado antes de los cinco años signos de una destreza especial. Sin embargo, esto no significa que se deba asumir la presunción de un talento innato si no se comprueba al mismo tiempo que dicha destreza musical no se debe a una exposición mayor a la música lo que explicaría una familiaridad que otros niños no poseerían. Sería interesante comprobar esta incidencia en la capacidad musical de los alumnos de instrumento de los Conservatorios superiores españoles para poder extraer conclusiones que aportaran datos para una intervención pedagógica más ajustada.

La formación integral y especializada son dos pilares de la profesionalidad. La Educación superior se halla ante el reto de asumir la propuesta de una formación integral de los futuros profesionales de la interpretación, donde la cultura humanista sea implantada mediante unos valores y unas actitudes explícitas en el proceso docente educativo. Una nueva cultura educativa que permita asumir la transformación necesaria en la organización de los Conservatorios, en la planificación de los currículos así como en todas las acciones didácticas necesarias que faciliten el éxito de dicha transformación.

Hay tres formas principales en todo proceso de aprendizaje:

1. aprendizaje cognitivo, con el objetivo de la adquisición de conocimientos;
2. aprendizaje afectivo, que busca la modificación de emociones y sentimientos y
3. aprendizaje psicomotor, que persigue la mejora de la actuación o de las acciones físicas y motrices.

El aprendizaje de un instrumento conlleva una carga muy importante de adiestramiento psicomotor, sensitivo, rítmico y auditivo, así como un estudio de la teoría que sustenta el lenguaje de la música. Pero no olvidemos que es el aprendizaje afectivo el que da sentido a la práctica musical. La interpretación no es sino el arte de comunicar los sentimientos, las emociones experimentadas. Kodály afirmaba que un buen músico debe tener un buen adiestramiento de oído, de

⁸ Consultar Gardner (1998) para más información.

manos, de corazón y de inteligencia. El artista tiene la capacidad de provocar un proceso de alquimia que descubre el verdadero rostro de la Belleza (con categoría de mayúscula) de la música. La Belleza configura un nuevo universo significativo, en una partitura donde las notas, los sonidos se transfiguran para tener valor en sí mismo para *ser* no *aparecer*. La capacidad del artista está en su capacidad de encarnar, de concretar las realidades invisibles en realidades visibles.

La complejidad del hecho artístico hace que el sistema haya enfatizado, a veces de forma excesiva, el dominio especializado de las técnicas del instrumento y haya olvidado la dimensión personal del futuro músico, su ser artístico. La enseñanza de instrumento a nivel superior, desde una concepción constructivista, busca la autonomía del alumno, su capacitación psicológica para afrontar los retos de la interpretación, un espíritu crítico que le haga avanzar en su búsqueda de la excelencia y unas habilidades comunicativas, esencia del acto de hacer música para los demás. Un instrumentista trabaja todas las técnicas posibles, yendo de la armonía al análisis y a la expresión de una obra por medios físicos e intelectuales, sin dejar nada oculto. Pasa luego a la fase de recreación, de tratar de comunicar lo inefable de la música. Es en ese momento cuando tiene lugar una mutación de naturaleza psíquica y espiritual, lo que la pianista y pedagoga Monique Deschaussées (1998) denomina *salto*. Sin esos *saltos* no son posibles las grandes obras maestras ni las grandes interpretaciones. Todos estos retos no son realizables si no se cuenta con un punto de partida necesario: una actitud positiva hacia todo lo que compete al universo de la interpretación. Esta actitud tiene dos vectores de actuación: la primera hacia sí mismo, la segunda hacia los demás, el público.

Las actitudes en el ámbito profesional, en este caso del intérprete, tienen varias dimensiones:

- Dimensión cognitiva, que supone un aprendizaje significativo que impulsa a cuestionar el conocimiento, desear incrementarlo e interactuar con otras esferas del conocimiento de una forma creativa e integradora.
- Dimensión técnica, que lleva a actuar de forma eficaz a partir de los conocimientos aprendidos.

- Dimensión ética, que confiere una responsabilidad personal y social en el ejercicio de la profesión.
- Dimensión estética, que propicia el gusto por la profesión y el trabajo bien hecho.
- Dimensión político-ideológica, que otorga una actitud de respeto y reconocimiento a la estructura de la sociedad y del país donde ejerce su profesión así como el sentido de responsabilidad en la mejora de los mismos.

Además, los contenidos actitudinales, integrados en el currículo de la enseñanza superior de instrumento, responden a la necesidad de todo individuo de autorrealizarse, para lo que la educación es un elemento fundamental:

La autorrealización como realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión –o llamada, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona (Maslow, 1979:56).

Las actitudes de la persona, del intérprete autorrealizado están imbricadas en un sistema de valores que actúan como grandes marcos de orientación del individuo en el mundo respecto a sí mismo y a los demás. Algunas de las características que muestran los intérpretes más autorrealizados son:

1. Una percepción mejor de la realidad, que permite un mayor control en el manejo de las situaciones de tensión y alto rendimiento a la que se ve sometido el intérprete.
2. Una mayor espontaneidad, capacidad deseada en el artista.
3. Una mayor capacidad de enfoque adecuado de los problemas.
4. Una mayor independencia, que fomenta la singularidad y la unicidad del intérprete.

5. Una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación.
6. Un mejor manejo de las emociones, propias y ajenas.
7. Una mayor frecuencia de experiencias creativas que permitan el acceso a las experiencias cumbre.
8. Una mayor empatía con el resto de personas de su entorno.
9. Un mejor manejo de las relaciones interpersonales.
10. Un carácter más democrático.
11. Una mayor creatividad.
12. Escala de valores propia.

El pianista Arcadi Volodos en una entrevista concedida a la revista Scherzo (García-Rico, 2009) afirma: “tocar el piano es maravilloso, ser pianista es una desgracia”. Así mismo, confiesa que permanece cada año tres o cuatro meses sin acercarse a un piano como modo de recuperar la motivación y la espontaneidad en su interpretación. Podemos decir que su actitud hacia la interpretación es positiva mientras que su actitud hacia la profesión de intérprete no lo es. Es el caso de muchos alumnos de instrumento que manifiestan sin dudar una actitud favorable, incluso entusiasta, hacia el hecho de hacer música pero no dudan en mostrar una actitud desfavorable hacia la actividad profesional de intérprete. Esta situación es más grave si pensamos que el acto de hacer música no cobra su sentido total hasta que no se produce el acto de comunicación. No olvidemos que el intérprete, en el sentido etimológico del término *-inter-prestare-*, es un vínculo, un intermediario, un transmisor. Poseer una actitud positiva hacia esta labor debe formar parte necesariamente de la formación del intérprete.

Por otro lado, y si tenemos en cuenta que el intérprete debe comprender las intenciones del compositor y traducirlos a su *propia* comprensión (Brendel, 1977), la actitud del intérprete hacia el hecho interpretativo jugará un papel importante a la hora de lograr una gran interpretación. Dependerá de dicha actitud dónde focalice el músico su energía durante su actuación y de ello dependerá a su vez el grado de inspiración (Partington, 1995). Intérpretes de reconocido prestigio y experiencia se dedican antes de tocar a reiterar su compromiso personal con la belleza (la música) y a establecer contacto consciente con el público que asiste al

concierto (Chaffin et al., 2002). No se preocupan tanto en pensar cómo hacer, es decir en la precisión de la ejecución musical, sino en el mismo hecho de hacer: hacer música, crear belleza. De esta manera, el intérprete está más cerca de llegar a los ansiados estados de *flow* (Csikszentmihali, 1990), de *fluir*, en los que todo parece marchar de manera excelente y sin esfuerzo. El estado del intérprete en *flow* se caracteriza por:

- Un perfecto equilibrio entre la energía del ser y al mismo tiempo una relajación que no impide la intensidad en el rendimiento físico, cognitivo y emocional.
- Alta autoconfianza. Una expectativa clara de éxito que no se ve perjudicada por posibles errores en el camino.
- Concentrado en el aquí y en el ahora.
- Unificación de cuerpo y mente, lo que permite dar paso a la intuición y otros procesos del subconsciente.
- Alegría. La sensación de diversión y felicidad.
- Control. Se percibe un control sobre todas las variables que intervienen en la interpretación, incluidas las emociones que “no se ven reprimidas ni canalizadas, sino que, por el contrario, se ven canalizadas, positivadas y alineadas con la tarea” (Goleman, 1996: 145-146).

El propósito del programa de intervención pedagógica, objeto de esta investigación, pretende proporcionar al alumno de instrumento la ayuda necesaria para que pueda alcanzar durante sus actuaciones en la clase *peak experiences* (experiencias cumbre) que puedan ser transferidas a sus actuaciones en público fuera de la misma. Para ello, se van a estudiar una serie de actitudes de carácter interpersonal: Autoconfianza, Emocionalidad, Imaginación y Afecto, e intrapersonal: Inclusión y Comunicabilidad. Estas actitudes han sido seleccionadas en base al sondeo realizado en la asignatura a lo largo de su existencia. En este caso, seguimos el criterio de Rokeach (1974) por la cual es importante investigar la relación entre la actitud hacia la situación y la conducta sin circunscribirla exclusivamente al objeto de actitud: la actividad interpretativa. Al estudiar el

comportamiento en una serie de variables, nos atenemos a lo que Sarabia (en Goñi et al., 1996:193) señala como determinantes de la actitud:

- La actitud está fuertemente arraigada en el individuo y aparece expresada de un modo claro.
- La actitud es considerada relevante para el comportamiento que demanda la situación.
- La actitud y el comportamiento poseen fuertes vínculos con el componente afectivo, cognitivo o comportamental de la actitud.
- La actitud es importante para el individuo.

2. 2. Actitudes Intrapersonales

Las actitudes intrapersonales son aquellas actitudes que el individuo presenta hacia sí mismo o tal y como las define Garanto (en Gairín, 1990:29) son “aquel conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que el sujeto tiene de y consigo mismo”. O como dice Sherif (en Gairín, 1990:29) son “[...] los componentes, los compromisos personales del individuo, sus posturas acerca de los diferentes problemas, los rechazos, aceptaciones y expectativas recíprocas (papeles) que asume en las relaciones interpersonales y sociales, sus identificaciones con determinadas personas o valores, y sus objetivos personales de cara al futuro”. Si asumimos la idea de que las actitudes intrapersonales o actitudes hacia sí mismo conjugan varias dimensiones de la persona (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento), el proceso orientativo inherente al hecho educativo puede jugar un papel capital a la hora de proporcionar medios para un mejor conocimiento de uno mismo que permita una mayor congruencia entre lo que uno es y lo que uno cree ser.

2. 2. 1. La Autoconfianza

Los individuos obtienen información sobre su eficacia para realizar determinadas tareas de diversas fuentes: sus propias actuaciones, otras experiencias vicarias, diferentes formas de persuasión y diferentes indicios psicológicos. Sin embargo, esta información no está vinculada automáticamente a la autoconfianza hasta que no pasa por un proceso cognitivo de elaboración de esa información. Por esta razón, puede darse el caso de un alto rendimiento y una percepción baja de autoeficacia ya que el sujeto valora su nivel de acuerdo a las representaciones preexistentes que posee en relación a la autoeficacia. Del mismo modo, un alto nivel de autoconfianza no supone automáticamente una actuación eficiente si el individuo no posee los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta. No obstante, sí podemos encontrar un nexo entre la percepción de competencia con la disposición afectiva hacia el aprendizaje y con la orientación motivacional del estudiante (Harter, 1992).

Los estudiantes del Conservatorio se sienten aceptados o rechazados por los compañeros, les gustan o no sus profesores, tienen conflictos en su entorno familiar, se avergüenzan de un mal resultado en una actuación pública, sienten la competencia con sus compañeros, etc.; e incluso, pueden intentar controlar lo que los demás sienten hacia ellos. Según Graham (1996) podemos distinguir las emociones dirigidas a uno mismo y aquellas dirigidas hacia los demás, aunque funcionen de forma entrelazada. Weiner (2000) afirma que el comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos. Del mismo modo, Weiner explica mediante la Teoría de las atribuciones las consecuencias de índole afectivo que tienen las diferentes atribuciones causales. En primer lugar, veremos en la tabla siguiente las reacciones ante el éxito y una segunda tabla con las reacciones ante el fracaso (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 130-131).

Los estudios de McPherson y McCormick (1999) y Pitts et al. (2000) aportan evidencias de la importancia que tiene el sentimiento de autoeficacia en los estudiantes de música. Una fuerte motivación no es suficiente para mantener el esfuerzo que supone la formación como intérprete. Es necesario además, la

sensación de que se poseen las aptitudes, las capacidades que una tarea tan compleja requiere. A medida que el estudiante se apoya más en una atribución interna, más importancia cobra el sentimiento de autoeficacia. De esta manera, a medida que la atribución interna está acompañada por un sentido de autoeficacia, no sólo se sentirá más responsable de su éxito sino que aumentará su autoconfianza de manera sustancial (Chaffin y Lemieux; en Williamon, 2004). Weiner (2000) plantea la necesidad de enseñar a los estudiantes a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo, que como hemos visto, es una causa interna, inestable y controlable además de al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

Tabla I. 2. 1. Las atribuciones causales y sus reacciones ante el éxito (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 130-131)

REACCIONES ANTE EL ÉXITO	
Atribución causal	Reacciones afectivas
Causa interna, estable e incontrolable (capacidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de competencia, confianza en uno mismo, orgullo y satisfacción. • Altas expectativas de éxito futuro. • Responsabilidad ante el éxito.
Causa interna, inestable y controlable (esfuerzo)	<ul style="list-style-type: none"> • Orgullo y satisfacción • Responsabilidad ante el éxito. • Sentimientos de control.
Causa externa, inestable e incontrolable (suerte)	<ul style="list-style-type: none"> • Sorpresa. • Ausencia de responsabilidad ante el éxito.
Causas controladas por otros (por ejemplo el profesor)	<ul style="list-style-type: none"> • Gratitud.

Tabla I. 2. 2. Las atribuciones causales y sus reacciones ante el fracaso (González-Pienda, González Cabanach, Núñez Pérez y Valle Arias, 2002: 130-131)

REACCIONES ANTE EL FRACASO	
Atribución causal	Reacciones afectivas
Causa interna, estable e incontrolable (capacidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo. • Bajas expectativas de éxito futuro. • Responsabilidad ante el fracaso.
Causa interna, inestable y controlable (esfuerzo)	<ul style="list-style-type: none"> • Culpabilidad. • Responsabilidad ante el fracaso. • Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
Causa externa, inestable e incontrolable (suerte)	<ul style="list-style-type: none"> • Sorpresa. • Ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causas controladas por otros (por ejemplo el profesor)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfado, ira, cólera.

Así mismo, estudios de investigación han demostrado la correlación existente entre un bajo nivel de autoconfianza y altos niveles de ansiedad durante la interpretación en público (Craske y Craig, 1984). En este sentido, la presión por el perfeccionismo es uno de los muchos retos que debe afrontar el intérprete y que afecta directamente a su autoconfianza. El pianista español Joaquín Achúcarro (Rosado, 2011) confiesa en una entrevista cómo “el ansia de perfección casi acaba conmigo” durante sus primeros pasos en la carrera internacional como concertista. Dews y Williams (1989:46) reconocen que “la música demanda, quizá más que ninguna otra actividad artística, un alto nivel de perfección de aquellos que desean tener éxito con ella. Todos los aspectos de la música están directamente relacionados con la búsqueda de perfección”.

El perfeccionismo, explicado como una alta expectativa de uno mismo y de otros, también se refiere a una excesiva preocupación respecto a los pequeños errores y tropezones de manera que se focaliza en lo que está mal olvidando aquello que está bien. El perfeccionista tiende a ser extremadamente crítico consigo mismo y en consecuencia suele tener poca autoestima. El perfeccionismo está directamente relacionado con la motivación y se habla de un perfeccionista orientado hacia sí mismo y un perfeccionista social. El primero busca la tarea bien hecha con una motivación intrínseca; el social con una extrínseca. La motivación intrínseca es la habitual en el músico y la óptima para adoptar una actitud perfeccionista sana y positiva. La extrínseca debilita e incrementa de forma notable la ansiedad escénica (Stoeber y Eismann, 2007).

La autoestima de muchos músicos depende en gran manera de cómo son percibidos por los demás. Los perfeccionistas otorgan una especial importancia a la valoración de los demás (Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991) lo que les lleva a perder contacto con su yo interno, su esencia personal, donde residen los sentimientos, los talentos innatos, las creencias, la motivación vital, etc. En lugar de aceptar su propia humanidad –sujeta indefectiblemente a los errores- tratan por todos los medios de imitar a otros colegas que perciben como modelos de éxito. Por el contrario, músicos con una personalidad artística estable y equilibrada, son capaces de focalizar su atención en lo verdaderamente importante, aquello que no menoscaba en absoluto su autoconfianza. El violonchelista Pau Casals dice a su colega Piatigorsky, después de que éste último se quejara amargamente por los

errores cometidos durante un concierto al que Casals había acudido como público: “Dejemos esas cosas para los aburridos de espíritu y los no iniciados, aquellos que juzgan las interpretaciones por el número de errores. Yo puedo estar agradecido, y tú también, por cada uno de los sonidos bellos, por cada una de las frases maravillosas...” (Piatigorsky, G.; en Kirnarskaya, 2009:236). Después de todo, el músico olvida que en muchas ocasiones es él el peor juez, el enemigo que ataca desde el interior la autoconfianza y la autoestima. La anécdota del mismo chelista, Piatigorsky ilustra muy bien este hecho:

Una vez estaba tocando la Suite en re menor de Bach en Hamburgo y olvidé todo a partir de la primera nota que era un re. Era un largo Preludio pero finalmente llegué al acorde final mirando al público, ví al profesor Jacob Zakom y a sus estudiantes de chelo buscando, con miradas de incomprensión, en sus partituras. “¡Qué divertido!”, dijo Zakom después del concierto. “No conocía esta versión del preludio. Muy interesante. Me gustaría mucho poder echarle un vistazo” (Kirnarskaya, 2009: 239)

En cuanto a las posibles diferencias entre sexos respecto a la autoconfianza en músicos, hay investigaciones que apuntan a una mayor actitud autocrítica por parte de las mujeres respecto a sus interpretaciones que los hombres (Craske y Craig, 1984) lo cual deriva en un menor sentido de autoeficacia con una merma de la autoconfianza y un incremento notable de los niveles de ansiedad y miedo escénico. Así mismo, hay que señalar la importancia de la calificación o el resultado en la construcción de la autoconfianza. Podemos encontrar dos puntos de vista acerca de la influencia que las calificaciones escolares tienen sobre las actitudes: 1) las calificaciones influyen en las actitudes (Prieto, 1988); 2) las actitudes influyen en el interés que, a su vez tiene evidentes consecuencias sobre el rendimiento (Escudero, 1985). Además, la expectativa de resultado (Bandura, 1997), definida como la apreciación de la probabilidad de que se den unas determinadas consecuencias de las acciones que se llevan a cabo, influye en la actitud del individuo, en su autoconfianza y por tanto en su comportamiento.

Un intérprete que presenta una actitud de autoconfianza hacia el hecho de hacer música para los demás reconoce sus capacidades y sus posibilidades lo que le permite enfrentarse a la situación sin miedos y bloqueos, controlando mejor sus conductas durante todo el proceso de la interpretación (preparación, actuación, post-actuación). Es además más resistente al esfuerzo y capaz de elaborar de forma positiva las consecuencias de su actuación lo que le permite mantener un buen equilibrio emocional. El intérprete con autoconfianza fortalece con cada actuación su autoconfianza gracias a este funcionamiento que le provoca una satisfacción que actúa como motor de motivación para el futuro. Debemos señalar también que son los niveles medios de autoconfianza los que conducen a los mejores resultados. Aquel intérprete que se enfrenta a sus actuaciones con excesivo entusiasmo (en una especie de auto-engaño) correrá el peligro de aumentar la distancia entre las expectativas y el resultado real lo que le llevará a un deterioro de su autoconfianza en el tiempo.

2. 2. 2. La Emocionalidad

Los psicólogos Salovey y Mayer (1990) hablaron por primera vez de un tipo de inteligencia que hacía posible dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, ayudaba a saber discriminar entre ellos, y además permitía usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción.

La emocionalidad en este estudio se define como:

- el reconocimiento de las propias emociones,
- la capacidad de expresar las emociones experimentadas, tanto en la escena como en otros contextos,
- perder el miedo a mostrar las emociones ante los demás, permitiendo que su vivencia y comunicación genere las condiciones óptimas para alcanzar el estado de *flow*,
- la aproximación a una “lectura emocional” de la partitura desde el inicio de su montaje, antes de proceder a su análisis y comprensión formal y
- la experimentación de las emociones durante la interpretación en público.

La emoción es uno de los aspectos más dominantes de la existencia humana y está relacionada con todos los aspectos del comportamiento humano: conducta, percepción, memoria, aprendizaje y toma de decisiones (Sloboda y Juslin, 2001:71). El constructo científico del concepto de emoción se nutre de evidencias provenientes de tres fuentes: 1) el autoinforme, con las dificultades derivadas de la relación imperfecta entre las palabras y la emoción que representan; 2) el comportamiento emocional, por ejemplo el lenguaje no verbal, el tono de voz, etc. y 3) la medición fisiológica de la emoción, es decir, los cambios experimentados por el cuerpo en función de la emoción. También estos dos últimos sistemas de acercamiento a la comprensión de la emoción tienen sus problemas ya que hay individuos que no muestran un comportamiento (gesto facial por ejemplo en diferentes culturas) ligado a una emoción y existen cambios fisiológicos que tampoco están ligados a la emoción.

Muchos investigadores de la emoción la describen como una secuencia de acontecimientos: primero las emociones se desencadenan como consecuencia de nuestra evaluación cognitiva a determinados estímulos significativos; esta evaluación provoca fuertes reacciones en todo nuestro cuerpo; estas reacciones fisiológicas generan unas experiencias subjetivas, un sentimiento y un estado de ánimo; y finalmente esta experiencia provoca unas tendencias de conducta y de comportamiento emocional. Existe unanimidad en la existencia de estas secuencias entre los investigadores pero no hay acuerdo en el orden ni en los límites concretos de cada una de ellas (Scherer, 1993).

La función de las emociones son: 1) prepararnos para llevar a cabo las conductas apropiadas a la situación; 2) expresar a los demás nuestro estado de ánimo lo que facilita a los demás una información que les ayuda a reaccionar y 3) provocar una activación que ayude a realizar conductas motivadas, es decir, aquellas encaminadas a conseguir una meta. Las emociones, su reconocimiento, su comunicación y su manejo en el contexto estresante de la escena juegan un papel fundamental en la actividad del intérprete. Podemos decir que el proceso de aprendizaje del intérprete no estará completo si no se abordan las competencias emocionales necesarias para el ejercicio de su profesión.

Por otro lado, las emociones musicales se asemejan a las que tienen lugar en las complejas situaciones que la vida real brinda al ser humano y que conllevan estados de ánimo ambivalentes en las que las emociones negativas conviven con las positivas al mismo tiempo. ¿Puede ser feliz y triste una persona al mismo tiempo? (Larsen et al., 2001) es una pregunta que se puede trasladar sin problemas al intentar definir el mundo emocional de una pieza musical. Estudios de carácter experimental como los realizados por Vines et al (2005) con el análisis de diferentes interpretaciones de una misma obra así lo demuestra. Este mismo experimento indica también que son las emociones positivas -felicidad, placidez, alegría, interés, diversión, etc.- las que son más susceptibles de manipulación mientras que las llamadas negativas-tristeza, ansiedad, disgusto, miedo, etc.- no ofrecen diferencias significativas después de una manipulación controlada de la interpretación musical.

Por otro lado, Sloboda (1990) descubrió en un estudio sobre las respuestas emocionales a la música, a partir de recuerdos autobiográficos, que los individuos que se dedicaban desde muy temprana edad a la práctica musical eran más proclives a haber experimentado reacciones emocionales intensas al contenido musical que aquellos que no se habían dedicado a la música o se consideraban poco capacitados para ello. Sloboda demostró también que las reacciones emocionales negativas estaban directamente relacionadas con el contexto: un fracasado intento de hacer música o mostrar una determinada respuesta a la música, una crítica de un profesor, etc. Por el contrario, aquellos individuos que referían reacciones emocionales positivas, éstas estaban relacionadas exclusivamente con el contenido de la música. Por consiguiente, podemos deducir que las personas comienzan desde muy temprana edad a diferenciarse en su respuesta emocional a la música y ello es fruto de una experiencia con la misma (Davidson, Howe y Sloboda, 2002). A la luz de estos datos, es necesario conocer la historia emocional con la música de cada alumno si se pretende que las experiencias contextuales negativas con la misma pierdan su poder y le permitan ocuparse del contenido emocional de la música. El pianista y pedagogo Boris Berman relata así su experiencia al respecto:

Cualquier profesor que haya trabajado con jóvenes talentos sabe que durante la adolescencia muchos de ellos pierden esa chispa que les

hacia especiales. [...] decir que los cambios se producen en el momento en que el niño comienza a aplicar su energía emocional, anteriormente canalizada a través de su actividad artística, a la vida real. [...] sólo unos pocos, dotados de un talento fuerte y arraigado (aquellos para quienes el mundo imaginario continúa siendo una fuente de gran satisfacción), se esforzarán por recuperar su motivación y lograr un equilibrio entre la vida artística y la vida real (Berman, 2010).

Existen además evidencias de una correlación entre la respuesta emocional a la música del intérprete (en aquellos pasajes de especial significación afectiva) y los parámetros físicos cardiovasculares (Radocy y Boyle, 1979). Este hecho tiene unas consecuencias evidentes a la hora de abordar una interpretación. El intérprete se ve sometido mientras toca a las emociones que despierta en él la música y su manera de manejarlas será decisivo en el resultado artístico final. ¿Qué ocurre si el intérprete está sujeto a presiones emocionales del contexto? No escuchará adecuadamente al mensaje emocional de la música y este bloqueo le impedirá obtener una interpretación excelente y una satisfacción personal que actúe de motivación intrínseca para el futuro.

A pesar de que existe controversia acerca de si lo cognitivo y la emoción debería ser contemplado como sistemas diferentes, está aceptada la relación entre ambos. Por tanto las emociones juegan inevitablemente un papel significativo a la hora de aprender, conceptualizar e interpretar la música. En estudios realizados con instrumentistas, la principal razón para emprender una carrera profesional como intérprete es la de controlar e inducir una experiencia emocional a través de la música (Persson et al., 1996). Sin embargo, la investigación del mundo subjetivo del intérprete es un campo apenas explorado por su complejidad y por la necesidad de ser abordado desde una perspectiva multidisciplinar. Si comparamos los estudios de los aspectos cognitivos tanto de la percepción (Bradley, 2004; Dowling y Harwood, 1986) como de la conducta (Dews y Williams, 1989) del intérprete, con los dedicados a la emoción, vemos que ni siquiera existe un marco teórico unitario y sólido. Podemos decir que esta rama de la investigación se encuentra en estado pre-paradigmático.

El intérprete debe manipular unos parámetros musicales (timbre, ritmo, dinámica, articulación, etc.) que, no lo olvidemos, nunca son del todo objetivos para poder comunicar la estructura y el sentido de una música. Pero si admitimos que la música es una experiencia emocional, la cuestión de la conceptualización individual por parte del intérprete debe ir acompañada del trabajo necesario sobre su significado emocional. La investigación ha dedicado sus esfuerzos a intentar comprender la manera en que la música y los músicos comunican las emociones, y cómo éstas son percibidas por los oyentes (Clynes, 1989; Gabrielsson y Juslin, 1996; Juslin, 1997, 2000; Rapoport, 1996; Waterman, 1996 y otros). Sin embargo, apenas encontramos estudios empíricos acerca de la forma en que el intérprete aborda una interpretación desde su propio mundo subjetivo, emocional. El proceso por el cual un intérprete elige una forma determinada de comunicar una obra y no otra y que está directamente relacionada con su mundo emocional.

Es, por tanto, imprescindible para el éxito en la interpretación intentar comprender el “marco emocional de la mente” (Juslin y Sloboda, 2001) del alumno de instrumento ya que es la fuente que genera las experiencias subjetivas, unas conductas determinadas y un potencial inmenso de comunicación.

2. 2. 3. Imaginación

La creatividad es un factor inherente al proceso interpretativo. El nivel de creatividad depende en gran medida de la actitud que el propio intérprete tenga hacia el proceso de recreación de la obra musical, una actitud que según Ken Robinson (en Serra, 2011) “implica poner la imaginación a trabajar para crear algo nuevo, aportar nuevas soluciones a problemas, o incluso pensar en nuevos problemas o preguntas”. El repertorio musical al que se enfrentan los intérpretes ha sido recreado un sinnúmero de veces por intérpretes de diferentes épocas y culturas lo cual ha dado lugar a una cantidad de versiones que, desde la existencia de la grabación sonora, han quedado a disposición de los intérpretes de hoy. Nos preguntamos entonces, ¿hay acaso lugar para la originalidad, para la imaginación?

Si nos atenemos a la definición más actual de la creatividad, que coincide curiosamente con la que ya antes habían propuesto filósofos como Teilhard de

Chardin, que dice que la creatividad consiste en conectar, en tender puentes entre dos ideas antes nunca conectadas y pensamos en la cantidad de variables que intervienen en una interpretación musical, podemos decir que no sólo es posible sino que es un deber del intérprete adoptar una actitud que permita estas conexiones, que permita que se encienda la chispa de la combustión creativa. Por otro lado, el trabajo del intérprete conlleva una manipulación de elementos que trascienden lo evidente y alcanzan la categoría de lo simbólico:

[...] la habilidad artística se enfoca primero y ante todo como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos. [...] los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo “escribir con” las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales (Gardner, 1994:30).

Cuando el sistema de símbolos se utiliza con un fin determinado: de un modo expresivo, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, entonces es un sistema artístico. Por ejemplo, cuando la poesía trasciende el lenguaje normal.

Cuando un músico se enfrenta a una partitura, comienza un proceso de búsqueda en el que el resultado final deseado será original y de valor. Este valor se sustenta en el logro de una gran comunicación con los oyentes así como en la potencia emocional percibida por los mismos. Además, la valoración de una obra artística, de su belleza o fealdad (en este caso la interpretación de una pieza musical) es un campo estudiado también por una rama de la neurociencia, la Neuroestética, en término acuñado por el neurólogo Semir Zeki (2005). Existen conclusiones interesantes en estudios sobre creatividad que pueden servir para la reflexión de los intérpretes y de los pedagogos de la interpretación. Así, diversos estudios muestran cómo durante el proceso creativo se activan aquellas partes del cerebro implicadas en dicho proceso. Por ejemplo, si de lo que se trata es de

generar nuevos sonidos, las zonas activadas serán aquellas encargadas de procesar la información del oído; si se trata de una manipulación manual (tocar el instrumento), el área motora y de orientación espacial será la que se ponga en marcha. Estos estudios demuestran que no existe una zona concreta del cerebro encargada de generar ideas creativas sino que todo el cerebro está implicado en el proceso. Pensemos por un momento en las consecuencias pedagógicas que podría tener este hecho.

Si tomamos por ejemplo la técnica del instrumento, el enfoque de su enseñanza y aprendizaje podría constituir una aventura creativa en la que cada movimiento, cada ataque fuera fruto de una búsqueda de algo nuevo; una búsqueda desde la función motora hacia la meta final: un sonido bello y diferente. La educación musical deberá, por tanto, estar focalizada desde un principio al desarrollo de la imaginación creativa, eje central del proceso interpretativo, de manera que el resto de competencias (técnicas y teóricas) estén supeditadas a ella. Se trata de un enfoque diferente desde los primeros estadios de la formación del intérprete que favorezcan la intuición.

Cuando los niños pequeños toman por primera vez contacto con la música, acumulan una cantidad considerable de conocimiento intuitivo simplemente escuchando y cantando la música. [...] Estas formas de conocimiento, que son por completo útiles tanto para hacer como para disfrutar de la música, resultan ser de un orden diferente a esa forma adquirida mediante el dominio de la notación musical formal (Gardner, 1994:60).

De hecho, en una serie de estudios acerca de la relación entre el conocimiento formal y el intuitivo, Jeanne Bamberger (1982) ha demostrado convincentemente que la enseñanza de conocimiento formal puede amortiguar el conocimiento intuitivo, de similar importancia en la música. Permitir que “la curiosidad [...] y la imaginación] sobrevivan a la educación reglada” (Einstein; en Sebastián Arribas, 2010:24), es un deber del profesor de instrumento. Para Bamberger, es primordial que el sistema educativo preserve las formas de conocimiento intuitivas en la música para evitar disociaciones perniciosas para el desarrollo musical. Se trata en definitiva de formar un intérprete individual y

responsable, y que posea además las habilidades necesarias para realizar una interpretación comprensiva de la música y la comprensión profunda de todas las sutilezas del texto musical y su contexto compositivo (Bruhn, 1990).

2. 3. Actitudes interpersonales

2. 3. 1. Inclusión

La inclusión es definida como “el sentimiento de ser importante y significativo, de tener méritos que nos hacen acreedores de la atención de los demás” (Schutz, 1971:34). La conducta de la inclusión se presenta como la mayor o menor asociación con otras personas, el ser incluido o excluido. Cuando el sujeto siente la necesidad de ser incluido, crece en él el deseo de atraer la atención, de que se repare en él. Esta necesidad y estos deseos le conducen a emprender una conducta de interacción con las personas de su entorno.

El artista que vive la escena como parte esencial de su trabajo es en muchos casos una persona peculiar, con unas características especiales que le hace discernible de otros individuos. Es lo que los actores denominan “tener foco” o en otros ámbitos, por ejemplo la política, carisma. El hecho de ser una persona que resalta sobre el resto hace que los demás la miren de una manera interesada lo que facilita la comprensión del mensaje (discurso, música, texto) por parte de la audiencia. En el caso de la inclusión, no se buscan expresamente vínculos emocionales con los demás (afecto), se trata simplemente de destacarse en el grupo para llamar la atención.

A la vista de lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la actitud introvertida es un signo de falta de inclusión. Pues bien, la persona hipersocial, aquella que busca de manera incesante el trato con los demás, presenta una conducta que simula una gran inclusión pero que en realidad esconde un gran miedo a pasar desapercibida, el mismo sentimiento del individuo introvertido. El medio del individuo para obtener esa visibilidad en el grupo es el poder (el control) o el ser exageradamente simpático (afecto). En el primer caso, el alumno de instrumento que hace uso del poder para obtener la inclusión presentará una actitud arrogante y autosuficiente. En el segundo caso, su actitud será la de

focalizar la atención de los demás en circunstancias ajenas a la interpretación que impida centrar la atención en su persona.

En un estudio realizado sobre la dimensión de comunicación y la capacidad de establecer amistades en su entorno, se ha comprobado que los estudiantes de enseñanza superior de música presentan unos resultados sensiblemente más bajos en ambas variables respecto a estudiantes de otras disciplinas universitarias (Wang y Zhao, 2009). De hecho, está demostrado que los estudiantes de música se comportan de manera más indiferente respecto a la gente y esta tendencia se acentúa con la edad. Podemos suponer que la actividad formativa de intérprete contribuye negativamente a favorecer las relaciones interpersonales de los mismos.

La inclusión se manifiesta también en el cuerpo: respiración, sentidos y aparatos digestivo y excretor (Schutz, 1971). Estos sistemas del organismo reflejan el deseo de incorporar o rechazar aquello que viene del exterior. Este hecho unas consecuencias evidentes en la actividad del intérprete ya que, como hemos veremos en el capítulo 3 dedicado al cuerpo, existe una relación directa entre el cuerpo y la interpretación musical. La interacción que supone un buen grado de inclusión significa encuentro, es decir, un salir de uno mismo para entrar en contacto con el otro, en este caso, el público; y el aspecto corporal significa una alta disposición de energía, absolutamente imprescindible para llevar cabo una actividad artística y creativa.

2. 3. 2. Afecto

“El afecto está centrada en torno del sentimiento de despertar simpatía, de que la revelación del núcleo personal en su totalidad hará que se lo considere algo digno de ser amado” (Schutz, 1971:34). Es una actitud conectada directamente con el autoconcepto. Los sentimientos que el alumno posee con respecto a sí mismo provocan una actitud hacia sí mismo y hacia los demás. Además, no hay que olvidar que la actividad que emprende el individuo, la acción –la interpretación, en este caso- tiene su raíz en esos sentimientos, en el concepto que tiene de sí mismo. Su

estudio es por tanto importante a la hora de comprender la actitud global del alumno como intérprete.

El alumno siente en ocasiones que se le acepta superficialmente y que si mostrara cómo es “realmente” correría el peligro de ser rechazado. Estos sentimientos se generan desde la infancia y la manera de relacionarse de los padres con el niño tiene mucho que ver. Además, la relación que se establece entre los tres pilares fundamentales de la formación del intérprete: profesor, padres y alumno, ha sido objeto de bastantes estudios (Creech y Hallam, 2003) debido a su importancia en la formación de actitudes.

Podemos encontrar dos tipos de reacción en función de su autoconcepto a nivel afectivo: el individuo subpersonal y el hiperpersonal. En ambos casos se trata de respuestas extremas a la necesidad de afecto. El primero siente que los demás descubrirán rasgos de sí mismo que lo harán ser considerado malo y antipático. Esto crea una angustia de rechazo porque los demás no le juzgan merecedor de su cariño. El individuo hiperpersonal busca desesperadamente la intimidad con el otro. El sentimiento que le mueve es, según Schutz (1971:44): “Mis experiencias afectivas fueron penosas, pero tal vez si vuelvo a probar resulten mejores”. El problema de esta actitud es que resulta en la mayoría de los casos manipuladora y absorbente con los demás. Se desea la exclusividad en la relación.

En el caso de la interacción grupal, como es en la dinámica de la asignatura, nos enfrentamos a la paradoja de que al principio muchos alumnos muestran la dificultad que tienen para mostrar la hostilidad a los demás. Sin embargo, hay un momento en que descubren que hay algo aún más difícil: expresar sentimientos cariñosos y positivos. Por ello, el momento en que se produce el primer abrazo sincero (en muchas ocasiones de forma literal y en otras de manera simbólica, por ejemplo en forma de un aplauso especial) se produce la verdadera interacción afectiva entre los miembros del grupo.

Existe también, al igual que en la inclusión, una dimensión corporal en la esfera del Afecto. Un cuerpo que no es aceptado difícilmente permitirá que los sentimientos fluyan libremente por todas sus partes, sin bloqueos. Más bien,

actuará contra sí mismo produciendo una disociación y un estado emocional enfermizo. En estas circunstancias, la proximidad emocional con el otro, con los otros, es difícil. De ahí que la aceptación del propio cuerpo sea una condición necesaria para permitir una actitud positiva respecto al Afecto, una actitud positiva en la escena que haga posible vivir una experiencia satisfactoria y de éxito.

En resumen, el problema en el Afecto es la mayor o menor proximidad afectiva entre los individuos, la expresión de la interacción afectiva es el abrazo y en el aspecto corporal es la aceptación.

2. 4. Las actitudes y la personalidad

Jung define la personalidad como “la realización suprema de la idiosincrasia innata de un ser humano. La afirmación absoluta de todo aquello que constituye lo individual, la adaptación más satisfactoria a las condiciones universales de la existencia [...] un acto de gran valor ante la vida” (en Storr, 2002: 195). El proceso de individualización del intérprete es en sí un acto creativo, una obra de arte. Significa liberarse de gran parte de lo que se ha aprendido durante el largo tiempo de formación, de las convenciones, de las presiones del medio y de los prejuicios que rodean la actividad de intérprete y así permitir que la verdadera naturaleza se desarrolle por completo.

La personalidad y su desarrollo es uno de los objetivos educativos esenciales ya que ésta persigue conseguir la verdadera autorrealización de la persona (Maslow, 1972). Una personalidad integrada es aquella que permanece en equilibrio entre las necesidades, satisfacciones y logros, algo difícilmente alcanzable por completo.

Los criterios de madurez más representativos (Allport, 1961; Maslow, 1954) caracterizan la personalidad integrada o madura por una visión objetiva de uno mismo y de la realidad que le rodea, lo que le permite mantener relaciones interpersonales más profundas, con una coherencia o filosofía de vida y una aceptación de sí mismo y de los demás. Esa descripción puede corresponder a cualquier tipo de

personalidad o inteligencia (Madariaga Orbea; en Goñi et al., 1996:48).

Sin embargo, se da la paradoja que una persona bien integrada puede no destacar en su medio mientras que otra desajustada puede alcanzar cotas altas de éxito social, artístico, político, etc. Nos encontramos entonces ante una persona infeliz, frustrada e incluso que sufre rechazo del entorno.

El músico parte de unos factores personales –capacidades auditivas, precocidad en las reacciones a la música, coordinación motora y otros- relacionados con el talento que le permiten alcanzar un desarrollo por encima de la media en las habilidades con el instrumento. Pero, estudios realizados sobre la personalidad en los músicos (Kemp, 1996, 1997), demuestran que ciertos atributos de la personalidad favorecen tanto el desarrollo como la motivación de los mismos. La actitud del niño hacia la música dependerá en gran medida de las experiencias que tenga durante su infancia. De hecho, el potencial musical del niño dependerá en gran medida de cómo fueron sus reacciones a los estímulos musicales de su entorno más inmediato. Shuter-Dyson (1985) sugería una actitud de insaciable apetito por la música como el requisito esencial para la selección de alumnos para escuelas de música. No todos los niños responden de igual manera a estos estímulos. Podemos decir que el músico presenta una actitud ante la música que le acompaña toda su vida y que contribuye a forjar una determinada personalidad.

Por otro lado, las características de la formación del músico, tanto por su duración (se comienza a muy temprana edad) como por su exigencia, determinan unas experiencias y unos aprendizajes comunes que conducen a tendencias o patrones de actuación y pensamiento que pueden configurar un perfil de personalidad con algunas similitudes entre los intérpretes. Por todo ello, podemos hablar de unos rasgos comunes presentes en los músicos.

En primer lugar, Kemp (1996, 2000) muestra la existencia de altos niveles de introversión en los músicos desde la infancia hasta la edad adulta. Sin embargo, es una introversión distinta de la habitual ya que no comporta el elemento habitual

de timidez y seriedad propia de los sujetos introvertidos. El aspecto más sobresaliente de la introversión en los músicos es el de la auto-suficiencia y una actitud distante con su entorno, especialmente presente en aquellos músicos más dotados. Este hecho puede ser explicado si se tiene en cuenta que los niños de personalidad más extrovertida prefieren actividades más relacionales, más abiertas a los demás, algo muy difícil en una actividad que requiere tantas horas de dedicación en solitario.

Otro rasgo característico de la personalidad de los músicos es la independencia. El músico depende en general menos de factores externos a la hora de tomar decisiones o tener una visión del mundo y de sí mismos (Dalia y Pozo, 2006). Esta independencia se ve incrementada a medida que aumenta su madurez y es un factor que facilita habilidades necesarias en el intérprete como el análisis, la planificación, la originalidad, la creatividad etc.

La sensibilidad es otra característica común en la personalidad de los músicos. Una sensibilidad relacionada con la percepción musical así como otras capacidades como la intuición y la imaginación. Finalmente, la ansiedad es otro rasgo importante de la personalidad de los músicos. El grado de incidencia del miedo escénico en los músicos depende en gran parte también de la personalidad (Rae y McCambridge, 2004). Una característica de la personalidad que contribuye a una mayor ansiedad es el perfeccionismo (Dews y Williams, 1989; Kenny, Davis y Oates, 2004; Mor, Day, Flett y Hewitt, 1995). Fogel (1982) descubrió que el grado de ansiedad en los músicos disminuía sustancialmente y su interpretación mejoraba en el momento en que se daban permiso para cometer fallos. Sin embargo, una personalidad perfeccionista también se asocia con resultados positivos en motivación, esfuerzo y rendimiento (Mills y Blankstein, 2000; Stoeber y Eismann, 2007).

La excelencia musical no puede ser explicada sin la comprensión de tres conceptos: la habilidad, la motivación y la personalidad. Las consecuencias pedagógicas son indudables ya que la aproximación del profesor de instrumento no se podrá limitar al desarrollo de las habilidades sino que debe involucrar en su

acción didáctica esos otros atributos –motivación y personalidad- si quiere conseguir el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. 5. Las actitudes y el contexto educativo

La importancia del contexto educativo en la formación de actitudes es un hecho probado. Por esta razón, se expondrá a continuación la manera en que el profesor de instrumento y la institución, es decir, el Conservatorio, inciden en las actitudes de los estudiantes de interpretación.

2. 5. 1. Relación profesor-alumno

La característica que mejor define la naturaleza de la enseñanza instrumental es la personalización de la misma. Esta relación unipersonal entre el profesor y el alumno a lo largo de los cuatro años de formación superior juega un papel muy importante en la construcción de actitudes y valores. No olvidemos que el proceso de construcción del alumno no puede ser realizado en solitario por el alumno. Es absolutamente necesaria la intervención del profesor quien orienta y motiva en el marco de un proceso donde interactúan muchos aspectos de índole afectivo y relacional que iremos viendo a continuación. Heidegger afirmaba en sus conferencias en la Universidad de Freiburg, una vez obligado a abandonar su cátedra: “vosotros sólo sois oyentes, no discípulos”⁹ en referencia a la fuerza de la transmisión del conocimiento persona a persona. De hecho, como señala Pozo (1996), las actitudes se aprenden en gran medida por imitación. Además, los individuos que sirven como puente o vínculo entre la organización y el medio -en este caso los profesores, facilitan o inhiben el flujo de información multidimensional exacta (Reardon, 1980).

Cuando un profesor entra en el aula, lleva consigo todas sus preocupaciones, frustraciones, ansias, gozos, esperanzas, etc. Por consiguiente, es importante reconocer y asumir todas las implicaciones que este hecho tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de este fenómeno ha sido poco tratado en la investigación educativa, más centrada en el alumno y en el proceso.

⁹ Relato de Antonio Oliver, alumno de Heidegger, en sus clases de Antropología de la UCM, (1985-86) y recogidas en registro sonoro por la Fundación Oliver.

Sin embargo, se observa en los últimos tiempos un incremento en el interés de los investigadores en ahondar en las interacciones que se producen entre el mundo emocional del profesor y la de su entorno: padres, alumnos, colegas y superiores. Así, podemos destacar los trabajos de Acker (1992), Elbaz (1992), Noddings (1992), Freid (1995) sobre diferentes aspectos del desarrollo docente, Esteve (1994) quien se ha ocupado de los valores, expectativas y bienestar psicológico de los docentes, Deci y Ryan (1982) sobre la motivación de los profesores y otros como González y González-Anleo (1993), Perie y Baker (1997) o Brunetti (2001) se han ocupado del grado de satisfacción laboral del personal docente o los problemas que el ejercicio de la profesión conlleva en el bienestar físico y psicológico (Farber, 1991; Esteve, Albacete, Franco y Vera (1991); García-Calleja, 1992 y Chaplain, 1995). En el campo de la música, apenas encontramos investigación en los diferentes aspectos relacionados con el papel del profesor en la enseñanza superior de instrumento (Kennell, 2002; Gaunt, 2005). Las características específicas de la enseñanza uno a uno de instrumento, con la complejidad que comporta la recolección de datos, tanto desde el punto de vista operativo como ético, de una actividad que se desarrolla detrás de unas puertas cerradas, han hecho que el estudio científico de la relación profesor alumno de instrumento no sea muy amplia. Citaremos algunos como Bruhn (1990), Webster (1999), Radocy y Heller (1982) o el trabajo más reciente de Nerland (2007) y de Bakker (2005), este último sobre la importancia de la comunicación emocional entre el profesor y el alumno de música. En el caso de la enseñanza superior, podemos encontrar el trabajo de Mills (2004) y de Persson (1994, 1996), quien estudió esta relación en una universidad de música inglesa. En ambos casos, se trata de estudios exploratorios en los que se analiza la práctica docente de dos profesores, uno de clarinete y otro de piano. Las conclusiones de Persson establecen una relación de clara dominación por parte del profesor sin fomentar la iniciativa del alumno y el desajuste existente entre las competencias del profesor en su papel de concertista y de docente.

El profesor de instrumento de un Conservatorio superior debe combinar el papel de docente, concertista y gestor. La falta de prestigio que la docencia tiene entre los instrumentistas hace que vean la actividad docente como una “carga” necesaria por motivos exclusivamente utilitarios. Se estima que tan sólo un 50% de los profesores de música en el mundo occidental han decidido ser docentes (Bruhn, 1990). El resto lo son por la imposibilidad de ser lo que realmente querían:

concertistas. Analicemos la historia de la enseñanza instrumental desde finales del siglo XIX para intentar comprender la situación actual.

Los instrumentistas han estado siempre a priori más interesados en su trabajo como intérpretes que en el de la docencia. Además, los viajes continuos a los que la actividad de conciertos obliga, hace muy difícil su incorporación a la estructura educativa regular. Por otro lado, la creencia muy establecida entre los músicos profesionales de que la inspiración, el talento innato son condiciones indispensables para la buena ejecución musical ha otorgado hasta hace no mucho tiempo (y en algunos casos aún hoy) a lo irracional un valor absoluto, limitando el poder del aprendizaje tutelado a un papel accesorio. Con todo, son muchos los intérpretes, con una gran carrera internacional, quienes sí han mostrado un interés pedagógico y han decidido publicar un método con su técnica, su visión de la interpretación y otras consideraciones al final de su carrera para dejar constancia de todo ello para generaciones futuras de instrumentistas¹⁰.

Sin embargo, hay que señalar que muchos grandes intérpretes han manifestado su dificultad para expresar mediante palabras toda la destreza técnica e interpretativa de la que hacían gala en sus recitales públicos. Así el gran pianista alemán, de reconocido prestigio en sus versiones de Beethoven afirmaba: “A pesar de que exista el peligro de que no me crea, debo decir que en realidad apenas conozco respuestas a las preguntas de método de técnica pianística” (Sahling, 1976:8). Músicos de todas las épocas, desde Johann Sebastián Bach hasta Daniel Barenboim han impartido clases privadas a alumnos privilegiados, por razón de su talento o de su posición económica y social. Pocos se han preocupado de extender su docencia a grupos más extensos y de manera reglada¹¹.

Otra fórmula muy querida por los intérpretes para ejercer la docencia ha sido desde principios del siglo XX la de los cursos magistrales. Intérpretes de la talla de Paul Casals o Yehudi Menuhin han sido protagonistas de cursos de fama mundial que en el caso de Menuhin llegaron a tener carácter de escuela permanente. En cualquier caso, son muchos los instrumentistas que han

¹⁰ Ejemplos como Carl Philip Emmanuel Bach (1753), Leopold Mozart (1756), Carl Czerny (1842), etc.

¹¹ Mendelssohn puede ser una excepción ya que fue el fundador del Conservatorio de Leipzig en 1843.

fundamentado sus carreras en el hecho de ser “alumno de”, una condición que presupone una “garantía de calidad por herencia” y que en muchas ocasiones no se corresponde con la realidad. Si hiciéramos caso al consejo de Menuhin en su “Autorretrato”, todo alumno que aspire a dejar de serlo debería tener, al menos dos profesores, “después de todo, también la naturaleza nos ha dado dos padres” (Riemer, 1970:211).

Actualmente, tan solo un reducido número de instrumentistas en España se dedican exclusivamente a la actividad de conciertos. El claustro del RCSMM es una buena prueba de ello al contar con profesores que compaginan su trabajo como docentes y su trabajo de músico de orquesta, miembro de agrupaciones de cámara y solista. De hecho, si pensamos en los tres papeles del profesor de conservatorio superior (docente, concertista y gestor), la labor de concierto se correspondería con la del profesor investigador de la universidad. El montaje de una obra musical para ser interpretada en público supone un trabajo exhaustivo de investigación técnica, musicológica, acústica, etc. si se quiere obtener una versión original que aporte una novedad a la historia de la interpretación del repertorio del instrumento o su recreación por primera vez en el caso de los estrenos.

¿Qué ocurre cuando este profesor-concertista se enfrenta en el nivel superior a un alumno de instrumento? No debemos olvidar que este alumno tiene una preparación previa aproximada de diez años, en muchos casos con el mismo profesor durante los últimos seis cursos. Esto significa que el factor de cambio juega un papel muy importante, no sólo desde el punto de vista académico sino también afectivo. En consecuencia, en la enseñanza personalizada el docente no puede tener un patrón preestablecido en su relación con el alumno. Más bien por el contrario deberá aplicar en cada caso un modelo diferente de acuerdo a las características de nivel técnico, madurez musical y psicología del estudiante. Desde este punto de vista, parece evidente la necesidad de una preparación psicopedagógica del profesorado para abordar con solvencia los problemas derivados de este tipo de enseñanza. Lamentablemente, hoy en día son pocos los profesores de instrumento de nivel superior que cuentan con una formación en este campo.

Parece que está claro que la actividad del profesor no sólo está ligada al contexto donde actúa, a los contenidos que comunica sino también a la tipología del alumnado y a su relación con él. Como señala Joaquín Gairín (en Monereo y Pozo, 2003:128) en los conocimientos que el profesor de enseñanza superior debe poseer para el éxito de su misión:

- Conocimiento científico especializado, relacionado con las temáticas que abordan.
- Conocimiento cultural en relación a la materia de enseñanza y al mundo de la cultura.
- Conocimientos psicopedagógicos, relacionados con conocimientos de teoría del aprendizaje, curriculares (programación, evaluación...) y organización institucional.
- Conocimientos de la práctica docente, relacionados con la experiencia docente, socialización profesional, habilidades comunicativas, recursos metodológicos e instrumentos de reflexión sobre la práctica. Este conocimiento se refiere al que se tiene de las diversas y complejas situaciones que se producen durante la práctica profesional y se relaciona con los dilemas prácticos a los que debe enfrentarse y solucionar un profesional. Las condiciones de inestabilidad, conflicto, singularidad e incertidumbre que acompañan su producción no son reproducibles en el aula, donde impera la falsa certeza de la racionalidad técnica.
- Conocimientos sobre uno mismo.

Tal y como afirma Novak (1998:151), “una buena enseñanza [...] implica una sensibilidad emocional por parte del profesor, sensibilidad a la posición y a las necesidades emocionales del aprendiz y conciencia de las suyas propias”. Después de todo, “Educar es algo más que una ciencia; constituye también, un arte. Implica juicios, sentimientos y valores personales”. En resumen, “además de adentrarse en el estudio de los libros, los métodos, las partituras y los instrumentos de ejecución, es imprescindible incluir el análisis crítico con respecto a las vivencias de los educandos y las propias” (Pérez Mora, 2007:9). Requiere en definitiva una actitud hacia el futuro intérprete desde el respeto, la generosidad y la profesionalidad. Una

actitud que ayude a su vez al alumno a la formación de una actitud positiva hacia su trabajo como intérprete.

La concepción constructivista de la educación ofrece al profesor (Solé y Coll; en Coll *et al.* 2007):

1. un marco para analizar y fundamentar decisiones,
2. aporta criterios para comprender lo que ocurre en la clase, y
3. es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones compartida que supone el trabajo en equipo de un Centro.

Otro aspecto derivado de la relación personal entre el alumno y el profesor en la enseñanza del instrumento es el modelo de conducta que adopta el profesor en esta relación, derivada de la actitud. Generalmente, podemos distinguir dos tipologías diferentes; por un lado, el “profesor-padre” (“madre”, en el caso de la profesora) y por otro, el “profesor-divo”, que ejerce el tutelaje sobre un alumnado que acepta sin discusión sus mensajes. Evidentemente, existe un tercer modelo en el que la autoridad no aminora la participación y el debate ni entra en relaciones de afecto que desvirtúan la objetividad a la hora de emitir un juicio sobre la actuación del alumno. Lamentablemente, este último caso no es el más generalizado y se reduce a algunos profesores que, conscientes de la complejidad de una relación personalizada, intentan aplicar metodologías que eviten caer en los dos modelos clásicos anteriormente expuestos.

La visión que el profesor tiene del alumno y viceversa es lo que Coll y Miras (1990) denominan las “representaciones mutuas”. Según estos autores, la valoración del alumno, y por lo tanto su relación con él, se hará en base a una imagen del “alumno ideal” que puede ser diferente para cada profesor pero que coincide generalmente con unos patrones apreciados por todos: respeto a las normas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo y participación (además de una capacidad y un nivel adecuado).

El papel que adopta el profesor de instrumento se relaciona directamente con la metodología utilizada en la clase. Si tomamos la clasificación establecida por Anna Cros (en Monereo y Pozo, 2003) en referencia a las estrategias de argumentación características de la práctica docente y la transponemos a la enseñanza instrumental, podemos hablar de:

- una estrategia de distanciamiento, orientada a mantener la distancia entre el profesor y el alumno mediante el uso de la autoridad, y
- una estrategia de aproximación, que fomenta la interacción entre los dos protagonistas del proceso, mediante nuevas formas de actuación que promuevan la cooperación y la participación.

En el caso de la clase de instrumento, el argumento de autoridad prevalece sin duda al de aproximación. El profesor recurre a la demostración práctica del resultado a obtener en el instrumento sin acompañarlo en demasiadas ocasiones con las necesarias explicaciones técnicas y teóricas. La distancia en la destreza y madurez interpretativa entre alumno y profesor es generalmente tan grande que el alumno se enfrenta al reto imposible de tener que imitar una ejecución con un bagaje técnico y musical infinitamente menor. Se añade a esta dificultad la inexistencia de un argumento que favorezca el aprendizaje significativo al apoyarse exclusivamente en la credibilidad y prestigio de un profesor al que se otorga total autoridad. Además, la peculiaridad de la enseñanza personalizada provoca una proximidad entre profesor y alumno en la que el primero se ve en algunos casos desbordado. El profesor de instrumento se enfrenta a situaciones de gran demanda emocional por parte del alumno para la que no está siempre preparado. A pesar de todo, y sin convertirse en amigo o psicólogo del estudiante, el profesor debe apoyarse en las herramientas de la inteligencia emocional si quiere mejorar los resultados del aprendizaje (Hargreaves, 2000).

Otra práctica frecuente es la utilización de la “versión” de uno u otro músico para justificar las indicaciones. No olvidemos que en la mayoría de los casos, el alumno recrea obras escritas en los siglos pasados y que han sido ya interpretados por un sinnúmero de intérpretes. Estos músicos han ido aportando a lo largo de la historia la visión personal de las obras y han dejado constancia de ello a

partir de la posibilidad del registro sonoro. En este caso, se invoca la autoridad del intérprete o intérpretes señalados como fuente para la validación de sus opiniones. Ambos recursos en la clase deben ser complementarios pero no los únicos si se desea promover el espíritu analítico y crítico del alumno así como su independencia y creatividad. Todos estos errores no favorecen una acción positiva sobre la futura actitud del intérprete.

Es interesante también analizar la naturaleza de los conocimientos y las habilidades que debe transmitir el profesor de instrumento para entender mejor las dificultades del proceso. En el terreno de lo conceptual, la forma musical, el lenguaje armónico, las normas de estilo, etc. son conocimientos de corte objetivo, susceptibles de ser comunicados de forma tradicional. No obstante, la vinculación entre todos estos conocimientos teóricos y la acción interpretativa es un tema que apenas se ha abordado desde una perspectiva docente. Los planes de estudio de las enseñanzas instrumentales se caracterizan por una presentación muy fragmentada del conocimiento. Las áreas, en muchos casos confusas, muestran infinidad de asignaturas específicas, muy especializadas y se olvida la interconexión entre ellas impidiendo el deseable objetivo de lograr la integración del conocimiento.

El nuevo enfoque de la educación hacia la autonomía, primero de los objetivos del Proyecto Tuning para la música, obliga a plantearse las siguientes reflexiones:

- Es necesario para el ejercicio de la profesión del futuro profesional instrumentista un conocimiento científico y técnico profundo de una actividad tan compleja como la ejecución musical pero requiere al mismo tiempo una visión de conjunto que integre y contextualice estos saberes.
- El conocimiento académico es fundamentalmente disciplinar. Sin embargo, el conocimiento o saber profesional no lo es. Esto significa que el diseño de los planes de estudio debe tener en cuenta esta circunstancia si se quiere preparar adecuadamente al alumno para el ejercicio profesional.

- Es necesario establecer puentes entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, fundamental en la enseñanza instrumental.

En la formación del instrumentista, el currículo plantea las disciplinas teóricas –armonía, análisis, historia, estética—como asignaturas independientes y cuyos contenidos no poseen indicaciones que aporten conocimientos necesarios para un criterio interpretativo en la ejecución musical. De hecho, se olvida establecer el puente entre los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica. Es función del profesor de instrumento delimitar aquellos datos que realmente puedan ser vinculados a la interpretación y desechar aquellos otros cuyo interés se sitúa en el terreno de la musicología. La dispersión del conocimiento no favorece una actitud positiva del alumno hacia su trabajo de intérprete. Por consiguiente, urge una revisión en la metodología de las clases teóricas en función del uso que los músicos del aula vayan a hacer de los conocimientos. Es decir, el enfoque y la metodología docente no puede ser de ninguna manera la misma para el compositor, el musicólogo y el instrumentista.

Por otro lado, Persson (1996) realiza un estudio de caso con alumnos y profesores de una institución superior de música británica que goza de un gran reconocimiento y premios por su alto nivel de excelencia. Entre sus conclusiones, se encuentran tres factores de estrés en la relación profesor-alumno en la enseñanza instrumental:

1. Una metodología basada en la imitación en la que no se respeta la personalidad artística del alumno.
2. El profesor no distingue las diferentes aptitudes y capacidades de cada alumno por lo que aplica la misma pedagogía a todos ellos.
3. Un factor de orden superior a los anteriormente mencionado es la relación personal existente entre ambos. La importancia de este factor es tal que puede influir en el mayor o menor impacto de los otros en el desarrollo del aprendizaje.

Finalmente, se exponen algunas recomendaciones para una buena actuación del profesor de instrumento basadas en los consejos del psicólogo especializado en interpretación musical, Guillermo Dalia (2006:94):

1. No fomentar el perfeccionismo, el divismo, el dicotomismo, etc. en el aula.
2. Educar para disfrutar, para amar la música. El camino es lo importante, no las metas.
3. Eliminar la idea del “talento innato” en los alumnos.
4. Cambiar el enfoque de las audiciones aprovechándolas para practicar las herramientas necesarias para la exposición al público.
5. Animar a los alumnos a practicar siempre que hay ocasión la interpretación en público.
6. Abrir el contexto del Conservatorio a otros ámbitos (otros centros, salas de cultura, etc.).
7. No discriminar a los alumnos menos brillantes.
8. No descuidar la dedicación docente a favor de otras actividades complementarias (“bolos”, orquestas, cursos, etc.).
9. Fomentar actividades de colaboración entre alumnos y profesores.
10. Establecer la adecuada relación con el alumno¹².
11. No utilizar a los alumnos para resolver conflictos de competencia o rivalidad entre profesores.
12. Aceptar los métodos y las versiones de otros colegas en la interpretación de las obras.
13. Disociar los conceptos de éxito del alumno igual a éxito del profesor o fracaso del alumno igual a fracaso del profesor.

Hemos visto la importancia del profesor y del alumno en la formación de actitudes y en el desarrollo general del intérprete. Pensemos como profesores que

¹² Ver tipología de profesor.

“[los alumnos] ponen todos los huevos en el mismo cesto, que eres tú y si esta relación falla...” (Gaunt, 2005:262).

A continuación, veremos cómo el contexto educativo en todas sus dimensiones constituye un factor más en el desarrollo y aplicación de esta formación.

2. 5. 2. Contexto educativo

Un centro educativo no crea el conocimiento como tal. Son las personas que trabajan en él quienes lo hacen. No obstante, el éxito o el fracaso depende en gran manera del contexto donde se lleva a cabo el proyecto de implantación de una nueva cultura de aprendizaje. De hecho, como reconocen Solé y Coll:

[...] una hipótesis subyacente en el constructivismo entendido en toda su amplitud es que cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de este aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar (Solé y Coll; en Coll et al., 2007:15).

A continuación, se estudia el contexto desde los puntos de vista emocional, físico, cultural y organizativo (Novak, 1998):

a) Contexto emocional

Cuando hablamos de las necesidades básicas de un centro educativo, a menudo nos limitamos a enumerar los objetos, el dinero, el equipamiento técnico, etc. y olvidamos que otros conceptos como el afecto, el respeto, la camaradería, la seguridad, la motivación, etc. son igualmente importantes. Son necesidades superiores, no materiales, también básicas en todo proceso de aprendizaje. Aprendemos en función de nuestros valores y nuestras actitudes (Maslow, 1979).

Nuestra concepción del mundo está constituida por esa constelación de creencias y valores que conforman nuestra forma de ver los hechos y objetos del mundo. Esta visión del mundo que nos rodea y nuestras actitudes frente al mismo, derivan en un compromiso emocional ante lo que nos interesa y aquello que elegimos aprender. Esta relevancia del aspecto emocional de la enseñanza de la música no se ve refrendada por una investigación que sí ha sido extensa en los aspectos cognitivos (Dowling y Harwood, 1986). Analicemos a continuación la organización, la relación entre los compañeros y la metodología desde el punto de vista emocional.

La Organización --en este caso los órganos de gobierno del Conservatorio-- debe facilitar el marco donde todos los miembros, alumnos, profesores y administración, vean posible su autorrealización. Al mismo tiempo, todos ellos son corresponsables de los objetivos, de las contribuciones y de las conductas. La organización del RCSMM se rige según las Instrucciones que la Comunidad de Madrid dicta para el funcionamiento del Centro. Los órganos de gobierno: Junta directiva, Consejo escolar y Junta de Departamentos, se ocupan de la gestión a nivel administrativo y académico acorde a sus funciones.

A este respecto, es importante señalar lo que se viene a denominar el "Currículum oculto". El Currículum oculto se define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

Los aprendizajes que se derivan de este peculiar mecanismo afectan no sólo a las actitudes de los alumnos sino también, y de manera especial, a las del profesorado. De hecho, al incorporarse a una institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de supervivencia (Bolívar, 1998).

Todo centro superior de música es una organización peculiar con una cultura propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de valores, normas y creencias se manifiestan en rituales de conducta que denotan una determinada actitud por parte de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación con los compañeros es un punto muy importante en la experiencia académica. Los gustos y actitudes hacia la música son especialmente importantes en los roles sociales de la edad escolar (especialmente entre los 11 y 16 años). De hecho, existen bastantes pruebas de que muchos jóvenes ocultan sus verdaderos intereses musicales para amoldarse a la norma del grupo (Howe y Sloboda, 1992). Los estudiantes de grado superior han superado estos miedos y llegan al Conservatorio donde, fuera de la enseñanza regular obligatoria, se encuentran con otros compañeros con sus mismos problemas y expectativas.

Fomentar las relaciones positivas y la confianza entre los estudiantes de música ayudará a vivir con menos ansiedad la inevitable competitividad de una formación expuesta continuamente a pruebas de evaluación, conciertos y concursos lo que desembocará en una actitud positiva hacia todo el proceso de formación como intérprete. Está demostrado que el aprendizaje cooperativo (en equipo) facilita el aprendizaje y tiene efectos positivos en la mejora del ego de los aprendices. La interacción entre alumnos es un factor más que puede dar origen a la creación de Zonas de Desarrollo Próximos (ZDP), explicados en la concepción socio-constructivista de la educación. Como señala Onrubia (en Coll *et al.*, 2007:108), esta interacción entre compañeros “puede facilitar de manera privilegiada el desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios”.

Finalmente, la metodología es un aspecto a tener en cuenta a la hora de formar las actitudes de los alumnos. El aspecto positivo en este terreno reside en el carácter unipersonal de la enseñanza del instrumento y la poca ratio de las

asignaturas grupales. La relación profesor-alumno juega un papel importantísimo en el aprendizaje del instrumento tal y como ha quedado demostrado en el capítulo dedicado a este tema. A pesar de ello, la preparación psicopedagógica del profesorado del RCSMM dista mucho de ser la necesaria para hacer frente a la transmisión de unos contenidos de gran complejidad emocional y a los problemas generados por una relación personal muy intensa. Si observamos el Plan de estudios de 1966, plan según está titulado la gran mayoría del claustro actual (la situación no mejora si lo comparamos con el Plan anterior derivado de la Ley Moyano de 1857), vemos que las únicas asignaturas de corte pedagógico durante toda la carrera son: Pedagogía (un año) y Prácticas de profesorado (dos años). La primera de corte teórico enfocado principalmente a la educación musical en los niveles de primaria y secundaria; la segunda, a pesar de su carácter práctico, limitada a imitar el comportamiento de su profesor que actúa como tutor con un alumno de instrumento de niveles algo inferior al suyo. En cuanto a la metodología, se siguen aplicando sistemas de enseñanza tradicionales cuyo objetivo es la excelencia en la destreza del instrumento (el virtuosismo) sin tener en cuenta todas las potencialidades y necesidades emocionales del aprendiz. Son interesantes a este respecto las conclusiones de autores como Kennedy (1991), Renshaw (1986) acerca de la escasa potenciación de los aspectos relacionados con la creatividad en los Conservatorios.

Es frecuente también encontrar maestros del instrumento con graves problemas de ego no satisfecho que le lleva a actuar como profesor castrador con el alumno cuyo talento es percibido como “amenaza” y recuerdo de una “carrera” que pudo ser y no fue. Persson (2000) analiza el papel del maestro de intérpretes y concluye afirmando que no siempre los mejores concertistas son buenos profesores. El proceso de autoconocimiento en el profesor y el reconocimiento de las propias capacidades y actitudes, es el paso previo a la acción de potenciarlas en el alumno.

b) Contexto físico

En primer lugar, respecto a las instalaciones, hay que decir que el espacio donde se ubica el Real Conservatorio superior de música de Madrid¹³ es el antiguo Hospital San Carlos, un edificio histórico situado en un lugar privilegiado de la capital: frente al Museo de Arte Reina Sofía y a menos de diez minutos del Museo del Prado. Se trata de un edificio de granito, masivo, gris y poco funcional. No posee espacios de encuentro para profesores o alumnos y el acceso se realiza a través de una pequeña puerta lateral, donde se pasa un control de seguridad estricto. Este hecho -necesario por otro lado debido a los tesoros que guarda (entre ellos un violín Stradivarius¹⁴)- es reflejo de una actitud cerrada respecto al exterior, con escasas relaciones con otros centros (Universidades y Conservatorios) y con la vida cultural de Madrid¹⁵. En resumen, un edificio bello pero cerrado que no invita a la alegría ni a la confianza que anima el acto de aprender.

Los medios con que cuenta el Real Conservatorio son, a pesar de las quejas inevitables acerca del estado de los instrumentos y la falta de algunos de ellos, generosos y comparables a otros centros europeos de estas características. Cuenta además con una excelente Biblioteca a la que acuden investigadores de toda Europa, debido al valor de su fondo.

c) Contexto cultural

En la concepción constructivista de la educación, los esquemas de conocimiento se construyen a partir de los conocimientos adquiridos a través de diversas fuentes entre las que se encuentran la familia, los amigos y el medio social y cultural donde se desenvuelve la vida del alumno (Miras; en Coll *et al.*, 2007). Por otro lado, la discusión acerca de la importancia de la carga genética -la herencia- en el éxito de la educación es algo que ocupa hace tiempo a muchos investigadores. No obstante, está demostrado que es un factor más que no contradice el hecho del

¹³ El RCSMM fue fundado por la Reina M^a Cristina en 1830 y vino a paliar el agravio cometido con la música en el siglo XVIII al excluirla del ámbito de acción de las Reales Academias creadas por Felipe V y Fernando VI.

¹⁴ Violín donado por el virtuoso Pablo Sarasate.

¹⁵ El RCSMM no disfruta aún del estatus jurídico necesario para firmar directamente convenios con otras instituciones.

papel decisivo que un buen proceso de aprendizaje puede tener en la consecución de resultados positivos en la actitud de los alumnos.

En cuanto al medio en el que vive el estudiante, en el caso específico de la música es muy frecuente observar la ventaja que aquellos alumnos que provienen de una familia de tradición musical tienen respecto a aquellos que no se encuentran en este caso. No debemos olvidar la peculiaridad de unos estudios que comienzan por término medio a los siete años, una edad en la que son los padres quienes deciden si incluyen o no la música en la formación del niño. La asistencia a conciertos desde muy tierna edad, el contacto con algún instrumento en el entorno familiar pueden ser fuentes de estimulación extrínseca que favorezcan una motivación intrínseca en el niño y una actitud favorable hacia la música.

El sexo es un factor más en el “fenómeno de las representaciones” (Coll y Miras, 1990) que los alumnos tienen acerca de sus profesores y viceversa. Los estereotipos que atribuyen una mayor competencia a uno u otro sexo dependiendo de la materia así como las diferencias que se presuponen en el comportamiento son un hecho constatado, tal y como señalan Coll y Miras. Los autores hablan incluso del atractivo físico como un factor más a la hora de crear una imagen del alumno. En definitiva, como señala Isabel Solé (Coll *et al.* 2007:36), “las representaciones mutuas, la forma de vernos, constituyen un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso de una interacción”.

Las diferencias de sexo en el contexto del Conservatorio se han matizado a lo largo del tiempo. El cambio de roles femenino y masculino ha hecho posible que el estudio de un instrumento para la mujer no sea simplemente un componente más de su educación, sin carácter profesional, ni una segunda carrera para el hombre que osaba dedicarse a una profesión poco prestigiosa y con una importante inseguridad económica. No obstante, se mantiene aún hoy algo de esa presión para los hombres y una curiosa identificación de algunos instrumentos con uno u otro sexo. Se ha comprobado que los niños esperan reacciones negativas de sus compañeros cuando tocan instrumentos preferidos por los miembros del sexo opuesto (Davidson, Howe y Sloboda, 2002). M^a Teresa Díaz Mohedo señala la

importancia que la formación del profesorado de música tiene en la transmisión de los roles masculino-femenino:

Los estudios de género relacionados con la educación musical, y concretamente con la formación del profesorado de música, son muy necesarios para que lejos de hacerse invisible, el género se convierta en objeto de una reflexión crítica constante en el seno de la institución educativa y de la sociedad que lo determinan (Díaz Mohedo, 2005:576).

d) El contexto organizativo

La estructura del Real Conservatorio es al día de hoy bastante rígida, con una falta de autonomía, tanto jurídica como administrativa y unos currículos cerrados que no posibilitan al alumno la organización y planificación de sus estudios¹⁶.

Las asociaciones estudiantiles apenas tienen presencia en la vida del Centro y su participación en las decisiones es muy escasa. Durante el curso académico 2007-2008 se realizó una encuesta entre todos los alumnos para sondear su opinión en el ámbito académico, personal y de organización. El estudio, sin rigor científico y con una participación¹⁷ del 20% ofrece datos significativamente diferentes dependiendo del curso académico y departamento al que pertenecen.

El RCSMM no ha sido una organización que haya promovido el diálogo, la discusión para buscar otros modos de entender la enseñanza. Un contexto participativo, con un sistema democrático, frente a otro más autoritario sería el marco ideal para poner en marcha un verdadero cambio de la cultura educativa. La LOGSE, que en su planteamiento teórico llevaba implícito un cambio en los contenidos, la manera de enseñarlos y de evaluarlos, encontró muy escasa acogida por parte del profesorado, poco o nada dispuesto a variar su mentalidad docente.

¹⁶ Ver los nuevos Planes de estudios de las enseñanzas instrumentales, Grado en Interpretación, publicados en la web del RCSMM.

¹⁷ Datos aportados a la Comisión de nuevos planes de estudio y publicados parcialmente en el RCSMM

Se realizaron los cambios burocráticos esenciales, varió la nomenclatura, el número de años de carrera pero no se abordó la reforma del sistema de aprendizaje que emanaba de la ley. Resulta muy esclarecedor observar los resultados de la encuesta a la que antes se ha hecho referencia acerca de la visión de los estudiantes en este sentido. Podemos imaginar que este hecho no constituye un elemento que favorezca la actitud del alumno.

Se realizó durante el mes de febrero de 2008 una encuesta en la que se ha tratado de determinar el grado de satisfacción del alumnado respecto a la situación actual del conservatorio así como su opinión acerca de los cambios a realizar para adecuar los planes de estudio al EEES. En la encuesta había un apartado de preguntas genéricas en las que el alumno podía elegir aquella con la que estaba más de acuerdo. Una de las que recibieron un apoyo mayoritario (62,82%) es: “este conjunto de cambios: más prácticas, desarrollo de competencias, etc., no puede dar solución a los problemas más graves que tenemos si profesores y alumnos no cambiamos nuestras perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje de la música”. De alguna manera, los alumnos son conscientes de que es necesario un cambio profundo en sus actitudes y en la de sus profesores si se quiere obtener un resultado real. Es un dato a considerar como extraordinariamente positivo si se tiene en cuenta lo reacio que suele ser el alumno en general a “arriesgarse” con nuevas formas de aprendizaje que les lleven a adoptar nuevas actitudes.

Son también relevantes los resultados del apartado dedicado a la importancia que otorgan los estudiantes a las competencias de carácter práctico y actitudinal que se les presentan como necesarias para su formación. Las competencias en las que la contestación “muy necesaria” es superior al 70% son: práctica de conjunto, actuación en público y control de la ansiedad y el estrés en público. Si valoramos aquellas que han recibido mayor tanto por ciento de respuestas positivas (necesaria, muy necesaria), se observa que el conocimiento de diferentes estilos musicales ocupa el primer lugar (conceptual), seguido de dos competencias de corte práctico: práctica de conjunto y actuación en público y otra de corte actitudinal: capacidad comunicativa. Se observa así mismo que la pedagogía y la improvisación se encuentran al final de la lista, dos materias con una importante presencia en el currículo actual.

De estos resultados se deduce que los valores del trabajo en equipo, la comunicación y todas aquellas capacidades derivadas de la actuación en público y sus conflictos (autoestima, motivación, autoconocimiento, asunción de riesgos, etc.) preocupan especialmente a los estudiantes. Esta encuesta tiene como fin a evaluar las necesidades observadas por los alumnos en el plan de estudios LOGSE y de esta manera, conocer aquellas competencias que cuentan con una mayor valoración. A la luz de los resultados, parece que el alumnado actual encontraba un claro déficit en su preparación para la experiencia en el escenario, que no se reduce a un acopio de conocimientos y destrezas sino a la dimensión personal que implica esta preparación. En todo caso, hay que insistir en la naturaleza no científica de la muestra y su publicación restringida, por lo que estos resultados deben ser tomados como simples sondeos que apuntan la necesidad de proceder a un estudio más en profundidad del tema.

La evaluación constituye otro de los pilares del hecho educativo y su enfoque provoca consecuencias inmediatas no sólo en la motivación sino también en la creación de valores y actitudes. A la hora de evaluar la calidad de una actuación, no debemos olvidar el papel crucial que juegan la cognición y los sentimientos. Por eso, sería deseable plantearse, a la luz de las indicaciones que en este terreno aporta Bolonia, una prueba de fin de carrera diferente al actual en el que se evaluaran conocimientos y actitudes.

En el caso del Real Conservatorio superior de música de Madrid, hay que tener en cuenta una serie de aspectos relacionados con el sistema evaluador. Por un lado, los alumnos que comienzan a cursar los estudios superiores de música llevan preparándose una media de diez años antes de su examen de ingreso. A pesar de esta prueba obligatoria de nivel mínimo exigido, la variedad en la calidad de los alumnos es muy amplia.

Por otro lado, no debemos olvidar tampoco la naturaleza extremadamente individual del talento musical que hace que haya grados de madurez muy diferentes en las mismas edades. Así pues, se impone el hecho de un punto de partida muy diferente en cada alumno lo cual nos obliga a tener en cuenta esta circunstancia si deseamos alcanzar una más justa evaluación.

La prueba práctica es en el caso de los instrumentistas la más importante de la carrera. Consta de un recital final como solista, en base a un programa presentado, con una dificultad técnica e interpretativa así como una duración previamente establecida y aceptada por el departamento correspondiente. La actuación es evaluada por un tribunal constituido por profesores del departamento, entre los que se encuentra necesariamente el profesor. La comisión evalúa la competencia técnica e interpretativa del alumno y su solvencia a la hora de su ejecución pública. No obstante, debido a la naturaleza propia de la interpretación musical, existe un alto porcentaje en el total de los criterios de evaluación que entran en el terreno de la subjetividad de los examinadores.

Existen también otros factores que amenazan la objetividad del juicio. Esto es, la existencia de rencillas y celos profesionales entre los profesores así como la pérdida de distancia por parte del profesor, fenómeno que ha sido explicado en el apartado dedicado a la compleja relación personalizada propia de esta enseñanza. Es significativa la crítica que los alumnos consultados en el sondeo de la profesora López de Arenosa (2006) realizan, tanto a “los sistemas de evaluar” como a “los enchufismos”.

El primero de los escollos expuesto –la naturaleza misma de la música—no es posible superarlo en un cien por cien ya que pertenece a su idiosincrasia. Ahora bien, el segundo escollo derivado de las relaciones interpersonales entre los profesores y entre profesores y alumnos, sí es posible resolverlo. En muchos Conservatorios de Europa, los tribunales de ingreso y de final de carrera cuentan con concertistas que no son miembros del claustro que juzgan la actuación *en frío* a partir exclusivamente del momento del concierto. No obstante, es también necesario considerar el rendimiento del alumno durante sus estudios, pero únicamente como un apoyo a la primera valoración procedente de la actuación en público y no como factor principal. La evaluación continua es anecdótica en el caso de unos estudios en los que se persigue obtener un perfil de concertista y por lo tanto sujeto a una crítica, constante y del momento, durante toda su vida profesional. Quizá tenga este proceso evaluador parte de la culpa de esa reflexión que hace un alumno al final de su carrera acerca de su decisión a la hora de elegir la música como salida profesional: “ahora sí, pero he llorado mucho...” (López de Arenosa, 2006).

La evaluación final es en la nueva cultura educativa el resultado de todo el proceso (Marchesi y Martín, 1998). No se resuelve con la imposición de una nota que sólo valora aspectos cuantitativos como resultados finales de un proceso. Es una evaluación sumativa y formativa (Bordas, 2000) en la que el protagonista es el aprendiz. De acuerdo a esta perspectiva, se valorará su punto de partida, su evolución personal, las metas obtenidas, las dudas susceptibles de ayuda y reorientación y las posibilidades de mejora. No debemos olvidar que la evaluación está llamada a desempeñar una función formativa importante en los procesos de aprendizaje (Alvarez, 2007).

En base a estas reflexiones, se impone una revisión del proceso de evaluación. Sería interesante analizar tanto la estructura de las pruebas así como los criterios de evaluación establecidos por las diferentes especialidades instrumentales del RCSMM, tanto desde el punto de vista de su idoneidad como del de su homogeneidad.

2. 6. Las actitudes y la familia

La familia es otro factor en la formación de actitudes de los estudiantes de instrumento. A continuación, se realiza una panorámica de los padres, como agentes más importantes, y los hermanos.

2. 6. 1. Los padres

Todos los indicios de habilidad musical precoz como los datos sobre la respuesta emocional a la música parecen indicar que el papel de otras personas en el proceso de aprendizaje de la música es vital (Davidson et al., 1996; Davidson, Howe y Sloboda, 1997; Davidson y Borthwick, 2002 y Creech, 2009). Hemos analizado el papel del contexto educativo anteriormente (profesor, Centro, compañeros, etc.), estudiaremos ahora el papel de la familia en el proceso.

El origen del talento musical es objeto aún hoy en día de controversias. Numerosos estudios (Kirnarskaya, 2009) confirman que el talento musical es innato en origen y que por lo tanto no está sometido a las influencias externas, más

presentes en los primeros años de vida. Además, se ha comprobado que muchos de los músicos con talento proceden de familias con unas aptitudes musicales y un interés por la misma muy bajo. Esto es un hecho si nos atenemos al concepto de familia más próxima: padres y hermanos. Sin embargo, si se amplía el círculo a la familia más extensa, parece que los resultados son otros. Gedda et al. (1961) realizó un estudio con los niños cantores (entre 11 y 15 años) de la capilla sixtina del Vaticano. Para ello, comprobó mediante un test las aptitudes aurales, tanto de los niños como de un grupo numeroso de parientes (hermanos, tíos, primos, etc.). Por otro lado, utilizó un grupo de control con niños elegidos por azar y sus parientes a los que se sometió al mismo test. Los resultados demostraron de una forma contundente que las aptitudes musicales de tipo aural eran superiores en la familia y niños del coro. Sin embargo, estudios realizados con gemelos y niños adoptados han demostrado que, mientras la genética contribuye a potenciar la similitud, las influencias ambientales contribuyen a incrementar las diferencias (Plomin et al., 1997).

Podemos distinguir dos dimensiones de la influencia que el contexto tiene en el intérprete. Por un lado, están las influencias ambientales tales como la clase social, la educación y la familia (compartida por todos los hermanos). Por el otro, están determinadas variables que no son compartidas por todos los hermanos: posición en la familia (número de hermano en edad), diferente actitud de los padres (y profesores), diferentes grupos de amigos y diferentes experiencias musicales (en tipología y frecuencia). Existen ejemplos como el de la famosa violonchelista Jacqueline du Pré cuyos hermanos recibieron la misma formación musical que ella pero ninguno hizo una carrera internacional (Gembris y Davidson, 2002). Sin embargo, existen también multitud de ejemplos de lo contrario; Mozart, Haydn, Bach, Mendelssohn, etc. son prueba de ello. Parece que el estudio de las influencias de contextos compartidos o no compartidos es un campo de investigación extraordinariamente interesante para intentar explicar las diferencias en la motivación, la actitud y el desarrollo del intérprete.

Otros estudios sobre el talento musical se han centrado en la influencia de las condiciones del contexto familiar que favorezcan su práctica. Así, Wing (1963) descubrió la correlación existente entre el número de instrumentos que había en la casa (incluso sin ser utilizados por los progenitores) y el talento musical expresado

en las variables de las capacidades aurales, el oído arquitectónico, el sentido estético-musical y el gusto musical.

Existe también en el fenómeno de las familias y su influencia en el desarrollo musical de los hijos un patrón que se repite con gran frecuencia: padre o madre no autorrealizado en su capacidad musical que intenta realizarse a través de la actividad musical de su hijo o hija. Es el caso de famosos intérpretes como Oistrakh o Kreisler. Éste último reconocía así esta circunstancia:

Puede ser que la única razón por la que me convertí en músico profesional fue que mi padre, inconscientemente, quiso realizar en mí su sueño no realizado de ser un violinista (citado en Kirnarskaya, 2009: 301).

Este hecho debe ser tenido en cuenta en la relación del profesor de instrumento con los padres para detectar posibles proyecciones que afecten el desarrollo saludable de la actitud del estudiante hacia su labor como intérprete.

En cualquier caso, tanto los indicios de habilidad musical como los datos sobre la respuesta emocional a la música parecen indicar que el papel de otras personas en el proceso de aprendizaje de la música es vital (Davidson, Howe y Sloboda, 2002). Así mismo, la actitud de los padres hacia la música y su apoyo a la hora de participar activamente en diversas actividades musicales –cantar, asistir a conciertos, hablar de música, escuchar en casa, etc.- tiene una influencia en las habilidades, capacidades, actitudes y preferencias así como en las carreras musicales y la excelencia del estudiante de música Badur (1999).

Los psicólogos López de la Llave y Pérez-Llantada (2006:192) proponen algunas claves que denotan una actitud positiva de los padres hacia la actividad interpretativa del hijo y que, por tanto, favorecen su crecimiento:

- Asumir que es fundamental poner al alcance del hijo todos los medios físicos, económicos, así como el tiempo necesario para que el aprendizaje tenga éxito.

- Ayudar al hijo en la toma de decisiones, valorando las ventajas y los inconvenientes de una decisión, sin presiones y respetando su autonomía.
- Reforzar el compromiso que requiere la práctica instrumental, valorando el esfuerzo y así evitar el abandono.
- No ligar el afecto y el reconocimiento al hijo en función del éxito obtenido como intérprete.
- Atender a las demandas de afecto en otros terrenos (ocio, amigos, hobbies, etc.), aportando apoyo emocional en todo momento.
- Intentar paliar el exceso de responsabilidad en los logros, habitual en los alumnos de grado superior, evitando aumentar la presión que, en la mayoría de los casos sienten ya estos alumnos.

Todos los estudios demuestran que el éxito de una carrera musical sin apoyo familiar es posible pero es excepcional (Gembris y Davidson; en Parncutt y McPherson, 2002).

2. 6. 2. Los hermanos

En las investigaciones sobre el aprendizaje de la música se ha prestado poca atención al papel que los hermanos pueden desempeñar. La literatura en general del aprendizaje revela que los hermanos reciben influencias unos de otros. En estudios realizados por Davidson, Howe y Sloboda (2002), no se observan diferencias significativas en la influencia de variables como la edad (si es mayor o menor), el instrumento o el género sobre el grado de influencia. Así mismo, la influencia positiva de los hermanos parece encuadrarse en el apoyo general del núcleo familiar (padre y madre) ya que se da en aquellos casos en que los padres presentan esta misma actitud. Es, pues, un factor más de reforzamiento de la motivación externa del estudiante de instrumento.

2. 7. Las actitudes y el miedo escénico

La actitud que tomamos frente a las circunstancias es lo que determina lo que sentimos y experimentamos, y condiciona en gran medida nuestro comportamiento. A medida que el intérprete va alcanzando una mayor destreza con el instrumento, va perdiendo esa primera actitud hacia la música y hacia el instrumento que le ha ido permitiendo perseverar en su dominio: el juego. Jugar tiene diversas acepciones pero no deja de ser llamativo que en muchos idiomas, se utilice el verbo jugar para tocar un instrumento, por ejemplo *spielen*, en alemán, *jouer* en francés y *play*, en inglés.

El juego es tan antiguo como la humanidad; podríamos decir que el ser humano es un “homo ludens”. En la psicología evolutiva, el niño aprende a vivir jugando. La creatividad, la convivencia, el aprendizaje, el autoconcepto -es decir, cuando el niño juega a ser “superman”, “spiderman”, la niña a ser princesa etc.- se desarrollan en el niño gracias al juego. El adolescente aprende en el juego dentro del grupo, que pasa a ser lo más importante en esta etapa de la vida. Y finalmente, el adulto juega si está *vivo*. Durante este proceso, el intérprete se aleja, bien por las experiencias del aprendizaje, bien por experiencias personales de esta actitud. El abandono del sentido lúdico de hacer música para uno mismo y para los demás es uno de los pilares donde se asienta la actitud que conduce irremediabilmente al miedo escénico.

Así, la aprensión, un componente esencial del miedo escénico, y que comporta dolor y angustia es algo totalmente alejado del hecho en sí: hacer música, una actividad lúdica en la que el juego y el placer son su carta de naturaleza. La actitud aprensiva provoca un deterioro, es decir, unas consecuencias en el resultado final. La actuación sufre: el intérprete sufre y la música sufre. Todo este ciclo de sucesos hace que la actitud negativa hacia la interpretación en público se retroalimente y se constituya en una actitud permanente.

La actitud en la que el exceso de responsabilidad se convierte en una excesiva necesidad de control personal es otro factor que desencadena el miedo escénico. Un control, que hace que determinadas personas se sientan mal e impotentes ante circunstancias impredecibles. No es fácil aceptar un grado de

“descontrol”, especialmente cuando la formación y el entorno socio-cultural se asienta principalmente en mecanismos de control. Una de las frases favoritas del hombre occidental es: “no hay problema; tengo la situación bajo control”. Cuando el intérprete sale a escena, nunca puede afirmar algo así, de ahí la intranquilidad, incluso la impotencia. Una actitud hacia el hecho interpretativo que acepte este hecho antes y durante la actuación ahorrará estrés y contribuirá a lograr estados de *flow*, y por tanto de placer.

En cuanto a las posibles diferencias entre sexos en los niveles de miedo escénico en función de su actitud, un estudio realizado con estudiantes de piano (Abel y Larkin, 1990), muestra que, si bien el patrón de respuesta fisiológica al miedo escénico es superior en los hombres -con incrementos mayores de los parámetros cardiovasculares reales-, las mujeres -en principio con valores inferiores reales- reportan incrementos mayores que los hombres cuando lo hacen a través de autoinformes. Este estudio apunta a la posibilidad de que este hecho sea debido a la dificultad habitual de los hombres para expresar con sinceridad sus sensaciones. Nos encontramos, por tanto, ante una actitud de menor labilidad emocional en los hombres que puede contribuir a elevar los niveles de miedo escénico.

Otro factor determinante en la actitud del intérprete, y por ende en su grado de ansiedad, es el contexto en el que se celebra la actuación. La situación sin duda más estresante es la de concurso, examen, etc. En esta situación, tiene lugar al mismo tiempo el escrutinio y la evaluación por un lado y la diferencia de estatus entre el intérprete y los oyentes por el otro. Esta apreciación varía en función del poder que tiene cada uno de ellos: intérprete y jurado. Así, los participantes en un concurso internacional presentan menores grados de ansiedad que estudiantes de música de escuelas superiores (Wilson y Roland; en Parncutt y McPherson, 2002). Es también mayor entre músicos que hacen una prueba para una orquesta. En ambos casos, las consecuencias son muy importantes para el futuro profesional; se trata de una valoración de las consecuencias del acto que se va a realizar. Por otro lado, la relación entre el número de intérpretes en la escena y la curva de ansiedad es inversamente proporcional, lo que denota una actitud diferente cuando se está acompañado en el escenario. Por el contrario, el número de personas del público parece que no afecta al grado de ansiedad.

Si se desea romper esta dinámica, será necesaria durante la formación una acción educativa que comience por trabajar la motivación, que ayude al intérprete a sentir la necesidad de comunicarse con los demás a través de su música y que le dote de las herramientas necesarias para optimizar la manera en que lleva a cabo su actuación, tanto desde el punto de vista interpretativo como psicológico.

2. 8. Las actitudes y el bienestar general del intérprete

La carrera musical requiere una capacitación psicológica que permita superar todos los retos que ponen en peligro el bienestar personal del intérprete. Mientras que es posible que un profesional mediocre de otras disciplinas pueda encontrar trabajo y ejercer su actividad sin necesidad de mantenerse “a punto” siempre, el intérprete musical tendrá grandes dificultades de ganarse la vida si no alcanza un grado importante de excelencia y se dedica permanentemente a mantener o mejorar su nivel.

Muchas profesiones conllevan unos riesgos concretos para la salud y la interpretación no es una excepción. Aproximadamente desde 1980, la investigación en la detección y tratamiento de los problemas físicos en los músicos ha experimentado un notable avance. Existen ya numerosas “Clínicas de Músicos” donde se acude en busca de ayuda física, fisiológica y psicológica¹⁸. El esfuerzo postural prolongado, la repetición exhaustiva de ciertos movimientos, un ritmo de trabajo excesivo o irregular son factores básicos para desencadenar una lesión. En 1988 se llevó a cabo un estudio entre músicos de orquesta (Fishbein y Middelstadt, 1989) donde un 76% de los músicos encuestados reconocían haber sufrido problemas médicos relacionados con la práctica musical. Ese mismo año, Cayea (1989) mostraba una incidencia de 513 sobre un total de 6000 músicos del estudio, siendo la incidencia en las mujeres el doble del de los hombres. El Grupo de Estudios Médico Musicales español, el GEMM, obtuvo los siguientes resultados entre 302 músicos según instrumentos (Orozco y Solé; en Sardá y Vilaró, 1998):

¹⁸ Más información en www.isstip.org. ISSTIP: Internacional Society for the Study of Tension in Performance.

- Piano/Teclados 30%
- Guitarra/Bajo 57%
- Viento 27%
- Percusión 33%
- Voz 27%

Si admitimos que en todos los temas relacionados con la salud existe un componente psicológico, tanto en sus causas como en su solución, el tratamiento de las lesiones del músico necesitará de un enfoque multidisciplinar en el que se combine la medicina física y la rehabilitación con la ayuda psicológica.

Algunos de los retos psicológicos a los que se enfrenta el músico y que están directamente relacionado con su bienestar son: 1) la dificultad para separar su persona y su rendimiento en el instrumento. Así lo demuestran numerosos estudios realizados en la relación entre la excelencia musical y la autoestima en los músicos (Dews y Williams, 1989; Land, 1979); 2) el perfeccionismo, propio de la personalidad del músico y un requisito implícito a la actividad interpretativa; 3) la necesidad de desarrollar una resistencia psicológica a la crítica, presente durante toda la carrera musical, desde la formación hasta la vida profesional; 4) conflictos evidentes para compaginar la vida personal y la vida como músico (Kemp y Mills; en Parncutt y McPherson, 2002). De hecho, las investigaciones de Wills y Cooper (1984), quienes distribuyeron el cuestionario de personalidad de Eysenck¹⁹ entre una muestra amplia de músicos, arrojaba unos resultados que mostraban evidencias de problemas psicológicos entre los músicos; y 5) la autodisciplina durante toda la vida. Así, Smith y Murphy (1984) comprobaron que la satisfacción personal de los músicos de orquesta no se incrementaba a medida que éstos alcanzaban metas más altas en su carrera (más salario, mejores puestos en mejores orquestas, etc.). Parece que la exigencia y la necesidad de autodisciplina para mantener un alto nivel de excelencia en la carrera musical provocan un descenso en el bienestar personal del músico que no se corresponde con sus logros profesionales.

¹⁹ Uno de los cuestionarios usados como base en el trabajo de campo de esta investigación.

A la vista de estos datos, parece obvio la conveniencia de proporcionar al músico los medios necesarios que le ayuden a afrontar todos los retos de su profesión. En un estudio realizado por Dews y Williams (1989), un 96% de los estudiantes de música consultados reconocían la necesidad de contar con apoyo psicológico durante sus estudios musicales. Estos mismos estudiantes establecían una jerarquía en las personas a las que acudían en petición de consejo. En primer lugar, los amigos; luego los profesores; a continuación la familia; y finalmente los profesionales (psiquiatras, psicólogos, etc.). En general, podemos concluir que los alumnos son reacios a solicitar ayuda profesional (Rust y Davie, 1961; Arieti, 1976).

La musicóloga y psicóloga rusa Dina Kirnarskaya (2009:277) reconoce que “un estado permanente de mala salud, resultado de un estrés nervioso sin final, se convierte para el artista en un modo natural de vida”. De hecho, existen estudios que demuestran que el riesgo de suicidio se incrementa en un 112% entre los que se dedican a una actividad artística (compositores, intérpretes, escultores, pintores, bailarines, escritores, actores y directores) respecto a los que no lo hacen. Estudios psicológicos sobre el talento (Feldman; en Sternberg, 1988; Winner, 1996) sugieren que un estrés emocional sufrido en la infancia potencia la creatividad. Este hecho puede tener una explicación de base neurosicológica si tenemos en cuenta que el hemisferio derecho, lugar donde se localizan las tres “Is” necesarias en la actividad artística: Imaginación, Intuición e Inspiración, alberga también las experiencias de estrés, tristeza, insatisfacción, ira y otras muchas emociones negativas. Evidentemente, el talento no depende del grado de estrés emocional a que se está sometido pero sí parece ser un denominador común en muchos artistas. Del mismo modo, son capaces de utilizar ese sufrimiento como catalizador para la creación, o como es en este caso para la recreación artística. Con estas consideraciones, no se trata de ensalzar el mito romántico del intérprete sino resaltar su estructura psicológica como medio para entenderla y conducirla a mayores estados de bienestar.

De este modo, las circunstancias expuestas hasta ahora deben alertar a los profesores de instrumento de la gran responsabilidad que tienen a la hora de prevenir, detectar y tratar todos estos síntomas –físicos y psicológicos- en bien del estudiante de música y su desarrollo a largo plazo. El grado de desarrollo personal

de un intérprete no se ciñe exclusivamente a su capacidad para resolver con un alto grado de excelencia los retos que representa la recreación de una partitura. Es necesario que ese intérprete se pueda nutrir permanentemente de las vivencias y experiencias que le pueda proporcionar el entorno, en un proceso rico de interacción; un proceso que haga posible un desarrollo saludable en áreas como las relaciones interpersonales, los afectos, las emociones, etc. y que revierta en una mejora de su bienestar personal.

CAPÍTULO 3

EL CUERPO EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

3. 1. El papel del cuerpo en la ejecución instrumental

Los movimientos del cuerpo durante la ejecución musical tienen como principales fines: facilitar la resolución de los retos técnicos que presenta la obra (por ejemplo un desplazamiento, un *pizzicato*, etc.), comunicar una intención expresiva (por ejemplo mostrar un punto culminante), comunicar un momento importante en la estructura (por ejemplo una cadencia), comunicar a otros intérpretes, en agrupaciones de cámara u orquesta las intenciones de participación (por ejemplo dar una entrada a otro músico), y finalmente aportar señales a la audiencia de índole extra musical que ofrezcan información sobre la personalidad del intérprete (gestos extravagantes del intérprete o de otro tipo dirigidos al público). Comenzaremos por ver el aspecto motórico en la ejecución instrumental para continuar con la producción expresiva del sonido, la manera en que el movimiento corporal afecta la percepción de la música y finalmente, las consecuencias que provoca el estrés escénico de índole fisiológico en la interpretación musical.

3. 1. 1. La función motora y la música

El papel del cuerpo en la producción de sonido en la interpretación musical es un hecho reconocido desde hace mucho tiempo. Sin embargo, es reciente su estudio sistemático en base a investigaciones empíricas en la materia. Los manuales y métodos de técnica instrumental están repletos de información acerca de los movimientos necesarios de las partes del cuerpo implicadas en cada momento y la manera en que éstos deben ser accionados para lograr el grado de excelencia requerido en la interpretación de cada pasaje de la obra. Cada digitación corresponde a una determinada nota, una frase se compone del encadenamiento de varios movimientos de dedos, el instrumentista de cuerda frotada deberá contar con un movimiento de brazo concreto que acompañe al arco, el instrumentista de viento intentará lograr una buena sincronización entre el soplo, los labios, la lengua y los dedos, etc. En resumen, el grado de virtuosismo en el intérprete dependerá del grado de conexión y, por lo tanto posibilidad de control de cada parte de su cuerpo.

El sistema motor es, en términos evolutivos, probablemente anterior a todos los sistemas sensoriales (Lafarga y Sanz, 2001: 15). La complejidad del cerebro se ha ido acrecentando con el tiempo a medida que éste debía procesar más información procedente de la interacción con el exterior, fruto de la capacidad de desplazamiento de los seres vivos. Gracias a un surco central o fisura de Rolando, situado en el cerebro y que conecta dos sistemas (una que se encarga de la representación sensorial y otra de la representación motora) somos capaces de sentir nuestro cuerpo y moverlo de forma consciente y coordinada. Es lo que se denomina en terminología psicológica el “esquema corporal”. Sampson (en Stam, 1998) ilustra con el ejemplo de un niño la manera en que éste va descubriendo el mundo a su alrededor gracias a la auto-observación de los movimientos de su cuerpo que le permite tomar conciencia de sí mismo y le habilita para tomar decisiones para futuras acciones con el exterior.

Parece claro entonces que un buen intérprete musical deberá contar con un estado psíquico que permita comunicar de manera fluida, sin bloqueos de ningún tipo, con un cuerpo al que se le requiere una alta capacidad de respuesta. El trabajo al instrumento se desarrolla en gran parte mediante la repetición de numerosos movimientos de alta precisión y en muchas ocasiones a gran velocidad. A pesar de esa automatización del movimiento debido a la repetición, son otros componentes de la expresión musical, que se verán más adelante, lo que convierte a la ejecución musical en algo más que un automatismo. En una entrevista en el suplemento del periódico *El Mundo* al director y compositor Esa-Pekka Salonen, preguntado éste sobre el aspecto físico de la música contesta:

Es un aspecto primordial. No puedo componer si no es pensando que el cuerpo y la mente son la misma cosa. Del mismo modo que un instrumento es una extensión del cuerpo y no una máquina que produce notas. Sólo hay que ver a Gustavo [se refiere al director de orquesta Gustavo Dudamel] dirigiendo para darse cuenta de lo que digo, de que la música no tiene que ver con algo automatizado (Rosado, 2009: 49).

Shaffer (1981) argumenta respecto a la programación motórica y la música que la naturaleza somática de la experiencia musical así como el sentido de movimiento atribuido a la música se debe al efecto de una representación en el cuerpo, bien de origen físico (una activación vestibular en el acto de oír), bien asociado con sonidos o imágenes que se corresponden con un determinado movimiento corporal. En ambos casos se genera una respuesta en forma de una estructura cognitiva instrumental ligada a la información recibida. (Jackendoff, 1988; Lidov, 1987).

Es frecuente comparar el trabajo del intérprete profesional con el de los atletas de élite. Sin embargo, mientras se entiende como natural que el atleta siga un riguroso entrenamiento de sus capacidades físicas (fuerza, elasticidad, velocidad, resistencia, etc.), es raro el músico que, consciente de esta situación se prepare físicamente para aguantar las numerosas horas de estudio al instrumento. A pesar de que hay evidencias (Welford, 1968) de que a medida que se alcanza un mayor dominio de una actividad física, hay un menor esfuerzo necesario para ejecutarlo, es decir un ahorro de energía, esto no significa que desaparezca el desgaste. Esta situación se ha visto mejorada en los últimos tiempos gracias a la incorporación a los Conservatorios de asignaturas –especialmente la Técnica Alexander- que fomentan el trabajo corporal fuera del instrumento. No obstante, existen aún carencias en este sentido que son causa de frecuentes lesiones que sufren los intérpretes a lo largo de su carrera. Este es uno de los problemas más dolorosos a los que se enfrentan un porcentaje muy alto de músicos y prueba de ello es la existencia de un auge en el estudio de la Medicina Musical con la creación de numerosas publicaciones fomentadas por organismos como la ISSTIP (Internacional Society for the Study in Performance). En España, ya se cuenta con una clínica especializada en músicos en la localidad de Tarrasa. Trataremos a continuación las habilidades motoras en los músicos.

El cerebro gobierna todo nuestro cuerpo desde los dos hemisferios cerebrales: el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. Cada uno de estos hemisferios se ocupa en todos los organismos vivos con sistema nervioso del lado opuesto del cuerpo y de funciones diferentes. En el caso de la música, las investigaciones parecen confirmar que, si bien la supremacía para la percepción musical tonal está localizada en el hemisferio derecho, los músicos, capaces de

escuchar de forma analítica esa música, activan el hemisferio izquierdo ante la escucha. Es decir, en músicos profesionales, el hemisferio izquierdo es el gestor principal salvo en casos en los que la persona sea zurda o posea lateralidad cruzada. Los músicos desarrollan gracias a su trabajo unas habilidades motoras, cognitivas y sensoriales que les han convertido en sujetos de múltiples investigaciones de tipo neurológico. Además, estas habilidades motoras están muy diversificadas dependiendo del instrumento. Por ejemplo, el piano requerirá una coordinación de ambas manos mientras que el violinista trabaja también con ambas manos coordinadas pero en tareas cualitativamente muy diferentes (el arco y el trabajo directo sobre las cuerdas). Técnicas de escucha dicotómica y de imaginería cerebral en vivo han demostrado que el hemisferio izquierdo es, en casos de adiestramiento especial como en los músicos, el que lleva el control sobre los procesos musicales que supongan una elaboración intelectual intensa y habilidades motoras finas –como es también el caso del lenguaje- que requieren gran precisión y sincronización (Schlaug, 1995, 1996).

3. 1. 2. El movimiento corporal y la producción de sonido

Hemos establecido anteriormente la importancia que tiene en el aprendizaje de la técnica del instrumento el conocimiento de las partes del cuerpo implicadas en un determinado ataque o desplazamiento con el fin de obtener uno u otro sonido. Sin embargo, es frecuente olvidar durante la instrucción musical el concepto de que todo el cuerpo es vital a la hora de generar las cualidades técnicas y expresivas que requiere la interpretación musical. Más allá de detenerse en el estudio de la estructura de huesos y músculos, la anatomía, se trata de observar la función que esas partes del cuerpo tienen en la función del movimiento. Es la disciplina que se denomina kinesiología o cinética humana. La kinesiología se ocupa de todos los mecanismos fisiológicos, mecánicos y psicológicos que intervienen en el movimiento. En este sentido, son numerosas las aplicaciones que investigaciones en este campo tienen en actividades que requieren un esfuerzo físico notable, por ejemplo el deporte. Podemos nombrar la aportación del catedrático del RCSMM Anselmo de la Campa (1990) quien publicó un libro con estudios de cinética aplicada a la ejecución pianística.

La conexión entre el movimiento corporal y la producción de sonido expresivo ha recibido diferentes respuestas a lo largo de este y el pasado siglo pero la teoría del compositor y pedagogo suizo Emile Jaques Dalcroze ocupa un lugar preeminente. Para Dalcroze (Seitz, 2005), los procesos corporales, el ritmo y el movimiento son la base de la expresividad en la música y por tanto deben ser base de la pedagogía musical.

Schaffer (1984) estudió las variaciones de tempo durante una interpretación de pianistas mediante los cambios en la velocidad de pulsación de las teclas. Pudo comprobar que el sistema de programación motórico utilizado incidía directamente en esas variaciones de tempo. También observó cómo el pianista optaba conscientemente por aplicar otras velocidades de ataque por razones de expresividad musical. Es lo que Welford (1968) denominó variaciones intencionadas. Todd (1994) también dedicó su trabajo a la relación entre la programación motórica y la agógica en la interpretación y estableció dos aspectos en el mismo: la relacionada exclusivamente con la ejecución de las notas y la relacionada con los recursos expresivos encaminados a mejorar el resultado musical, por ejemplo en la realización de un rubato. Investigadores como Feldman, Epstein y Richards (1992), Sundberg y Verillo (1980) y Todd (1992) demostraron cómo el uso que los intérpretes hacen del tempo en “finales expresivos” se corresponde con la curva temporal de objetos que se mueven en un campo de gravitación. Es decir, aquello que suena apropiado en una interpretación musical se debe a su semejanza con el comportamiento de los objetos (o del cuerpo en este caso) moviéndose en el mundo real. La experiencia corporal conlleva una conexión racional que hace posible que la música abstracta cobre un significado racional.

Por otro lado, diversos estudios empíricos (Kendall y Carterette, 1990; Gabrielsson, 1995) han demostrado que el tempo en la interpretación musical no está sujeto exclusivamente a los parámetros musicales (estructura, armonía, etc.) sino también a la intención expresiva que el intérprete haya decidido aportar a la obra. Wanderley et al. (2005) demostraron cómo los movimientos auxiliares durante la interpretación, es decir, aquellos que no son estrictamente necesarios para la producción del sonido sino que obedecen a otros criterios expresivos, pueden afectar el tempo de una obra musical. Davidson (2007) lanza la hipótesis

de que estas intenciones del intérprete tienen una consecuencia directa sobre su movimiento corporal.

Un estudio de Davidson (2002) buscaba dar respuesta a dos interrogantes: 1) si la información proveniente del movimiento del cuerpo de un pianista era un continuo o se reducía a momentos puntuales de la interpretación, 2) si el torso y las manos juegan un mismo papel como manifestación física de una intención expresiva determinada. En un primer experimento, se comprobó que los movimientos más amplios eran percibidos como los más expresivos en las tres interpretaciones de la misma obra. Así mismo, los movimientos del torso servían al oyente mejor para detectar momentos expresivos de la obra que las manos. Sin embargo, en un segundo experimento se constató que no todos los movimientos amplios eran percibidos como expresivos. Más bien al contrario, momentos muy contenidos de movimiento o de quietud total también eran percibidos como importantes desde el punto de vista expresivo. La conclusión general de estos experimentos sugiere que los movimientos del intérprete son de carácter discontinuo y aportan una gran información musical al oyente. Quedó demostrado que se pueden identificar elementos de la estructura musical, por ejemplo una cadencia, mediante un determinado gesto (la mano en el pianista) o el rubato, mediante el torso. En los pianistas, el centro de gravedad se sitúa en el punto de apoyo de la banqueta. Por esta razón, es desde las caderas donde se genera un movimiento oscilatorio que afecta tanto al torso como a la cabeza. En resumen, “el cuerpo contiene un centro físico para la información expresiva” (Davidson, 2007: 386).

Para Davidson (2007) existen dos tipos de movimiento gestual en la interpretación musical:

1. gestos para enfatizar momentos importantes de la estructura,
2. gestos que se corresponden a un repertorio de gestos ya existentes y asociados con los diferentes colores, expresiones, estados de ánimo, etc. O bien pueden ser gestos recibidos como instrucción del profesor (movimientos estudiados).

La misma investigadora llevó a cabo un estudio en el que grabó a un pianista interpretando dos Bagatelas de Beethoven que analizó mediante un aparato capaz de secuenciar el movimiento con el fin de intentar codificar todos los movimientos realizados durante la ejecución. Se apreció que el repertorio de gestos podía ser perfectamente clasificado: nueve tipos de gestos en la mano izquierda y seis en la parte superior del tronco. Estos gestos fueron transcritos a la partitura para permitir su estudio detallado. Las conclusiones del análisis fueron:

1. El intérprete hacía uso de un repertorio de gestos en los momentos de mayor expresividad de la obra.
2. Estos movimientos, sin embargo, no coincidían siempre ni en su localización ni en su amplitud.
3. El pianista hacía uso del gesto únicamente cuando el requerimiento técnico lo permitía.
4. El movimiento principal y desde el que parecen derivar el resto de movimientos es el del balanceo.

Este experimento se repitió con el mismo pianista en condiciones similares. La comparación entre ambas grabaciones arrojó unos resultados muy parecidos lo que lleva a Davidson a afirmar que los gestos se mantienen en el tiempo a pesar de que se observen pequeñas variaciones en forma y amplitud.

La interpretación pública de una música después de un trabajo previo en el que se resuelven todos los retos que ofrece la partitura (técnicos y de conocimiento musical) abarca aspectos físicos, mentales y sociales, y puede desembocar en una genial lectura de la música o en su más completa destrucción. Evidentemente, es necesaria una comprensión profunda de la música a interpretar antes de ejecutarla en público. Estudios empíricos de Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) y Sloboda, Davidson, Howe y Moore (1996) así lo demuestran. Sloboda (1998) aboga por una aproximación multidisciplinar para dotar de significado a la música.

A día de hoy, los investigadores en la psicología de la música han puesto el énfasis en el crecimiento cognitivo del músico, estudiando principalmente el conocimiento estructural de la música. En cambio, el papel del cuerpo en la interpretación es un capítulo mucho menos explorado. El intérprete no construye su interpretación exclusivamente a partir de un sólido conocimiento de carácter formal y un sofisticado dominio de las habilidades motoras. Más bien, el período de la ejecución musical en público está lleno de intenciones expresivas que emergen de forma primaria de proyecciones metafóricas ligadas a experiencias físicas y a la producción de significado. La experiencia corporal es, de acuerdo a esta conexión, la base del proceso por el que el material abstracto musical de la partitura cobra un significado real.

A partir de un ejemplo personal del flautista y pedagogo Jorge Salgado Correia, Davidson y Salgado Correia (2001) aportan evidencias acerca del papel central que juega el cuerpo en la formación del conocimiento y la expresión de la música. El experimento se realiza con dos obras de estilos muy diferentes. Por un lado, la sonata para flauta de C.P.E. Bach y la escrita en 1985 por Virgilio Melo, *Nó*. El estudio distingue dos fases bien diferenciadas: el ensayo y la interpretación en público. En la obra de Bach, Correia opta en la fase de preparación por una aproximación narrativa a la obra; una sección *nerviosa*, seguida de otras tres secciones: *exasperada*, *resignada* y *resolutiva*. En *Nó*, se intenta conseguir la unidad de la obra a pesar del tempo tan lento y un material muy estático. Estas dos aproximaciones al significado y la estructura de la música se traducen en movimientos corporales que intentan acercar la producción final a la idea musical preconcebida. Se trabaja toda una gama de movimientos que va desde una gran apertura de brazos, a pisadas cortas y rápidas, cabeza agachada y posición recogida, tambaleo de delante atrás, de lado, etc. En ambas piezas, y a pesar de la diferente aproximación, el resultado final fue diferente en el momento de exponerlo al público. En palabras del instrumentista:

Perdí la sensación de que controlaba lo que estaba ocurriendo... Me convertí en sonido y movimiento corporal. Curiosamente, el sentido del tiempo desapareció...El momento de la actuación era una acción sin fases distintas e iba creando la música desde un lugar muy remoto de mí mismo. Intentar recordar lo que pasaba por mi mente durante la

actuación es tan frustrante como intentar recordar un sueño del que acabas de despertar (Davidson y Salgado Correia, 2001: 72).

El estudio demuestra que existe una interacción directa entre los estados del cuerpo y de la mente. Este hecho se ve refrendado por trabajos empíricos de otros investigadores como Sampson (1998: 44) quien señala que la postura y la musculatura facial puede moldear las experiencias emocionales de una persona o Zajonc, Murphy e Inglehart (1989) quienes presentan una clara correlación entre los gestos del rostro y las consecuencias en el cerebro para crear estados de ánimo más o menos placenteros. En el caso que nos ocupa, Correia (2001) explica en su trabajo de investigación cómo sus intenciones motoras específicas han supuesto una ayuda fundamental a la hora de formular la concepción interpretativa de las obras.

Quizás porque no somos conscientes de que los gestos musicales provienen directamente de los movimientos del cuerpo, la sintaxis musical parece mucho más abstracta de lo que es en realidad” (Davidson y Salgado, 2001:75).

Todos estos estudios demuestran la necesidad de la incorporación de esta dimensión de la interpretación musical. La pedagogía instrumental debe incorporar el trabajo consciente sobre los gestos y el movimiento hasta conseguir que se integren y se conviertan en un movimiento funcional del intérprete.

3. 1. 3. El movimiento corporal y la percepción musical

El estudio de la percepción musical se ha focalizado casi exclusivamente en el sonido, ignorando el componente visual que tienen los movimientos del intérprete en el oyente. El hecho de que la música occidental haya estado presente en nuestras vidas los últimos siglos tiene como consecuencia que, incluso aunque no dispongamos de los conocimientos teórico-musicales en profundidad, somos capaces de reconocer la inminencia de un ritardando antes de una cadencia, una progresión armónica o la repetición de determinados patrones armónicos. Son reglas sistemáticas que afectan a toda la música anterior al siglo XX y que nos hace

poseedores de un entendimiento de su sintaxis más allá de nuestros estudios. Argumento defendido por autores como Lerdhal y Jackendoff (1983) y Sloboda (1985). Estas reglas dotan de significado a la música y la convierten, junto al concepto de movimiento, en “expresiva”. Investigadores como Sundberg y Verillo (1980) y Todd (1994) así lo manifiestan a partir de sus trabajos empíricos.

La investigación sistemática de todo lo relativo al movimiento en la interpretación musical y sus consecuencias en la percepción de la música es pues un hecho reciente. No obstante, encontramos ya citas que ilustran esta constatación en las palabras que Schumann dedica a la interpretación de Liszt:

Pero hay que oírlo y también verlo, Liszt en modo alguno podría tocar tras un forillo, pues ello haría que se perdiera una gran porción de su poesía (citado en Hildebrandt, 1986: 174).

Lo mismo ocurre con el violinista Pierre Baillot quien sugiere en su obra *L'Art du violon* de 1834 (citado en Davidson, 2006:174) que diferentes tipos de movimiento producen y al mismo tiempo provienen de los efectos relacionados con diferentes tempos musicales. Baillot señala que un Adagio requiere una ejecución “más amplia” que la de un Allegro, en el que los trinos se deben “agitar” más rápidamente, mientras que la ligereza y la vivacidad han de mantenerse en un Presto y en los pasajes de “mayor desenfreno”.

La danza, y por tanto el movimiento corporal era hasta el siglo XVII inseparable del canto y de la ejecución.

*“El tañer con el cantar
Era muy bien acordado
Y no menos concertado
El concierto del danzar”
Juan del Enzina, El triunfo del amor, siglo XVI.*

A partir del momento en que comienza la música instrumental pura, esto es, sin una función suplementaria (acompañar y ritmar la música de danza o doblar o sustituir en ciertos casos a algunas partes dentro del conjunto polifónico) desaparece la relación corporal directa a la escucha de la música. No obstante, la reacción emocional que acompaña a la música sigue existiendo a pesar de la inacción.

“En el siglo XVII... los gestos musicales se convirtieron en abstracciones de los movimientos físicos de manera que los oyentes no movían más sus cuerpos (no había movimientos de danza como respuesta) sino que permanecían sentados y escuchaban, y... los gestos musicales no representaban el estado emocional propiamente sino el tipo de gesto físico, tanto vocal como corporal, asociado a ese estado emocional o carácter. El gesto musical representaba metafóricamente el gesto físico que el público reconocía como correspondiente a ese estado emocional” (Small, 1998:75).

Podemos encontrar unos primeros estudios sobre el movimiento en general de Cutting y Kozlowski (1977) quienes consiguieron determinar el género de las personas mediante detectores de movimiento en cabeza y cuerpo gracias a sus movimientos mientras caminaban. Así mismo, Cutting et al. (1978) hablan de un punto del cuerpo que actúa como referencia respecto al resto del cuerpo en una relación geométrica regular. Este punto varía en función del sexo ya que depende de la anchura de caderas y hombros. James Cutting y otros colaboradores (1981) también experimentaron con la forma de caminar de las personas y llegaron a la conclusión de que cualquier articulación del cuerpo emite una información expresiva. Además, comprobaron que algunas zonas del cuerpo proporcionan información de índole general mientras que otras partes indican una información más específica. Este hallazgo viene a confirmar las conclusiones que Jane Davidson (2007: 386) hará más tarde respecto al “punto de referencia” en los pianistas cuando afirma que el cuerpo contiene un centro físico para la información expresiva que en el piano, en una posición sentada, se encuentra muy probablemente en el movimiento de balanceo.

Otros estudios sobre el efecto que tienen los movimientos en la percepción visual son los de Runeson y Frykholm (1983) en los que describían diferentes tipos de movimientos de carácter expresivo que se podía observar en patrones humanos de movimiento tales como caminar, lanzar o levantar un objeto. Se trataba por ejemplo de que los espectadores calcularan el peso de una caja que un actor levantaba en función de los movimientos. Incluso se proporcionaba información falsa acerca del peso real de la caja que era detectada por los espectadores sin dificultad. De esta manera se demostraba que las disposiciones mentales se explicitaban en el movimiento. Runeson (1984) va aún más allá afirmando que información más compleja de tipo emocional, cognitiva y de personalidad puede ser también percibida gracias al movimiento.

La dificultad que presenta la investigación en el campo concreto de la música es encontrar la técnica experimental adecuada que permita controlar todas las variables que intervienen en el fenómeno visual de la interpretación musical. Las investigaciones más notables en este campo son las realizadas por Martin Gellrich (1991) quien ha investigado gestos superficiales aprendidos, esto es, movimientos innecesarios para la producción del sonido pero que ayudan al espectador a esclarecer significados. Gellrich llama la atención del peligro que tienen este tipo de gestos cuando no son congruentes con el objetivo de interpretación ya que pueden generar tensión y falta de fluidez en la interpretación, es decir un bloqueo corporal. En el trabajo de Gellrich se hace mención expresa a música del siglo XVIII y XIX que, en su origen, era interpretada con una gran riqueza gestual. En este sentido, los resultados del estudio de Vines et al. (2005) confirman que la percepción expresiva de la música no depende de la amplitud e intensidad de los movimientos si éstos no son congruentes con la intención que el compositor ha plasmado en su obra. Así, en las interpretaciones de dos clarinetistas de una misma obra en tres versiones con diferentes grados de expresividad: inmóvil, estandar y exagerada, el clarinetista cuyos patrones de movimiento no se correspondían con la intención musical no conseguía una significativa reacción en los oyentes, al contrario del otro intérprete que sí provocaba un incremento en la percepción expresiva de la música.

En esta misma línea de investigación, Jane Davidson (1993;1995) demostró empíricamente que, tras solicitar de varios intérpretes diferentes versiones de una

misma pieza: sin expresión (plano), con expresión normal (proyectado) y otra con expresión muy exagerada, la reacción del público estaba condicionada por lo que veían, es decir, por los movimientos del intérprete. Al igual que en el caso de Vines et al. (2005), la percepción auditiva no era tan fuerte como la visual a la hora de emitir sus juicios en cuanto a la expresividad de la interpretación. En esta misma línea, Davidson (1994) estudió los movimientos de una única pianista para comprobar el tipo de movimientos que captaba más la atención del público y su significado. Los resultados mostraban una clara relación entre la amplitud del movimiento y el grado de intensidad de la expresión. No obstante, existían momentos de total quietud en las diferentes interpretaciones de la misma obra. En un segundo estudio, Davidson focalizó su atención en las partes del cuerpo implicadas y descubrió que era suficiente la información recibida proveniente de la parte superior del torso y la cabeza para que el observador discerniera el carácter de la interpretación. Esta percepción se veía incrementada si se añadían las manos.

Vines y sus colaboradores (2004) investigaron cómo los movimientos expresivos de un clarinetista contribuían en la percepción de la estructura y expresividad de la interpretación musical. En este estudio de caso, treinta sujetos entrenados musicalmente pudieron ver la grabación de la interpretación del clarinetista sin sonido, escucharla sin imagen y finalmente con ambas funciones (auditiva y visual). El objetivo era comprobar la percepción de la estructura musical y los puntos de tensión que denotaban una carga emocional especial. Se utilizaron métodos estadísticos estándar así como técnicas de análisis de datos funcionales (*Functional Data Analysis*). Las conclusiones principales fueron: 1) el componente visual conlleva igual información que la auditiva. 2) los gestos prolongan el sentido del fraseo durante un silencio y ciertos gestos señalan el comienzo de una nueva frase. 3) la importancia de la información visual en la experiencia de los momentos de tensión cambia en función de algunas características estructurales. Cuando el volumen, la altura y la densidad de las notas es bajo hace que decrezca la sensación de tensión si se retira el componente visual.

3. 2. El cuerpo y el miedo escénico

El estrés generado por la exposición pública del intérprete musical y por el escrutinio competitivo al que éste se ve sometido es uno de los aspectos que más interés ha suscitado en el campo de la investigación dedicado a la interpretación musical debido a su impacto e importancia. En el apartado dedicado a las actitudes y el miedo escénico, hemos visto las consecuencias psicológicas que tiene sobre el intérprete. A continuación, veremos las respuestas de carácter físico que se desencadenan en esta situación.

3. 2. 1. Consecuencias físicas del miedo escénico

Cuando sentimos en nuestro entorno algo desconocido o amenazador se activan partes de nuestro organismo preparados para la lucha o para la huida. La central donde se activa esa capacidad es el sistema nervioso vegetativo. Al contrario del sistema nervioso central que posibilita nuestras funciones psíquicas superiores como la atención o el pensar, el vegetativo controla el pulso cardíaco, la sudoración, la temperatura del cuerpo así como procesos más complejos como el sueño o la sexualidad. En general, nosotros no podemos influenciar sobre estas funciones. De hecho, si tratamos de actuar sobre esas reacciones indeseables mediante nuestra voluntad, obtenemos exactamente el efecto adverso. Por ejemplo, si intentamos actuar sobre el no poder dormir, el miedo a volar, una visita al dentista, etc. conseguiremos aumentar aquello que intentamos combatir. Los síntomas físicos concretos que se desencadenan con el miedo escénico son:

- Activación de la circulación sanguínea, es decir, subida de la frecuencia cardíaca que puede conducir a la taquicardia.
- Los vasos sanguíneos de la piel se estrechan y ésta se vuelve pálida.
- La respiración se hace irregular con esa desagradable sensación de “falta de aire”.
- Las glándulas sudoríparas se activan. El sudor es abundante con el consiguiente problema para tocar.
- Sequedad de boca, pérdida de apetito e incluso problemas estomacales como vómitos y diarreas.

- El cerebro pasa del llamado *estado Alpha* al *estado Beta* necesario para pensar y actuar. En situación normal ese cambio es saludable y necesario pero en el caso del miedo escénico se produce una acción desmedida que impide el normal funcionamiento del sistema nervioso. Esto se traduce en temblores de manos o tics en otras partes del cuerpo. Es uno de los problemas que afecta negativamente especialmente a los instrumentistas de cuerda.
- Problemas en el sueño así como en la actividad sexual.

Sin embargo, existe un aspecto positivo a partir de este funcionamiento fisiológico de respuesta del cuerpo ya que, bien gestionado, puede ayudar a canalizar una energía extra que permite elevar la alerta y así afrontar mejor la actuación en público. El mecanismo de generación del estrés puede ser interpretado de dos maneras:

1. Se produce un estado de activación fisiológica para el que no se halla una explicación evidente. El sujeto hace una interpretación cognitiva para intentar evaluar y comprender lo experimentado. El final de este proceso determina el tipo de respuesta emocional.
2. Se produce un estímulo ambiental (un estresor interno) que desencadena una serie de procesos cognitivos de índole negativo (pensamientos negativos). Como consecuencia, se provoca una sobreactivación fisiológica que conlleva una emoción molesta.

En el primer caso, y en las reacciones observadas en los alumnos de instrumento de la asignatura objeto de investigación, el “estar nervioso” sucede aún cuando la situación no suponga un reto especial (por ejemplo decir su nombre). Este estado de ansiedad se ve incrementado a medida que la sensación fisiológica se hace más presente hasta que identifica la fuente de estrés y reconoce la emoción que siente en ese momento.

En el segundo caso, el alumno identifica su actividad como intérprete (especialmente en la escena) como algo peligroso, amenazador. De esta manera,

esta vivencia desencadena las reacciones fisiológicas mencionadas anteriormente que suelen conducir a una emoción de miedo, y en algunos casos de impotencia, altamente desagradable. Vemos que en ambos casos la actividad fisiológica está ligada a una emoción que, o bien se interpreta después de la reacción o bien se desencadena tras el pensamiento. No hay emoción sin que medie un proceso cognitivo que la origine.

3. 2. 2. Tratamientos físicos del miedo escénico

A continuación se expone el abanico de tratamientos físicos utilizados más habitualmente por los intérpretes para combatir el miedo escénico.

a) Las drogas

Algunos instrumentistas deciden optar por drogas como el alcohol, el Valium y el cannabis (Wills y Cooper, 1988) para reducir la sensación de ansiedad antes de tocar. El 22 por ciento de una muestra de músicos de orquestas londinenses afirmó que tomaba alcohol, y el 12 por ciento sedantes (Valentine; en Rink, 2006), y esto puede ser considerado consumo mínimo según otros estudios. Las drogas disminuyen la capacidad de juicio, crean adicción, tienen efectos secundarios y pueden llevar a un deterioro progresivo de la salud por lo que no parecen ser una solución para combatir el miedo escénico.

Los ansiolíticos, principalmente las benzodiazepinas, también crean dependencia y afectan las funciones de atención y alerta necesarios para la interpretación en la escena. No son recomendables. La buspirona, otro ansiolítico que no pertenece a la familia de las benzodiazepinas se ha demostrado ineficaz (Clark y Agras, 1991).

Sin embargo, los betabloqueadores cuyos fines son en principio el tratamiento de problemas cardiovasculares son las drogas más utilizadas entre los músicos porque inhiben los síntomas fisiológicos derivados de la sobreactuación del sistema nervioso simpático y no afectan a la actividad intelectual. Fishbein y Middlestadt (1988) informan en un estudio que el 27% de los músicos entrevistados toman este tipo de medicamentos. Se ha demostrado beneficioso

para instrumentistas de cuerda que podían controlar los temblores que hacían muy difícil la uniformidad del vibrato o la igualdad de los trinos. No obstante, también se reconoce una disminución de la expresividad, de la riqueza en la gama dinámica o una agógica menos fluida. Podemos concluir que este tipo de tratamiento es recomendable exclusivamente en casos de ansiedad extrema o aquellos que pretenden volver a la escena después de alguna experiencia traumática que les haya obligado a abandonar la actividad concertística y deben ser siempre supervisados por un médico. Para el resto de los casos, es mejor que la fuente de superación del estrés escénico sea interna y no externa.

b) Técnicas físicas

Las técnicas corporales utilizadas para combatir las consecuencias del miedo escénico, especialmente en el terreno físico, son las que se basan en la relajación progresiva y la respiración. El método de relajación progresiva, ideado ya en los años 20 del pasado siglo por el fisioterapeuta Edmund Jacobson, es una de las técnicas más utilizadas por los intérpretes (Rink, 2006). Esta técnica ayuda a tomar conciencia del cuerpo mediante la tensión y distensión voluntaria de diferentes grupos musculares. De esta manera, es posible identificar las señales fisiológicas de tensión para poder actuar sobre ellas mediante un entrenamiento. Los objetivos del uso de esta técnica son tres (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006):

1. identificar las sensaciones de tensión en el organismo,
2. identificar, por contraste, las sensaciones de relajación que se corresponden con la distensión y
3. aprender a utilizar la tensión como punto de partida para alcanzar la relajación.

Esta técnica es muy útil para los intérpretes ya que permite actuar sobre zonas concretas del cuerpo especialmente sensibles a sufrir de tensión y que son muy importantes durante la ejecución musical, por ejemplo el cuello o los brazos. Roland (1997) apunta que es necesario que los intérpretes entrenen las técnicas

de relajación fuera de las condiciones puntuales de la actuación antes de que éstas sean realmente efectivas en el momento de la actuación.

La relajación obtenida a través de técnicas de respiración es también fundamental para reducir las consecuencias fisiológicas negativas producidas por el estrés. Además, no olvidemos que la respiración de la música, igual que la del hombre, alterna inspiración y expiración. Será muy difícil que una interpretación tenga calidad si ambas no se realizan de manera armoniosa. ¡Cuántas veces hemos escuchado una música que se asfixia, que no respira! Lo más probable es que el intérprete viva esa misma situación física y no alcance el equilibrio de su ser hasta que no haya sido capaz de conectar con su respiración. Del mismo modo, la pulsación rítmica intrínseca a cada música se verá distorsionada por un alto ritmo cardíaco del intérprete. En consecuencia, resulta evidente que toda técnica que permita el control sobre la respiración ayudará a alcanzar el nivel de activación ideal para lograr una interpretación de calidad.

Otras técnicas que enseñan al individuo cómo controlar los ritmos en la actividad eléctrica del cerebro son el Biofeedback y el Neurofeedback. Los ritmos cerebrales difieren en frecuencia (o velocidad) y en amplitud (voltaje). La cantidad de actividad en una u otra frecuencia informa de unos procesos de información: el grado de tensión, el estado de alerta, de relajación, etc. Estudios realizados con estudiantes de Conservatorios han demostrado su eficacia como medio de mejorar variables de la interpretación musical (Gruzelier et al., 2002; Egner y Gruzelier, 2003). Veamos en primer lugar el Biofeedback.

El Biofeedback consiste en la posibilidad de, gracias a la información recibida y un entrenamiento posterior, ejercer un control voluntario sobre funciones del sistema nervioso central y el sistema nervioso periférico. Es una técnica empleada por médicos y terapeutas como una herramienta suplementaria en el tratamiento de dolencias como la alta tensión arterial, el asma, las cefaleas, etc. En el caso de los músicos, se han comprobado los efectos beneficiosos del entrenamiento con Biofeedback en estudios sobre la reducción de tensiones musculares en los extensores del brazo izquierdo de instrumentistas de cuerda (Morasky et al., 1981). Morasky et al. (1983) llevó a cabo un estudio similar con

clarinetistas mientras que Levee et al. (1976) comprobó los beneficios del tratamiento en los músculos faciales de un instrumentista de viento. Del mismo modo, Montes et al. (1993) demostraron una reducción de tensión en pianistas en los músculos implicados en la realización de trémolos y trinos lo que suponía una mayor potencia y velocidad en los mismos. No obstante, hay que señalar que apenas existen estudios en los que se hayan medido las consecuencias reales sobre variables relacionadas con la calidad interpretativa.

El Neurofeedback es una forma de biofeedback en la que se obtiene información del cerebro mediante un electroencefalograma (EEG). Las señales obtenidas por los electrodos aplicados al individuo son enviadas a un ordenador que las procesa para poder ser manipuladas por un terapeuta. En el caso de los músicos, está claro que hacer música requiere un alto nivel de control sobre diversos procesos cerebrales. Por ello, el uso de esta técnica ha obtenido resultados positivos en estudiantes de instrumento en relación a la variable de calidad de la interpretación (Gruzelier y Egner; en Williamon, 2004).

George Leonard, autor de numerosos bestsellers sobre educación y autoconocimiento, describe así su proceso de crecimiento personal gracias al cuerpo en su libro “El fin del sexo” (citado en Green y Gallwey, 1986: 31):

El cuerpo es el mejor medio de aprendizaje de todos. Tiene miles de circuitos de información. Y la información es instantánea. El cuerpo contiene más información que todas las bibliotecas del mundo, ya que codifica, en su estructura y en sus genes, toda la historia de la evolución desde el primer organismo vivo. Cuando desalojamos nuestro cuerpo [...] toda esta ingente información no está disponible para nosotros. Cuando rehabilitamos nuestro cuerpo y aprendemos a reconocer sus mensajes, conseguimos tener acceso a un tesoro de conocimiento y orientación.

c) Técnicas físico - mentales

Las técnicas físico-mentales combinan la relajación física con la agudeza mental (Valentine; en Rink, 2006: 207). Los Conservatorios ofrecen ya la posibilidad de iniciarse en algunas de ellas: el yoga, el método FeldenKreis, la Técnica Alexander, el Tai-chi y otras forman parte de los planes de estudio de la enseñanza de instrumento en educación superior.

La Técnica Alexander es la más extendida entre los músicos y es un método de reeducación postural que busca el buen "Uso" del cuerpo a partir del equilibrio entre la cabeza, el cuello y la espalda, lo que Alexander llamó "el Control Primario". Los resultados en músicos tras la práctica de esta técnica son positivos tanto desde el punto de vista físico como conductual. En el primer caso, un estudio realizado por Nielsen (1988) con miembros de una orquesta sinfónica demostró que la técnica era tan efectiva como los betabloqueadores a la hora de aumentar la capacidad respiratoria y rebajar la frecuencia cardíaca y la tensión arterial. En el campo conductual, Valentine et al. (1995) demostraron cómo los alumnos que asistían a la clase mejoraban en la calidad técnica e interpretativa, en la ansiedad autoreferida así como en su actitud hacia la interpretación. No obstante, tal y como reconoce la propia investigadora (Valentine; en Williamon, 2004:191), a pesar de todas estas pruebas científicas, es necesario reconocer que los resultados no siempre han sido consistentes y por lo tanto concluyentes.

Los beneficios del Yoga más significativos para los intérpretes se sitúan tanto en el plano físico (incremento del tono y potencia muscular, mayor coordinación, incremento de la capacidad respiratoria, etc.) como psicológico (mayor relajación lo cual imprime serenidad, más concentración, etc.). Otras técnicas orientales favorables para el intérprete son el Tai-chi y el Chi-kung (Qigong). En ambos casos, se trata de un sistema de energía o un método práctico de tratar con la consciencia para aumentar la capacidad de recuperación (resiliencia) y el flujo de energía para activar la respuesta autoreparadora inherente del cuerpo y optimizar la salud (Lehrhaupt, 2001).

El Método Feldenkrais es un aprendizaje a partir de las sensaciones utilizando el sentido kinestésico que es la forma natural de aprender de los niños pero llevado a cabo con conciencia y de manera sistemática. No es una gimnasia ni una terapia. Es un proceso de aprendizaje a nivel de experiencia sensorial y motriz. Hoy en día hay muchas escuelas de música y universidades (especialmente fuera de España como por ejemplo las escuelas superiores de música de Berlín, Stuttgart, Munich, Colonia, Hannover y Freiburg en Alemania; la de Viena en Austria; the Music Educational School of Boston, Berkeley CA, entre otros) en el mundo donde se ofrece el Método Feldenkrais como parte integral del plan de estudios y para atender las dificultades físicas de los estudiantes. Entre los alumnos más destacados del mismo Moshé Feldenkrais se encuentran músicos famosos como Jehudi Menuhin, Narciso Yepes y otros.

3. 3. El entrenamiento físico en los músicos

En una investigación llevada a cabo por la doctora Claudia Iñesta (2006), en la que participaron voluntariamente 62 músicos profesionales de las principales orquestas de la región de Asturias y profesores y estudiantes de últimos cursos de Conservatorio de edades comprendidas entre 15 y 71 años, se demostró que la frecuencia cardíaca durante los conciertos públicos era sensiblemente superior a la media. Así, los músicos en conjunto alcanzaron una FC²⁰ media del 60,2% de su FCMT²¹. El promedio de su FC máxima fue el 76,8% de la FCMT. Estos valores de FC se sitúan en un nivel de intensidad de trabajo entre “moderado” y “pesado”. En músicos solistas, la FC media y máxima fue el 72% y 85% de su FCMT respectivamente, con un nivel de intensidad de “pesado” a “muy pesado”. Tales valores de FC revelaban una faceta desconocida de la profesión musical, al mostrar objetivamente el esfuerzo cardíaco ejercido por los músicos mientras trabajan. Pues bien, a pesar de la evidencia del esfuerzo físico que supone la actividad del intérprete, la actividad física regular en los intérpretes no juega aún un papel importante en la vida de los profesionales ni en la de la formación de los mismos.

²⁰ Frecuencia cardíaca.

²¹ Frecuencia cardíaca máxima teórica, obtenida mediante una prueba de esfuerzo y establecida en función de la edad del individuo.

El famoso pedagogo ruso Goldenweiser (en Sahling, 1976: 55) reconocía esta situación:

Un artista de circo, un acróbata saben que no deben fumar ni beber, que deben tener una dieta determinada y que deben llevar una vida regular. De esta manera, si cuando se trata de una actividad que exige un alto rendimiento físico, es necesaria una vida ordenada, del mismo modo es necesaria la misma condición en oficios con un alto rendimiento psicológico. [...] he crecido en una época en la que se consideraba el deporte como algo innecesario. [...] tenía ya cuarenta años cuando sentí la necesidad de jugar al tenis. [...] entonces me quedó claro que la técnica del tenis y la técnica del piano tenían mucho en común.

Además, el sedentarismo al que se ve abocado el alumno de instrumento por las horas de estudio puede derivar en problemas de salud. Dando por bueno el hecho reconocido de los beneficios que la actividad física tiene para el organismo, existe una línea de investigación en la medicina para músicos que intenta establecer la relación entre el ejercicio físico, la reducción del estado de ansiedad producida por la interpretación en público y por consiguiente la calidad de dicha interpretación. Existen estudios de carácter general como los de Boutcher (2000) quien informa que el entrenamiento físico mejora la velocidad y capacidad de los procesos cognitivos o Taylor (2000) quien confirma el efecto positivo que posee sobre la disposición al estado de ansiedad que demuestran las consecuencias positivas del estar en forma.

En estudios específicos con músicos (Taylor y Wasley; en Williamon, 2004), se observa que la actividad física no tiene influencia sobre los niveles de estrés (físicos y psicológicos) cuando se trata de una situación anticipada al momento de la actuación (situación de laboratorio) mientras que existen resultados evidentes de una regulación a la baja en el sistema nervioso simpático durante el tiempo de interpretación en público. Así mismo, se ha comprobado que la capacidad de recuperación después de la situación de estrés es más rápida en aquellos que practican ejercicio regularmente que en los que no lo hacen (Wasley y Taylor,

2002). Así mismo, en un experimento realizado con estudiantes de música, Wasley y Taylor (2002) pudieron comprobar que tras interpretar una misma obra en dos ocasiones: después de haber realizado ejercicio físico y después de un período de descanso, 9 de los 13 estudiantes eligieron la grabación realizada después de la actividad física. En cualquier caso, la investigación en este campo confirma que existen diferencias individuales en el modo en el que los músicos responden tanto al ejercicio regular como al duro y puntual.

Volviendo al inicio de este apartado dedicado a la actividad física en los músicos, hemos visto la demanda tan grande que requiere el oficio de intérprete y si se tiene en cuenta la capacidad que el ejercicio tiene como modo de reducir la ansiedad y potenciar las capacidades físicas y cognitivas de la persona (Ekkekakis et al., 2000), parece sensato que el músico se preocupe de cuidar este aspecto de su vida.

3. 4. El cuerpo, las emociones y las actitudes

La emoción es un constructo científico inferido a partir de tres fuentes de evidencia: 1) el auto-informe; 2) el comportamiento expresivo; y 3) la medición de variables fisiológicas (Sloboda y Juslin; en Juslin y Sloboda, 2001:84). En este último aspecto, múltiples investigadores de la emoción han usado índices fisiológicos, tales como la frecuencia cardíaca, la respiración, el nivel de actividad eléctrica de la piel (resistencia o conductancia), la tensión muscular, el electrocardiograma, la tensión arterial y el electroencefalograma. No obstante, esta medición presenta graves dificultades ya que los cambios en el cuerpo se producen sin que medie necesariamente el estímulo de la emoción (por ejemplo el aumento de pulso por realizar deporte) por lo que resulta difícil establecer claras correlaciones entre estados emocionales y respuestas fisiológicas.

La investigación en la emoción es unánime en cuanto a que está compuesta de un proceso en el que intervienen, de forma secuencial, diferentes sistemas de respuesta: un procesamiento cognitivo desatado a partir de un estímulo significativo, una reacción corporal que genera una experiencia subjetiva, un estado afectivo, y una tendencia que determine la dirección de la reacción y en

consecuencia una conducta expresiva. Sin embargo, no hay acuerdo en cuanto a la precisa sucesión de estos hechos ni en la forma de delimitar cada uno de ellos. Así, tenemos una primera aproximación de finales del siglo XIX de James y Lange que proponen que un estímulo ambiental provoca una respuesta fisiológica que da lugar a una emoción. Cannon y Bard superan esta idea en 1927 y señalan que la reacción fisiológica a una misma emoción puede diferir (por ejemplo llorar por tristeza o por alegría), que los cambios fisiológicos son a menudo muy lentos como para ser la causa de las emociones y además que algunas experiencias fisiológicas pueden ocurrir sin la mediación de una emoción, tal y como se ha mencionado anteriormente. En 1962, Schachter y Singer mantienen que es necesario un proceso cognitivo que analice los cambios fisiológicos producidos en el organismo para poder poner nombre a la emoción que conducirá a comportarse de acuerdo a esa emoción. La teoría bio-informacional de Lang de 1990 (citado en López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006) establece que las emociones se almacenan en la memoria y por esta razón, cuando se produce el estímulo que desencadena una emoción, se activa el recuerdo de las reacciones fisiológicas ligadas a esa emoción. Finalmente Scherer (2001) señala todos los pasos, que él denomina componentes, que forman parte del proceso que da lugar a la emoción. Estos componentes son: el cognitivo, el fisiológico, el motivacional, el motor-expresivo y finalmente el afectivo que integra los demás y tiene el valor de comunicar a los demás (mediante gestos, expresiones verbales, etc.) la emoción que está sintiendo en ese momento.

En lo que respecta a la música, las respuestas fisiológicas -escalofríos, llanto y cambios en la frecuencia cardíaca- son mencionadas con frecuencia al describir tanto la respuesta a una audición musical como en otros tipos de excitación emocional. Goldstein (1980) y Sloboda (1991) han conseguido identificar una lista de diversas reacciones físicas producidas en los oyentes por la música: temblores, lágrimas, sensación de “nudo en la garganta”, piel de gallina, palpitaciones, etc. Otros como Lundquist et al. (2000) y Witvliet y Vrana (1996) han demostrado las relaciones que tiene la música con el movimiento de partes concretas del cuerpo, por ejemplo los músculos del rostro. Así mismo, desde tiempos antiguos, se ha constatado la importancia del movimiento corporal como una de las respuestas emocionales principales –si no la fundamental- a la música. Aristóteles expresa esta idea de la siguiente manera:

¿Por qué es el sonido la única sensación que excita los sentimientos? Incluso la música sin palabras posee emoción. Sin embargo, no es el caso del color, del sabor o del gusto... [...] pero sentimos el movimiento que sigue al sonido [...] Estos movimientos estimulan la acción y esta acción es un signo de la emoción (citado en Juslin y Sloboda, 2001: 377).

En 1938, Truslit hace un intento de fundamentación teórica sobre el carácter motórico de la música y el papel del intérprete a la hora de mostrarlo al público pero adolece de falta de datos empíricos suficientes. Más adelante, Todd (1992) establece, también sin resultados concluyentes, los mecanismos que en la música producen una expresión motora y unas tendencias de comportamiento. No obstante, a pesar de que aún falta investigación en este terreno, todos los músicos han experimentado cómo la interpretación de una determinada pieza de música en el marco del movimiento interno subyacente en la misma, aporta una puerta de acceso extraordinaria para interpretar adecuadamente las indicaciones expresivas de la partitura (imprecisas por naturaleza) y así hacerse con el carácter de la obra: sus estados de ánimo, sus emociones, su estilo. En otras palabras, el intérprete conecta con el contenido emocional de la música y de esta manera, será capaz de transmitirla a los demás. A continuación, podemos ver la representación caricaturizada de este fenómeno y la reacción del público que comparte la experiencia del movimiento y la emoción con el intérprete.

Figura I. 3. 1. Viñetas de Wilhelm Busch pertenecientes a la serie "Concierto de año nuevo".



Si compartimos la creencia de Carl Philip Emmanuel Bach, quien en su *Tratado sobre el verdadero arte de tocar* decía que un músico no podrá emocionar a

los demás mientras no se emocione él mismo, existe una dimensión a menudo olvidada por la investigación: el mundo emocional del intérprete. Anteriormente²² se ha hecho referencia a estudios empíricos como los de Salgado y Correia (2001) y Gellrich (1991) que demostraban la necesidad de congruencia entre la acción del cuerpo y la emoción que el intérprete intentaba transmitir para lograr una buena interpretación. Si tenemos en cuenta la estructura de las emociones, podemos deducir que un bloqueo corporal en el intérprete provocará una respuesta errónea al estímulo que genera la emoción llevando al intérprete a tomar unas acciones equivocadas que le terminan produciendo una emoción de displacer, algo que se contradice con la motivación hedonista predominante en el músico (Persson; en Juslin y Sloboda, 2001).

Hemos visto la relación entre los tres elementos: cuerpo, mente y conducta en la emoción y cómo se influyen entre ellos. Cuando el intérprete se dispone a hacer música, sufre –como hemos visto– un estado de tensión que afectará a su cuerpo en diferentes grados y de una u otra manera. Sin embargo, si ese intérprete sufre una tensión crónica, presentará una rigidez corporal debida a tensiones musculares crónicas, resultado en muchos casos de conflictos emocionales no resueltos. Estas tensiones musculares crónicas no solo impiden la destreza en la ejecución técnica en el instrumento sino que perturban la salud emocional al impedir una sana gestión de las emociones provocando una restricción de la motilidad y limitando la autoexpresión.

La tensión muscular en los músicos proviene en muchos casos del estudio diario y las malas prácticas durante el mismo. Pero esa tensión muscular puede ser también una manera de frenar los sentimientos: el equivalente físico de una defensa psicológica.

El aspecto terapéutico de este hecho consiste en la localización de esas tensiones y conflictos que conducen al bloqueo y el descubrimiento de la vía necesaria para superar esa situación. Es el caso de terapias como el Focusing (Gendlin, 1983) que trabajan la autoconciencia y la sanación emocional a partir de las sensaciones del cuerpo (el *felt-sense* o sensación sentida) o la Bioenergética

²² Ver 3. 1. 2. El cuerpo y la producción del sonido.

(Lowen y Lowen, 1988) que ayuda a desbloquear la energía y facilitar la integración de pensamientos y emociones. Otras técnicas como el Rolfing (Rolf, 1994) basan su trabajo en un análisis minucioso del organismo y las vinculaciones que tiene el cuerpo con otras funciones humanas, especialmente el de las emociones.

El aspecto educativo consiste en que el alumno adquiriera conciencia del cuerpo para poder controlarlo y así disponer de él según sus deseos y necesidades. Cuando el intérprete pisa el escenario, debe tomar conciencia de su cuerpo y de sus emociones, y abordarlos de forma directa, sin tratar de esconderlos ni disfrazarlos. El escenario no es un buen lugar donde ocultarse y el acto de comunicación y comunión entre el intérprete y el público, entre el intérprete y la música solo será posible si la imagen que el primero transmite concuerda realmente con lo que es, piensa y siente. Para el artista, para el músico, conocerse a sí mismo (también corporalmente) y conocer su mundo emocional es decisivo. Si el intérprete –el alumno- aprende a vivir su labor de esta manera, su actitud hacia el acto de tocar y tocar para los demás se convertirá en una fuente de inmenso placer y no de displacer como desgraciadamente ocurre en demasiadas ocasiones.

CAPÍTULO 4 EL CAMBIO ACTITUDINAL

4. 1. La acción educativa en el cambio de actitudes

Quien pretenda una felicidad y sabiduría constantes deberá acomodarse a frecuentes cambios (Confucio; en Sebastián Arribas, 2010:25).

La propuesta educativa de un cambio actitudinal en la formación musical significa ensayar una nueva manera de pensar, sentir y actuar, en definitiva una nueva manera de ser como intérprete, aunque ello provoque algún temor. Debemos tener en cuenta que muchas actitudes presentan un componente cognoscitivo débil lo cual obliga a reflexionar acerca del modo en que se proporciona la nueva información al alumno sobre el objeto de actitud que facilite el cambio. En el caso de las actitudes del intérprete, con un fuerte componente afectivo y un alto contenido emocional, las informaciones de índole cognitivo nuevos o contenidos intelectualmente puros tendrán menos influencia como motores de cambio. Por esta razón, podemos deducir que las técnicas más efectivas en la acción educativa serán otras que la mera exposición de contenidos. De acuerdo a los psicólogos de la Gestalt (González-Pienda et al., 2002), los individuos responden más a sus experiencias totales que a los elementos individuales en el ambiente. El profesor, por tanto, tiene ante sí el reto de descubrir la manera de brindar a sus alumnos oportunidades para experimentar los contenidos del aprendizaje y permitir así esas experiencias “totales” que hagan posible una comprensión más profunda del material académico.

Añadir también la importancia que la comunicación no verbal juega en la incidencia sobre el cambio de actitudes. Así, el mensaje verbal en la práctica educativa en el marco de un programa de cambio de actitudes comparte con la comunicación no verbal la responsabilidad de permitir el proceso de comunicación necesario entre los sujetos del grupo y el profesor. Las condiciones óptimas para este proceso de comunicación son:

1. Postura abierta de todos los miembros del grupo, tanto de los alumnos como del profesor con el fin de conseguir un ambiente de comprensión y empatía.
2. Participación, ya que es imprescindible la experimentación personal para una adquisición verdadera de nuevos modelos y nuevas actitudes.
3. Interacción entre todos los miembros del grupo para que tengan lugar todos los procesos intra e interpersonales de la dinámica de grupo. Una interacción que se extiende al intercambio de ideas generadas en los feed-back de los grupos pequeños y del grupo grande.
4. Optimización de las conclusiones y los logros para fijar los cambios de manera clara y permanente.

Tal y como se expuso en el capítulo destinado a las actitudes en general, la relación entre actitudes y conducta presenta diferentes teorías. No obstante, aún admitiendo que existen otros factores en la determinación de una conducta más allá de las actitudes, sí parece probada la incidencia entre ambos conceptos. Por lo tanto, podemos inferir que los cambios conductuales pueden lograr cambios actitudinales y viceversa. En el caso que nos ocupa, el programa de la asignatura de "Presencia escénica", se intenta favorecer el cambio positivo (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2006:89) en la conducta de los alumnos en el desempeño de su labor como intérpretes en la escena promoviendo un cambio actitudinal hacia el rol del intérprete. Además, si se consigue dicha modificación de la conducta de manera intencionada, ésta se mantiene e internaliza, y hace posible la facilitación del cambio de actitud.

El profesor, en este caso la propia investigadora, tiene en cuenta una serie de principios a la hora de desempeñar su labor con el grupo:

1. Respetar la libertad de los alumnos del grupo, evitando las coacciones, dando siempre la posibilidad de elección para favorecer el desarrollo independiente de la actitud.
2. No olvidar las actitudes preexistentes, identificarlas, valorarlas y clarificar las nuevas actitudes que se van a ofrecer.

3. Tener en cuenta la personalidad de cada uno de los miembros del grupo así como las características comunes del mismo para diseñar las estrategias más adecuadas para una intervención con éxito.
4. Ofrecer modelos ejemplares, consecuentes y atractivos que refuercen el gusto por el cambio.
5. Facilitar las experiencias emocionales en el grupo que conduzcan a peak experiences que actúen de motor de cambio.
6. Eliminar en la medida de lo posible todo aquello que suponga una restricción en la expresión y acción del grupo: miedos, suspicacias, prejuicios, etc.
7. Utilizar las técnicas adecuadas a lo largo del curso, estando atento al desarrollo del proceso de cambio.

Una buena metodología didáctica es aquella que no sólo permite un progreso rápido y profundo sino también contribuye a conformar modos de aprender, o lo que es lo mismo, actitudes y habilidades que permitan “aprender a aprender”. Los programas de aprendizaje más estudiados son los de carácter cooperativo, competitivo e individual. En la enseñanza de instrumento, se da con frecuencia el modelo competitivo por el cual el alumno solo concibe que consiga su meta si supera claramente al compañero. La frase “solo los mejores tienen una oportunidad en esta profesión” es una idea que subyace en la cultura de los conservatorios superiores y que provoca este enfoque metodológico. Por otro lado, la enseñanza personalizada y por lo tanto individualista, propia de estas enseñanzas puede producir, el efecto que Martínez (en Gairín, 1990:64), define como “un aumento de la autonomía en las respuestas de los alumnos, en la importancia que se atribuye al estudio y en la necesidad e interés que se muestra hacia él”. Podemos señalar también que mejora la visión que los alumnos tienen del profesor. Sin embargo, se podría sospechar que las ventajas que provienen de esta metodología de la clase de instrumento, se ve afectada negativamente por la competencia aplicada al grupo general de alumnos en la clase de instrumentop. Todos los estudios admiten que las actitudes cooperativas generan estudiantes más motivados intrínsecamente, al contrario de las competitivas que desarrollan motivación extrínseca. Por lo tanto, se puede deducir que la aplicación de una metodología de carácter cooperativo como la de la asignatura objeto de estudio

favorecerá la motivación intrínseca, ayudará al aprendizaje y supondrá un contrapunto deseable a la clase individual de instrumento.

4. 2. El Método: la asignatura

La adquisición de saberes académicos y destrezas técnicas de poco sirven si no contribuyen al proceso de convertirse en persona y en este caso además artista. De acuerdo a los principios de Bolonia, los Centros de enseñanza superior no sólo transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado –su esfera reconocida de especialización- sino también una variedad de competencias genéricas. Esto implica que deben elaborar nuevos enfoques de aprendizaje que desarrollen cualidades como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo, el dominio del contexto en el que se va a desarrollar su labor profesional –la escena- la habilidad para comunicar, etc. Se trata de definir aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresen un modo de ser y actuar en el contexto de la profesión, es decir, unos valores y unas conductas que se relacionen con las características de la profesión. Estos valores y conductas se constituyen a la vez en competencias y rasgos del perfil profesional en una concepción integradora del hombre y en este caso del intérprete musical.

La enseñanza de instrumento a nivel superior adquiere así un nuevo contenido por su carácter integral vinculado a la dimensión profesional: los contenidos actitudinales. Los procesos de sociopersonalización permiten a cada ser humano llegar a ser persona igual que los demás y, distinta al mismo tiempo de todas ellas. Gracias a la psicopedagogía, es posible actuar sobre tales procesos: la autoestima, el equilibrio afectivo, la inclusión, el modo de entender la vida (y por tanto, el modo de entender su ser como intérprete), etc. Incluir lo socioafectivo en los Conservatorios superiores e integrar estos contenidos con el resto de contenidos así como evaluarlos constituye la principal aportación de esta asignatura.

Los criterios pedagógicos sobre los que se asienta la acción didáctica son:

1. Los cambios en el desarrollo de las personas, para que sean consistentes, deben ser interiorizados y asimilados en función de los conocimientos, de las capacidades y las experiencias previas. Por ello, junto a la labor de grupo, se respetará y potenciará el camino personal de cada uno de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
2. El programa tendrá una graduación y una complejidad creciente. Si tenemos en cuenta que los cambios se producen de forma progresiva, se trata de ir de lo simple a lo más complejo. Durante el curso, los alumnos se enfrentan a situaciones que requieren una mayor implicación y una actitud más valiente a la hora de asumir los riesgos.
3. La consistencia y duración de los cambios están directamente relacionados con el esfuerzo y compromiso para conseguirlos. Por esta razón, desde el primer día se advierte al alumno de su responsabilidad en el éxito o fracaso de su proceso.
4. La interacción demostrada entre los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor hacen que su tratamiento en las clases tenga lugar de una forma integrada.

4. 2. 1. La Presencia escénica

La investigación en el campo de la interpretación musical es relativamente reciente. Los primeros investigadores, situados principalmente en Europa, dedicaron su atención a la medición de los factores que constituyen la interpretación musical (tempo, dinámica, timbre, afinación, etc.), la evaluación y una tímida aproximación a los diferentes modelos de interpretación. El desarrollo de los ordenadores a lo largo del siglo XX permitió a los investigadores procesar una gran cantidad de datos procedentes de los estudios empíricos que, al mismo tiempo, dificultaba la tarea de discriminar los datos relevantes de los que no lo eran. En los años treinta del siglo, C.E. Seashore (1936) dirigió un importante equipo de investigadores en la Universidad de Iowa que exploraron diversos aspectos de la interpretación en el piano, el violín y el canto. Otro tema de estudio recurrente ha sido, y sigue siendo hoy en día, la influencia de la estructura en la interpretación musical. Citaremos estudios realizados con intérpretes como los de Edlund (1985), Vierge (2007), Lester (1995), etc.

Podemos decir que es a partir del año 2000 cuando se incrementa notablemente la investigación de los diversos aspectos que comporta la interpretación (*performance*). En este momento, nos encontramos en una situación muy activa gracias al interés que los propios intérpretes muestran por la posibilidad de hacer uso de los resultados de la investigación así como por la inminente incorporación de los conservatorios y escuelas de música superiores a la estructura universitaria, con la consiguiente obligación de actividad investigadora. No obstante, aún estamos lejos de que se produzca de forma general la incorporación al currículo de las enseñanzas de instrumento en centros superiores de música asignaturas de esta índole. La asignatura que nos ocupa constituye un intento de trasvase de los conocimientos adquiridos gracias a la investigación en el ámbito de la interpretación musical a la educación musical en el nivel superior.

La asignatura lleva por título “Técnicas corporales y Presencia escénica”. En realidad, se trata de un único concepto ya que la dimensión corporal está integrada en la Presencia escénica. Pero veamos qué se entiende por Presencia escénica. El término en el contexto de esta asignatura significa Ser y Estar de forma total, integrada y consciente en el escenario. Comporta también el aspecto visual de una interpretación en vivo: desde la manera de caminar, de mirar, de entrar en la escena, la expresión del rostro, los gestos durante la interpretación, el vestuario, etc. así como el estado emocional necesario para conectar con la música y con el público, sin olvidar el determinante objetivo de la comunicación. En otras palabras, se trata de la creación por parte del intérprete de las condiciones óptimas para acompañar a la música permitiéndose y permitiendo al público adoptar una actitud positiva y receptiva a la música, antes, durante y después de la ejecución de manera que la actuación pública alcance el grado óptimo de excelencia.

La aplicación de un programa en el que se contemplan todos estos contenidos intenta trasvasar los resultados de las investigaciones más recientes en el campo de la interpretación en público a los alumnos de instrumento del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. La asignatura “Técnicas corporales y Presencia escénica” busca fomentar un *cambio positivo* (López de la Llave y Pérez Llantada, 2005) en los alumnos, ejercitando y vivenciando, mediante ejercicios de sensibilización, nuevas actitudes y habilidades planteadas (cognitivas, emocionales

y motoras). La metodología se basa en la dinámica de grupo, con “aportaciones teóricas, ejercicios de sensibilización y un estilo democrático de animación por parte del moderador” (Lopez-Yarto, 1997:60). El trabajo sobre los dos vectores necesarios en la formación del intérprete (consigo mismo y con el exterior) es el objetivo de este programa que responde a la concepción socio-constructivista de la educación y a la visión heurística de la formación de la persona. Una respuesta al mandato de ayudar a nuestros alumnos no sólo a “saber” y “saber hacer” sino también a “saber ser y estar” (Bolonia, 1999).

4. 2. 2. Contenidos de la asignatura

Para lograr el cambio actitudinal favorable a la actuación en público, la asignatura cuenta con unos contenidos directamente relacionados con algunas competencias que el alumno debe obtener para asegurar el éxito de la interpretación. A continuación se exponen las competencias generales y específicas publicadas en la programación de la asignatura.

- **COMPETENCIAS GENERALES:**

La enseñanza de instrumento a nivel superior, desde una concepción constructivista, busca la autonomía del alumno, su capacitación psicológica para afrontar los retos de la interpretación, con una importancia especial en la presentación final del trabajo en la escena, un espíritu crítico que le haga avanzar en su búsqueda de la excelencia y unas habilidades comunicativas, esencia del acto de hacer música para los demás. La asignatura de Presencia escénica busca la obtención de todas las habilidades y conocimientos necesarios para la actuación en público.

- **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:**

1. Desarrollo y adquisición de técnicas corporales destinadas a combatir el estrés escénico y a la toma de conciencia corporal necesaria para el rendimiento óptimo con el instrumento así como para evitar lesiones de índole profesional.
2. Reconocimiento y manejo del espacio escénico.

3. Adquisición de técnicas físicas, cognitivas y conductuales para combatir el estrés escénico.
4. Desarrollo de las habilidades comunicativas: establecer la relación bi-direccional con el público.
5. Aplicación de la imaginación y la creatividad a la interpretación así como la potenciación de la presencia escénica.
6. Ser consciente del proceso de autoconocimiento del intérprete para afianzar la personalidad artística, la autoconfianza y la satisfacción personal y profesional.
7. La acción educativa promueve para conseguir estos objetivos una serie de ejercicios que buscan:
8. La toma de conciencia del cuerpo y su papel en la ejecución del instrumento.
9. Romper las barreras defensivas, físicas y psicológicas, que el estudiante ha ido adquiriendo a lo largo de su proceso de aprendizaje musical.
10. La toma de conciencia del alumno de sus potencialidades como ser creativo.
11. Explorar las reacciones ante una situación de estrés y buscar conscientemente nuevas formas de enfrentarse a ella.
12. La experimentación de emociones, miedos, complejos en un ambiente de seguridad y empatía dentro del grupo.
13. Vivir la experiencia del grupo, en un contexto curricular de asignaturas individuales o de grupo no participativo.

Veamos a continuación más detalladamente algunos de los aspectos concretos del trabajo en la clase.

a) Modificación del Autoconcepto y la Autoestima

El programa de la asignatura aborda la formación de actitudes hacia sí mismo, aspecto relacionado con el autoconcepto y la autoestima. En este sentido, la

actitud de la profesora en la clase respecto a los alumnos se sustenta en los siguientes principios:

1. Aceptación del alumno en todo su ser, y por tanto en su singularidad.
2. Otorgar confianza y posibilitar su autonomía en la toma de decisiones.
3. Comprender la situación del alumno evitando los aprioris.
4. Evitar las críticas y comparaciones destructivas que pueden conducir al bloqueo. Hacer uso del sentido del humor con el fin de crear un ambiente distendido y de confianza.
5. Establecer un sistema de normas y límites claros de actuación desde una autoridad de respeto así como explicitar las expectativas que se poseen en relación al alumno.
6. Ser guía y estímulo, aportando todo el apoyo que el alumno necesite en el proceso de cambio.
7. Afrontar las dificultades que se presenten con responsabilidad y dedicación.

El enfoque terapéutico de Rogers (1961) ha puesto de relieve la importancia que tiene proporcionar a las personas un ambiente de seguridad que les permita verse tal y como son, sin evaluaciones previas de manera que vayan adquiriendo una mayor confianza en sí mismas y así aceptarse. Por consiguiente, su autoconcepto no dependerá tanto de las evaluaciones externas y sufrirá menos ataques a su autoestima. No obstante, este proceso es lento y largo por lo que es conveniente prevenir desde la infancia (de ahí la importancia del papel de los agentes significativos en la educación) un autoconcepto negativo que obligue a operar cambios en el futuro. Un modelo jerárquico de auto-percepción física (Fox, 1997) sugiere que esa etiqueta más o menos positiva o negativa trascenderá el terreno de lo físico y afectará a otros aspectos de la persona como el académico, social, musical, etc. Por ello, si el alumno se siente bien con su autoconcepto únicamente en su labor como intérprete, su autoestima será demasiado frágil. Además, está comprobada la relación entre autoestima y ansiedad (Taylor y Wasley; en Williamon, 2004), es decir, a más baja autoestima, mayor nivel de ansiedad. Por esta razón, la acción sobre el autoconcepto físico llevado a cabo en las clases resulta de gran interés. Ello no significa que no se trabaje también el

aspecto externo de la actuación: vestido, puesta en escena, etc. ya que, como algunos estudios empíricos demuestran, los intérpretes más atractivos en la escena son evaluados más positivamente en su interpretación que los menos atractivos para el público (Wapnick, Kovacs y Darrow, 1998).

b) Miedo escénico

La asignatura aborda también el aprendizaje y el entrenamiento de las habilidades y estrategias necesarias para enfrentarse al miedo escénico. La gravedad y la naturaleza del miedo escénico en los músicos depende de tres factores principales: 1) la personalidad del músico²³; 2) el grado de solvencia alcanzado como intérprete, y 3) la percepción de la situación en la que deben actuar (Wilson, 2002). El conocimiento por parte de los alumnos de estas tres circunstancias, les sirve para analizarlas de forma separada y así desarrollar estrategias realistas para entenderlas y manejarlas.

Mediante una serie de ejercicios -una forma de *inoculación de estrés* (Meichenbaum, 1985; Salmon, 1991))- se crean en la clase las condiciones necesarias para llevar a cabo situaciones que impliquen niveles de estrés que el alumno pueda manejar con éxito de manera que favorezca la autoconfianza y pueda aprender a reconocer y manejar situaciones cada vez más estresantes.

Por otro lado, se trabaja la respuesta al estado de ansiedad escénica desde dos puntos de vista (acorde a las dos interpretaciones existentes acerca de la respuesta emocional al estrés²⁴):

1. Se explicita el estado de excitación fisiológica del alumno mediante la expresión del propio alumno afectado o la observación del grupo o de la profesora. Se analiza la situación con el fin de intentar encontrar una explicación. Finalmente se pone nombre al tipo de emoción que siente en ese momento.

²³ Más información en 2. 3. Las actitudes y la personalidad.

²⁴ Ver 3. 2. Cuerpo y miedo escénico.

2. Se exponen los pensamientos negativos que se suceden en un momento preciso (tanto en la escena como fuera de ella). Se observan las reacciones fisiológicas que se desatan y finalmente se detecta y asume la emoción molesta que se siente.

Estas actuaciones pretenden impedir la retroalimentación infinita del estrés, impidiendo que éste se cronifique y haciendo posible el diálogo interno entre cuerpo y mente, necesario para comenzar a manejar mejor la situación en la escena. En un intento de ir más allá en la respuesta a este reto al que se enfrentan los alumnos, se trabajan mediante ejercicios que se exponen más adelante los aspectos que ayudan a reducir los aspectos negativos del estrés y al mismo tiempo permiten alcanzar el grado de excelencia requerido.

c) Motivación

A lo largo de los años de implantación de la asignatura, han sido varios los alumnos que han mostrado su estupefacción al enfrentarse a la pregunta del primer día: por qué y para qué me preparo para ser intérprete profesional. Desde el comienzo de los estudios (motivado en la mayoría de las veces por otros, sean padres, amigos o familiares²⁵), la asignatura permite e invita a la reflexión para intentar buscar un sentido –en la línea de Víctor Frankl (2004)- a la actividad a la que dedican gran parte de su tiempo y energía.

El alumno que termina sus estudios de grado medio de música y se presenta a la exigente prueba de ingreso en el Conservatorio superior, decide convertirse en un músico profesional: compositor, musicólogo, director o intérprete. Pero ¿por qué elige alguien ser un intérprete? Desde una perspectiva psicodinámica, se puede decir que la decisión de los músicos se basa, además del papel ya mencionado de padres y profesores, en la satisfacción de una serie de necesidades secundarias:

- experimentación de un mundo emocionalmente rico que posee la propia música.

²⁵ Ver Resumen de resultados: análisis del cuestionario a las familias.

- un reconocimiento social atribuido a la actividad artística.
- explorar los impulsos y disfrutar de la habilidad motora que significa tocar un instrumento.
- disfrutar de un cierto grado de exhibicionismo y *voyeurismo*.

No hay que olvidar que, como reconoce Isabel Solé (en Coll et al., 2007:20): “para atribuir el sentido necesario que nos permitirá implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede entonces funcionar como motor de la acción”. Esta motivación intrínseca por la propia tarea se suscita también en la situación dinámica del aprendizaje.

Es interesante el trabajo de campo realizado por Persson (en Juslin y Sloboda, 2001:277) con un grupo de pianistas. A través de entrevistas con quince intérpretes (diez hombres y cinco mujeres) y aplicando una metodología combinada entre una cualitativa de preguntas abiertas y otra cuantitativa con variables referentes a la motivación llegaron a la siguiente lista por orden de importancia:

Tabla I. 4. 1. Motivación en los intérpretes de música según Persson.

MOTIVACIÓN EN LOS INTÉRPRETES DE MÚSICA	
Tipo de motivación:	Descripción (y función):
1. motivación hedonista	Búsqueda de experiencias emocionales positivas
2. motivación social	Importancia de identidad y pertenencia a un grupo
3. otros motivos:	
3. 1. exhibicionismo	Deseo de mostrar el resultado y el esfuerzo.
3. 2. independencia	Los medios para obtener el logro son independientes del resultado.
3. 3. dependencia	Los medios son importantes pero no son el único objetivo.
3. 4. estética	El medio es también el objetivo.
3. 5.apoyos externos (padres, profesores, etc.)	La motivación extrínseca.

En un artículo publicado en diciembre de 2006 en la revista *Melómano* por la profesora jubilada del RCSMM, Encarnación López de Arenosa, exponía los resultados de un sondeo acerca de la motivación en los alumnos de varios Centros superiores de música de España. A la pregunta “¿qué te movió a iniciar esta carrera?”, encontramos algunas motivaciones extrínsecas (“orientación familiar, ejemplo de hermanos y amigos”) pero son las intrínsecas las que tienen, sin duda un mayor peso específico en su decisión (“pasión por la música; primero el placer de interpretar, luego afición y deseo de profundizar; sensibilidad, gusto por conocer el movimiento corporal; creí que podía aportar algo...”). López de Arenosa exclama: “¿no es hermoso?”, ante la respuesta afirmativa del 100% de los alumnos a la pregunta de si volverían a recorrer el camino iniciado en su carrera.

Podemos concluir en definitiva que la motivación perseguida por los músicos es ni más ni menos que la propia satisfacción personal. Ser capaz de alcanzar el control físico y emocional así como sentirse capaz de inducir en los demás vivencias emocionalmente intensas a través del instrumento, parece constituir el motor de la motivación en los músicos intérpretes²⁶.

En los grupos que se han sucedido en la asignatura a lo largo de los años, las expresiones más frecuentes han sido²⁷:

- el placer: “porque me hace feliz”, “por satisfacción”, “porque me encanta”, “porque me gusta y disfruto de la música”, etc.
- la autorrealización: “porque me siento realizada” “es una forma de vida”, “porque no me imagino siendo ninguna otra cosa”, etc.
- el desafío: “porque supone el mayor reto para mí”.

Contrasta significativamente con las conclusiones de un trabajo de motivación en los estudiantes universitarios (Monereo y Pozo, 2003:58) en los que se expone que “el objetivo principal de la mayoría de los universitarios del siglo XXI, cuando se enfrentan a diversas situaciones educativas, es básicamente no complicarse demasiado la vida, intentar pasarlo lo mejor posible y sin grandes

²⁶ Más información en estudios teóricos de motivación en músicos de Motte-Haber (1984)

²⁷ Fuente: Diarios de la clase de los diferentes cursos.

preocupaciones". Los alumnos de instrumento del RCSMM están obligados a un alto grado de compromiso y entrega, tanto por la naturaleza misma de la materia como por el alto grado de competitividad de la actividad interpretativa. En otras palabras, deben poseer una vocación clara si desean ejercer algún día su profesión. No obstante, el grado personal de implicación en el proceso no es suficiente. La educación juega un papel decisivo en la forma en que los alumnos acometen su acercamiento al aprendizaje del instrumento.

Esta motivación intrínseca por la propia tarea se suscita también en la situación dinámica del aprendizaje, tal y como lo formularon renovadores de la educación de principios de siglo, como Claparède (1932) y Dewey (1947). Una motivación dirigida exclusivamente a la consecución de objetivos provocará frustración e inmovilidad. Es importante que el alumno dé *sentido y significado* (Coll, 1988) a los conocimientos previos para que los ponga en juego en la construcción del nuevo aprendizaje. El diseño de la unidad didáctica, así como del diseño curricular al completo debe ser capaz de crear una actitud favorable que motive al alumno al conocimiento de nuevos significados (Zabala; en Coll *et al.* 2007).

Un entorno educativo que favorezca objetivos de naturaleza intrínseca facilitará un desarrollo armónico y gratificante. En otras palabras, el desarrollo en sí mismo de la capacidad musical debería ser en sí mismo un proceso gratificante y excitante para el alumno.

El sistema educativo, concretado en el profesor, no sólo influye sino genera, ayuda, facilita la construcción de los alumnos en proceso de formación. El profesor puede, debe intervenir en la clase teniendo el factor motivación como un objetivo curricular explícito. Existen diversos sistemas de actuación entre los que destacan el modelo TARGET, sistematizado por Pintrich y Schunk (2002). Se trata de una acción motivacional en seis dimensiones: la tarea, la autoridad, el reconocimiento, los grupos, la evaluación y el tiempo. El trabajo sobre la motivación llevado a cabo en la clase se limita a ayudar al alumno a redescubrir sus verdaderas motivaciones en el estudio de la interpretación y así facilitar la tarea del aprendizaje.

Las tareas concretas las decide el profesor para alcanzar los objetivos curriculares. Es necesario que exista una sensación de reto para que exista una motivación al aprendizaje. Cuando sistemáticamente proponemos tareas que suponen un reto abordable, y conectamos con el concepto vigotskiano de la zona de desarrollo próximo, podremos actuar en este terreno favorable con una ayuda ajustada que favorezca la motivación del aprendizaje. Es el caso de los retos a los que el alumno se va enfrentando progresivamente en la asignatura y que, gracias a un manejo progresivo más satisfactorio de la interpretación en la escena, modifica su actitud hacia su labor como intérprete.

El hecho de trabajar en cooperación con otros compañeros puede actuar también como un factor motivacional. El formar parte de un grupo a la hora de realizar una tarea puede aumentar el sentimiento de éxito en caso de que sea obtenido por todos y diluir el fracaso en caso de que éste se produzca. La metodología de la asignatura es en este caso un claro ejemplo de factor motivacional.

El modo de evaluar afecta directamente la motivación en el alumno. El uso de formas clásicas de evaluación busca el lucimiento, con lo que el miedo al fracaso se agudiza. En las pruebas referidas a criterios apoyados en el propio proceso constructivo de aprendizaje favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca. Los criterios de evaluación de la asignatura se sustentan en la asistencia (necesaria para el proceso de desarrollo personal y de grupo) y el control mediante escalas cualitativas del avance en el manejo de las situaciones, las habilidades comunicativas, el nivel de participación, la actitud ante el grupo, el nivel de compromiso en la asunción de riesgos en los ejercicios, el manejo de las técnicas y la participación en los debates.

Finalmente el tiempo es un parámetro que tiene en cuenta el ritmo personal de cada alumno para evitar la ansiedad y desmotivarlo. Es importante, como señalan Pintrich y Schunk (2002) tratar de forma tolerante los tempos en el aula. En el caso de la asignatura, es un asunto fuente, en algunos casos, de tensión para la profesora y para el grupo²⁸.

²⁸ Para más información, ver capítulo II: Resumen de resultados.

d) Confrontación con las demandas del medio

Se trata de aprender a reducir las demandas tan exigentes en la formación de un instrumentista y que se materializan en: 1) un virtuosismo técnico, 2) una excepcional y original expresión artística, 3) un gran poder de comunicación y 4) una fortaleza psicológica que permita vivir satisfactoriamente con estas demandas.

Por otro lado, debemos tener en cuenta las diversas fuentes de dichas demandas: 1) el propio alumno, entrenado desde muy temprana edad para alcanzar altos grado de rendimiento y con una difícil relación con el perfeccionismo, 2) los compañeros (con una competitividad permanente), 3) el profesor (que proyecta su necesidad de éxito en el alumno) y 4) el público (encarnado a veces en examinadores: concursos, pruebas a orquestas, conciertos, etc. o en la exposición pública habitual). En la asignatura se tratan de forma vivencial tanto las competencias necesarias para la excelencia en el intérprete así como la relación con los agentes internos y externos potenciadores de la demanda.

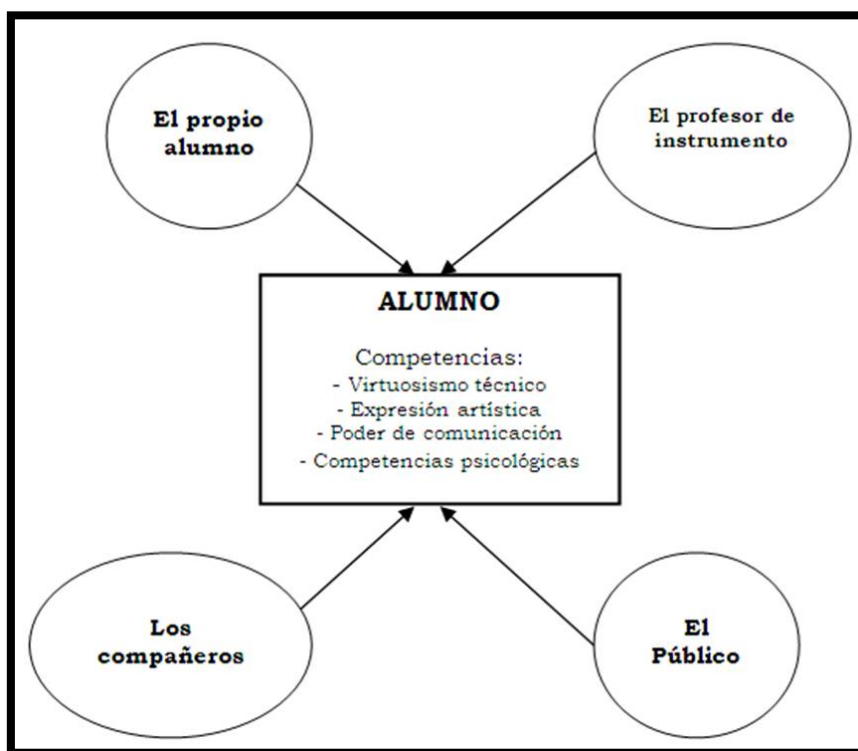
Respecto a la primera demanda que experimenta el aspirante a intérprete profesional, es decir el virtuosismo técnico, es un aspecto en la formación que se circunscribe al ámbito de la clase de instrumento. No obstante, la asignatura de "Presencia escénica" se ocupa del papel del cuerpo durante la interpretación: postura, respiración, movimientos de ejecución etc. con lo que sí aborda una parte de la técnica del instrumento²⁹.

En el estudio del instrumento se aprenden tanto los aspectos de la técnica como de la expresión. Estas habilidades constituyen aspectos distintos de la excelencia musical, pero no es posible dicha excelencia sin la síntesis de ambas. Si el intérprete adolece de carencias en una de ellas, habrá un fallo en su formación. La interpretación expresiva cumple las siguientes condiciones (Davidson, Howe y Sloboda, 1997): 1) la sistematización, es decir, hay una relación clara entre el empleo de ciertos recursos (ritardando, dinámica, articulación, etc.) y los elementos de la estructura de la música; 2) la comunicabilidad, es decir, la transmisión clara de los elementos antes mencionados hacen posible al oyente

²⁹ Para más información ver capítulo 1: el cuerpo en la ejecución instrumental.

inferir el contenido y el significado de la música; 3) la estabilidad, es decir, un intérprete es capaz de reproducir su versión en el tiempo debido a su comprensión integral de la música; 4) la flexibilidad; es decir, el intérprete puede voluntariamente modificar el contorno, la amplitud de los parámetros musicales en un determinado momento en función de sus deseos; y 5) el automatismo, es decir, el intérprete no es siempre consciente de todos los pormenores de su interpretación ya que hay un punto de automatismo en su actividad (Gabrielsson; en Sloboda, 1988).

Figura I. 4. 1. Demandas a las que se ve sometido el alumno-intérprete (competencias) y las fuentes generadoras de demanda.



La expresión artística, también contenido de las clases de instrumento y otras asignaturas teórico-musicales del currículo, es trabajada en las clases desde el punto de vista de fomento de la imaginación y la originalidad así como la toma de conciencia y actuación sobre bloqueos emocionales que impidan el fluir de la expresión artística. La elección del método de aproximación a este trabajo con las emociones en la música se hace en todo momento respetando la personalidad del alumno y no perdiendo de vista el conflicto latente que subyace entre lo que DESEA hacer y lo que siente que DEBE hacer. El proceso de aprendizaje en la

formación del intérprete no siempre favorece la resolución de este dilema lo que es fuente de bloqueos e insatisfacción.

La complejidad de los estudios musicales y una cierta comodidad por parte de los docentes hace que el niño, ese “artista natural” del que habla Despins (1989), termine por ahogarse tras años de aprendizaje. Un proceso de formación en el que se acumulan normas, conocimientos teóricos y tecnicismos, y en el que se deja de lado el fomento del aspecto artístico y creativo, consustancial a la música. Los estudiantes de instrumento de grado superior, objeto de estudio en este trabajo, son productos de este sistema y como tales, con unas personalidades artísticas sujetas a modelos preestablecidos y normativos en grado sumo. De ahí que sus interpretaciones adolezcan en la mayoría de los casos de una falta de originalidad, expresividad y una rigidez contraria al acto artístico. El estudiante-individuo termina adocenado, incapaz de buscar en su interior la fuente única e intransferible de su creatividad, su propio yo-persona o lo que es lo mismo, su propio yo-músico.

El método propuesto busca activar, o mejor dicho reactivar ambas esferas de la formación. Los ejercicios son actos de estimulación potenciados gracias al poder del escenario y llevados posteriormente a un proceso de elaboración mediante el análisis de las vivencias experimentadas. Este hecho provocará a lo largo del curso tantos desarrollos diferentes como alumnos haya en la clase ya que cada uno de ellos realizará un camino propio. Se producirá un efecto contrario al de la uniformidad presente muchas veces en la clase de instrumento.

El profesor de instrumento se limita en la mayoría de los casos a transferir verbalmente la información técnica e interpretativa necesaria para ejecutar una obra, sin tener en cuenta las condiciones peculiares de cada alumno y por consiguiente, su personalidad artística. De esta manera, es frecuente que se pueda deducir quién es el profesor de un alumno al escuchar una interpretación. Del mismo modo, se comprueba que todos los alumnos de esa clase actúan como clones del profesor en un ejercicio absurdo de imitación. La situación se agrava cuando se observa que dicha interpretación no varía a lo largo de los años con lo que demuestra el estado de “congelación” en la que se encuentra personalmente el

profesor. “La mejor manera de enseñar a los alumnos a tener una buena actitud hacia la interpretación en público”, dice Hagberg (2003), “es enseñarles a amar la obra que están tocando y amar la música en general. Esto puede ser, después de todo, la más importante tarea del profesor de música”. La implicación actitudinal del profesor está presente de una manera muy importante en la relación con el alumno de instrumento.

En el caso de la clase de “Presencia escénica”, al tratarse de un hecho vivencial, las órdenes generales dadas al comienzo de cada ejercicio producirán en cada estudiante un reflejo diferente por no tratarse de normas ni conocimientos aprendidos. El conocimiento proveniente de este proceso será “comprendido” no “aprendido” y por lo tanto favorable a su aplicación al proceso creativo de manera más flexible y más libre.

Cada vez que el alumno sube al escenario no sabe exactamente lo que va a ocurrir. En esta ocasión, no lleva una obra que domina tras arduo y continuado esfuerzo de preparación y que disciplinadamente va a reproducir sino que se enfrenta a un momento de descubrimiento en estado puro donde las emociones y la creatividad afloran libremente. Es obvio que al principio de las clases, este proceso se verá obstaculizado por grados diferentes de pudor y de miedo a ser juzgados por el profesor y los compañeros. Sin embargo, esta situación se supera pasadas las primeras clases, una vez establecida la confianza en uno mismo y en el grupo. En el caso de ejercicios en los que se interpreta una obra preparada ya para la presentación pública, y teniendo en cuenta las asociaciones de la música con las diferentes emociones (Juslin y Persson, 2002), se trata de dotar al alumno de un suplemento a una competencia adquirida analíticamente en otras clases que pueda incorporar a su estilo interpretativo personal desde una perspectiva holística. Un intento de aplicación de la investigación en comunicación emocional mediante la práctica y que aún no está claro (Parncutt, 2007).

El uso en positivo de las emociones supone además un arma valiosa para combatir el miedo escénico, una de las competencias psicológicas necesarias en la labor del intérprete. Situaciones como la de la interpretación musical en la escena poseen una carga emocional para el alumno de instrumento porque le producen

bienestar y placer o bien le generan ansiedad o dolor. Este estado emocional tiende a asociarse a los estímulos o sucesos que las precedieron de forma contingente (actuaciones durante toda su formación como intérprete) de forma que los estímulos en el escenario terminan por adquirir la carga emocional apetitiva o aversiva (Tarpy; en Pozo, 1996:223) que se generaron en situaciones precedentes. En el caso segundo (aversiva), es preciso desaprender lo aprendido.

Desaprender emociones adquiridas requiere técnicas de intervención específicas ligadas a un aprendizaje asociativo. Como señala Pozo:

La modificación de conductas emocionales se basa en “desmontar” la asociación establecida entre un suceso y sus consecuencias. [...] Se puede entrenar a la persona [...] mediante un proceso de desensibilización sistemática, a alcanzar estados de relajación y a ir asociando progresivamente ese estado de relajación, antagónico con la ansiedad, a estímulos cada vez más cercanos a la situación fóbica (Pozo, 1996:220-221).

La asignatura procura estimular la vivencia satisfactoria en la escena mediante los ejercicios con y sin el instrumento y así favorecer el *refuerzo positivo* (Skinner, 1953) que incite a repetir la experiencia. No obstante, para que ese aprendizaje sea estable debe apoyarse además en motivos ligados a motivos más intrínsecos, expuestos en el apartado dedicado a la motivación.

Por otro lado, no hay que olvidar que la raíz psicológica de la interpretación es la misma que el de la composición: la improvisación. Una interpretación será más viva y más impactante cuanto más se fundamente en los elementos generadores de la obra. Es el carácter improvisatorio el que actúa como vector psicológico del artista.

El gran director de orquesta alemán Wilhelm Fürtwaengler lo describe así:

El intérprete recorre el mismo camino del compositor pero en sentido contrario, aquel camino que hizo mientras creaba su música, bien en

su cabeza antes de escribirla o bien mientras la iba escribiendo. Por tanto, el corazón, la esencia de la música es la improvisación, la cual trató de atrapar el compositor de la mejor manera posible en la partitura (Fürtrwaengler, 1983:102).

Para que sea posible la realización de este camino, es necesaria la concordancia funcional entre ambos hemisferios del cerebro.

[...] un equilibrio dinámico entre la disponibilidad de las funciones analítico-lógicas, con manejo lineal y sucesivo del hemisferio izquierdo, y entre la disponibilidad de las funciones holísticas de síntesis, con integración de las elaboraciones simultáneas del hemisferio derecho [...] Es el fenómeno que se produce cuando un músico se presenta en un concierto. Debe establecer, en forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo). Esta confluencia que mantiene entre ambos polos puede permitirle subyugar al auditorio [...] Podemos deducir que la presencia de interferencias funcionales varias, de problemas de inhibición más o menos severos, de obligaciones que acarrear condicionamientos rígidos, de bloqueos funcionales que traban la colaboración interhemisférica, reduce de un modo notable el potencial inherente de cada hemisferio y contribuye a disminuir las capacidades de adaptación (Despins, 1989:96).

La concordancia funcional entre ambos hemisferios cerebrales se ve seriamente perturbada en el momento de enfrentarse a un público. Se desatan procesos físicos (tono cardiovascular, sudoración, náuseas, etc.) y psicológicos (miedo al fracaso, miedo a la crítica, falta de autoestima, etc.) que provocan un descontrol de la ejecución (hemisferio izquierdo) y un bloqueo de la capacidad emocional y de síntesis (hemisferio derecho). Con los ejercicios del bloque dedicado a la obtención de la capacidad psicológica necesaria para la actuación en público, se persigue que estos síntomas se atenúen o desaparezcan de manera que, tanto el trabajo independiente de los hemisferios como las conexiones en el cuerpo calloso, a través de las comisuras situadas entre ellos produzcan el equilibrio necesario para una interpretación plena en público.

Por otro lado, y en el capítulo de la interpretación expresiva, la preponderancia del estudio de la técnica, entendida como mecánica y un enfoque principalmente analítico de la interpretación a lo largo del proceso de aprendizaje del instrumento hace que en muchas ocasiones, la colaboración entre ambos hemisferios no se realice con éxito.

En el contexto musical, como su mayor parte está estrechamente ligada al campo de las emociones y al de la expresión artística y, por lo tanto, a todo lo que se refiere a la comunicación no verbal, podríamos decir, en otras palabras, que el que en gran parte regula las funciones musicales es el hemisferio derecho, pero en cambio, le está reservado al hemisferio izquierdo el papel de supervisar, en definitiva, el sentido rítmico y la ejecución musical (Despins, 1989:76).

El fin de los ejercicios propuestos por el Método en este capítulo pretende hacer el camino inverso. Se trata de desconectar en la medida de lo posible la función del hemisferio izquierdo en acciones de improvisación que conllevan una actividad creativa y emocional, activando exclusivamente el hemisferio derecho. El alumno actuará en la escena mediante técnicas que inhiben en la medida de lo posible la voluntad y facilitan este bloqueo de la parte supervisora y controladora. La vivencia experimentada en el escenario será posteriormente comentada y valorada, buscando conectarla con el razonamiento analítico del hemisferio izquierdo.

e) Público

La relación del intérprete con el público es un factor extra-musical de vital importancia para el propio intérprete, para el público y para el resultado de la interpretación. El público es percibido en muchos casos como el gran inquisidor. Un ente no definido al que se le otorga el poder de premiar o castigar dependiendo del resultado de la actuación. ¿Y si la percepción fuera la contraria? Generalmente, el público no acude a un recital para escuchar cómo se cometen fallos o con un propósito evaluador. Más bien, su motivación, al igual de la del músico es la de disfrutar y emocionarse con la música.

La actitud de los músicos a la hora de enfrentarse al público denota en muchos casos incomodidad, falta de confianza y timidez. En otros casos, se observa la actitud contraria: desafiante, retadora y autocomplaciente. En ambos casos, nos encontramos ante una actitud equivocada que nace de la falta de Presencia en el escenario. El intérprete que sale a escena plenamente integrado en su “Ser”, consciente de sus potencialidades y debilidades, con la motivación interna bien anclada y preparado para saber “Estar” durante el tiempo que permanezca en relación con la audiencia, presentará una actitud relajada aunque alerta, de seguridad aunque con la necesaria dosis de humildad; una actitud, en suma, de complicidad con el otro, el público. Una actitud que es la base para entablar el proceso de comunicación que supone un concierto.

Para llevar a cabo este reto, es muy importante establecer contacto visual con el público desde el momento en que se accede al espacio escénico, evitando miradas huidizas y gestos que impidan construir una buena base de comunicación. Así mismo, en el momento del aplauso, el agradecimiento debe ser la actitud del intérprete, lejos de otras que reflejen disgusto, desprecio y ganas de abandonar cuanto antes el espacio escénico y el contacto con el público. En resumen, se trata de una actitud de respeto a uno mismo, respeto al público y respeto a la música que se va a interpretar.

El intérprete olvida en muchos casos su papel de “comunicador” y como tal, necesitado irremediamente de un público. Por esta razón, el intérprete, tras un tiempo de trabajo duro de dominio técnico y de ardua búsqueda de la “verdad” encerrada en la música, siente la necesidad de comunicarlo, de proyectarlo. Este deseo previo es fundamental para que se desencadene el proceso y se resuelva de una manera sana y satisfactoria. Aquí viene el momento en el que se produce la comunión entre público- intérprete- música. Se establece un flujo que, al contrario de lo que se pueda pensar, no es unidireccional. Los roles de emisor y receptor ya no son excluyentes el uno del otro. Se necesitan de manera que el receptor es en sí mismo un emisor, pues todo acto de escucha es ya una forma de respuesta. Este fenómeno puede ser corroborado por cualquiera que haya subido al escenario, conectado con el público y sentido esas “vibraciones”, ese “calor especial”, que genera un auditorio atento y que constituye la mejor chispa para que se produzca la combustión creadora.

No obstante, cuando el intérprete se presenta ante un público, debe ser consciente de la posible diversidad del mismo, tanto en edad, clase social y procedencia como en conocimientos musicales. En este sentido, podemos diferenciar cuatro tipos de público:

1. Profesionales de la música, que conocen bien las obras que van a escuchar³⁰ y que, por lo tanto, poseen unas expectativas y una versión idealizada en su cabeza que les llevará a contrastar con la que en ese momento se les ofrece. En general, estos oyentes realizarán su evaluación al poco de haber comenzado a tocar (Stanley et al., 2002).
2. Aficionados, que probablemente dediquen o hayan dedicado parte de su tiempo a tocar algún instrumento o a formarse en la música. Este público resulta bastante “ideal” (Dichler, 1965) ya que presentan habitualmente un entusiasmo y una actitud muy receptiva a vivir emociones con la música y el intérprete.
3. El “gran público”, personas que acuden sin conocimientos específicos a un concierto, del mismo modo que acudirían al teatro sin saber declamar. Este público será más receptivo a la música “romántica” en la que no sea tan importante comprender la estructura y se despierten más fácilmente las emociones primarias.

No obstante, no hay que olvidar que esa “masa” que compone el público está formada por individuos; cada uno con sus gustos, sus experiencias, sus situaciones personales, sus motivaciones particulares. Lo importante es tratar de interiorizar esta circunstancia y tocar para todos ellos como lo que son: personas capaces de emocionarse, ya sea de forma primaria -los no iniciados- o secundaria -los músicos- (Dichler, 1965). El público realiza un “descubrimiento” de la obra de arte gracias a la intermediación del intérprete, lo cual se acompaña de una intensa experiencia emocional de naturaleza estética. Hablamos pues de una actitud de apertura y aceptación por parte del intérprete de su propia vulnerabilidad y el reconocimiento de la buena actitud de las personas del público, una actitud que combina la confianza (hacia uno mismo) y la disponibilidad (hacia los demás).

³⁰ Aunque incluso en estos casos puede no ser detectado el error; ver anécdota en 2. 1. 2. Autoconfianza.

f) Comunicación

La comunicación en general es un sistema integrado y por lo tanto no puede ser estudiado por unidades separadas. Es necesario analizar el conjunto, prestando especial atención a la forma en que cada elemento se relaciona con los demás. La comunicación de una interpretación musical se compone de una serie de componentes, algunos relacionados directamente con la propia música y otros de carácter extramusical que vamos a ir analizando a continuación. Comenzaremos con éstos últimos.

Si admitimos que el proceso de comunicación comienza en el mismo momento en que el intérprete sale al escenario, admitiremos también que todo lo que ocurra antes y después de que haya dejado de sonar la música forma parte del conjunto de la actuación. En los comienzos de la raza humana, antes de la evolución del lenguaje, el hombre se comunicaba de la única forma en que era capaz de hacerlo: la comunicación no verbal (Davis, 2006). La manera de caminar hasta el lugar donde comenzará la actuación, la postura del cuerpo, por no decir los gestos que se hagan hasta el momento de tocar, están enviando señales cargadas de información al público, generando ya una comunicación. Imaginemos por un momento a un músico que deambula sin un rumbo decidido en la escena, que se rasca sin motivo aparente, cuya expresión facial denota un enfado considerable, etc. Todas estas circunstancias prepararán de una manera negativa a la audiencia para lo que a continuación vaya a suceder, musicalmente hablando. La forma en que el músico camina envía un mensaje muy poderoso al público acerca de cómo se siente en la escena, de su actitud hacia ese público que observa, del nivel de entusiasmo por la actuación; incluso corre el peligro de que aventuren si se encuentran ante un buen o mal intérprete. Crear unas expectativas positivas desde el principio, sin entrar en el engaño o la simulación, puede ayudar a generar una actitud positiva en el público y por tanto una mayor garantía de éxito de la actuación.

La mayoría de los encuentros entre seres humanos comienzan con un saludo y terminan con una despedida. El concierto, un encuentro entre el intérprete y el público no es una excepción en este comportamiento. Tanto el saludo como la despedida, se ha convertido en un ritual en el que en demasiadas

ocasiones, el intérprete olvida este significado y sentido comunicador. El proceso de saludo en la escena tiene tres fases: 1) contacto visual con el público, cuidando que la expresión facial sea amable y amistosa; 2) inclinación, lo más natural posible; 3) contacto visual de nuevo antes de comenzar a tocar. En cuanto al aplauso, es importante comunicar a la audiencia, mediante la relajación del grado de concentración mental y físico necesario durante la interpretación, el momento adecuado para que éste se produzca. En muchas ocasiones, el público, desconocedor de la obra musical que escucha, reacciona a las señales de comunicación no verbal que el intérprete emite. De ahí que sea importante tener este hecho en cuenta para evitar molestas interrupciones o silencios embarazosos al final de la obra. El aplauso se rige por las mismas pautas que el saludo pero esta vez, con un sentido de gratitud. Un rostro crispado o una postura que denote una actitud de arrogancia puede terminar eclipsando todos los logros obtenidos durante la interpretación musical. En el momento de retirada de la escena, el intérprete se siente, al igual que en toda despedida (Davis, 2006), especialmente vulnerable. La actuación ha llegado a su fin, los sucesos han tenido ya lugar durante el encuentro y llega el momento de abandonar la escena sin dejar de ser consciente que la comunicación continúa hasta el final.

Otro elemento de comunicación no verbal –extramusical- en la escena es el vestido. El grado de formalidad del atuendo, el color elegido, el estilo, los accesorios, etc. emiten una información al oyente que le predispondrá a adoptar una u otra actitud previa a la música. En casos en los que se trate de un atuendo provocativo, esta situación se mantendrá también mientras se toca, distrayendo al oyente de lo verdaderamente importante: la música.

Además de los gestos a los que nos hemos referido anteriormente, existen otros gestos, los realizados mientras se toca que poseen también un gran poder de comunicación. Los gestos auxiliares en la interpretación ayudan a mostrar los elementos estructurales de una obra (Vines et al., 2005) así como las intenciones expresivas del intérprete (Dahl y Friberg, 2003). El pianista Alfred Brendel reflexiona sobre el tema:

La primera vez que me vi en televisión fue un “shock”. Me di cuenta lo alejada que estaba mi apariencia mientras tocaba de la música; gestos y muecas contradecían no solo la idea preconcebida que tenía de los movimientos necesarios para la interpretación sino que contradecían también, de una manera grotesca, lo que realmente interpretaba. (Brendel, 1976:197).

En el capítulo dedicado al cuerpo³¹ en la interpretación musical, ha sido analizado este fenómeno con más detalle por lo que pasamos a la comunicación de los elementos de la música.

Me es suficiente cuando un oyente me dice tras uno de mis recitales de piano: toca como si contara historias. Yo mismo, cuando escucho a pianistas jóvenes tocar los Momentos musicales de Schubert debo rogarles que cuenten [historias], no cuenten [en el sentido numérico del término] (Brendel, 2006:322).

Cuando Brendel hace ese juego de palabras (*zählen* y *erzählen*, en alemán), se suma a la concepción espiritualista y romántica de la estética musical que acepta la idea de que la música expresa algo extramusical. Para Meyer (1956), las dos posturas ante el significado de la música son: 1) aquellos que opinan que el significado reside exclusivamente en los elementos de la obra; son los que denomina “absolutistas”; 2) aquellos que piensan que además de este significado abstracto e intelectual, la música comunica también un mundo extramusical en el que caben los conceptos, las acciones, los estados de ánimo y el carácter. Son los que denomina “referencialistas”. Parece una discusión innecesaria habida cuenta de que es posible que ambas posturas coexistan sin necesidad de excluir alguna de ellas.

Desde el punto de vista de la estética musical, se puede hablar de dos posiciones: los formalistas y los expresionistas. El formalista entiende que el significado de la música es esencialmente intramusical, es decir no referencial, por

³¹ Ver 3. 1. 3.: El movimiento corporal y la percepción musical.

lo que su significado reside en la percepción y comprensión de las relaciones musicales establecidas en la obra musical. Nos encontramos con una explicación que señala los procesos cognitivos como la fuente principal de significado en la música. Los expresionistas argumentan, sin embargo, que estas relaciones entre los elementos de la música son capaces de generar sentimientos y emociones en los oyentes. Entre estos últimos, podemos encontrar también una diferenciación ya que hay expresionistas que son de la opinión de que la música posee un significado expresivo –poder para suscitar emociones, conceptos y acciones– independientemente de la comprensión de la misma, mientras que otro grupo señala que el significado depende de la comprensión del contenido de la música. Meyer (1956) llama a los primeros “expresionistas absolutistas” y “expresionistas referencialistas” a los segundos.

La música ha pretendido en algunos casos representar algo “real”, es decir, ha intentado ilustrar sonidos de elementos de la realidad: el galope de caballos, las campanas de una iglesia, el sonido de trenes, etc. De hecho, existen elementos programáticos en música muy importante (el trinar de los pájaros en Messiaen, las campanas en la Iberia de Albéniz, etc.), pero dichos elementos no son lo más relevante en la obra ya que su valor reside en el significado musical de los sonidos y no en su posible capacidad representativa. Teóricos como Hanslick han defendido en su obra *Lo bello en la música* esta postura de negación de posibles vínculos entre la música y el mundo exterior:

En el puro acto de la escucha gozamos de la música por sí sola, sin pensar en introducir en ella material ajeno alguno (Hanslick; citado en Walton, 2003:77).

Otro teórico como Schenker va más allá argumentando que a la música “le afecta [...] únicamente la relación interna entre los elementos musicales. La música es estructura. El discurso musical debe ser puramente musical” (Kerman, 1985:74). La comunicación se basaría por tanto exclusivamente en el discurso musical. Pero, si como comenta Walton (2003:74), “las artes abstractas no versan sobre nada, es difícil imaginar cómo emprender siquiera la explicación de su

fuerza. [...] ¿Por qué entonces habrían de interesarnos, y menos aún producirnos escalofríos?”.

Desde la psicología del arte, Fairbairn (1973:71) argumenta que “la experiencia estética representa una reacción específicamente emocional, que ocurre cuando se descubre en el mundo exterior un objeto simbólicamente significativo”. De acuerdo a este principio, habrá que tener en cuenta que, a pesar de que las necesidades emocionales fundamentales son compartidas por todo el género humano, existen una serie de factores que actúan como elementos “desfiguradores” (Fairbairn, 1973) de lo real en simbólico, es decir, que convierten la sucesión de sonidos en objeto artístico que dependen de las circunstancias del individuo receptor. Algunos de estos factores son la cultura en la que está implementado y la formación. Este hecho nos permite comprender el carácter subjetivo del juicio estético y la diferente percepción de los integrantes del público.

Pues bien, siguiendo con el discurso de Walton y su interrogación acerca del por qué la música (y otras artes abstractas) despiertan nuestro interés, podemos admitir que su importancia para el ser humano reside en que incluyen emociones. Y las emociones, a pesar de que aún queda mucho por estudiar acerca de la naturaleza exacta de las mismas, son extraordinariamente importantes para el hombre.

Los intentos por descubrir y establecer de forma sistemática una relación entre los elementos musicales y su significado expresivo se remontan ya a mediados del siglo pasado (Cooke, 1959; Meyer, 1956) y es un tema recurrente en los especialistas en el análisis musical hasta el día de hoy (Juslin y Sloboda, 2001). Algunos de estos elementos musicales vinculados con el carácter expresivo de la música son: el ritmo (por ejemplo la marcialidad de una marcha militar), el movimiento o aire (por ejemplo *Agitato*), ritmos cadenciosos (como los de las canciones de cuna o las barcarolas), etc. Todos estos elementos imitan en cierta manera movimientos del hombre asociados a comportamientos que a su vez van ligados a unas emociones. Otros elementos: el modo mayor o menor (aunque no estén asociados necesariamente con la alegría o la tristeza; al igual que los modos eclesiásticos medievales); una melodía ascendente acompañada por un incremento

dinámico o agónico; un pasaje modulante que genera una inestabilidad y por lo tanto tensión, etc. Todos estos elementos forman parte de ese crisol de herramientas que el compositor dispone para expresar una determinada emoción.

A lo largo de la historia de la música encontramos compositores que reivindican de manera explícita la capacidad de expresar los sentimientos de la música. Así podemos encontrar a Beethoven, quien en su famosa nota en los apuntes de la Sinfonía “Pastoral” escribe *mehr Ausdruck der Empfindung als Mahlerey* (“más una expresión del sentimiento que pintura”), es decir más expresiva que pictórica. Músicos románticos, como Schumann, expresaron también claramente la capacidad de la música para expresar emociones:

La Música sería un arte muy pequeño si tan solo resonara, si no tuviera sitio para los estados de ánimo (Schumann, Escritos; citado en Zamacois, 1975:216).

O Mendelssohn, en su famosa carta de 1842 en la que contesta a Marc André Souchay sobre el significado de algunas de sus “Canciones sin palabras”:

Hay tanto de lo que hablar sobre la música, y es tan poco lo que se dice. Creo que las palabras no son en absoluto adecuadas para ello, y en caso de que descubriera que lo eran dejaría de hacer música por completo. La gente suele quejarse de que la música es muy ambigua y se supone que piensan que lo que oyen es confuso, mientras que las palabras las entiende todo el mundo. Pero para mí es exactamente lo contrario, y no sólo con conversaciones enteras, sino también con palabras individuales; éstas parecen ser también tan ambiguas, tan indefinidas, en comparación con la buena música que llena nuestra alma con mil cosas mejores que palabras. Lo que me expresa la música que amo son pensamientos no demasiado indefinidos para las palabras, sino más bien demasiado definidos.

Así, encuentro en todos los intentos de plasmar estos pensamientos con palabras algo correcto, pero también algo siempre insuficiente, algo no universal; y ésta es también la sensación que tengo sobre sus

sugerencias. No es culpa suya, es culpa de las palabras, que simplemente no pueden hacer nada más. De modo que si me pregunta lo que pienso, diré: sólo la canción tal y como está. Y si se da la circunstancia de que haya tenido en mente una palabra o palabras específicas para una u otra de estas canciones, no puedo revelárselas nunca a nadie, porque la misma palabra significa una cosa para una persona y algo diferente para otra, porque sólo la canción puede expresar la misma cosa, puede despertar los mismos sentimientos en una u otra persona, un sentimiento que no queda expresado, sin embargo por las mismas palabras (Mendelssohn; citado en Treitler, 1997:38).

Sin embargo, compositores de otras épocas, como Stravinsky, han huido de esta concepción del poder evocador de la música y han adoptado posturas formalistas. Una tesis intermedia sobre el poder expresivo de la música, defendida por algunos investigadores actuales (Walton, 2003), es que las obras musicales no suscitan realmente sentimientos, sino que inducen al receptor a imaginarse experimentando aquellos.

En cualquier caso, está suficientemente demostrado el poder evocador de la música y su capacidad para mostrar a los oyentes la sensación de encontrarse en determinados estados anímicos, lo que significa que puede servir como medio de comunicación. El papel del receptor de una obra de música es descubrir por sí mismo todos los elementos que el intérprete ya ha descubierto y aislado para él. Por esta razón, si reconocemos que la música puede enseñar a un receptor algo acerca de la experiencia emocional de otras personas (compositor e intérprete), la actitud del intérprete hacia esta capacidad comunicativa será esencial para el éxito de su interpretación.

g) Autoconocimiento e Integración personal

El autoconocimiento es el proceso que permite descubrir nuestro funcionamiento y qué necesitamos³² para ser felices. Para ello, es necesario superar los miedos que nos impiden comenzar el proceso y tesón para eliminar las

³² Más información en la Teoría de las necesidades de Maslow (Maslow, 1991).

capas de condicionamiento que nos separan de la comprensión y la sabiduría que anida en nuestro interior. Durante las clases, se lleva a cabo un proceso de cambio y evolución personal que busca un nuevo modo de relacionarse consigo mismo (como intérprete y como persona) y con las circunstancias derivadas de su actividad musical. En lugar de seguir un sistema normativo impuesto por el profesor y el contexto, se intenta aprender a seguir los dictados de la propia conciencia y de la intuición, desarrollando nuevas competencias emocionales que conduzcan a un “aprender a ser”³³ y a una mayor satisfacción personal, un “estar bien”.

Desde este planteamiento, el profesor acompaña al aprendiz en el proceso encaminado a su desarrollo integral, un camino que, como reconoció Sócrates, comienza en uno mismo.

No puedo enseñaros nada, buscar el conocimiento dentro de vosotros mismos, lo cual es mucho mejor que traspasaros mi poca sabiduría (Sócrates; citado en Sebastián Arribas, 2010:24).

No podemos olvidar que el propio camino de la recreación musical es un camino de búsqueda en el interior; un proceso en el que toda impresión y todo sentimiento va madurando dentro del intérprete hasta que puede traducirse en una interpretación personal y verdadera. El poeta Rainer María Rilke lo expresa de una manera admirable:

Todo hay que llevarlo a término y luego engendrarlo. Dejar que se realice cualquier impresión y cualquier germen de sentimiento dentro de sí mismo, en la oscuridad, en lo indecible, en el inconsciente inalcanzable a la propia razón, y esperar con profunda humildad y paciencia la hora del parto de una nueva claridad. Esto se llama vivir como artista, tanto en la comprensión como en la creación (Rilke, 1999:14).

³³ Ver Informe Delors de la UNESCO sobre educación en el siglo XXI.

El concepto de unidad de cuerpo y mente –la unidad de todos los planos del hombre- y el grupo de encuentro de la clase permiten penetrar y tomar contacto con el núcleo de las personas. La metodología utilizada, el grupo de encuentro abierto, se apoya en “la creencia de que el hombre es un ser unitario y funciona en muchos niveles a la vez: físico, emocional, intelectual, interpersonal, social y espiritual” (Schutz, 1971:14). La tarea emprendida por los estudiantes durante las clases es una llamada a la integración personal y social que se va enriqueciendo de experiencias diversas y que le conecta con su unidad más profunda. “Unificarse pasa por saber escuchar y escucharse; saber ver y verse; saber sentir y sentirse” (García-Monje, 2001:69). A lo largo del curso, los alumnos se ven enfrentados a un diálogo intrapersonal e interpersonal que les ayuda a conocerse un poco mejor, a saber lo que quieren y lo que no quieren, a elaborar un autoconcepto personal y profesional más cercano al que *verdaderamente son*.

La integración personal es pues el resultado de un cambio en las actitudes y conductas, que Rogers (1961) resumió en tres fundamentales: la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. En el caso de los alumnos de instrumento, esto significa que existe una necesidad de: 1) empatía consigo mismos y con los demás para poder ver la realidad en los universos cambiantes que se suceden en la experiencia interpretativa; 2) aceptación incondicional de lo que son para favorecer un autoconcepto positivo como intérpretes y como personas; y finalmente, 3) congruencia, es decir la capacidad de ser realmente quienes son y expresar lo que sienten, lo que experimentan.

Un intérprete que, gracias a una labor de introspección personal y a una rica experiencia de relaciones interpersonales, se conoce mejor a sí mismo y se acepta, y experimenta esa aceptación en el grupo, estará mejor preparado para realizar un acto de comunicación sincero y auténtico, principio y fin del acto de hacer música para los demás.

4. 2. 3. Descripción de las clases

Las clases se componen de cuatro bloques de contenidos que se desarrollan en función del desarrollo del grupo. Los bloques son: el trabajo corporal, la

potenciación de la expresión artística en la interpretación en público, el miedo escénico y por último, el reconocimiento del espacio escénico y la comunicación en la escena. Veamos cada uno de estos apartados en profundidad.

a) Trabajo corporal

El primer trimestre está principalmente focalizado en el papel del cuerpo en la interpretación³⁴ y en el poder de comunicación en la escena. Comprender el cuerpo es, en el proceso de cambio actitudinal perseguido por la asignatura, de una importancia capital. De acuerdo a la filosofía del encuentro abierto de las clases, cada alumno es una unidad y el cuerpo, la mente, las emociones y la conducta interpersonal son manifestaciones de una esencia única. Por tanto, identificar los posibles conflictos que puedan existir en el cuerpo será el primer paso para detectar problemas de otra índole. En el capítulo dedicado al cuerpo ha quedado claro el vínculo entre el cuerpo con las ideas y las emociones. Pues bien, el aspecto educativo consiste en adquirir conciencia y después control sobre el propio ser para que éste haga lo que se desea.

Durante las clases, los estudiantes se familiarizan con diversas técnicas de relajación y comienzan un proceso de toma de conciencia corporal en su interacción con el instrumento. No olvidemos que, desde el punto de vista de la antropología musical, los instrumentos son proyecciones de los órganos, esto es, prolongaciones de las posibilidades del cuerpo humano para producir sonido (Figdor y Röbbke, 2008). Por ello, es necesario que cada instrumentista desarrolle esa capacidad de interacción corporal con su instrumento que permita alcanzar una técnica orgánica, natural. Las técnicas corporales utilizadas son: la relajación muscular progresiva de Jacobson (Langeheine, 2004), ejercicios de respiración, ejercicios de expresión corporal, ejercicios de coordinación motora y Chi-kung.

En las clases, se trabaja también el movimiento orgánico del cuerpo de manera que exista una fluidez sin trabas ni inhibiciones, alcanzando una armonía natural. Cuando un cuerpo es orgánico, “sabe” (no olvidemos la sabiduría que encierra nuestro cuerpo) exactamente el grado de tensión necesario para

³⁴ Ver capítulo 3.

adaptarse a las necesidades del momento. Conoce el punto en el que debe tensarse y en el que relajarse, cuándo es impulsor o receptor que encadena para culminar la acción (Ridocci, 2005). Gracias a una serie de ejercicios, el alumno comienza a sentir su cuerpo e interactuar con él. Para un intérprete, esta es una competencia necesaria si quiere dominar la técnica del instrumento y obtener un dominio técnico, fruto de unos movimientos orgánicos pertinentes y desechando aquellos movimientos gratuitos que derivan en un esfuerzo inútil, o lo que es peor, en una lesión. El trabajo del movimiento se acompaña de ejercicios destinados a controlar la respiración y a sentir las relaciones que el cuerpo puede establecer con la gravedad. Este hecho tiene una gran importancia para los instrumentistas ya que les ayuda a sentir su eje corporal sobre el que sustentan los movimientos implicados en la interpretación musical.

Finalmente, otra técnica utilizada en las clases es la visualización, en la que el cuerpo también está implicado ya que reacciona en función de la acción imaginada. En principio, esta técnica es utilizada para trabajar el autoconcepto mediante ejercicios en los que el alumno imagina su cuerpo y las sensaciones que esa imagen le suscita en diferentes situaciones (frente a un espejo, en un escenario, en la naturaleza, etc.).

b) Potenciación de la expresión artística en la interpretación en público

La potenciación de la expresión artística en la interpretación musical en público se enfoca desde el estudio de técnicas que complementen el trabajo realizado en la clase de instrumento (el montaje propiamente dicho de la obra musical) para incrementar el valor expresivo de la música y, por tanto su impacto en el público. Para ello, se realizan diversos ejercicios en la escena y fuera de ella.

La visualización es una técnica que persigue principalmente dos objetivos: 1) el aprendizaje de habilidades emocionales para su aplicación en la interpretación expresiva de la música; y 2) como estrategia para preparar al alumno a afrontar los retos de la actuación en público (entre las que se incluiría el autoconcepto). A pesar de que la visualización es una técnica que puede conllevar

algunos riesgos, en las clases se realizan ejercicios sencillos y respetando los siguientes principios:

1. Es posible entrenar la capacidad de visualizar; para ello, es absolutamente necesaria la práctica con un plan establecido y bien dirigido.
2. Cada persona tiene una manera diferente de visualizar; unos son más “visuales”, otros escuchan o huelen más fácil, etc. Por tanto, será necesario respetar el camino personal de cada alumno.
3. La visualización es una herramienta muy poderosa para favorecer la autoconfianza y afrontar de forma exitosa situaciones estresantes como la de la escena.

La visualización es un arte que hace posible la conexión entre el cuerpo y el mundo emocional, entre el deseo y la acción. Tiene pues un valor importante en el proceso de cambio buscado por la asignatura.

El primer objetivo de las visualizaciones en las clases es, como se ha expuesto anteriormente, el aprendizaje de habilidades emocionales. Este aprendizaje se realiza mediante ejercicios de visualización que intentan conducir al alumno a explorar su imaginación sensorial con el fin de lograr una mayor conciencia sensorial. Siempre después de haber alcanzado un estado de relajación – en ocasiones superficial, en otras más profunda-, se llevan a cabo ejercicios en los que el alumno recorre en su imaginación los cinco sentidos. Por ejemplo, la visualización de un bombón: se mira el bombón en su papel rojo brillante, se desenvuelve el bombón, se siente el tacto del papel, se huele su aroma y finalmente se degusta el chocolate. Gracias a esta técnica, el alumno finaliza en un estado de apertura sensorial importante. Este hecho es aprovechado para proceder a la escucha de una música seleccionada expresamente (de diferentes estilos musicales, siendo el estilo romántico el más habitual) que provoca una intensidad en la escucha a la que el alumno no está habituado. Este tipo de ejercicios suponen un entrenamiento excelente para el trabajo posterior durante la segunda parte del curso en la que se intenta aplicar la visualización directamente a la interpretación.

El segundo objetivo de los ejercicios de visualización es el de trabajar competencias psicológicas necesarias para la actividad del intérprete, como el manejo del miedo escénico, que se expondrán posteriormente.

Cuando el pianista y pedagogo Alfred Cortot (1934:14) afirmaba que “el único medio, a la vez rápido y seguro, de perfeccionar la técnica instrumental es someterla estrictamente a la preocupación de la interpretación poética”, ya estaba indicando la necesidad de una formación en este sentido. Esta preocupación que existía ya en los principios del siglo pasado parece no haber encontrado una solución definitiva.

¿Se esfuerza la enseñanza actual de la música lo bastante por penetrarse de la naturaleza misma del arte que pretende elucidar, por descubrir los móviles secretos de la inspiración del compositor? ¿Y no sacrifica demasiado a la pura habilidad instrumental en detrimento de la inteligencia de los sentimientos? (Cortot, 1934:14).

La asignatura de “Presencia escénica” trata de paliar esta deficiencia con ejercicios de auto-inducción a estados de atención que permitan el trabajo emocional de la música, el desarrollo en definitiva de “la inteligencia de los sentimientos” de Cortot.

Investigadores de la emoción en la música como Persson (1993) han establecido las diferentes maneras que los intérpretes tienen para abordar una lectura emocional de la partitura. Hay que decir que muchos intérpretes son conscientes de su método y otros no, a pesar de que también hacen uso de alguno. Según Persson (2001) y Zuckerman (1994), las estrategias de auto-inducción son probablemente desarrolladas de manera intuitiva por los músicos, como consecuencia de la potencialidad de las propias estructuras musicales que evocan emociones inherentes a la música y en combinación con la fuerza por satisfacer la motivación hedonista del intérprete. Sin embargo, hay estudios (Kamiya, 1990; Shore, 1990) que demuestran que la inducción a estados emocionales diferentes puede ser materia de aprendizaje en un proceso de formación.

Por esta razón y de acuerdo a este principio, en las clases se intenta aprender a explorar los diferentes modos de inducción a estados alterados de consciencia y a utilizarlos para amplificar el poder expresivo de la música. Hay que hacer el inciso de que la respuesta emocional a la música no tiene el mismo grado de estructura cognitiva que la respuesta emocional a entidades bien definidas del mundo ficticio. Sin embargo, ello no significa que el intérprete no sea capaz de asumir un estado emocional identificándose con la música que va a interpretar.

Las estrategias para la inducción a diferentes estados de ánimo son principalmente dos: 1) se trae a la mente una imagen que les provoca una emoción (memoria emocional); 2) se recuerda directamente la emoción (memoria de la emoción). La primera necesita de la visualización (un paisaje, un ambiente, una acción, etc.) mientras que la segunda se limita a pensar en la experiencia de esa emoción: la tristeza, la alegría, etc. El entrenamiento de la primera manera de autoinducción es el juego de sentir en el cuerpo diferentes situaciones que generan diversas emociones, en la escena y fuera de ella (por ejemplo la imagen de un terremoto, una tormenta de arena, etc.). Este ejercicio es grupal y se realiza fuera del escenario. En el caso de la aplicación con el instrumento y la música, se entrenan ambas formas de autoinducción ya que el acercamiento a la emoción en la música depende en gran medida de la personalidad del alumno. El ejercicio en este caso se realiza en la escena y mientras se procede a la interpretación de una obra seleccionada por el alumno debido a su interés personal en la misma.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el abanico expresivo de la música es limitado en relación a otras artes como la literatura o la pintura (figurativa). Así, mientras que es fácil descubrir (y por tanto intentar la autoinducción) la angustia, el éxtasis, la alegría o la tristeza en la música, difícilmente podremos encontrar música que exprese la envidia, la culpa o los celos (Walton, 2003), a no ser que venga explícito en palabras en la partitura. Del mismo modo, la música puede expresar indirectamente, o en un sentido diferente, propiedades o conceptos no psicológicos tales como el color, la textura, el peso o la fragilidad. En realidad, se trata de representaciones metafóricas de estas cualidades y que el intérprete imagina como de un color concreto (“rojo”, “azul”, etc.), como “liviano”, “pesado”, “ligero”, “poderoso”, “de terciopelo”, etc.

La labor del intérprete requiere una introspección imaginativa. Además, el juego con las imágenes y las emociones durante la preparación de la obra facilita al intérprete la contemplación de la misma en su totalidad, requisito imprescindible para comprender su contenido. Contemplar la obra en su totalidad hace posible además que emerja la posibilidad del “salto” interpretativo que permita “hacerse uno” con la música.

c) El miedo escénico

El enfoque de las clases respecto al miedo escénico no consiste en luchar contra él mediante entrenamientos de tipo conductista sino en aprender a “convivir” con él, impidiendo que produzca los efectos negativos indeseados en la actuación, así como en la salud física y psicológica del alumno. La escena y todos los temas relacionados con la misma son abordados desde un punto de vista positivo en las clases, favoreciendo una actitud positiva que ayude a enfrentarse al miedo escénico asimilándolo a la experiencia total de la interpretación en público y no como “el gran problema” que se impone por encima de todo lo demás. No olvidemos que el propósito último de la asignatura es modificar, en la medida que sea necesaria, la actitud de los alumnos de instrumento hacia la actividad de la interpretación en la escena. El grupo de encuentro, con su función terapéutica, los ejercicios de relajación y concienciación corporal, combinados con ejercicios de entrenamiento mental es un tratamiento que se ya ha demostrado efectivo para combatir las consecuencias del miedo escénico (Nagel et al., 1989) y es el usado en las clases para este fin.

Hemos hecho mención anteriormente a la utilización de ejercicios de visualización para trabajar competencias psicológicas necesarias para la actividad del intérprete. Así por ejemplo, el alumno imagina su propia actuación, bien como miembro del público (*foco externo*) o bien como si estuviera tocando en ese momento (*foco interno*). La exposición a este tipo de ejercicios de imaginación proporciona una forma de programación neuromuscular que facilita al intérprete la posibilidad de llevar a cabo una conducta deseada de manera automática en una situación posterior real (Roland, 1997). Otros objetos de visualización son el logro de metas, la motivación y la autoconfianza. La psicología del deporte está en un estado muy avanzado de investigación en cuanto a los principios que deben guiar una correcta aplicación del entrenamiento mental y son principios perfectamente

válidos para la interpretación musical (Connolly y Williamon; en Williamon, 2004: 221-245). Expondremos a continuación dichos principios sobre los que se fundamentan los ejercicios realizados en la clase de “Presencia escénica”:

1. Una práctica regular de los ejercicios.
2. Realizar sesiones cortas y con regularidad, mejor que esporádicas y largas (Weinberg, 1982).
3. Se comienza siempre con una fase de relajación para facilitar la conexión cuerpo y mente y potenciar el estado de alerta.
4. Entrenar la imaginación de los objetivos y tareas relacionadas con la interpretación de alguna de las obras que se tocan en ese momento.
5. Actitud positiva; focalizar la atención exactamente en aquello que se desea mejorar en la interpretación.
6. Hacer uso de todos los sentidos para vivificar al máximo la imagen recreada en la mente, incluyendo sentimientos y emociones³⁵.
7. Visualizar la actuación desde el exterior (como si fuera en una pantalla) y desde el interior (en el propio cuerpo)³⁶.

Otra competencia importante para el intérprete es la concentración. Los intérpretes necesitan mantener un estado de concentración muy alto durante toda la actuación, seleccionando cuidadosamente aquellos factores absolutamente prioritarios donde fijar la atención y desechando el resto. La concentración permite al intérprete una sana inmunidad de las distracciones provenientes del exterior o del interior. Es el caso de los pensamientos negativos que impiden el anclaje en el presente, el aquí y el ahora, a favor del pasado (“*ocurrió algo, luego puede volver a pasar*”) o el futuro (“*las consecuencias de mi actuación serán...*”). Mediante los ejercicios, el alumno aprende a identificar los momentos en los que su foco de atención se ha dirigido a objetivos irrelevantes, a parar –lo que la psicología denomina *Detención del Pensamiento* (López de la Llave y Pérez Llantada, 2006)- y a redireccionarlos hacia la tarea del momento.

³⁵ Como medio de entrenamiento a la autoinducción aplicada a la interpretación.

³⁶ *Focus interno* o *externo*, explicado anteriormente.

Además de los ejercicios de atención de índole corporal (focalizando la respiración, por ejemplo), se realizan otros ensayos en la escena en la que el alumno focaliza alternativamente la atención en estímulos exteriores (el resto de compañeros que actúan como público) y sus sensaciones para pasar finalmente a prestar toda la atención a la música que toca a continuación.

A medida que el curso avanza y se acerca el momento del recital-examen de final de carrera (no olvidemos que se trata mayoritariamente de alumnos de último año), se entrenan simulaciones del día del examen en los que el alumno recorre mentalmente todos los pasos dados desde que se levanta hasta que recibe el aplauso y la felicitación del tribunal. Así mismo, se elabora conscientemente un plan de acción en el que se especifican las rutinas a seguir previas a la actuación, lo que proporciona una seguridad y una confianza que ayuda a disminuir la ansiedad.

Después de cada uno de estos ejercicios, y siguiendo el principio de que es mejor práctica pedagógica la que lleva a actuar primero y reflexionar después sobre lo experimentado, se verbaliza la experiencia, bien en forma de palabras de fuerza (sin comentarios añadidos) o bien en el grupo de encuentro³⁷. De esta manera, se consigue movilizar el nivel racional y el nivel emocional, y se incrementa la cohesión del grupo.

d) El reconocimiento del espacio escénico y la comunicación en la escena

Otro aspecto relacionado con la interpretación en público, y que puede influir en la actitud del intérprete, es su relación con el espacio escénico. Es importante que el alumno de instrumento aprenda a reconocer el espacio donde va a tener lugar su actuación de manera que se “haga amigo” del contexto físico, incluyendo también olores, sensaciones, etc., así como todo elemento del contexto emocional, creando una atmósfera de familiaridad que ayude a disminuir los factores de distorsión durante la interpretación. El espacio de la escena es tridimensional e inmaterial, rodea el cuerpo y será donde el intérprete proyectará sus movimientos y su sonido. A través de ejercicios de atención y movimiento, de

³⁷ Para más información, ver Metodología: dinámica de grupo.

carácter individual y grupal, se consigue una mayor sensibilización del cuerpo en relación al espacio. De esta manera, el alumno consigue sentir cómo se “materializa” el espacio de la escena a su alrededor y así potenciar fuertemente su Presencia escénica.

Esta actitud hacia la escena es un requisito necesario para que el intérprete esté en disposición de lograr la comunicación primera con el público, lo que en el argot del teatro se denomina “derribar la cuarta pared”. Mediante una serie de ejercicios en la escena, primero sin el instrumento y más tarde con él, el alumno se familiariza con el poder que posee sobre el escenario y aprende a hacer uso de él. El trabajo se realiza individualmente (por ejemplo, con la presencia sucesiva en diferentes sillas dispuestas en la escena como medio de sentir las diversas potencias de presencia), en parejas (con el establecimiento de una comunicación a dos que termina reflejándose hacia el público) y en grupo (por ejemplo, con la composición de “cuadros” de expresión elaborados mediante la comunicación entre los miembros del grupo que se proyectan finalmente hacia el público). Todos estos ejercicios permiten a los alumnos “sentir” su capacidad de comunicación más allá de las palabras o del sonido. Además, esta toma de conciencia incrementa la Presencia (su sentido de Ser y Estar en el escenario) y les ayuda a anclarse en el aquí y el ahora, algo fundamental para la concentración y la disminución de las consecuencias del miedo escénico.

Una vez superada la serie de ejercicios de comunicación sin el instrumento, se procede a realizar otros en los que la música es el medio de transmisión en el proceso de comunicación. Para ello, se trabajan todos los factores que intervienen en la comunicación musical: sus elementos estructurales y su contenido emocional³⁸.

4. 2. 4. Metodología

La Metodología de las clases es eminentemente práctica, basada en diversos ejercicios de sensibilización, dentro y fuera de la escena que busca principalmente el aprendizaje y cambio en los procesos interpersonales e intrapersonales. Se basa

³⁸ Para más información ver 4. 2. 3. b. y 2. 2. 2. f.

principalmente en el método del grupo de encuentro abierto, en el sentido empleado por Schutz (1971) en su “cultura de los encuentros”. El grupo de encuentro abierto de las clases utiliza el formato de grupo de encuentro³⁹, tiene como meta el crecimiento personal y la realización de las potencialidades del alumno como intérprete. El hecho de ser abierto significa que está abierto a diversos métodos, entre los que se incluyen los juegos de rol, la conciencia sensorial, el desarrollo de la creatividad, etc. Existen además exposiciones teóricas de los temas que se tratan en las clases para fijar el conocimiento pero siempre, priorizando la vivencia para evitar una mera conceptualización del proceso de cambio. Se trata pues de una dinámica de grupo aplicada a la educación, un “taller” en el que, sin prescindir del Grupo pequeño propio de la dinámica de grupo pura, se incluyen ejercicios de sensibilización, exposiciones teóricas informativas e interpretaciones musicales en público.

La distribución de cada sesión es generalmente la siguiente: 1) toma de conciencia corporal mediante ejercicios de diversa índole; 2) ejercicios de sensibilización dentro o fuera de la escena, con o sin instrumento; 3) se comparte la vivencia en el pequeño grupo; 4) el grupo al completo comparte lo experimentado así como las reflexiones que se hayan podido hacer en el grupo pequeño; 4) la profesora recoge las manifestaciones del grupo y realiza un corto discurso de conclusiones. En algunas sesiones, se incluye una exposición teórica al principio o al final de la clase con posibilidad de debate sobre alguno de los contenidos de la asignatura. Los temas de dichas exposiciones son: el cuerpo en la ejecución instrumental, el autoconcepto y la autoestima en el intérprete, la importancia del establecimiento de objetivos, el miedo escénico, la comunicación no-verbal en la escena, la comunicación en el intérprete consigo mismo y con los otros (el público) y finalmente las emociones y la música. En ocasiones, surge un tema desde el propio grupo que ofrece la oportunidad de un tratamiento teórico-práctico, por ejemplo la relación profesor-alumno en la enseñanza del instrumento.

Tras bastantes años de práctica con el instrumento y diversas experiencias que han ido marcando su labor como intérprete (dentro y fuera del escenario), muchos alumnos de grado superior se sienten paralizados en la solución de unos

³⁹ Para más información sobre la historia de los grupos de encuentro, consultar López-Yarto, 1997.

problemas que les impide crecer como músicos y como personas. Esta situación se debe en gran medida a que son incapaces de contemplar la situación de otra manera que les permita reajustar los elementos. Los momentos de *Insight* (Sawyer, 2006), es decir, de reconocimiento súbito de los elementos de un problema hacen posible encontrar una solución y por ello un aprendizaje. En las clases de Presencia escénica, el trabajo global del fenómeno interpretativo permite a los alumnos realizar el salto hacia estructuras superiores de conocimiento y paliar en cierto modo la estructura de unos estudios organizados en compartimentos estancos que dificultan el aprendizaje significativo. Así mismo, el movimiento emocional provocado por la escena y la interacción grupal facilita que tengan lugar en el aula experiencias cumbre, *peak experiences*, (Maslow, 1972) que ayuden a vivir un cambio actitudinal verdadero y permanente.

En las clases, se evita la evaluación y la comparación entre alumnos, lo cual crea un clima donde es posible liberarse y abrirse a nuevas experiencias. Una situación que Rogers (1954) definía como necesaria para todo proceso creativo.

Los ejercicios son individuales, en parejas o en grupo y lo experimentado vivencialmente por el alumno se verbaliza para sacar conclusiones que ayuden a la comprensión de lo sucedido. Así mismo, se aplican técnicas de Dinámica de grupo en la educación y el Role-play. El papel del grupo es fundamental si tenemos en cuenta que, de acuerdo a la Teoría del equilibrio de Heider y Newcomb, gracias a que “a medida que las relaciones interpersonales dentro de los grupos sociales se van haciendo más estables, los sujetos se irán acercando más a un estado de equilibrio” (Goñi et al., 1996: 194). Además, es conveniente para el trabajo contar con un número igual de estudiantes femeninos y masculinos debido a la mayor riqueza que esta circunstancia puede aportar al trabajo final. Los estudios realizados en las diferencias de percepción masculina y femenina (Despins, 1989) así lo aconsejan.

Por otro lado, la profesora de la asignatura se enfrenta al conflicto de compatibilizar el papel de observadora del grupo (en el proceso de dinámica de grupo), que le convierte en una agente de cambio permisivo y neutral, con el de maestro que imparte con autoridad unos conocimientos estructurados al grupo.

Esta dualidad puede conducir a la ambigüedad y a la confusión. Por ello, en las clases se intenta que las intervenciones teóricas sean breves y en momentos que no interfieran con la experiencia personal. Estas intervenciones se llevan a cabo únicamente en contadas ocasiones y con los siguientes fines (López-Yarto, 1997):

- Proporcionar un punto de vista nuevo desde el que observar determinados sucesos o relaciones interpersonales. Una determinada indicación puede aportar en un momento de la clase información al alumno que realiza un ejercicio o al grupo en general que le ayude a comprender un hecho relevante.
- Hacer que suceda algo que parece conveniente para la vida del grupo o para el desarrollo personal de un alumno, tanto en el orden de la acción como en el de las emociones.
- Debilitar algún bloqueo que de otra manera iba a entorpecer el progreso del grupo en general.

El profesor de la asignatura de “Presencia escénica” deberá además contar con las habilidades propias de la inteligencia emocional, siendo capaz de:

- Expresar adecuadamente y sin temor sus propios sentimientos para crear un clima de confianza y transparencia.
- Poner en práctica estrategias de automotivación.
- Huir de actitudes autoritarias que podrían crear relaciones de dependencia en el grupo e impedir la espontaneidad de las experiencias de aprendizaje personales y de grupo.
- Manifestar la empatía y la capacidad de escucha.
- Comportarse de manera sencilla y clara, ofreciendo así con su comportamiento un modelo para los alumnos.
- Manejar adecuadamente los conflictos que se puedan producir en las clases.

- Reconocer las relaciones interpersonales del grupo y los procesos individuales de cada alumno para tener una comprensión de los cambios que se vayan produciendo durante el proceso.

La técnica de dinámica de grupo en la educación favorece un mejor resultado educativo, tanto en lo cognoscitivo como en lo actitudinal, derivando en una probable mejora en lo procedimental: la interpretación musical. Tiene además la ventaja de que los cambios son asumidos por todo el grupo social, los alumnos de últimos años instrumento de grado superior, lo cual procura una mayor consistencia y durabilidad a dichos cambios.

En un grupo organizado y estructurado como en el de las clases de “Presencia escénica”, pueden lograrse resultados no sólo emocionales sino también intelectuales, lo que significa un aprendizaje grupal. Así mismo, de la interacción de lo intelectual y lo emocional puede lograrse con mayor facilidad el cambio de actitud que se persigue desde en ámbito educativo respecto, en este caso, a la práctica de la profesión interpretativa.

Segunda Parte
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

1. 1. Objetivos

El objetivo general de la investigación es **comprender en profundidad e interpretar la realidad de la asignatura “Técnicas corporales y Presencia escénica”**. A partir de esta comprensión, se evaluarán las virtudes y defectos del programa, se extraerán las conclusiones que permitan las mejoras pertinentes en contenidos, metodología y didáctica así como las consecuencias de carácter general para la formación integral del intérprete musical. Se trata en definitiva de racionalizar, sistematizar y evaluar una acción educativa que, en ocasiones se ha guiado por la intuición, el sentido común o incluso el azar.

Los objetivos específicos del estudio son:

1. Comprender e interpretar la actitud de los estudiantes de grado superior de instrumento hacia el rol del intérprete.
2. Describir y comprender algunas actitudes intra e interpersonales favorables a la actividad del intérprete.
3. Describir y comprender el manejo y control corporal de los estudiantes con y sin el instrumento, fuera y dentro de la escena.
4. Detectar carencias de índole afectivo y comportamental en los alumnos de instrumento.
5. Comprobar la eficacia del programa en el cambio actitudinal hacia el rol del intérprete.
6. Comprobar los efectos del programa sobre las posibles carencias detectadas de índole afectivo y comportamental.
7. Establecer la posible transferencia del cambio actitudinal en la mejora de las competencias del intérprete en la actuación en público.
8. Evaluar la asignatura con el fin de diseñar un plan de mejora.

Una vez enumerados los objetivos de la investigación, se procede a continuación a desarrollar el enfoque metodológico elegido –el estudio de caso– continuando con la presentación de las categorías sometidas a estudio, los participantes que han colaborado en el trabajo y la descripción de los instrumentos utilizados para la recogida de datos. Finaliza este apartado la exposición de todo el proceso de los datos obtenidos, correspondientes a cada uno de los instrumentos, y su posterior triangulación.

1. 2. Enfoque Metodológico: estudio de caso

El enfoque metodológico es el de un estudio de caso dentro del paradigma interpretativo. Se trata de un *estudio intrínseco de caso* (Stake, 2007) ya que el objetivo primordial del trabajo es comprender este caso, un caso preseleccionado. Será necesario, por tanto, un rigor metodológico que frene la curiosidad por otros temas que no sean los específicamente establecidos en los objetivos, y además vele por la objetividad sin dejarse llevar por intereses o gustos personales.

El estudio de caso permite además reorientar la observación para precisar o sustanciar las preguntas y los objetivos iniciales. De hecho, a lo largo de la investigación⁴⁰, se pueden dar algunas modificaciones, bien por adición o sustitución en medio del estudio, de acuerdo a un *enfoque progresivo* (Parlett y Hamilton; citado en Stake, 2004:21). Se han utilizado técnicas diferentes, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas con el fin de obtener una mayor profundidad en la comprensión: se ha optado, por tanto, por una metodología mixta.

La metodología cualitativa se entiende como:

[...] una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida de datos,

⁴⁰ Situación reflejada en el estudio empírico, capítulos 2 al 6.

categoricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesal, posibilite su análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativos, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde en cualquier caso, con el objetivo planteado y con los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso (Anguera, 1986:24).

La metodología cualitativa se aplica a:

- La observación directa del comportamiento del grupo, para notar las constantes comportamentales que revelan variables internas, actitudes.
- Las declaraciones verbales no dirigidas, que revelan convicciones, certezas implícitas, etc.
- Los documentos personales que pueden ser sometidos a análisis de contenido.

En nuestro caso, esta metodología se aplica a la documentación recogida por la profesora en las clases (Diario de la clase, Anecdotario, Hoja de observación), a las entrevistas personales realizadas a alumnos y profesores así como a los textos que los alumnos han proporcionado a modo de resumen del curso.

Con el resto de datos recogidos -cuestionarios y preguntas tipo Likert incluidas en otros instrumentos- se utiliza una metodología cuantitativa, con el fin de completar la información. La evaluación de actitudes (mejor que la medición de actitudes) intenta constatar la valencia e intensidad de las actividades individuales y de grupo. En esta investigación, el tipo de evaluación no se ha centrado tanto en el componente afectivo de la actitud, es decir, la dimensión evaluativa, por lo que no se ha elegido el semántico-diferencial de Osgood, más apropiado para estos fines. Dicha escala de actitudes no detecta el componente cognoscitivo ni el reactivo. No se basa en las opiniones del sujeto sino en lo más latente de la actitud, de ahí que no tenga gran valor predictivo. En esta investigación, donde el componente conductual de la actitud y la posibilidad de su predicción son dos

conceptos importantes, se ha optado por un estudio con cuestionarios tipo Likert en los que se recogen datos de diferentes parámetros de actitud hacia la labor interpretativa en público. Los cuestionarios utilizados en esta investigación vienen a completar el trabajo, fundamentalmente cualitativo de este estudio de caso.

En 1932, R. Likert elabora el método más exitoso de medida de actitudes. Veamos en qué consiste (Morales, 2006):

1. Se formula una serie de frases en relación al objeto que previamente se ha definido. Es preferible usar expresiones propias de la misma población cuya actitud se quiere medir.
2. Se decide el tipo de respuesta, es decir, una reacción verbal que expresa bien el grado de acuerdo (muy de acuerdo, poco, nada, etc.) o la frecuencia (siempre, pocas veces, nada, etc.) o bien otra forma de valencia e intensidad. Se adjudica un valor numérico a la forma elegida.
3. Se aplica esa serie de ítems a un grupo, para poder analizarlos y determinar cuáles son discriminantes y cuáles constituyen una escala homogénea. Una vez concluido este proceso, se elabora la escala definitiva.
4. De esta escala definitiva, en una nueva aplicación, se puede calcular la fiabilidad por cualquier método apto y la validez, comparándola con un criterio externo (con un buen test ya validado, o comparando grupos que se suponga a priori que difieren en esa actitud, o quizá verificando otras hipótesis).
5. Se elaboran normas de interpretación: baremos, puntuaciones típicas, etc.

En resumen, es un método sencillo con grandes ventajas respecto a otros ya que permite hacer un tratamiento estadístico más amplio que pueda analizar la multidimensionalidad de la actitud medida.

El caso seleccionado es la asignatura optativa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid “Técnicas corporales y Presencia escénica”. Si nos atenemos a las indicaciones de Stake, estudiar un caso se justifica “si tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake, 1998:11). En esta ocasión, la elección del caso se debe a la importancia que la preparación para la escena tiene en la formación del intérprete profesional. No se debe olvidar que la presentación al público del trabajo realizado durante todo el proceso de montaje de la pieza musical constituye el último eslabón de la cadena de la actividad interpretativa. Además, existe una implicación personal de la investigadora en la creación y desarrollo de la asignatura durante los últimos seis años en el currículo de las enseñanzas superiores de instrumentos del RCSMM. Es importante también señalar el carácter excepcional de la asignatura que constituye la base del caso de estudio. En la actualidad, no existe nada semejante en contenidos y especialmente en metodología en otros Conservatorios superiores de España. Hablamos pues de un programa innovador que puede suponer un modelo de intervención en la formación del intérprete válido para otros centros superiores de música.

1. 3. Categorías de estudio

Las categorías de estudio vienen definidas por los objetivos de la investigación: el cuerpo, en su papel en la ejecución instrumental; algunas actitudes intra e inter personales favorables a la actividad interpretativa; categorías relacionadas con la excelencia en la interpretación musical, y finalmente, el bienestar subjetivo de los alumnos, su “estar bien” personal y como intérpretes. Comenzaremos por el cuerpo.

1. 3. 1. El cuerpo

La toma de conciencia y con ello el control corporal es fundamental en la calidad de la producción técnica y expresiva en la interpretación musical. El estudio intenta evaluar el grado de “afinación” del instrumento corporal en grados de: fluidez, coordinación y comunicación no verbal. Estas tres categorías se componen a su vez de sub-categorías tales como:

a. La respiración

La respiración de la música, igual que la del hombre, alterna inspiración y expiración. Una respiración consciente y armoniosa es una condición necesaria para un buen fraseo, un pulso correcto y un control en la producción del sonido. Se observará la respiración del alumno en ejercicios con y sin el instrumento.

b. La tensión muscular

Se observará la evolución a lo largo del curso de las tensiones musculares en reposo y tocando. Se intentará establecer una explicación de aquellas tensiones que aparezcan como crónicas en el alumno y aquellas otras que se generen por causas físicas o emocionales.

c. La comunicación no verbal

Cuando el intérprete entra en el espacio escénico, comienza a transmitir información al público, mucho antes de que suene la primera nota. Si tenemos en cuenta que este tipo de comunicación constituye según todos los estudios un tanto por ciento muy elevado en el proceso de la comunicación⁴¹, los momentos previos y posteriores a la ejecución, también deben ocupar un espacio en la formación de los estudiantes. Así mismo, todo el repertorio de gestos que acompaña a la interpretación musical juega un papel fundamental a la hora de hacer llegar al público una versión comprensible en la que la música guarde una armonía con los movimientos corporales.

Además, la **postura** del alumno será estudiada con y sin el instrumento con el fin de deducir actitudes relacionadas con otras categorías del estudio: motivación, inclusión, emocionalidad, autoconfianza, proyección, integración y otras. Se observará la evolución a lo largo del curso de las posturas que adopte el cuerpo del alumno, con y sin el instrumento. Se intentará encontrar una explicación al posible mensaje que trasmite cada postura en relación a la situación. Pensemos que “la postura no es solamente una clave acerca del carácter, es también una expresión de la actitud” (Davis, 2006:180).

⁴¹ Para mayor información sobre el tema consultar los estudios de Albert Mehrabian.

El **rostro**. Partiendo de la idea de que las expresiones faciales son signos fidedignos de algunas emociones universales, se observará el rostro del alumno en diversas situaciones, con y sin el instrumento.

Las **manos**. Se observará el juego gestual de las manos de los alumnos sin el instrumento, en la escena, como reflejo de su estilo personal y actitud así como espejo de posibles tensiones o emociones.

Todos los datos obtenidos gracias a la observación se cruzarán con los obtenidos por los cuestionarios para intentar encontrar explicación al lenguaje corporal de los alumnos.

1. 3. 2. Actitudes de los alumnos

Con el fin de establecer la actitud general de los alumnos hacia el rol del intérprete, se estudiarán actitudes favorables a la actividad interpretativa tales como: la autoconfianza, la imaginación, la emocionalidad, el afecto, la inclusión, el gusto por el riesgo y la satisfacción personal. Todas estas actitudes ayudan al intérprete a gozar de las competencias de comprensión psicológica de carácter inter e intrapersonal necesarias para el desempeño de la actividad interpretativa. Son además, categorías detectadas a lo largo de los años de existencia de la asignatura como las que presentaban más carencias en los alumnos, de ahí la intención de conocer el efecto del programa sobre las mismas.

1. 3. 3. Calidad interpretativa en la actuación en público

La formación del intérprete en el nivel superior dota al alumno de las herramientas técnicas y teóricas necesarias para el dominio del instrumento y para la comprensión teórica de la música. Sin embargo, la calidad interpretativa en la actuación en público constituye el fin último de todo el proceso y por ello, el programa sometido a investigación se ocupa de preparar a los alumnos para ese momento. Las categorías de estudio presentes en esta investigación relacionadas con la actuación en público son: el nivel de activación, la calidad técnica y expresiva, el control emocional, la concentración, la comunicación y finalmente la satisfacción personal. Veámoslas de forma independiente.

El “**nivel de activación**” general del organismo afecta al rendimiento físico y mental del intérprete y su estudio y evaluación es importante para determinar el grado de influencia sobre el resultado final de la interpretación.

La categoría denominada “**calidad interpretativa**” se compone a su vez de dos sub-categorías que se corresponden con dos requisitos necesarios para la interpretación musical: el dominio técnico y la comprensión formal y emocional de la partitura.

El “**control emocional**” estudia la capacidad que el alumno tiene para regular de una forma constructiva sus propias emociones para que no interfieran en la comunicación de las emociones que emanan de la música que interpreta.

La “**concentración**” en el instrumentista supone la absoluta focalización de la atención en la tarea de la interpretación o dicho de otra manera, supone colocar el locus de control en la música que se toca, lo cual ayudará a evitar el temido episodio de pérdida de memoria durante la ejecución musical. Esta categoría estudia la capacidad de anclaje de los alumnos en el aquí y el ahora en el momento de la actuación en público.

La categoría “**comunicación**” estudia el grado de comunicación logrado entre el intérprete y el público. Esta investigación se ocupa tanto de la percepción que el propio alumno tiene de dicha comunicación en las actuaciones fuera del ámbito de la clases así como la que percibe el resto de alumnos y la profesora-observadora en las actuaciones que tienen lugar en las clases de la asignatura.

Finalmente, la “**satisfacción personal**” evalúa el grado de bienestar y placer que disfruta el alumno después de la actuación en público.

1. 3. 4. Bienestar personal de los alumnos

La concepción socio-constructivista de la educación y la visión heurística de la formación del músico aconsejan el estudio de la posible transferencia del trabajo en la clase al estado de bienestar del alumno, a su “estar bien”. Para ello, y de acuerdo a lo establecido por Bisquerra (2000) se analizarán las 15 variables que componen la variable general: bienestar general de los alumnos. La experiencia vivida en las clases a lo largo del tiempo muestra cómo el encuentro y la dinámica

que se desarrolla dentro del grupo incide en el grado de bienestar del alumno y por ende, en su actitud hacia su rol como intérprete. Con esta investigación, se intentará evaluar y determinar este posible cambio. Las sub-variables de estudio son:

1. mantenerse ocupado y activo,
2. emplear tiempo en relaciones sociales,
3. ser productivo en un trabajo significativo,
4. estar bien organizado y planificar las cosas,
5. parar las preocupaciones,
6. rebajar expectativas y aspiraciones,
7. desarrollar un pensamiento positivo y optimista,
8. estar orientado al presente,
9. desarrollar una personalidad saludable,
10. desarrollar una personalidad extrovertida y social,
11. ser tú mismo,
12. eliminar sentimientos negativos y problemas,
13. relaciones íntimas,
14. poner la felicidad como el objetivo prioritario,
15. nivel general de felicidad.

1. 4. Participantes

Los participantes en la investigación son: grupo 1) el grupo de alumnos matriculados en la asignatura “Técnicas corporales y presencia escénica”; grupo 2) las familias de los alumnos matriculados en la asignatura; grupo 3) los alumnos que han cursado otros años la asignatura; grupo 4) alumnos de 3º y 4º curso de instrumento del Centro que no han optado por la asignatura; grupo 5) 4 alumnos seleccionados del grupo y sus correspondientes profesores de instrumento; 6) el director del centro.

1. 4. 1. Alumnos de la asignatura

El primer grupo de participantes cuenta con los 15 alumnos matriculados en la asignatura “Técnicas corporales y Presencia escénica” durante el curso académico 2009-2010. El grupo está compuesto por 8 mujeres y 7 hombres. Su distribución por departamentos e instrumentos es: 4 pianistas correspondientes al departamento de tecla; 9 instrumentistas del departamento de cuerda distribuidos de la siguiente manera: 5 violines, 1 viola, 1 violonchelo y 2 guitarras; 1 flauta y 1 tuba del departamento de viento.

Los datos requeridos a este grupo de alumnos ha sido el sexo, el curso en el que están matriculados en ese momento, el instrumento que tocan, el profesor de instrumento que tienen así como las fechas en las que han cumplimentado los cuestionarios. En el caso del Diario de Audiciones, se exige la fecha concreta de la audición evaluada, que se corresponde con cada uno de los diagramas rellenos. En la Hoja de observación, se refleja también el número de sesión de observación, la fecha y la enumeración de los ejercicios sometidos a la observación en la clase. Los datos correspondientes a este grupo de participantes en la investigación han sido recogidos mediante los siguientes instrumentos: Cuestionario de Actitudes (Q1), Cuestionario de Bienestar general (Q2), Diario de Audiciones (Q5), Diario de clase (DC) y Anecdotario (A). En el caso del Diario de clase y el Anecdotario, debemos de tener en cuenta que el grupo ha podido variar en cada sesión debido a las faltas de asistencia de algunos alumnos. No obstante, al tratarse de un estudio de grupo, podemos considerar que existe una regularidad en el mismo a lo largo de las 25 sesiones de recogida de datos.

A continuación y con el fin de situar este grupo en el contexto de las especialidades instrumentales del RCSMM, procedemos a comprobar la composición de la muestra total de alumnos matriculados en especialidades instrumentales en el curso 2009-2010 en los cursos tercero y cuarto⁴². Se excluyen los alumnos de pedagogía del instrumento por constituir una excepción entre los alumnos que optan por la asignatura.

⁴² Fuentes de la secretaría del Centro.

Tabla II. 1. 1. Alumnos matriculados en especialidades instrumentales en el RCSMM durante el curso académico 2009-2010.

	Curso 3º	Curso 4º
Acordeón	1	1
Arpa	3	
Clarinete	6	4
Fagot	5	3
Flauta travesera	7	8
Guitarra	17	11
Oboe	1	4
Órgano		1
Percusión	6	4
Piano	14	13
Saxofón	1	1
Trombón	4	3
Trompa	5	8
Trompeta	6	1
Tuba	3	3
Viola	3	3
Violín	11	19
Violonchelo	7	6
TOTAL	100	93

El total de alumnos matriculados es por lo tanto de 193, 100 de tercer curso y 93 de cuarto. Tengamos en cuenta que tan solo dos alumnos de la muestra del caso son de tercer curso (con una ampliación a cuarto por lo que, de facto, son alumnos de último año). Este hecho deriva de que el primer criterio de selección de alumnos para la asignatura sea el que estén matriculados en el último año, es decir, cuarto curso. De acuerdo a esta consideración y si tomamos exclusivamente los alumnos de cuarto curso, la muestra del caso de estudio constituye un 16,12% del total y la distribución por departamentos es la siguiente:

Tabla II. 1. 2. Alumnos matriculados en 4º curso de especialidades instrumentales en el RCSMM durante el curso académico 2009-2010 por departamentos.

Cuerda	39
Tecla	14
Viento y Percusión	39

1. 4. 2. Familias de los alumnos de la clase

Las familias de los alumnos de la clase han participado en la investigación mediante la cumplimentación del cuestionario Q3. Se trata de padres y madres de 14 de los alumnos matriculados en la asignatura objeto de estudio. Los padres del alumno nº 4 viven fuera de España y desconocen el idioma español por lo que no ha sido posible su participación.

1. 4. 3. Profesores de instrumento

Tres profesores de instrumento correspondientes a los alumnos nº 1, 5, 7 y 9 (nº 5 y nº 9 comparten el mismo profesor) que han sido seleccionados previamente en función de sus resultados⁴³ en los cuestionarios de actitudes y de bienestar general. Estos participantes se suman a la investigación después del análisis de los cuestionarios a finales del mes de mayo de 2009. Los 3 profesores son hombres y pertenecen al departamento de cuerda: 1 de violín y 2 de guitarra.

1. 4. 4. Alumnos antiguos de la asignatura

En el grupo nº 4, nos encontramos con un grupo de ex-alumnos de la asignatura a los que se les solicita su participación mediante un cuestionario. El número total de alumnos matriculados en la asignatura desde el curso 2005-06, año de inicio de la misma, hasta el curso 2008-09 es de 85. A continuación, se expone la distribución del grupo por curso, instrumento, departamento y sexo.

Tabla II. 1. 3. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2005	5	21,7	21,7	21,7
	2006	3	13,0	13,0	34,8
	2007	5	21,7	21,7	56,5
	2008	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

⁴³ Para más información, ver 1. 7. 1.

Gráfico II. 1. 1. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por curso.

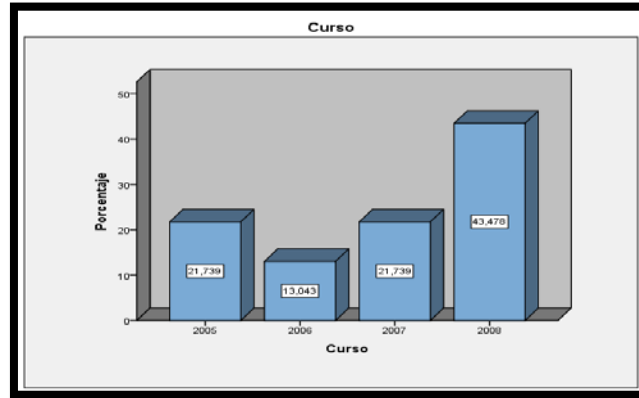


Tabla II. 1. 4. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por instrumento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Piano	12	52,2	52,2	52,2
	Viola	2	8,7	8,7	60,9
	Guitarra	3	13,0	13,0	73,9
	Trompa	1	4,3	4,3	78,3
	Trompeta	1	4,3	4,3	82,6
	Percusión	1	4,3	4,3	87,0
	Organo	1	4,3	4,3	91,3
	Trombón	1	4,3	4,3	95,7
	Violín	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 2. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por instrumento.

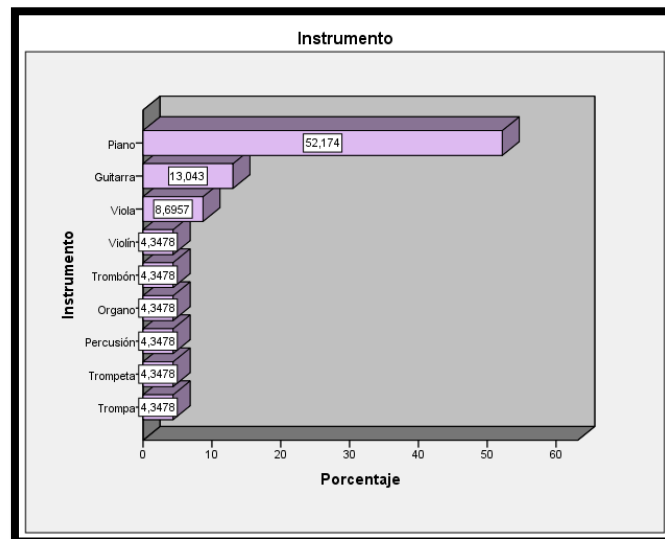


Tabla II. 1. 5. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por departamento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecla	13	56,5	56,5	56,5
	Cuerda	6	26,1	26,1	82,6
	Viento-Metal	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 3. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por departamento.

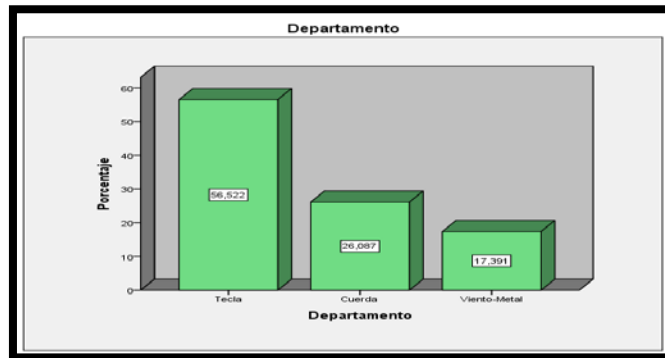
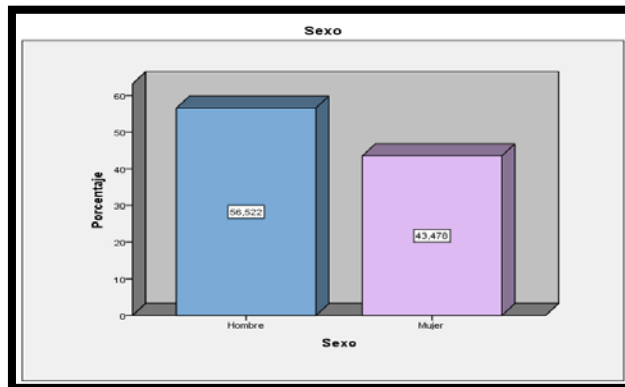


Tabla II.1. 6. Descriptivo del grupo de alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	13	56,5	56,5	56,5
	Mujer	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 4. Alumnos antiguos de la asignatura con su distribución por sexo.



Como podemos observar, existe una clara mayoría de alumnos del departamento de tecla. Esto se debe en parte al hecho de que los dos primeros cursos la asignatura estaba destinada exclusivamente para alumnos de dicho departamento y por otra parte, la condición de la investigadora (profesora de piano) puede otorgar un posible trato de favor en relación a otras optativas más específicas de otras especialidades y otros departamentos. En cuanto a la distribución por sexos es proporcionada con 13 hombres y 10 mujeres.

1. 4. 5. Alumnos no matriculados en la asignatura

Los alumnos de instrumento de los cursos 3º y 4º del RCSMM que no han optado por la asignatura constituyen el quinto grupo de participantes. El número de alumnos que han respondido al cuestionario con el que se ha procedido a la recogida de datos (Q4) ha sido de veintitrés (N = 23). Observemos los descriptivos con la distribución del grupo por curso, sexo, instrumento y departamento.

Tabla II. 1. 7. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3º	12	52,2	52,2	52,2
	4º	11	47,8	47,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 5. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por curso.

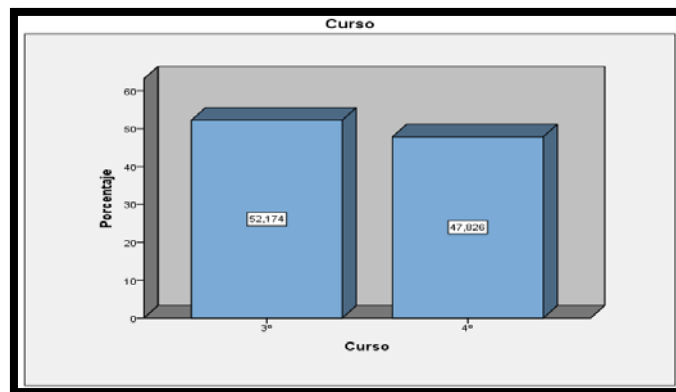


Tabla II. 1. 8. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por instrumento.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Piano	6	26,1	26,1	26,1
Violín	1	4,3	4,3	30,4
Guitarra	2	8,7	8,7	39,1
Flautas	3	13,0	13,0	52,2
Trompetas	3	13,0	13,0	65,2
Tuba	2	8,7	8,7	73,9
Oboe	2	8,7	8,7	82,6
Fagot	2	8,7	8,7	91,3
Percusión	1	4,3	4,3	95,7
Trompa	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 6. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por instrumento.

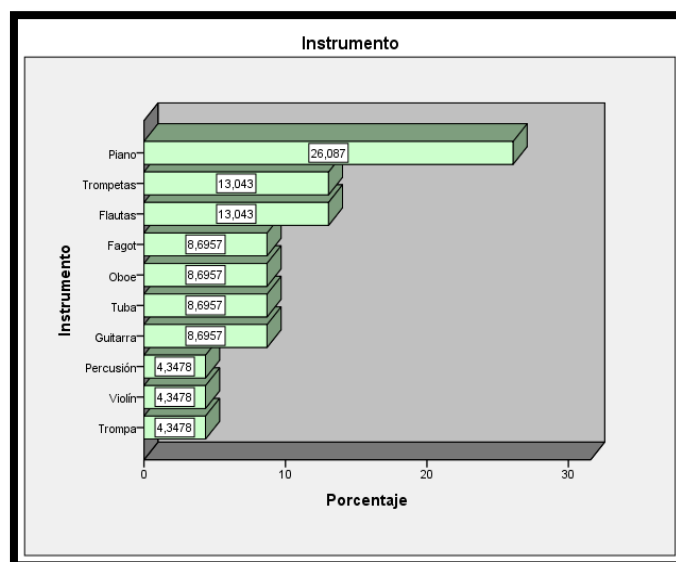


Tabla II. 1. 9. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por Departamento.

DEPARTAMENTO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Tecla	6	26,1	26,1	26,1
Cuerda	3	13,0	13,0	39,1
Viento madera	7	30,4	30,4	69,6
Viento metal	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 7. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por Departamento.

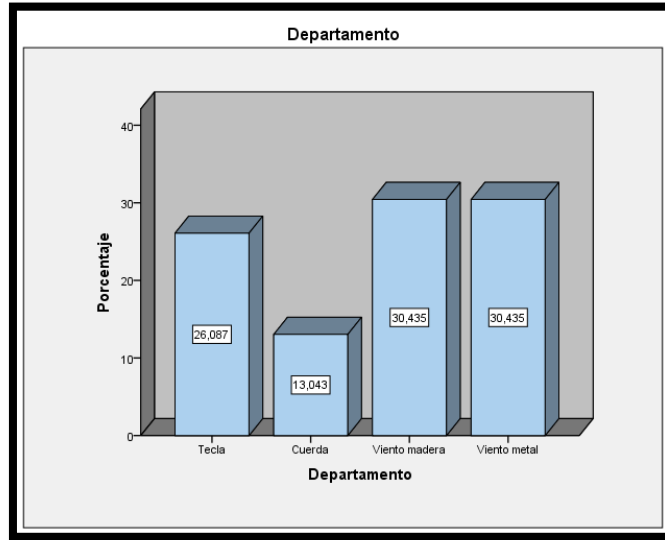
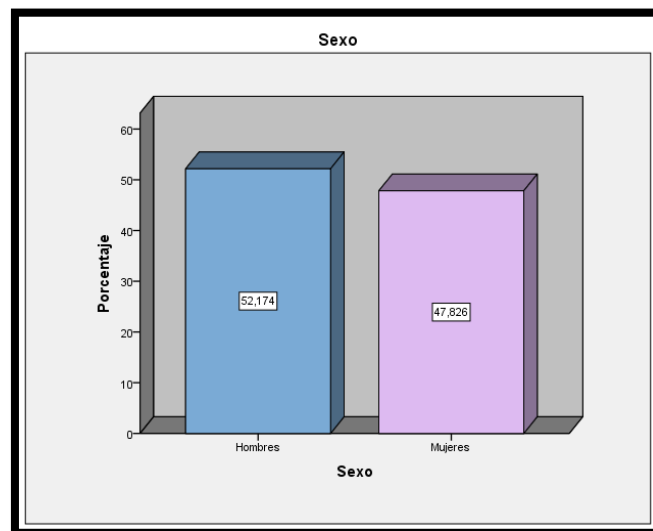


Tabla II. 1. 10. Descriptivo del grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por sexo

SEXO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombres	12	52,2	52,2	52,2
	Mujeres	11	47,8	47,8	100,0
Total		23	100,0	100,0	

Gráfico II. 1. 8. Grupo de alumnos no matriculados en la asignatura con su distribución por sexo.



Vemos en los descriptivos expuestos cómo el grupo resulta muy equilibrado en cuanto a su distribución por sexo (12 hombres, 11 mujeres) y curso (12 de 4º,

11 de 3º) pero no así por departamentos ya que cuerda queda ligeramente por debajo del resto de departamentos (13%). La metodología utilizada para la recogida de los datos ha podido incidir en este hecho y no la falta de interés de los alumnos de este departamento ya que es uno de los más presentes en la asignatura⁴⁴. Tal y como se expondrá más adelante, han sido los propios alumnos de la clase los que libremente han pasado los cuestionarios a sus compañeros para posteriormente entregarlo para su análisis.

1. 4. 6. El director del Centro

El director del Centro, D. Anselmo de la Campa, concedió una entrevista a la investigadora al final del curso 2009.

1. 5. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

La obtención de datos se ha llevado a cabo mediante doce instrumentos con el fin de contrastar, mediante la triangulación de los resultados, la información y así, evitar en la medida de lo posible la subjetividad a la que se ve sujeta un estudio de caso en la que la profesora es al mismo tiempo la investigadora.

1. 5. 1. Diario de la clase

El diario de la clase recoge, de forma objetiva y resumida, todos los acontecimientos que han tenido lugar en las clases: faltas de asistencia, ejercicios realizados, organización de la sesión, comentarios relevantes tanto de la profesora como del grupo, comportamientos del grupo, etc. Se ha contado con un cuaderno para tomar las notas de campo en la clase, especialmente las citas literales u otros datos de los que se quería disponer exactamente. Una vez en casa se ha confeccionado el relato de los hechos en el ordenador.

⁴⁴ Para más información ver descripción del grupo 1.

1. 5. 2. Anecdótico

El anecdótico recoge toda la información de carácter subjetivo referente a las clases. De esta manera, se intenta diferenciar los datos objetivos del diario con otros que conllevan una opinión para facilitar un análisis posterior más correcto. Tampoco se ha usado un guión determinado sino que se ha recurrido al mismo cuaderno de clase en el que se apuntan todos los datos, como en el caso del diario. Una vez en casa, la investigadora selecciona los datos que corresponden al anecdótico para pasarlos al ordenador.

1. 5. 3. Entrevistas semiestructuradas a alumnos del grupo, EP

La entrevista semiestructurada realizada a cuatro alumnos seleccionados busca obtener una información más detallada de lo que ocurre en las clases. Para ello, hemos elaborado un instrumento guía con el que se lleva a cabo la entrevista que es grabada y posteriormente reproducida literalmente en un documento, listo para el análisis. Los datos de identificación recogidos en la entrevista son: nombre del alumno, fecha, hora y lugar de celebración de la entrevista. A continuación, se realiza una corta introducción oral en la que se explica al entrevistado el motivo de la entrevista así como el motivo por el que ha sido seleccionado, se aconseja la sinceridad en las respuestas, se garantiza la confidencialidad de la información, se informa de la duración aproximada de la entrevista y, finalmente, se solicita permiso para grabar. Al final de la entrevista, se intenta conocer la opinión del alumno sobre el desarrollo de la misma y se deja un apartado para incluir las impresiones de la investigadora con datos que puedan constituir una ayuda para el análisis posterior de la documentación.

La entrevista es semiestructurada, con preguntas establecidas en dos bloques de contenidos bien diferenciados y abierta a la inclusión de otras preguntas que surjan de las declaraciones del entrevistado. Se ha optado además por incluir respuestas de un cuestionario tipo Likert con el fin de obtener datos de tipo cuantitativo que puedan ser sometidos a comparación con otros instrumentos. La entrevista está compuesta por 11 preguntas. Las 4 primeras están dedicadas a pulsar la situación del alumno de manera general. El resto de preguntas se

circunscriben a la asignatura de Presencia escénica e intentan obtener información detallada sobre la misma. Comencemos con las preguntas de carácter general.

La pregunta nº 1 invita al alumno a realizar una descripción del curso académico, tanto desde el punto de vista personal como académico. En este segundo caso, se incluye una escala numérica en la que el alumno da una valoración en una escala de 1 a 6 sobre la calidad de sus interpretaciones ante el público y sin él. Todas las escalas en las que se mide la intensidad de diferentes variables durante la entrevista van del 1 al 6 con el fin de crear las condiciones idóneas para posteriores comparaciones con el Q5 y el Q1, ambos con la misma escala.

La pregunta nº 2 interroga de forma cerrada con una contestación tipo Likert (siempre con valoración entre 1 y 6) sobre el grado de satisfacción personal y académico del alumno en el curso que ha terminado. La pregunta nº 3 es abierta y pide del alumno información acerca de posibles conflictos que haya podido sufrir en el ámbito académico y personal. La pregunta nº 4 es mixta, con una primera parte abierta en la que se pide su opinión acerca del grado de satisfacción de su profesor con su rendimiento y una segunda parte en la que se le solicita puntuar en escala el grado de satisfacción del profesor por ese rendimiento. Estas preguntas son de carácter general, abiertas, con el fin de reorientar la conversación hacia la asignatura, contenido del segundo bloque de preguntas. Veamos cada una de ellas.

La pregunta nº 5 intenta obtener del alumno su sentimiento de compromiso con la asignatura preguntándole sobre su grado de implicación en la misma. De la misma manera que en la pregunta anterior, en primer lugar es abierta, dando la oportunidad al alumno de explicarse libremente y en segundo lugar cerrada ya que se le pide una valoración numérica de ese implicación. En la sexta pregunta, presentada de manera abierta, se solicita la enumeración de los ejercicios y actividades que se consideran más interesantes en la asignatura. La pregunta nº 7 es cerrada y en ella aparece una lista de objetivos de la asignatura que el alumno debe valorar de manera numérica. En la pregunta nº 8, el alumno es interrogado sobre las variables de actitud de los cuestionario Q1 y Q2 (Autoconfianza, Emocionalidad, Afecto, Inclusión, Imaginación y Bienestar general) con el fin de

obtener más datos que ayuden a comprender los resultados fuera de la media obtenidos por el alumno en dichos cuestionarios, motivo por el que han sido seleccionados. La respuesta a la pregunta nº 9 puede ser de gran ayuda a la hora de detectar posibles deficiencias y carencias en la asignatura ya que interroga al alumno de una manera genérica sobre la posibilidad de haber echado de menos algo en la asignatura. En la pregunta nº 10, esta misma cuestión se hace más concreta al preguntar sobre posibles deficiencias en metodología. Finalmente, en la pregunta nº 11, se le pide al alumno si estaría dispuesto a recomendar la optativa a otros compañeros. En esta ocasión, está claro que su respuesta puede estar mediatizada ya que es muy difícil que el alumno se sincere mostrando una opinión negativa con la profesora presente. No obstante, sí puede resultar interesante el estilo de respuesta o el grado de afección o desafección que muestre el alumno en su declaración.

1. 5. 4. Entrevistas semiestructuradas a profesores seleccionados, EPf.

La entrevista semiestructurada realizada a los tres profesores de los alumnos seleccionados para la entrevista personal (uno de ellos es profesor de dos de los alumnos) busca obtener información más detallada de los alumnos a través de una fuente externa a la asignatura. La relación académica con el tutor, en este caso el profesor de instrumento, puede ser de gran ayuda para entender las actitudes y comportamientos de los alumnos que han mostrado unos resultados más alejados de la media. El instrumento es similar al expuesto en el caso de la entrevista a los alumnos: encabezamiento con una introducción con instrucciones y aclaraciones y los datos de identificación como el nombre del profesor, nombre del alumno, fecha, hora y lugar de celebración de la entrevista. Al final de la entrevista, se deja un apartado denominado “Notas” en las que se puede incluir las condiciones en las que ha tenido lugar la entrevista, la actitud del profesor, imprevistos que puedan surgir, etc.

La entrevista semiestructurada consta de 5 preguntas divididas a su vez en varias sub-preguntas excepto las preguntas nº 1 y 5 que carecen de esta subdivisión. La primera pregunta interpela al profesor sobre el número de años de relación académica con el alumno, la segunda pregunta pide información acerca de un posible cambio en la actitud o comportamiento del alumno respecto a otros cursos. Se trata de intentar recabar toda la información posible que pueda arrojar

luz al análisis posterior de todos los fenómenos relacionados con ese alumno. Las tres preguntas restantes se corresponden con tres bloques de contenidos: actitud, rendimiento y logros y expectativas. Comenzaremos con la primera dedicada a indagar en la actitud del alumno.

La pregunta nº 2 interroga al profesor acerca de la actitud general del alumno (pregunta abierta) y de forma concreta respecto a las variables establecidas en los cuestionario Q1 y Q2 (Autoconfianza, Emocionalidad, Afecto, Inclusión, Imaginación y Bienestar general) para las que se pide una valoración numérica (por las razones expuestas en la entrevista a los alumnos). Dentro de este mismo bloque, se le solicita al profesor en primer lugar su opinión acerca de la actitud del alumno con él (pregunta abierta) y sobre la actitud del alumno en las actuaciones en público en segundo lugar, primero de forma abierta y luego concretando las variables sometidas a estudio. El siguiente bloque de preguntas está dedicado al rendimiento del alumno durante el curso académico. Esta pregunta dispone a su vez de cuatro sub-preguntas: la primera sobre el grado de motivación, la segunda sobre el aprovechamiento (dedicación al estudio, participación en las clases, interés, grado de esfuerzo y compromiso), la tercera sobre los logros académicos, tanto técnicos como interpretativos y finalmente los resultados del alumno en sus actuaciones en público. Todas estas preguntas tienen un apartado abierto en el que el profesor se explaya libremente y otra en la que se le pide una valoración numérica en escala de 1 a 6. El último bloque de preguntas se refiere a los logros del alumno y las expectativas del profesor. Es una pregunta cerrada en la que el profesor responde de forma numérica sobre sus expectativas con respecto al alumno y a en qué medida se han cumplido además de si ha observado un proceso de maduración personal y profesional a lo largo del curso.

La entrevista será analizada de forma cualitativa y se tendrán en cuenta los datos de tipo cuantitativo que puedan ofrecer información gracias a su comparación con datos correspondientes a las mismas variables provenientes de otros instrumentos.

1. 5. 5. Cuestionario de Actitudes, Q1.

El cuestionario Q1 es un instrumento elaborado con el fin de evaluar (mejor que medir) las siguientes actitudes favorables a la actividad del intérprete: Autoconfianza, Imaginación, Emocionalidad, Inclusión y Afecto. Se trata de constatar la valencia y la intensidad de las actitudes individuales (cada uno de los alumnos) y de grupo. Este método ha sido complementado con otros menos cuantitativos como la observación directa del comportamiento del grupo, para notar las constantes comportamentales que revelan variables internas, actitudes, declaraciones verbales no dirigidas (entrevistas) y otros documentos que serán descritos posteriormente. El cuestionario ha sido configurado como una escala tipo Likert.

Los 32 ítems de este cuestionario han sido inspirados en dos cuestionarios validados: el DPAA (Determinantes Psicológicos para la actuación artística exitosa y para los ensayos útiles) de los profesores de la UNED López de la Llave y Pérez Llantada para la variable de Autoconfianza y el FIRO B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior) de William Schutz para las variables de Inclusión y Afecto. La Imaginación y la Emocionalidad son variables estudiadas en el trabajo de DEA en un grupo de 76 alumnos del RCSMM mediante un cuestionario que se demostró efectivo para obtener la información requerida acerca de estas dos variables.

El tipo de respuesta elegido ha sido el que expresa el grado de acuerdo:

- Positivas: MA=Muy de acuerdo; A= Bastante de acuerdo; LA=Ligeramente de acuerdo
- Negativas: MD=Muy en desacuerdo; D=Bastante en desacuerdo; LD=Ligeramente en desacuerdo

Tabla II. 1. 11. Puntuación de las respuestas al cuestionario de actitudes Q1.

Preguntas directas	MA	A	LA	N/C	LD	D	MD
	7	6	5	4	3	2	1
Preguntas inversas	MA	A	LA	N/C	LD	D	MD
	1	2	3	4	5	6	7

La elección de este método de valoración se debe a que se favorece la decisión del que responde, al que se obliga a optar por estar de acuerdo o en desacuerdo, y se le impide acogerse a un punto medio o neutral (gran tentación de los que participan sin gran motivación). Se reserva el número 4 para aquellos casos en los que la persona no haya manifestado ninguna respuesta (caso de las personas indecisas). Además, al puntuar también las respuestas en blanco (con un 4) se logra no desechar ningún cuestionario, aunque tenga alguna respuesta sin responder, ya que se asume que dichas respuestas son expresión de indecisión por lo que también se les adjudica una puntuación (4). Veamos a continuación la distribución de las preguntas en relación a la variable a la que se refieren:

- Autoconfianza: 1, 7, 10, 12, 18 y 28 (directas);
- Imaginación: 14, 11, 21 (directas) y 3, 30, 20, 32 y 6 (inversas);
- Emocionalidad: 8, 4, 17, 23, 27 (directas) y 29 (inversa);
- Inclusión: 2, 26, 31 (directas) y 13, 16 y 24 (inversas);
- Afecto: 5, 19, 25 (directas) y 9, 15 y 22 (inversas).

El encabezamiento del instrumento, "Cuestionario de actitudes del intérprete", centra la atención en el objeto de estudio del mismo: las actitudes. Así mismo, se aporta una explicación suplementaria que le da sentido y lo coloca en el contexto de un estudio más amplio: "Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre los contenidos actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado superior de instrumento". A continuación y tras los datos de identificación: nombre del alumno, nombre del profesor-tutor, instrumento, curso y fecha, se incluye un párrafo corto con indicaciones sobre la manera de cumplimentar el cuestionario. Se ha considerado especialmente importante advertir a los alumnos acerca del carácter no evaluativo de la muestra ("no hay respuestas buenas ni malas, sólo las hay diferentes) para tratar de evitar un posible prejuicio positivo (Allport, 1962). Todos los sujetos consultados pertenecen a un mismo grupo lo que supone aceptar y someterse a unas figuras de identificación determinadas. Al mismo tiempo, participan de determinadas aspiraciones, deseos, frustraciones, etc. impuestos por el contexto sociocultural al que pertenecen, por lo que sus contestaciones pueden verse influenciadas por una imagen ideal del intérprete.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, la fiabilidad se entiende como consistencia interna, como el grado de cohesión, asociación, o semejanza, entre los ítems de un cuestionario (Martínez Arias, 1995; Santisteban Requena, 1990). Desde esta perspectiva, basta con conocer las respuestas que los sujetos de una muestra hayan dado a cada una de las preguntas en una única aplicación del mismo, para poder determinarla. Es cierto que el tamaño de la muestra puede ser un elemento que incida en la cuantía de esta fiabilidad, algo que en este caso juega en nuestra contra debido al reducido grupo de sujetos que cumplimentan cada uno de los cuestionarios. No obstante, esto no es óbice para que los cuestionarios puedan alcanzar un grado de fiabilidad satisfactorio.

Para el análisis estadístico, se ha estimado el coeficiente de fiabilidad por el procedimiento “alfa” de Cronbach que es el más habitual en estos casos, tanto con los valores reales como con los tipificados. En la práctica, el coeficiente “alfa” de Cronbach “equivale a un *control de calidad* importante, y, junto con la correlación ítem-total, *legítima* la suma de una serie de variables en una puntuación total que supuestamente mide el rasgo o dimensión común a todas las variables” (Morales, 2006:325). Así mismo, se ha completado el estudio, utilizando el procedimiento L_3 de las dos mitades paralelas de Guttman. Finalmente se ha estudiado su significatividad mediante la aplicación de un Anova de Medidas Repetidas sobre los sujetos y los ítems. Veamos ahora la fiabilidad del instrumento Q1. Se analizan 32 ítems tipo Likert con 6 opciones de respuesta. El método alfa de Cronbach indica una fiabilidad aceptable (0,703) que se corrobora con valores cercanos tanto con el cálculo realizado con los valores tipificados (0,665) como con el método de Guttman (,675). En cualquier caso, este grado de fiabilidad ha resultado ser altamente significativo con $p < ,05$ y $p < ,01$ ($F=15,370$; 31 y 434 gl; $p=,000$). En el apartado dedicado al último instrumento sometido al análisis de fiabilidad, se puede encontrar la tabla con el resultado de todos los instrumentos (Tabla II. 1. 13)

1. 5. 6. Cuestionario de Bienestar subjetivo, Q2.

La medición de la felicidad o bienestar subjetivo se ha realizado principalmente a través de autoinformes y escalas. En nuestro caso, hemos optado por una escala o test con una serie de ítems que expresan el mismo rasgo o actitud y que posteriormente se suman en un total que nos indica cuánto tiene cada sujeto

de la variable que queremos medir. El cuestionario se ha configurado a partir del cuestionario de Eysenck, modificado por Bisquerra (2000) y nuevamente modificado por la investigadora con el fin de adaptarlo al contexto de los estudiantes de música.

Los ítems se puntúan en grupos de tres. Se puntúan globalmente los primeros tres, después los tres siguientes (4-6) y así sucesivamente. La puntuación equivale al número marcado en el ítem correspondiente. En las consideraciones siguientes se expone un memorandum de los “catorce fundamentales” de Fordyce (1977), entre comillas, en los cuales se basa este cuestionario.

- Ítems 1-3 tratan de “mantenerse ocupado y activo”.
- Ítems 4-6 tratan de “emplear tiempo en relaciones sociales”.
- Ítems 7-9 tratan de “ser productivo en un trabajo significativo”.
- Ítems 10-12 tratan de “estar bien organizado y planificar las cosas”.
- Ítems 13-15 tratan de “parar las preocupaciones”.
- Ítems 16-18 tratan de “rebajar expectativas y aspiraciones”.
- Ítems 19-21 tratan de “desarrollar un pensamiento positivo y optimista”.
- Ítems 22-24 tratan de “estar orientado al presente”.
- Ítems 25-27 tratan de “desarrollar una personalidad saludable”.
- Ítems 28-30 tratan de “desarrollar una personalidad extrovertida y social”.
- Ítems 31-33 tratan de “ser tú mismo”. Promedio: 20,5. Inferiores a 12 son bajas.
- Ítems 34-36 tratan de “eliminar sentimientos negativos y problemas”.
- Ítems 37-39 tratan de “relaciones íntimas”.
- Ítems 40-42 tratan de “poner la felicidad como el objetivo prioritario”.
- Ítems 43-45 tratan del nivel general de felicidad. Es un aspecto añadido a los “catorce fundamentales” de Fordyce.

En el caso de Bisquerra (2000), se aportan los promedios de las puntuaciones obtenidas por Eysenck sobre una muestra representativa de ciudadanos americanos con el fin de tener unas referencias que ayuden a la interpretación. En nuestro caso, al tratarse de un cuestionario pensado como un instrumento de medición pre y post clase y no como instrumento para un estudio sociológico, hemos decidido adoptar un sistema de puntuación similar al realizado en el Q1. De esta manera, gracias a las puntuaciones obtenidas en los “catorce fundamentales” podemos analizar los puntos fuertes y débiles de cada alumno así como compararlos entre todos los miembros del grupo sujeto de esta investigación.

En primer lugar, se ha reducido el número de posibles respuestas de 9 a 6. Dichas respuestas responden al grado de mayor o menor acuerdo expresado numéricamente del sujeto que responde, siendo 1 el valor de menor acuerdo y 6 el de mayor acuerdo. No obstante, al igual que en el Q1 y con el fin de no desechar ningún cuestionario, las preguntas sin respuesta obtienen una puntuación de 4.

Tabla II. 1. 12. Puntuaciones del cuestionario de Bienestar personal, Q2.

Respuesta	1	2	3	N/C	4	5	6
Puntuación	1	2	3	4	5	6	7

Las preguntas formuladas de manera inversa son: Ítems 13 al 15, Ítems del 43 al 45: Ítem 43 puntuación directa, 44 y 45 inversa. Mayor puntuación=mayor nivel de felicidad. La valoración conjunta de los ítems 43-45 es un indicador general de felicidad. Independientemente de cómo sea el resultado en este bloque, puede haber áreas específicas en las cuales se obtenga puntuaciones que se alejen de la valoración global lo cual puede aportar información interesante para la investigación.

El encabezamiento del instrumento, “Cuestionario de bienestar subjetivo”, centra la atención en el objeto de estudio del mismo: el grado de bienestar subjetivo, si bien no se especifica como en el caso del Q1 la condición de intérprete. No obstante, en una explicación suplementaria, se aporta más información acerca del sentido del cuestionario: “Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre los contenidos actitudinales en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en el grado superior de instrumento". A continuación y tras los datos de identificación: nombre del alumno, nombre del profesor-tutor, instrumento, curso y fecha, se incluye un párrafo corto con indicaciones sobre la manera de cumplimentar el cuestionario en los mismos términos que se ha utilizado en el Q1.

En cuanto a la fiabilidad de este instrumento, (ver Tabla II. 1. 13.) se han analizado 45 ítems tipo Likert también con 6 valores de respuesta posibles. La ecuación alfa indica un grado de fiabilidad bajo (0,433) sin embargo a partir de los valores tipificados (0,758) y con el método de Guttman (,722) se obtienen estimaciones más optimistas que nos hacen pensar que se ha alcanzado un nivel de fiabilidad suficiente. En todo caso, esta fiabilidad ha resultado ser altamente significativa con $p < ,05$ y $p < ,01$ ($F=1,599$; 44 y 616 gl; $p=,009$).

1. 5. 7. Cuestionario a las familias, Q3.

El cuestionario a las familias ha sido configurado también como un cuestionario tipo Likert en el que la valoración varía en función del carácter de la pregunta. Así, tenemos las preguntas número 1, 3, 5 y 7 cuyas respuestas valoran la intensidad (Sí, en varias generaciones; sí, en dos generaciones, etc.; completamente, bastante, etc.; sí con entusiasmo, sí moderadamente, etc.; excelente futuro, buen futuro, etc.) y las preguntas 2 y 7 que responden a la frecuencia (a menudo, siempre, etc.). El encabezamiento del cuestionario responde al sujeto al que va dirigido el mismo, sin informaciones suplementarias. Éstas vienen dadas en el recuadro destinado a los datos de identificación como introducción del mismo y con el fin de explicar el sentido del cuestionario así como para resaltar la importancia que tiene la participación en el estudio.

Los datos de identificación solicitados son: el nombre del estudiante, la relación que tiene con dicho estudiante la persona que rellena el cuestionario (padre, madre o ambos) y un apartado suplementario con el nivel de estudios de ambos progenitores, desde el Doctorado a Sin Primaria con el fin de retratar el perfil académico de la familia. A continuación, hay un corto párrafo con las instrucciones y la advertencia del carácter anónimo en la utilización pública de los

datos. Así mismo, se contempla la posibilidad que sean uno o ambos miembros de la pareja quienes cumplimenten el cuestionario.

Las preguntas 1 a 3 interrogan acerca del grado y tipo de relación con la música que tienen los miembros de la misma. La pregunta 4 se refiere a la motivación inicial ya que se pide de quién fue la iniciativa para comenzar los estudios musicales. Las preguntas de 5 a 7 indagan en el grado de apoyo o interés que la familia tiene respecto a los estudios del hijo: en el momento de la decisión personal por los estudios, sobre el futuro profesional y finalmente sobre su implicación en las actividades ligadas a los estudios de interpretación musical. La puntuación es en escala de 1 a 5, siendo 1 el valor de mínima relación con la música en el primer caso y de menor apoyo en la segunda y 5 el máximo valor. El conjunto de preguntas 1 a 3 y 5 a 7 contienen supuestamente variables subyacentes que se corresponden con dos variables de tipo cuantitativo: Relación familiar con la música y Apoyo familiar, lo cual nos permitirá acometer su tratamiento estadístico.

En este instrumento, solo es posible analizar 7 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta para comprobar la fiabilidad. Mediante la ecuación alfa de Cronbach se obtiene una fiabilidad no muy elevada pero tampoco demasiado débil (0,638) que se confirma tanto con los valores tipificados (0,591) como con el método de Guttman (,674). Sin embargo este grado de fiabilidad también ha resultado ser altamente significativo con $p < ,05$ y $p < ,01$ ($F=11,983$; 6 y 78 gl; $p=,000$). Ver Tabla II. 1. 13.

1. 5. 8. Cuestionario de evaluación dirigido a ex-alumnos de la asignatura, Q6.

El cuestionario Q6 intenta recoger información de alumnos de otros cursos de la asignatura con el fin de obtener datos que permitan deducir el impacto a medio plazo que el paso por la clase ha podido producir en los alumnos. El encabezamiento del instrumento lleva explícito el carácter del cuestionario (“de evaluación”), el objeto del estudio (“la asignatura”) y el destinatario del mismo (los “ex-alumnos”). A continuación y en un recuadro debajo del encabezamiento, aparece reiterado el título del cuestionario, esta vez con la definición más clara del

sentido del instrumento “cuestionario de evaluación de programa” seguido de las diez preguntas elaboradas al tipo Likert y el agradecimiento final por la colaboración prestada para el estudio. El cuestionario fue enviado por correo electrónico a los alumnos como archivo adjunto acompañado por un texto que se reproduce a continuación con las instrucciones, algunas explicaciones suplementarias y otros comentarios de carácter más personal:

Ha pasado ya un tiempo desde que compartimos las clases de “Técnicas corporales y Presencia escénica” en el Conservatorio. En algunos casos más, en otros menos pero confío en que aún guardéis algún recuerdo de vuestro paso por la clase.

En la actualidad, estoy realizando un trabajo de investigación encaminado a evaluar el programa con vistas a analizar los aciertos y poder corregir los fallos. Vuestra aportación me resulta valiosísima pues podéis ofrecerme un feed back a medio y largo plazo.

Podéis observar que entre los datos de identificación están el nombre y apellidos. Es optativo el rellenarlo. Sí necesito el resto: instrumento y sexo. El uso de los datos va a ser totalmente confidencial y, por supuesto, os pido sinceridad a la hora de cumplimentar el cuestionario.

Los cuatro primeros ítems están dedicados a los datos de identificación: instrumento musical del alumno, año en el que cursó la asignatura, nombre y apellidos (con carácter optativo para favorecer la sinceridad en las respuestas) y sexo. A continuación, se solicita otro dato con un formato de opciones múltiples (multiple choice) que, a pesar de no ser exactamente objetivo de esta investigación, se ha considerado interesante, esto es, la situación académica y profesional del estudiante en el momento en el que cumplimenta el cuestionario, es decir, una vez terminados los estudios en el RCSMM. Las preguntas 6, 7, 8 y 10 evalúan el interés de la asignatura para los alumnos desde diferentes perspectivas: la nº 6 pregunta acerca de la aplicación práctica de lo aprendido en la asignatura; la nº 7, considera la posibilidad de que el interés despertado por los contenidos trabajados en la asignatura hayan llevado al alumno a continuar formándose en alguno de ellos; la

nº 8 solicita la valoración del alumno de la asignatura dentro de la formación global como intérprete; finalmente la nº 10, pide la opinión sobre la conveniencia de incluir esta asignatura en el plan de estudios del título de grado en interpretación. El tipo de respuesta elegido ha sido:

- el que expresa frecuencia (nº 6): nunca, en raras ocasiones, a veces, a menudo y muy a menudo,
- el que expresa intensidad (nº 7 y 8): nada, poco, regular, bastante y mucho,
- el que expresa el grado de acuerdo o desacuerdo (nº 10): muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

La pregunta nº 9 intenta conocer la importancia que los alumnos dan a diversas competencias adquiridas en la asignatura con el fin de establecer una jerarquía entre las mismas. Las competencias sometidas a valoración son: la capacidad de comunicación, el manejo del miedo escénico, el autoconocimiento del alumno en su rol de intérprete, la calidad de la interpretación musical y la toma de conciencia corporal. Al lado de cada uno de estos conceptos, se encuentra una casilla en la que el alumno debe escribir un número en una escala de 1 a 5 que se corresponde con el orden de importancia que tiene en la lista (1 para el primero, 5 para el último).

La valoración numérica de las preguntas 6, 7, 8 y 10 es una escala de 1 para el menor valor (Nunca, Nada y Muy en desacuerdo) y 5 para el máximo valor (Muy a menudo, Mucho y Totalmente de acuerdo). La valoración numérica de la lista de la pregunta nº 9 es inversa al orden de la lista, es decir, 5 puntos para la competencia que aparece como 1 en la lista y 1 punto para el que aparece como 5º de la lista.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento, se analizan solo 4 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Mediante la ecuación alfa se obtiene una fiabilidad elevada (0,812) que se confirma tanto con los valores tipificados (0,835)

y especialmente con el método de Guttman (,903). Dicha fiabilidad ha resultado ser altamente significativa con $p < ,05$ y $p < ,01$ ($F=18,680$; 3 y 66 gl; $p=,000$). Ver Tabla II. 1. 13.

1. 5. 9. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura, Q4.

Este instrumento ha sido creado con el fin de obtener información de alumnos de tercero y cuarto curso que han decidido matricularse en otras optativas ofertadas por el Centro. De esta manera indirecta, es posible conocer los motivos de su decisión, la información que disponen de la asignatura, su opinión acerca de ella y así intentar establecer un posible perfil de alumno cuya opción es otra en su formación. El formato elegido es el de una entrevista abierta debido a la dificultad que existía para completar todas las posibles respuestas a cada una de las preguntas. Además, de esta manera se da gran libertad al que responde, algo que unido al carácter anónimo del documento, da mayor credibilidad a la información. Una vez realizada la consulta y analizados sus datos, veremos cómo la variedad de respuestas es pequeña lo que hubiera hecho posible la utilización de un cuestionario. Quizás, sería interesante contemplar este hecho cara a una investigación futura acerca del motivo de elección de optativas de los estudiantes.

La entrevista cuenta con seis preguntas en las que se interroga: primero, sobre los motivos por los que no ha elegido la asignatura; segundo, si sus intenciones son las de matricularse en el siguiente año (caso de alumnos de 3º); tercero, acerca de su decisión en caso de que fuera posible cursar más de las dos optativas actuales; cuarto, sobre la información que dispone de la asignatura; quinto, acerca de su opinión sobre este tipo de asignaturas (pregunta con un grado de ambigüedad asumida); sexta y última pregunta sobre los beneficios que podían aportarle (en caso afirmativo) en su formación general, especificando dichos posibles beneficios. La entrevista deja un apartado al final con el epígrafe “comentarios adicionales” que da la posibilidad al alumno de añadir alguna información suplementaria que considere de interés.

El encabezamiento del instrumento incluye exclusivamente el destinatario del mismo, es decir, los alumnos no matriculados en la optativa: Técnicas

corporales y Presencia escénica. No hay párrafo explicativo ni instrucciones para su cumplimentación. En cuanto a los datos de identificación, al respetar el carácter anónimo de la recogida y en vistas a contar con una mayor sinceridad por parte de los consultados, únicamente contamos con el instrumento que tocan, el curso en el que están y el sexo.

1. 5. 10. Diario de Audiciones, Q5 y DA.

El instrumento denominado Diario de Audiciones posee dos partes claramente diferenciadas: una de carácter cuantitativo en forma de diagrama y otra cualitativa, con comentarios libres por parte del alumno. El Diario de Audiciones pretende ser un termómetro que mida las actuaciones en público del estudiante a lo largo del curso en términos de su estado físico y mental, la calidad de su interpretación y su grado de satisfacción personal al finalizar dichas actuaciones. Para ello, se ha elaborado un diagrama con las variables: Nivel de activación, Dominio técnico y Calidad interpretativa, Control de las emociones, Concentración, Memoria, Comunicación y por último, Satisfacción personal. Cada una de estas variables puede recibir una puntuación numérica que va de 1 a 6, siendo 1 el valor mínimo y 6 el máximo, instrucción que aparece al principio del instrumento. Este diagrama se rellena cada vez que el alumno toca en público. Debido a la importancia que tiene el contexto y la circunstancia en el desarrollo de una actuación, se deja un espacio con el título de “Observaciones” en el que los alumnos pueden escribir la información suplementaria que considere de interés y que pueda ayudar a situar el acontecimiento. De esta manera, es posible detectar el comportamiento del alumno en situaciones de estrés especiales tales como concursos, pruebas, etc.

Los datos de identificación del instrumento son el nombre del estudiante y la fecha de la actuación que se corresponde con los datos que va a proporcionar. A final del curso, en el momento en el que el alumno entrega el documento cumplimentado, aporta también un resumen y una valoración personal de su experiencia en clase. Hay que señalar que este anexo no se encuentra en todos los alumnos ya que fue una exigencia obligatoria para aquellos que superaban las faltas de asistencia permitidas y una propuesta voluntaria para el resto de la clase. El análisis de este instrumento consta, por las razones expuestas anteriormente, de

dos partes: una de carácter cualitativo, que contempla la información recogida en las “Observaciones” y en el Anexo y otra de carácter cuantitativo, correspondiente al diagrama. Para designar el instrumento de forma reducida, utilizaremos en el primer caso las siglas DA y en el segundo Q5.

Para ver la fiabilidad del instrumento, se analizan 8 ítems tipo Likert de nuevo con 6 posibles valores de respuesta correspondientes al diagrama. Según la ecuación alfa obtenemos un muy elevado grado de fiabilidad (0,888) confirmado con los valores tipificados (0,893) aunque algo menor con el método de Guttman (,771). No obstante, debida a la elevada variabilidad que se observa entre las respuestas de los sujetos que responden al mismo (MC personas 9,189) esta fiabilidad no alcanza significación estadística con $p > ,05$ pese a quedarse muy cerca ($F=1,820$; 7 y 77 gl; $p=,095$). Ver Tabla II. 1. 13.

1. 5. 11. Hoja de observación

Este instrumento ha sido elaborado para la recogida de datos de observación en la clase de las categorías de Cuerpo, Actitud y Calidad interpretativa en tres momentos del curso: octubre, febrero y mayo. Se trata de comprobar las posibles diferencias observadas en el grupo después de la experiencia de la clase. La primera Hoja de observación, utilizada en la clase del 13 de octubre, resultó poco eficiente debido a la dificultad que entrañaba un instrumento excesivamente largo y con una confusa distribución de los ítems. El contratiempo se entiende como un proceso de validación que obliga a su revisión y a nueva configuración. La nueva y definitiva Hoja de observación es de nuevo utilizada en las clases correspondientes al primer trimestre (noviembre y diciembre).

Los datos de identificación recogidos son: el número de sesión de observación (1^a, 2^a o 3^a), fecha, el alumno y el ejercicio en que ha sido sujeto de observación. Estos datos se sitúan en un recuadro enmarcado en la parte inferior derecha del único folio que constituye este instrumento y que está encabezado por el título de: Hoja de observación. Las categorías objeto de estudio y distribuidas a derecha e izquierda del folio en modo apaisado son: el Cuerpo con sus variables de Fluidez, Coordinación y Lenguaje no verbal; la Actitud, con las variables de

Autoconfianza, Imagnación, Emocionalidad, Afecto, Inclusión, Participación e Interés; y finalmente la Calidad de la interpretación con sus variables de Calidad de presencia escénica, de Proyección y de Calidad técnica e interpretativa de la ejecución musical. A continuación, hay un apartado de “comentarios” en el que se pueden añadir datos de contexto, imprevistos, etc. que puedan surgir en la sesión. Todas las variables de Actitud y Calidad de la Interpretación son valoradas según su grado de intensidad. Este sistema hace posible su posterior tratamiento estadístico y por tanto, es susceptible de cruce con datos de otros instrumentos. La puntuación de cada grado de intensidad es la siguiente: Alta = 4; Moderada = 3; Escasa = 2; Ninguna =1.

Las variables de Cuerpo (Fluidez, Coordinación y Lenguaje no verbal) serán analizadas de manera cualitativa ya que no se corresponden con ninguna escala de tipo cuantitativo. La Fluidez se mide por la calidad de la respiración y la posible tensión muscular en rostro, torso y piernas, Tanto la respiración como la relajación son dos aspectos fundamentales para el éxito de una ejecución musical. La coordinación corporal se mide en función de su calidad y presenta una escala de cuatro grados: “muy buena”, “buena”, “regular” y “mala”. El lenguaje no verbal es un trabajo importante de la clase ya que forma parte del trabajo de comunicación en la escena. En la Hoja de observación, se recogen datos sobre la postura (erguida tensa, erguida relajada o colapsada), la situación de las manos y sus gestos, la situación de los brazos y el rostro, tanto en su expresión general como en el carácter de la mirada hacia el público. Los datos recogidos en este apartado dedicado al Cuerpo pueden dar lugar a un retrato individual y colectivo del estado físico de los sujetos de esta investigación que ayude a la comprensión de las actitudes desde el principio de integración de mente, cuerpo y emoción.

Se ha comprobado la fiabilidad del instrumento para lo cual se analizan 14 ítems tipo Likert con 4 alternativas de respuesta. Utilizando la ecuación alfa obtenemos una fiabilidad moderada (0,674) que mejora con los valores tipificados (0,713) aunque resulta ser bastante menor con el método de Guttman (.476). De nuevo, debida a la elevada variabilidad que se observa entre las respuestas de los sujetos que responden al mismo (MC personas 2,266) en comparación con la variabilidad residual, esta fiabilidad no alcanza significación estadística con $p > ,05$ ($F=1,119$; 13 y 169 gl; $p=,346$).

Tabla II. 1. 13. Resumen de los análisis de fiabilidad de los instrumentos Q1, Q2, Q3, Q5, Q6 y HO como consistencia interna.

Cuestionario	Número de ítems analizados	Coeficiente "alfa" de Cronbach	Alfa Cronbach con ítems tipificados	L3 de Guttman	Anova				
					Variación	MC	F	Gl	P
Q1	32	,703	,665	,675	Personas	4,651	15,370	31 ; 434	,000 **
					Items	21,217			
					Residual	1,381			
Q2	45	,433	,758	,722	Personas	11,991	1,599	44 ; 616	,009 **
					Items	10,862			
					Residual	6,793			
Q3	7	,638	,591	,674	Personas	2,861	11,983	6 ; 78	,000 **
					Items	12,425			
					Residual	1,037			
Q5	8	,888	,893	,771	Personas	9,189	1,820	7 ; 77	,095 ^{NS}
					Items	1,881			
					Residual	1,034			
Q6	4	,812	,835	,903	Personas	2,484	18,680	3 ; 66	,000 **
					Items	8,725			
					Residual	0,467			
H.O.	14	,674	,713	,476	Personas	2,266	1,119	13 ; 169	,346 ^{NS}
					Items	0,826			
					Residual	0,738			

NS = no significativo (p>,050) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo a 1%

1. 5. 12. Otros documentos analizados: expedientes de alumnos y programación de la asignatura, PA.

Los expedientes de los alumnos han sido facilitados por la secretaría del Centro y contienen todas las calificaciones de los alumnos a lo largo de toda su carrera académica. La programación de la asignatura es el documento presentado y aprobado por la Junta de Departamentos del RCSMM cada año con los contenidos, objetivos, metodología, ratio y sistema de evaluación de la asignatura de "Técnicas corporales y presencia escénica".

1. 6. Trabajo de recogida de datos

A continuación, se describe el protocolo seguido en esta investigación para la recogida de los datos con cada uno de los instrumentos. Este protocolo ha sido anotado en el diario de investigación en el que se recogen fechas clave, sucesos imprevistos, recursos metodológicos utilizados, etc. En definitiva toda la historia natural de la investigación.

1. 6. 1. Diario de la clase y Anecdotario

El procedimiento para la recogida de datos con estos instrumentos ha sido el siguiente: 1) durante las clases, aprovechando especialmente los momentos de puesta en común del grupo, se procede a tomar las notas de campo para evitar la pérdida de información relevante. Este procedimiento ha sido muy importante para recoger las declaraciones de los alumnos de forma fidedigna; 2) una vez finalizada la clase, se registra el contenido de la misma (ejercicios, exposiciones, etc.) así como todos los hechos objetivos que ocurren; 3) ese mismo día, esas notas de campo se constituyen, una vez en casa, en un relato objetivo de lo acontecido en el Diario de la clase. En las notas de campo, se recoge también aquello que no se comprende, que sorprende o que es extraordinario. Estos datos, de carácter más subjetivo, son un material de reflexión que la investigadora, una vez en casa, plasma en forma de relato en el Anecdotario. En el Anecdotario, se incluyen elucubraciones, minicomentarios analíticos de interpretación de hechos y comportamientos e impresiones personales (por ejemplo, reacciones de tipo emocional de la investigadora).

1. 6. 2. Entrevistas a alumnos del grupo, EP

El procedimiento para llevar cabo la entrevista a los cuatro alumnos del grupo seleccionados ha sido el siguiente: 1) solicitud de la entrevista vía telefónica para concertar fecha y hora; en la conversación telefónica se explican los motivos de la entrevista y la duración estimada de la misma; 2) encuentro el día 7 de junio en la cafetería del Centro (alumno nº 1) a las 20 horas, el día 15 de junio en la cafetería (alumno nº 5) y el día 16 de junio en el aula 16 (alumnos 7 y 9); la elección de la cafetería se debió a la ocupación de las aulas por los exámenes y la tranquilidad (casi sin gente) que el espacio ofrecía a la hora de la entrevista. Además, podía crear un ambiente más distendido y en confianza que el aula donde se imponen los roles de profesor y alumno; 3) al final de la entrevista, la investigadora recoge, además de la fecha y hora en que ha tenido lugar la entrevista, otros datos que considera significativos (actitud del alumno, hechos imprevistos, etc.)

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente para su análisis. Durante la entrevista, se toman notas y se rellenan las preguntas de tipo cuantitativo del instrumento. En ocasiones, durante el proceso, se añaden algunas preguntas no previstas en el guión porque se estima importante recabar información suplementaria a la luz de las declaraciones del alumno.

1. 6. 3. Entrevistas a profesores de instrumento, EPf

Las entrevistas a los profesores de instrumento de los cuatro alumnos del grupo seleccionados ha seguido las mismas pautas que la realizada a los alumnos. Los encuentros con los profesores han tenido lugar también en el RCSMM (aula 16 y cafetería) los días 14 y 16 de junio. Todas las entrevistas han sido grabadas y transcritas literalmente para su análisis posterior. En ocasiones, y en contestación a las increpaciones de algún profesor, se ha mantenido un intercambio de pareceres con el profesor que ha sido añadido al texto de la transcripción como anexo.

1. 6. 4. Cuestionario de actitudes y Cuestionario de Bienestar general

Los cuestionarios de actitudes y de Bienestar general, al tratarse de instrumentos que miden el pre y post-experiencia de clase, son entregados por primera vez a los alumnos en la clase del 3 de noviembre de 2009. Ambos documentos se entregan al mismo tiempo pero grapados por separado para evitar la confusión a la hora de rellenarlos. Las instrucciones dadas a los alumnos consultados son: “solicito vuestra colaboración para llevar a cabo un trabajo de investigación acerca de las actitudes en el intérprete. Los cuestionarios se responden de acuerdo a las instrucciones que figuran en los mismos, estoy a vuestra disposición si surge alguna duda. Los datos van a ser utilizados de manera confidencial y aquel que desee, puede preguntar por los resultados a final de curso”. Un grupo de alumnos responde con celeridad el cuestionario pero el resto queda pendiente de entrega para la siguiente semana. Esta decisión se toma con el fin de evitar la dilación excesiva en el comienzo de la clase. Los cuestionarios son pasados de nuevo en la última clase del curso, el día 4 de mayo de 2010, con el mismo procedimiento. En esta ocasión, se espera hasta que todos los han cumplimentado y entregado.

1. 6. 5. Cuestionario a las familias

El cuestionario es entregado a los alumnos el día 13 de octubre, al principio de la clase. Antes de ello, se explica los motivos por los que se les da el documento y la advertencia de que informen a sus padres de la conveniencia de leer con atención las instrucciones que figuran en el cuestionario. Se solicita celeridad en la entrega en las clases siguientes y la garantía de confidencialidad de los datos. Los alumnos van entregando a lo largo de todo el primer trimestre los cuestionarios que serán posteriormente analizados. En el cuestionario, se solicita que pongan el nombre del hijo para su posterior identificación, la relación familiar que tiene la persona que rellena el cuestionario (padre, madre o ambos) así como el nivel de estudios de ambos.

1. 6. 6. Cuestionario de evaluación dirigido a ex alumnos de la asignatura

La recogida de datos de alumnos antiguos no ha sido una tarea fácil. De hecho, ha sido muy complicado contactar con alumnos de los primeros años de la asignatura ya que en ese tiempo no se facilitaba al Centro la dirección de correo electrónico y los teléfonos eran en muchos casos obsoletos. Por esta razón, el número de alumnos a los que ha sido posible enviar la solicitud de colaboración para rellenar el cuestionario ha sido de 52. El número de respuestas obtenidas ha sido de 23 (44% de los contactados). Desde el primer curso –curso 2005-2006- hasta el curso de la investigación, han asistido a las clases un total de 85 alumnos. La mayor dificultad en la recogida de datos ha sido la incapacidad de la Secretaría del Centro de proporcionar información válida de los alumnos. Los ficheros personales de la investigadora sobre los alumnos cubrían tan solo los dos últimos cursos (2007-2008 y 2008-2009), por lo que era necesaria la colaboración de la administración del Centro. Después de un período de investigación y muchas consultas telefónicas, se consiguió el correo electrónico de 52 alumnos de los cuales 23 han contestado positivamente. Se ha recogido el sexo, instrumento y año en que cursaron la asignatura de estos 23 alumnos.

1. 6. 7. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura

El procedimiento para la recogida de los datos ha sido el siguiente: en primer lugar, se ha seleccionado a cuatro alumnos de la clase (nº 3, nº 6, nº 7 y nº 11) por pertenecer a diferentes departamentos (tecla, cuerda y viento); en segundo lugar, se les proporciona en las primeras clases del curso un número de documentos Q4 para que los pasen a compañeros de sus mismos departamentos con el fin de que lo rellenen. El método para lograr su objetivo ha sido el encuentro en las cabinas de estudio, los ensayos de banda y orquesta y las clases de instrumento. Este método ha sido elegido para evitar que el alumno, entrevistado por la profesora-investigadora, sufriera la incomodidad o el temor de no responder de acuerdo a sus expectativas. Este hecho iría en detrimento de la sinceridad de las respuestas y por tanto del valor de los datos recogidos. La entrega final de las entrevistas finaliza en el mes de mayo de 2010. Los cuestionarios son rellenos de forma anónima y recogen el curso, el sexo y el instrumento que toca el estudiante participante.

1. 6. 8. Diario de Audiciones

El Diario de Audiciones (Q5) es entregado en la clase del día 13 de octubre de 2009. Se proporcionan dos folios del Q5 con posibilidad para cumplimentar cuatro audiciones y se pide a los alumnos que hagan copias en caso de necesidad. En la clase, se comienza explicando el sentido del documento “para llevar un control personal de las actuaciones en público que se van haciendo a lo largo del curso” en función de una serie de variables que se definen a continuación. Así mismo, se recuerda que es conveniente añadir las circunstancias en que tiene lugar el recital, concurso o audición para poseer más datos que les ayuden a comprender su itinerario personal en la interpretación pública de la música para lo cual se destina el apartado que aparece como “observaciones” en el documento. Así mismo, se advierte que el documento será recogido a finales de curso como parte de la evaluación de la asignatura. El día 27 de abril se hace una nueva advertencia a aquellos alumnos cuyas faltas superan las establecidas a principio de curso para que añadan al Diario de Audiciones un trabajo escrito de una media de tres folios en la que resuman lo aprendido en la asignatura de una manera estructurada y personal. Para ello son nombrados los alumnos que se encuentran en esta

situación. Así mismo, se da la libertad al resto de alumnos para realizarlo también si lo desean.

El último día de clase, día 4 de mayo de 2010, los Diarios de Audiciones son recogidos salvo el del alumno nº 1 que solicita entregarlo personalmente la semana siguiente ya que tiene una Audición importante esa misma semana que le gustaría incluir. La profesora accede a ello y lo entrega en su clase de instrumento en la fecha prevista.

1. 6. 9. Hoja de observación

La recogida de datos con el instrumento Hoja de observación presenta algunas particularidades que es necesario conocer. Por un lado, un alumno, el nº 8, no participó en las sesiones de observación y por tanto no se dispone de datos referentes a él. El procedimiento de recogida de datos mediante el instrumento definitivo⁴⁵ tuvo lugar durante las clases del primer trimestre: 17 de noviembre (5 alumnos), 24 de noviembre (1 alumno), 1 de diciembre (2 alumnos), 15 de diciembre (4 alumnos) y 22 de diciembre (2 alumnos). La observación se ha realizado con el ejercicio de coordinación corporal y su aplicación a la ejecución instrumental denominado “laberinto y tocar”. Consiste en una primera parte en la que el alumno, en la escena, hace una corta presentación de la obra que va a interpretar. La obra debe contar con un requerimiento técnico importante (estudio, pasaje virtuosístico, etc.) y debe suponer un esfuerzo físico y de concentración que suponga un reto para el alumno. En esta fase de presentación, es posible obtener datos de actitud y de conciencia corporal. A continuación, el alumno toca la pieza elegida. Cuando finaliza su interpretación, el alumno es interpelado acerca de su opinión y sus sensaciones con lo que acaba de hacer. Así mismo, se pide al resto del grupo su opinión sobre lo que han visto, sentido y oído. Una vez superada esta fase, el alumno realiza el ejercicio del “laberinto” que le exige un alto nivel de concentración, un trabajo muy exigente de coordinación corporal (respiración y movimiento) y una actitud de confianza que derribe los miedos que genera el ejercicio. Una vez finalizado el ejercicio, el alumno regresa a la escena y vuelve a tocar la obra. Se observan los cambios y se analiza el proceso

⁴⁵ Ver explicación acerca del proceso de configuración de HO en descripción de los instrumentos.

conjuntamente. En esta última fase, es posible la observación de todas las categorías relacionadas con la calidad de la interpretación.

Este instrumento fue elaborado con vistas a servir, al igual que los Q1 y Q2, como termómetro de los posibles cambios que se podían operar en los alumnos. El hecho de intentar que las sesiones de recogida de datos fueran similares (mismos ejercicios, mismas condiciones) con vistas a una mayor objetividad, así como la enorme dificultad que suponía compatibilizar la labor de recogida de datos y la labor docente ha sido decisiva a la hora de desestimar de nuevo su uso. No obstante, los datos de estas sesiones del primer trimestre del curso se han archivado ya que pueden ser objeto de análisis si se tiene en cuenta este contexto y estas circunstancias.

1. 6. 10. Entrevista al director del Centro

La entrevista se realiza en el despacho del director en el Real Conservatorio superior de Música de Madrid entre las 12 y las 14 horas del martes, día 23 de junio de 2009. El director muestra una actitud muy colaboradora y su condición de compañero de departamento y profesor de piano son condiciones que facilitan mucho la labor. La entrevista se enfoca como una charla distendida en la que, de acuerdo a un guión básico, se formulan nuevas preguntas en base a las contestaciones del entrevistado. La entrevista no es grabada sino que se toman notas durante su celebración, intentando mantener lo más literalmente las declaraciones del director. Este hecho, que puede ser una falta de rigor metodológico, se intenta subsanar con el envío de la entrevista por correo electrónico al director para darle la oportunidad de realizar los cambios que considere oportunos, algo que aprovecha el director para hacer algunas modificaciones. No obstante, y debido a esta circunstancia, su contenido ha sido analizado con precaución y como un complemento más de la investigación.

1. 7. Procesamiento de los datos

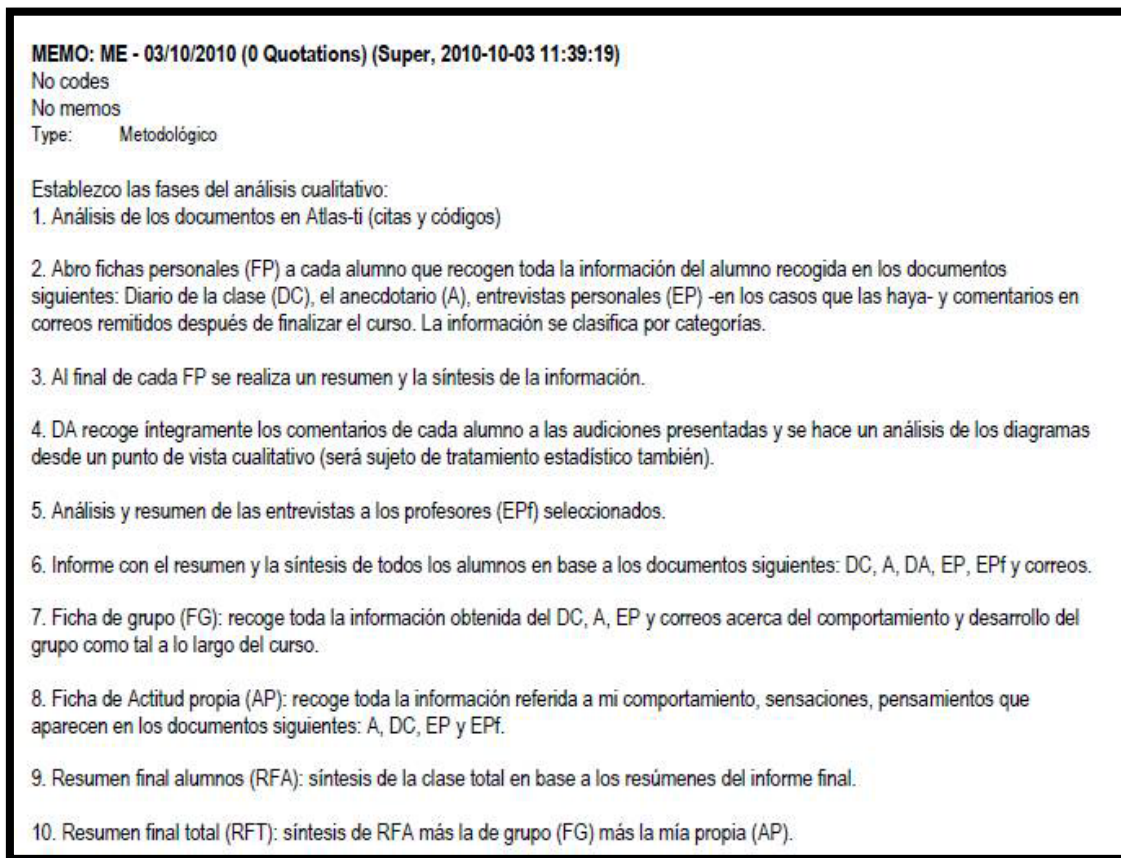
Los datos de los instrumentos Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6 y HO han sido introducidos en el programa de estadística SPSS 17.0 con las variables de identificación expuestas anteriormente. Los datos del DC, A y la parte de texto del DA (Q5) han sido introducidos en el programa informático de tratamiento de datos Atlas. Ti, versión 6.2.16., lo que ha permitido el trabajo sobre categorías, citas y notas. Con el fin de facilitar la introducción de los datos en el programa estadístico, se han elaborado tablas Excel con las puntuaciones de todos los instrumentos en todas las versiones que se explican más adelante. Por otro lado, se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proceso de análisis la triangulación de los datos entre los diversos instrumentos utilizados. Finalmente, se ha considerado conveniente añadir otros procesos de triangulación que, por su importancia para las conclusiones finales, suponen un suplemento valioso y necesario de cuatro categorías especialmente significativas. Veamos a continuación en detalle los procesos realizados.

1. 7. 1. Análisis cualitativo de los documentos: Diario de clase (DC), Anecdotario (A), Entrevistas personales a alumnos seleccionados (EP), Entrevistas a profesores (EPf), Diario de Audiciones (DA), Programación de la asignatura y otros (correos electrónicos)

Todos los documentos han sido introducidos en el programa de análisis cualitativo de datos Atlas-ti para proceder a continuación a su análisis. En primer lugar, se han identificado todas las categorías del estudio⁴⁶ a las que se ha añadido, cuando se estimaba necesario, una nota explicativa para facilitar el análisis posterior. Además se ha llevado una memoria de la metodología empleada con los pasos llevados a cabo en el procesamiento de los datos y que se transcribe a continuación directamente del programa:

⁴⁶ Para más información ver variables de estudio y variables de identificación.

Figura II. 1. 1. Transcripción de las fases del análisis cualitativo recogidas con el software ATLAS.ti



Veamos a continuación en detalle cada una de las fases del análisis cualitativo de la documentación. En primer lugar, se ha analizado toda la documentación, introducida en el programa informático en base a las categorías de estudio preestablecidas y recogidas en otros instrumentos, esto es: Actitudes de los alumnos, Bienestar general, Cuerpo e Interpretación en público (Q5). A estas categorías iniciales se han añadido otras subcategorías, también contempladas al principio de la investigación. A continuación, se ha procedido a un análisis más abierto en el que se han ido detectando otras categorías. Este proceso de categorización permite captar su frecuencia, en diversidad y riqueza de contenido y permite además, establecer relaciones entre las diferentes categorías. Así, se ha podido cruzar las nuevas categorías con las que han surgido del análisis de la programación de la asignatura (PA) para comprobar si se cumplían los objetivos descritos en la programación. Una vez finalizada esta fase, se vuelve a testar la lista de categorías obtenidas para descubrir aquellas que no han sido contempladas a priori ni en los instrumentos de recogida de datos ni en la programación de la asignatura, es decir, nuevas categorías surgidas del análisis. Este trabajo de

procesamiento del texto consigue facilitar una estructura interna que va a ayudar e influir en la interpretación posterior.

En la fase 2, a pesar de que se trata de un estudio de grupo, se entiende que es conveniente un análisis particular de cada uno de los alumnos para lo que se abre una ficha personal (FP) de todos ellos. Este proceso puede ofrecer datos significativos procedentes de varios instrumentos comparables entre sí, puede describir recorridos personales que ayuden en la interpretación posterior, y sobre todo supone un paso previo al informe final de todo el grupo. Para ello, se comienza con el análisis del DC, A, EP y correos electrónicos enviados por los alumnos. Se redacta un primer informe en el que se incluye una síntesis con las categorías surgidas del análisis personal. En la fase 3, y continuando con las fichas personales, se analiza la parte de texto⁴⁷ existente en el Diario de Audiciones (DA). Una vez realizado el proceso, se añaden estos datos a las FP. Del mismo modo, las entrevistas personales a los profesores de los alumnos seleccionados (EPf) son analizadas en función de las categorías existentes y los datos obtenidos se añaden también a las FP, dándose por finalizada su redacción.

A continuación, se extrae de parte de la documentación (DC, A, DA, EP y correos) todas las citas que hagan referencia a la categoría denominada Grupo con el fin de elaborar un informe (FG). Del mismo modo, y en base al DC, A, EP y EPf (comentarios añadidos referentes al contexto de las entrevistas), se extrae toda la información relacionada con la actitud de la investigadora en su rol de profesora en todos los momentos de la investigación. No olvidemos que este rol supone un reto que le obliga a permanecer exclusivamente como observadora en la dinámica de grupo que tiene lugar en las clases. De ahí la necesidad de su estudio. A pesar de que no figuraba en la guía con las fases de análisis, se ha tenido que incorporar el análisis pormenorizado de dos nuevas categorías surgidas: la valoración de la clase y la relación profesor-alumno. La siguiente fase del análisis consiste en la redacción de un informe final del grupo, tomando como referencia todos los informes individuales elaborados en las fases 2, 3 y 4. Una vez disponible este informe final de alumnos, se añaden el informe del grupo (FP), el de la actitud de la profesora (FA), la valoración de clase y la relación profesor-alumno para obtener un informe final con el análisis cualitativo de toda la información disponible. Cada

⁴⁷ Ver particularidades del instrumento Q5/DA en descripción de los instrumentos.

uno de estos informes ha sido recogido en un documento de manera independiente.

1. 7. 2. Cuestionarios de actitudes, Q1 y de Bienestar general, Q2

En primer lugar, se ha realizado en ambos instrumentos un gráfico denominado diagrama de caja (Box-Plot), que compara todas las variables medidas por el cuestionario tanto al inicio como al final del curso. La intención de este gráfico es: por un lado ver el grado de variabilidad observado en las medidas y por otro lado detectar si hay casos (sujetos de la muestra) que estén muy “separados” del grupo. A continuación, se procede a comprobar si las variables medidas se acomodan (se asemejan) a un modelo de distribución de probabilidades básico en la estadística, que es el modelo “normal” de la Campana de Gauss. Una vez obtenida la validación de las condiciones del grupo, se ha añadido la medida de contraste de la diferencia entre medias, t , y la significación de esta diferencia, p , constatándose todas ellas, es decir aquellas en las que hay una probabilidad menor que 0,05 de darse por azar (significativas) y las que lo superan (no significativas). Finalmente, se ha procedido a correlacionar los resultados de ambas variables mediante el coeficiente de Pearson. En el caso del Q1 y debido a los resultados obtenidos en la correlación de variables, se intenta comprobar la posible diferencia en la significación de la variación en la variable de Autoconfianza en función del género. Para ello, se ha procedido a dividir el grupo en dos subgrupos que ha dado lugar a dos muestras muy pequeñas por lo que se ha optado por aplicar una técnica estadística de las denominadas “no paramétricas”. En concreto para la comparación de los resultados pre-post (en cada sexo por separado) se ha utilizado la prueba $n-p$ llamada “Test de los signos de Wilcoxon” que es equivalente al contraste de diferencia de medias con T de Student utilizada anteriormente con la muestra completa.

1. 7. 3. Cuestionario a las familias, Q3

En primer lugar, se han obtenido los cuadros descriptivos de todas las preguntas del cuestionario con la frecuencia, el porcentaje, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado. Posteriormente, se han creado dos variables de tipo cuantitativo que han hecho posible el tratamiento estadístico. Para ello, se ha

comenzado, al igual que en el procesamiento de datos del Q1 y Q2, con la realización de un diagrama de caja que muestra la mayor o menor homogeneidad del grupo en las dos variables de estudio. A continuación, se ha efectuado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si los resultados se acomodan (se asemejan) al modelo de distribución de probabilidades “normal” de la Campana de Gauss además de proporcionar las medias y desviaciones típicas de ambas variables.

1. 7. 4. Cuestionario de evaluación dirigido a ex alumnos de la asignatura, Q6

El cuestionario a los antiguos alumnos de la asignatura ha sido procesado estadísticamente lo que nos ha ofrecido en primer lugar los cuadros descriptivos con los porcentajes de las variables de identificación de la muestra (año en el que cursaron la asignatura, instrumento, departamento y sexo) así como un diagrama en columnas con los resultados. Así mismo, se ha realizado el descriptivo de la primera pregunta del cuestionario referente a la actividad actual de los antiguos alumnos, primero cada respuesta por separado y en conjunto después.

La constatación, gracias a los descriptivos, de la desproporción en la distribución de la muestra a favor del departamento de tecla y a los últimos años de vida de la asignatura y otras consideraciones expuestas en el capítulo de análisis aconseja reducir la muestra a alumnos de los dos últimos cursos académicos. A partir de ese momento, se procesan únicamente los datos de los 15 alumnos seleccionados. Comenzamos con los descriptivos de la muestra nueva con los datos de distribución de sexo, instrumento, departamento así como de su actividad principal en la actualidad. A continuación, se realiza el proceso de los datos de todas las preguntas, salvo la 5ª para obtener los porcentajes que ofrezcan resultados para el análisis. Al tratarse de cuatro preguntas relacionadas directamente con el grado de interés que los antiguos alumnos muestran por la asignatura, se ha decidido crear una variable de tipo cuantitativo bajo dicho concepto que ha permitido su puntuación y, por tanto su introducción en el programa estadístico.

Los datos de esta variable han sido procesados para obtener el descriptivo con las medias y desviaciones típicas. Además, y en vistas a un posible cruce con otras variables del estudio, han sido sometidos a la prueba de bondad de ajuste a la campana de Gauss, al igual que en casos anteriores. Una vez comprobada la idoneidad de la muestra respecto a esta variable de Interés, se ha cruzado con las variables de identificación de sexo, instrumento, curso y departamento. Para ello, se han empleado dos pruebas diferentes de tipo no-paramétrico debido al reducido tamaño de los subgrupos de la muestra: el test U de Mann-Whitney para procesar los datos referentes al sexo y curso (dos grupos) y el test H de Kruskal-Walis para los departamentos (3 grupos). La variable de instrumento no es posible procesar ya que la frecuencia de cada subgrupo es demasiado pequeña. Las pruebas señaladas ofrecen el resultado de la media, la desviación típica y la posible significación estadística de la diferencia entre medias.

La pregunta nº 5, planteada en principio de manera cuantitativa, ha debido ser tratada cualitativamente debido a la disparidad por parte de los alumnos a la hora de contestarla. Quizá nos encontremos con un error en el planteamiento o una identificación automática de los números como puntuación y no como jerarquización de unos ítems. De todas formas, se ha optado por procesar de ambas maneras los datos para intentar, con toda la precaución que el caso exige, encontrar resultados para el análisis.

1. 7. 5. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura, Q4

El carácter abierto del instrumento ha recomendable comenzar con su análisis cualitativo. Los resultados obtenidos mediante el análisis del texto por categorías han mostrado la posibilidad de agrupar las respuestas en grupos que hacían posible un tratamiento estadístico. Una vez procesados estos nuevos datos, se obtienen cuadros descriptivos de todas las preguntas de la entrevista así como de las variables de identificación: sexo, instrumento, departamento y curso con la frecuencia y los porcentajes. A continuación, se ha realizado un cruce de las preguntas del cuestionario con las variables de identificación de sexo, curso y departamento para comprobar si hay diferencias significativas. Para ello se ha utilizado la prueba estadística del Chi cuadrado. Se expone únicamente la tabla de

contingencia y el resultado del Chi cuadrado de los casos que sí han resultado significativos.

1. 7. 6. Diario de Audiciones, Q5

El Diario de audiciones consta de dos partes claramente diferenciadas: un diagrama con datos de tipo cuantitativo y un texto en el que se encuentran las observaciones realizadas a cada una de las audiciones evaluadas. Contamos además con el resumen de final de curso presentado adjunto al documento por algunos alumnos y que puede ser considerado parte del mismo. En base a estos hechos, los datos han sido procesados de manera independiente: cuantitativamente el diagrama y cualitativamente el texto. El proceso de la parte cualitativa –observaciones y anexos con el resumen de la asignatura- ha sido introducido en el programa de análisis de datos antes mencionado y procesado en función de las categorías de estudio previamente establecidas. Ha formado parte, por lo tanto del proceso general de toda la documentación explicada en el apartado 1. 7. 1. del presente capítulo. Veamos ahora el proceso de los datos del diagrama.

En primer lugar, y con el fin de evaluar la evolución del grupo, se han introducido en el programa estadístico los datos de los diagramas. Se ha obtenido un cuadro descriptivo de la frecuencia con la que el grupo ha realizado las audiciones durante el curso así como la media y la desviación típica. A continuación, y ya con vistas a una posterior aplicación de una técnica estadística de comparación entre las variables, se procede a comprobar si las variables medidas se acomodan a un modelo de distribución de probabilidades básico en la estadística, que es el modelo “normal” de la Campana de Gauss. Para ello, sometemos los datos a la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, al igual que en anteriores instrumentos (Q1, Q2 y Q3) cada una de las audiciones realizadas (hasta un máximo de 5). A continuación, se ejecuta la prueba ANOVA de medidas repetidas en un factor. Se trata de intentar comprobar si las medias de las diferentes variables (7 en total) van cambiando significativamente según se suceden las audiciones. En primer lugar, se toman dos cortes de estudio que se corresponden respectivamente con: una primera muestra de 13 sujetos que han cumplido con 3 audiciones (el mínimo), una segunda muestra de 6 sujetos (el máximo), que alcanzan las 5 audiciones. A continuación, se procesa cada variable

en función de estos segmentos de estudio establecidos. En los casos en los que se ha considerado conveniente disponer de más resultados para el análisis se ha realizado una tercera cata con los datos correspondientes a 4 audiciones y 10 sujetos. Para finalizar, se realiza un cuadro en el que se contrastan los gráficos de cada variable y de los dos subgrupos de estudio con el fin de facilitar el análisis global de la evolución del grupo en las actuaciones en público a lo largo del curso.

Por otro lado, el texto del Diario de Audiciones (denominado DA cuando se refiere a esta parte) ha sido introducido en el programa de análisis de datos antes mencionado y procesado en función de las categorías de estudio previamente establecidas. En cualquier caso, el proceso de análisis de datos cualitativo será explicado convenientemente más adelante ya que ha sido procesado de forma conjunta.

1. 7. 7. Hoja de observación, HO

Este instrumento ha constituido, por las razones expuestas en el proceso de recogida de datos, una foto puntual de las actitudes, la conciencia corporal y la calidad interpretativa de 14 de los 15 alumnos que suponen la muestra total. No obstante, y a pesar de esta circunstancia, se ha considerado interesante realizar una comparativa de aquellas variables estudiadas mediante otros instrumentos y de esta manera establecer posibles diferencias y similitudes que arrojen información para el análisis. De esta manera, se contrastan mi percepción de las actitudes y la calidad interpretativa de los alumnos con la que se deriva de las contestaciones de los alumnos en los cuestionarios Q1 y Q5. Los datos obtenidos a partir del sistema de puntuación establecido⁴⁸ han sido introducidos en el programa estadístico con lo que se han obtenido los cuadros descriptivos y gráficos en columnas de variables de las categorías de Actitudes (aquellas susceptibles de cruce con Q1: Autoconfianza, Emocionalidad, Imaginación, Inclusión y Afecto) y de Calidad interpretativa (Presencia, Integración, Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación).

⁴⁸ Ver descripción de los instrumentos de medida: HO.

En el caso de la calidad interpretativa, se ha realizado además una comparativa entre las variables de resultado denominadas Presencia escénica (compuesta por la suma de los valores de Presencia e Integración) y Proyección (compuesta por la suma de los valores de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación). Para ello, ha sido necesaria la transformación de los valores de las variables (en principio en escala de 0 a 4) a una escala de 0 a 10. Una vez ejecutada esta operación, se han obtenido los descriptivos de Presencia escénica y Proyección con las medias y desviaciones típicas así como un gráfico ilustrativo de los resultados. Con el fin de comprobar si existe una diferencia significativa entre ambas variables se ha optado por emplear para esta comparación una prueba de tipo no paramétrico. En concreto al tratarse de dos medidas realizadas, para cada variable, a un mismo grupo de sujetos, se ha elegido el Test de los Pares Igualados de Wilcoxon. Se pretende con esta prueba comprobar si los resultados se asemejan a una de las conclusiones del trabajo de DEA sobre competencias del intérprete.

Para la comparación de las actitudes de este instrumento con las del Q1, se han tenido que convertir los valores de ambos instrumentos en escala de 0 a 10 al igual que en el caso anterior. A pesar de que ambos instrumentos han sido puntuados según el mismo sistema⁴⁹, recordemos que el Q1 tenía una escala con valor máximo de 7 mientras que la Hoja de observación tenía una escala de 0 a 5. Así mismo, se ha desechado el valor del alumno nº 8 también en el Q1 para igualar la muestra que queda definitivamente en N=14. Una vez resuelta esta operación y para evitar dudas sobre el cumplimiento de condiciones estadísticas como la normalidad y la homocedasticidad se ha preferido emplear para esta comparación una prueba de tipo no paramétrico. En concreto, al tratarse de dos medidas realizadas, para cada variable, a un mismo grupo de sujetos, se ha elegido el Test de los Pares Igualados de Wilcoxon (prueba ya utilizada en el tratamiento estadístico del Q1). La operación ofrece una tabla con las medias y desviaciones típicas de todas las variables de actitud de ambos instrumentos y los estadísticos de contraste con la significación en las diferencias entre medias.

A continuación, se realiza la comparativa entre los datos recogidos en el Diario de Audiciones, Q5, y los obtenidos en la Hoja de observación referentes a las variables de Calidad técnica, Calidad interpretativa y Comunicación. Para ello, se

⁴⁹ Ver descripción de los instrumentos de medida: Q1 y HO.

han seleccionado únicamente los valores derivados de los diagramas de audiciones que han tenido lugar en el primer trimestre del curso. Posteriormente, se ha operado una transformación de los valores de ambos instrumentos a una escala de 0 a 10. De esta manera se han cumplido los requisitos necesarios para poder proceder al procesamiento de los datos con el fin de compararlos. Estas operaciones han sido realizadas en una tabla Excel cuyos datos han sido volcados en el programa estadístico SPSS, sometidos al Test de los Pares Igualados de Wilcoxon lo que nos proporciona el cuadro descriptivo con las medias y desviaciones típicas de las 3 variables comparadas (Calidad técnica, Calidad interpretativa y Comunicación de Q5 y H0) así como el estadístico de contraste con la tabla de p-sig del Test de Wilcoxon.

La categoría Cuerpo ha sido procesada únicamente en la frecuencia de cada variable sometida a observación en los sujetos del grupo para intentar obtener un retrato puntual corporal del grupo. Así mismo, se ha contado con los datos de instrumentos como el Diario de clase, el Anecdótico o el anexo del Diario de Audiciones para obtener más información, después del análisis cualitativo, de la categoría Cuerpo. Además, al no disponer de más datos de esta categoría – recordemos que no ha habido más sesiones de observación posterior con este instrumento-, no se ha podido realizar comparaciones mediante análisis estadístico, que hubieran podido arrojar información sobre la evolución del grupo en la conciencia y manejo corporal en la escena.

1. 7. 8. Expedientes de los alumnos

El expediente con las calificaciones de los alumnos en la asignatura de instrumento ha sido analizado en base a la documentación proporcionada por la secretaría del Centro y se ha realizado una tabla Excel con las notas correspondientes a los cuatro cursos (se ha esperado a conocer los resultados del examen final de carrera), el número de suspensos, aprobados, notables y sobresalientes así como el tanto por ciento que representa sobre el total. Posteriormente, se han extraído conclusiones cualitativas referentes a la composición del grupo así como cruces con otras variables como la autoconfianza y el perfeccionismo.

1. 7. 9. Programación de la asignatura, PA

El documento con la programación de la asignatura ha sido introducido en el programa informático Atlas-ti y sometido a categorización. Esto ha hecho posible el cruce con los datos provenientes del análisis cualitativo del resto de la documentación y así constatar si las clases se ajustan o no a los objetivos establecidos en dicha programación.

1. 7. 10. Triangulación de datos de cuatro categorías

A pesar de que, como hemos señalado anteriormente, el proceso de análisis expuesto hasta ahora ha posibilitado la triangulación de los datos entre los diversos instrumentos, se ha considerado conveniente añadir otros procesos de triangulación que, por su importancia para las conclusiones finales, suponen un suplemento valioso y necesario. Para ello, se han tomado las categorías siguientes:

- Autoconfianza e Inclusión, por ser las más importantes del estudio.
- Relación profesor-alumno, por constituir el aspecto nuevo e importante, tanto por sus implicaciones pedagógicas como por su necesario tratamiento en las clases.
- Valoración de la clase, por la importancia de dicho análisis a la hora de evaluar el programa, objetivo del estudio.

CAPÍTULO 2

ACTITUDES DEL INTÉRPRETE MUSICAL

2. 1. Resultados de grupo

El grupo está constituido por quince alumnos, seis de los cuales se incorporan como segunda opción de optativa por razón de horario. De la misma manera, otros alumnos que sí se habían matriculado en la optativa se ven obligados a abandonar por la misma razón. Es un fenómeno que se sucede cada año a principio de curso pero que esta vez afecta a un número mayor de alumnos. Este hecho podría ser relevante como condición previa al proceso del grupo por tratarse de su motivación. Si analizamos por separado cada uno de estos alumnos para los cuales esta optativa no era su primera opción y vemos su grado de implicación en las clases en relación al resto del grupo, podremos deducir si esta incidencia en la constitución del grupo provoca una posible alteración en el desarrollo posterior del grupo. Para ello, nos basamos en los informes individuales expuestos más adelante⁵⁰. Vemos que, salvo el nº 1, cuya motivación ha sido alta y constante a lo largo del curso, el resto han presentado una baja o nula implicación en las clases y dos de ello (nº 8 y 10) son los alumnos que más han faltado a las clases. Por el contrario, el grupo restante presenta una alta o muy alta motivación en las clases, salvo nº 2 que experimenta un cambio de una actitud poco motivada a otra de mayor motivación muy a final de curso.

Podemos concluir que hay una clara fractura en el grupo en cuanto a nivel de motivación entre aquellos que han elegido la asignatura como primera opción a aquellos para los que no significaba una prioridad. Podemos decir que la actitud de partida en el trabajo de la asignatura sí es importante para hacer el camino de autoconocimiento e interacción con los demás y por consiguiente completar el ciclo y alcanzar así el cambio positivo que persigue la acción de las clases.

La descripción que aparece en el anecdotario del grupo es: “conservador, muy homogéneo, disciplinado, interesado, introvertido, con ganas de agrandar”. El hecho de que los alumnos se apelonaran en la sección central en el ejercicio de la

⁵⁰ Ver 2. 6.

línea de poder, que consiste en la elección de un lugar donde el alumno se sitúa en una imaginaria línea de poder que va de menos a más- y que practicaran tímidos cambios cuando tuvieron ocasión para ello (todos, sin excepción, movieron al último de la fila hacia posiciones algo más adelantadas) demuestra una actitud conservadora lejos de acciones comprometidas o que pudieran ser tomadas como provocadoras por los demás. No hay lucha por los primeros puestos y por lo tanto deseo de liderazgo. De hecho, a lo largo del curso, el liderazgo no ha sido evidente hasta el segundo trimestre con el alumno nº 11. El grupo ha tenido grandes dificultades para tomar la iniciativa; más bien, muestra una actitud dócil y disciplinada en espera de las indicaciones de la profesora para seguirlas con interés, incluso en algunos casos con entusiasmo. Su reacción a las propuestas de abrir debates después de las exposiciones teóricas ha sido nula, no así la participación después de los ejercicios de sensibilización. Parece que no saben o quizá no están preparados para debatir dialécticamente los temas que se les propone mientras que son más sensibles a reacciones verbales provocadas por una experiencia emocional. Esta actitud puede deberse a un alto grado de autoexigencia (necesidad de dominar el tema sobre el que se debate) o una falta de práctica ya que el debate dialéctico no es una metodología habitualmente empleada en las clases del Conservatorio. Sin embargo, se percibe un interés por parte del grupo en los temas expuestos desde el momento en que han ido tomando nota en las clases de manera espontánea y sin un examen a la vista.

La primera experiencia cumbre tuvo lugar el día 10 de noviembre y junto al último día de clase antes de la Navidad, supuso un punto de inflexión en el desarrollo del grupo. A partir de los ejercicios sobre el manejo de la emoción (en febrero), la entrega del grupo fue manifiestamente mayor. La inclusión en el grupo ha sido muy alta y es algo muy valorado por la mayoría. Han mostrado un gran compañerismo y la competencia no ha surgido entre ellos. El clima de confianza creado a final de curso les ha permitido comportarse de manera libre y sincera salvo aquellos que, bien por incapacidad personal de participar en el proceso o por el excesivo número de faltas se han quedado descolgados del grupo (nº 2, 9 y 15).

Las fuentes analizadas en primer lugar han sido: el Diario de clase (DC), el Anecdotario (A), Entrevistas personales realizadas a los cuatro alumnos seleccionados (EP), Entrevistas a los tres profesores correspondientes a los

alumnos anteriormente citados (EPf), Diario de Audiciones (DA), correos electrónicos enviados por alumnos de manera espontánea (e-mail) y la Programación de la asignatura (PA). En primer lugar, se ha procedido a un análisis cualitativo de los textos con la ayuda del programa informático ATLAS.ti, versión 6.2.16. Este proceso ha dado como resultado las siguientes categorías relacionadas con la Actitud de los alumnos: Autoconfianza (con referencias específicas al Autoconcepto y a la Autoestima), Competitividad, Espíritu crítico, Ansiedad, Imaginación, Afecto, Inclusión, Perfeccionismo y Emocionalidad.

Con el fin de establecer una jerarquía entre todas las categorías surgidas del análisis cualitativo de la documentación, se ha listado el número de veces que aparece cada una de ellas, tanto en los informes individuales de cada alumno así como en la documentación en general, y así determinar una jerarquía que nos ofrezca indicios sobre su importancia en las clases. El resultado aparece reflejado en la Tabla II. 2. 1.

Tabla II. 2. 1. Lista de categorías y su frecuencia de aparición en toda la documentación analizada

Informes individuales	Frecuencia	Documentación general	Frecuencia
Autoconfianza	14	Autoconfianza	47
Inclusión	13	Relación profesor/alumno	44
Cuerpo	12	Motivación en la clase	43
Motivación en la clase	11	Motivación general	41
Motivación general	9	Inclusión	31
Público	9	Metodología de la clase	23
Emocionalidad	7	Pedagogía del instrumento	22
Relación profesor/alumno	7	Grupo	17
Perfeccionismo	7	Cuerpo	15
Bienestar subjetivo	7	Valoración de clase	15
Valoración de la clase	6	Actitud propia	14
Familia	5	Emocionalidad	14
Pedagogía del instrumento	4	Familia	13
Imaginación	4	Público	11
Autoconcepto	2	Perfeccionismo	9
Afecto	2	Bienestar subjetivo	7
Integración	2	Afecto	5
Autoestima	1	Imaginación	5
Autoconocimiento	1	Integración	2
Espíritu crítico	1	Autoconcepto	2
Competitividad	1	Ansiedad	1
Ansiedad	1	Competitividad	1
		Espíritu crítico	1
		Autoconocimiento	1
		Autoestima	1

Como podemos observar en estas listas, las categorías: Grupo, Actitud propia y Metodología de la clase no aparecerán reflejadas en los informes individuales ya que no se corresponden con fenómenos individuales de los alumnos. Así mismo, los conflictos entre profesor y alumno aparecen en siete alumnos, es decir, en la mitad de la clase aunque de manera muy recurrente -ya que se trata del segundo código en la lista general de frecuencia- y además con una intensidad muy importante en los relatos. La Autoconfianza es en ambos casos la categoría más importante y del que participan catorce de los quince alumnos del grupo. Otras categorías como "Pedagogía del instrumento" resultan de importancia por su frecuencia aunque afecten tan solo a cuatro alumnos (26%) que han expuesto de manera explícita este problema. Hay también categorías como las de la Imaginación y Afecto que constituían variables de estudio en el cuestionario de actitudes seleccionadas a priori que muestran tener un escaso peso significativo en este análisis de texto (un único alumno y cinco citas de referencia en el caso de la Imaginación; dos alumnos y cinco referencias en el de Afecto), tanto por su frecuencia como por su importancia en el desarrollo de las clases.

Veamos ahora aquellas categorías que han sido objeto de análisis en otros instrumentos (Q1, Q2, Q3, Q5 y H0), que han sido sometidos a análisis estadístico y que por lo tanto son susceptibles de una triangulación posterior. Podemos también comprobar el porcentaje que cada una de estas categorías supone respecto al número total de frecuencia.

Tabla II. 2. 2. Lista de categorías presentes en más de un instrumento y por lo tanto susceptibles de triangulación

Categorías	%	Instrumento
Autoconfianza	93	Q1
Inclusión	86	Q1
Cuerpo	80	H0
Público	60	Q5
Emocionalidad	46	Q1
Bienestar subjetivo	46	Q2
Familia	34	Q3
Imaginación	27	Q1
Afecto	14	Q1

De acuerdo a esta clasificación, las categorías no contempladas específicamente en otros instrumentos (Q1, Q2, Q3, Q5 y H0) son:

Tabla II. 2. 3. Lista de categorías no presentes en otros instrumentos, surgidos del análisis cualitativo

Categorías	% de la muestra
Motivación general	60%
Relación profesor-alumno	46%
Perfeccionismo	46%
Pedagogía del instrumento	27%
Integración	14%
Autoestima	6%
Autoconocimiento	6%
Espíritu crítico	6%
Competitividad	6%
Ansiedad	6%

Nuestro siguiente objetivo es comprobar si las categorías que han surgido de este estudio se corresponden con aquellas que aparecen explicitadas en la programación de la asignatura, documento al que, recordemos, asignamos la abreviatura PA. Veamos estos códigos en función de los contenidos y objetivos de la programación.

Tabla II. 2. 4. Lista de categorías presentes en la Programación de la asignatura (PA)

Autoconfianza	Ansiedad
Inclusión	Autoconocimiento
Cuerpo	Autoestima
Motivación general	Integración
Público	Afecto
Emocionalidad	Imaginación
Bienestar subjetivo	Familia

A la vista de estos resultados, observamos que del estudio han surgido una serie de categorías nuevas, no contempladas en la programación de la asignatura pero sí presentes en las clases: Perfeccionismo, Relación profesor-alumno, Pedagogía del instrumento, Espíritu crítico y Competitividad. Analicemos cada una de ellas.

El perfeccionismo, con una frecuencia de un 46%, es una categoría que no había sido contemplada de manera específica y que, a la luz de los datos parece

tener la importancia suficiente para incluirla de manera consciente en los contenidos de las clases.

La relación profesor-alumno es un concepto que, también con una frecuencia del 46%, es digna de ocupar un espacio en el trabajo de clase. De hecho, la relevancia que adquirió durante el transcurso del curso académico hizo necesario incluir una intervención específica sobre este problema en una de las clases.

La pedagogía del instrumento es un tema que, a pesar de ser muy importante, requeriría una intervención más allá del ámbito de la asignatura y que demanda una interdisciplinariedad sobre la que es necesaria una reflexión de todo el contexto educativo. No obstante, y debido a su importancia en la formación de la actitud hacia la interpretación en público, es necesario el estudio de una actuación desde la asignatura sobre este tema.

El espíritu crítico constituye una de las competencias generales del título de grado de interpretación y es un requisito indispensable para la auto-superación, tanto desde el punto de vista del desarrollo personal como del desarrollo académico. Al igual que la pedagogía del instrumento, requeriría una actuación coordinada de todas las asignaturas que componen el plan de estudios. Sin embargo, la asignatura puede –y debe- contribuir a potenciar esta competencia favoreciendo una actitud que haga posible el gusto por la defensa, la argumentación y el intercambio de conceptos relacionados con el ejercicio de la actividad interpretativa. Fomentar esta actitud de curiosidad e inconformismo intelectual es un requisito necesario para lograr adquirir esta competencia general.

La competitividad es una categoría que está relacionada de manera muy estrecha con otras que sí se trabajan en la asignatura. De hecho, podemos decir que existe un grado muy alto de influencia entre la competitividad y su efecto en la autoconfianza, la autoestima, el autoconcepto y la ansiedad. Podemos decir que el perfeccionismo y la competitividad son dos actitudes propias de una determinada cultura educativa, muy presente en los Conservatorios y que inciden negativamente sobre otras actitudes favorables a la actividad del intérprete.

A continuación se procede a la definición, análisis e interpretación de todas las categorías relacionadas con la Actitud de los alumnos –surgidas del análisis

cualitativo- junto a algunas citas de referencia que ilustran y explican el sentido de la actitud:

Autoestima. Es la capacidad que poseemos los seres humanos para establecer una identidad y darle un valor. El juzgarse y en muchos casos rechazarse provoca un gran dolor. En el caso de los intérpretes, el miedo a nuevos juicios y autorrechazos, producto de una sobre-exposición a la crítica y al público, puede levantar barreras defensivas lesivas para su bienestar y para su actividad como intérprete. Así mismo, induce a adoptar actitudes de autoinculpación o bien de fanfarroneo o de excusas continuas o de un perfeccionismo excesivo. En resumen, actitudes no favorables a la hora de hacer música en público. La alumna nº 6 dice (DC) “¡tengo un problema muy grande! ¿verdad? No me quiero nada”, una declaración que demuestra el descubrimiento de un hecho que le produce dolor y que, al increpar al grupo desde la escena, llama a la empatía y a la necesidad de compartir.

Autoconocimiento. Proceso continuo que lleva a conocerse mejor a sí mismo y que permite al intérprete reconocer sus cualidades, sus potencialidades, sus límites y carencias de manera que se pueda ajustar mejor el establecimiento de objetivos y estrategias en el desarrollo artístico y personal. “Me he conocido un poco mejor a mí misma”(DC), dice la alumna nº 4) al final de curso o el alumno nº 15 que escribe en su Diario de Audiciones “[...] darte las gracias por habernos dejado conocernos a cada uno desde unos puntos de vista a los que generalmente no estamos acostumbrados”. Los alumnos, no solo han tomado conciencia de la importancia del autoconocimiento para mejorar como intérpretes sino que reconocen haber avanzado en este proceso que, una vez comenzado durará toda su vida como músicos.

Espíritu crítico. La capacidad del intérprete para la autocrítica, para aplicar la crítica de forma constructiva al trabajo de los demás y para reflexionar sobre temas sociales, científicos y éticos relacionados con su profesión. “He aprendido que debo poner más de mí misma cuando toco. Estudio de forma repetitiva y quizá por eso no obtengo los resultados que quiero” (DC), dice la alumna nº 6. Esta alumna reconoce su actitud equivocada, tanto a la hora de estudiar como en su compromiso con el resultado final de la interpretación. Se constata un acto claro de autocrítica al reconocer su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Competitividad. La comparación permanente con otros intérpretes desde el comienzo del aprendizaje del instrumento así como el papel tan importante de los concursos en el desarrollo profesional del intérprete convierte a la competitividad en un fenómeno que puede ser positivo como acicate y ayuda para la superación o negativo, por conducir a la parálisis y a la frustración. El alumno nº 3 exclama: “[...] además estarán todos los compañeros con el puñal preparado para apuñalarme” (DC). Resulta estremecedor comprobar el dramatismo con el que algunos alumnos viven la competencia con los compañeros, un asunto “de vida o muerte” en que uno gana y otro pierde. Esta ansiedad ante la competencia requiere un cambio de actitud del intérprete en su relación con los compañeros, desarrollando la empatía y el sentido de compañerismo. Las clases pueden ejercer de agente de cambio al evitar en las mismas –de forma explícita- la competencia destructiva entre los estudiantes. Se trata de compartir, no de competir. La consigna del primer día de clase en la que se recuerda que se evitarán los epítetos “bien “ y “mal” a lo largo del curso puede ayudar a vivir la actuación como un acto de comunicación en el que la crítica y la comparación entre los miembros del grupo es un factor más de aprendizaje y no un peligro para la autoestima y el rendimiento final.

Ansiedad. Reacción física que se muestra con un aumento del ritmo cardíaco y pulmonar, dilatación de pupilas, gesto facial tenso, movimientos lentos, tensión muscular generalizada, incluso con retención de la respiración y que es producto del temor a la aparición de nuevo de un estímulo negativo acaecido en el pasado. “Me ha gustado -dice la alumna nº 13. Le pregunto por qué; porque, al principio, cuando veía el papel estaba muy agobiada y ha sido un gran alivio cuando he saltado y he respirado. Me he sentido bien” (DC); “[...] he tenido taquicardias, sudores... y todo iba fatal; no siquiera el ver a mi gente me ha hecho sentirme bien” (DC, alumno nº 11). En el primer caso, se trata de una reacción al ejercicio de establecimiento de objetivos y al acto físico del salto hacia el papel en el que previamente habían escrito dichos objetivos. La tensión corporal del alumno denota una ansiedad ante el número y la dificultad de retos que se impone conseguir en su trayectoria como intérprete. En el segundo caso, la visualización del examen de final de carrera dispara todos los niveles de alerta físicos propios de la ansiedad. Además, se teme que se repita una mala experiencia vivida en alguna prueba del pasado.

Autoconcepto. “Incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros” (Coll et al.,

2007: 34-35). Puede ser de carácter global o, como es en el caso que nos ocupa, en una dimensión concreta, la de intérprete. Algunas citas en relación al autoconcepto son: “Se observa también algún atisbo de conflicto con el autoconcepto al bajarse de forma repetida y nerviosa la camiseta cada vez que subía a la escena o las gracietas que hacía de forma gratuita para intentar esconder la importancia de lo que decía o vivía en ese momento” (DC, alumno nº 11); “Soy un desastre, un cúmulo de problemas de tensión” (DC, alumno nº 11) “Soy muy pesimista, ¿crees realmente que alguna vez será mejor?” (A, alumno nº 6)), “ahora sé que soy alguien” (DC, alumno nº 6). Vemos en primer lugar un conflicto con el autoconcepto corporal (algo muy acusado en personas con una especial exposición al público), con el autoconcepto psicológico (“soy muy pesimista”) y finalmente una toma de conciencia de su existencia como ser único y con valor (“soy alguien”).

Imaginación. La capacidad que los investigadores en creatividad consideran relevante para el desarrollo de la misma y que consiste en la relativa ausencia de mecanismos de supresión o represión que controlen los impulsos y la imaginación (Sawyer, 2006). En las clases, se manifiesta principalmente en los ejercicios de visualización y su posterior verbalización así como en la aportación de imágenes, estados de ánimo, etc. de los ejercicios ligados a la emoción. Si nos referimos a la actividad propia del intérprete, podemos hablar de la conciencia de ser creativo, capaz de llegar a versiones personales, no imitativas; de la capacidad de no limitarse a la ortodoxia en la interpretación y buscar intencionalmente una visión personal de la obra y finalmente de la capacidad de focalizar la atención exclusivamente en lo que está sonando durante la actuación y entrar en estado de *flow*, estado propicio para las experiencias cumbres. Los alumnos han ido manifestando su sorpresa y placer al experimentar de forma vivencial la imaginación: el alumno nº 5 “[...] se sorprende cuando siente salivar en el ejercicio del bombón” o confiesa “me ha encantado el baño salvaje, he sentido diferentes temperaturas en el cuerpo según sentía distinto” (DC); “[...] les pido una palabra, una frase que quieran compartir con el grupo: [...] “tristeza, incluso en el momento de disfrutar del prado una mañana soleada de primavera”. [...] “rabia, [...] solo me he sentido de verdad emocionado con la imagen de la gorda en el suelo; no podía controlar la risa”, [...] “me ha gustado experimentar diferentes emociones”, [...] “angustia especialmente en la sensación de vértigo desde el rascacielos”, [...] “paz”, [...], “tranquilidad en el prado, el resto me ha costado bastante, era difícil para mí”. (DC, 23/02/2010); “tristeza”, dice [nº 6]. Otros dicen cosas similares: “una mujer que llora, [nº 11], alguien muy desesperado [nº 5], yo veo una guerra, un

campo después de la batalla [nº 14]”. Ponemos las diversas propuestas en conjunto y decidimos visualizar una madre que ha perdido a su hijo y llora su dolor y desesperación” (DC, 2/02/2010). Las dos primeras citas corresponden a reacciones provocadas por ejercicios de visualización y la última a las del trabajo sobre la experiencia emocional en la interpretación musical con el instrumento. Jugar con la imaginación se convierte en las clases en un entrenamiento y una experiencia divertida, además de provechosa cuando se aplica a la interpretación.

Afecto. “Sentimiento de despertar simpatía, de que la revelación del núcleo personal en su totalidad hará que se lo considere algo digno de ser amado” (Schutz, 1971: 34). Es también la capacidad de crear y estrechar lazos con los demás y la aceptación de uno mismo tanto en el aspecto corporal como en el de las aptitudes como factor necesario para sentirse digno de ser amado por los demás. Un alumno relata su malestar al no considerarse digno de ser amado, independientemente de los resultados académicos obtenidos: “[...] no podía comer, me sentía fatal. Además cuando he visto a la gente al final, he sentido que les defraudaba, que les he fallado” (DC, alumno nº 14 después de la visualización del examen fin de carrera). El alumno nº 2 dice “los ejercicios [...] me han ayudado a no sentirme incómodo delante de un grupo de gente y en definitiva a aceptarme más sin necesidad de tener algo que presentar más que a mí mismo tal y como soy. Creo que esto ha cambiado un poco mi filosofía en general de relaciones sociales” (DA). De nuevo, el estudiante descubre que ser quien es suficiente para ser amado. De esta manera, desaparece parte de la presión que siente cuando sube a la escena y se siente en la obligación de representar un papel, de cubrirse verdadero yo con una máscara. Muy importante también esa mención a su cambio a la hora de mirar y relacionarse con los demás para la actividad de comunicación en la escena.

Perfeccionismo. La búsqueda obsesiva de perfección, una reacción negativa ante la imperfección y una responsabilidad asumida para alcanzar la perfección. Veamos a continuación cómo la percepción de los resultados académicos –las calificaciones– es objetivamente errónea debido a un exceso de perfeccionismo: “el resultado fue un Notable, no merecido a mi gusto” (DA, alumno nº 1); “la parte mala es que todavía no he conseguido ningún resultado real” (DA, alumno nº 2 ¡con una media de Sobresaliente en su carrera!); “fallo siempre, siempre, siempre” (DC, alumno nº 3 ¡con media de Sobresaliente en su carrera!).

Emocionalidad, que se define por los siguientes puntos: reconocimiento de las propias emociones, capacidad de expresar las emociones experimentadas, en el

escenario y en otros entornos, no tener miedo a mostrar las emociones ante los demás buscando la comunicación de la emoción en la actuación, dejar que la emoción guíe de forma intuitiva la aproximación a una obra nueva para analizarla posteriormente y por último vivir plenamente las emociones que despiertan la música y la interpretación en público. El abanico de comportamientos a nivel emocional en las clases es variado. Un bloqueo que le impide mostrar sus emociones: “no puedo gritar” (DC, alumno nº 2); una relación fluida con la emoción que se manifiesta en la interpretación musical: “[...] casi me echo a llorar cuando toco” (DC, alumno nº 6); y otro estudiante que confiesa una actitud de gran reserva ante la emoción: “[...] soy demasiado pasional y eso es peligroso” (EP, alumno nº 9).

Inclusión. “El sentimiento de ser importantes y significativos, de tener méritos que nos hacen acreedores a la atención de los demás [...]. Deseo de que se repare en nosotros, de atraer la atención y la interacción” (Schutz, 1971; p. 34). Es otra categoría que estudia las relaciones de carácter interpersonal del alumno, es decir, su relación con el resto de miembros del grupo. La actitud favorable en Inclusión significa también una actitud de apertura hacia los demás, fundamental en la actuación pública de un intérprete. Veamos a continuación algunas citas respecto a esta categoría: un alumno muestra su “sensación de incomodidad e inseguridad que produce el no poder ver y sin embargo tener que moverte con un grupo de gente en cierta medida desconocidos” (DA, alumno nº 2); el alumno nº 2 dice a sus compañeros ante el ejercicio de lanzarse a sus brazos desde una mesa: “Para mí es lo mismo que tirarme al vacío aunque sé que estáis ahí” (DC), toda una declaración de desconfianza en los demás; la alumna nº 6 lee una poesía de Borges: “El árbol de los amigos” (DC) para explicar su enorme aprecio al grupo. Es evidente que aprecia mucho el proceso de socialización que ha hecho desde el primer día de clase; “Tengo muchos compañeros y me gusta hablar con ellos, me gusta hablar con la gente pero me cuesta confiar en la gente y yo soy muy muy introvertido. O sea, en el escenario soy *super extraor...* pero... Me cuesta mucho que la gente tenga confianza conmigo” (EP) cuenta en la entrevista el alumno nº 9, reconociendo que su actitud ante los demás es de prevención más allá de las apariencias; “han sido muy positivos para mí [los ejercicios], como motivación, liberación de algún tipo y como cierta superación de complejos, miedos con respecto al resto de compañeros etc.” (DA), la alumna nº 10 admite una actitud de “miedo” ante los demás; el alumno nº 11 hace una declaración emocionante de agradecimiento al grupo el último día de la clase desde el escenario: “mira que no

soy de lágrima fácil pero es que....sois la única razón por la que me da pena dejar el Conservatorio” (DC); el alumno nº 14 se manifiesta en el mismo sentido: “de la asignatura me quedo con el compañerismo que hemos tenido todos (DA). En general, todos los alumnos agradecen sin excepción a los compañeros la ayuda y el apoyo recibido durante el curso mediante las palabras improvisadas el último día de clase. La categoría “Inclusión” es la segunda más importante trabajada en la asignatura a la luz del análisis después de la “Autoconfianza”. Los informes individuales, expuestos más adelante, muestran un total de 14 observaciones sobre Inclusión que se corresponden con otros tantos alumnos. Dichas observaciones están clasificadas en: Inclusión positiva (4=alta; 1=media; 2=en progresión) e Inclusión negativa (7). Vemos pues una distribución equitativa entre aquellos alumnos que han mostrado un grado de inclusión positivo y aquellos que no.

Autoconfianza. Desde un punto de vista general, es la convicción de poseer los recursos necesarios para afrontar y superar los retos que puedan presentarse. En el contexto de la interpretación, esto se materializa en la confianza de tener las herramientas para responder con éxito a las exigentes demandas técnicas e interpretativas de la música, la confianza en superar las dificultades y los errores que pueden presentarse a lo largo de la actuación así como la expectativa realista de que sabe cómo conseguir un objetivo y ser capaz de lograrlo. Nos encontramos con estudiantes que reconocen pecar de demasiada autoconfianza -“me confié bastante, ese es mi problema” (EP, alumno nº 1)- pero son más los que muestran una actitud negativa hacia sí mismo como intérpretes: “soy muy soso además y sé que es una música muy sentida, [...] como siempre, bajo y sin expresión” (DC, alumno nº 3); “fatal, siempre quiero terminar cuando toco” (DC, alumno nº 4). Alguno parece basar su confianza en la calificación cuando dice. “no soy una persona de aprobado; tampoco de sobresaliente” (EP, alumno nº 5). Se siente mal juzgada a final de curso con el aprobado pero sabe que no llega a la excelencia del sobresaliente. De alguna manera, posee una autoconfianza intacta a pesar de no contar con el respaldo del juicio del tribunal. Otros han tomado conciencia en los ejercicios de esa falta de autoconfianza, primer paso para superarlo: “me sirvió para darme cuenta de la poca confianza que tengo en mí, y cómo se manifiesta en mi cabeza como un torrente de pensamientos negativos” (DA, alumno nº 12). El análisis cualitativo de los informes individuales ofrece 13 datos, correspondientes a trece alumnos, sobre la variable Autoconfianza. Si valoramos los diferentes grados de autoconfianza con las variables: alto/medio/bajo y con el

instrumento/sin el instrumento, obtenemos los siguientes resultados: 4 alumnos con nivel muy alto, con y sin el instrumento, 1 con nivel alto con instrumento pero nivel medio sin él y otro con la misma situación contradictoria pero a la inversa; 2 alumnos con un desarrollo extraordinario de incremento de autoconfianza y 5 claramente negativos.

Para conocer más en profundidad las categorías que habían sido seleccionadas previamente en base a la programación y la experiencia acumulada en los años previos de la asignatura, esto es, Autoconfianza, Imaginación, Afecto, Inclusión y Emocionalidad, se ha procedido al análisis de los datos del Q1 mediante el paquete estadístico SPSS-17. En primer lugar, se ha realizado un gráfico denominado diagrama de caja (Gráfico II. 2. 1.), que compara todas las variables medidas por el cuestionario de actitudes Q1, tanto al inicio como al final del curso. La intención de este gráfico es: por un lado ver el grado de variabilidad observado en las medidas y por otro lado detectar si hay casos (sujetos de la muestra) que estén muy “separados” del grupo.

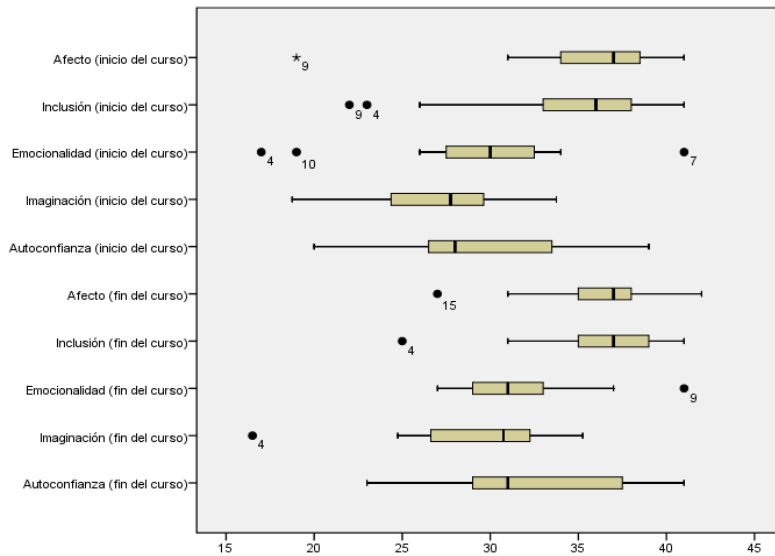
A continuación, se exponen los resultados observados en el diagrama:

En variables como la primera (**Afecto** al inicio del curso) se observa una elevada homogeneidad entre los casos, es decir sujetos parecidos entre sí, con excepción del caso nº 9 que se aleja enormemente por debajo, es decir que su puntuación en esa variable es mucho menor que la de los demás compañeros/as. Existe, por tanto, un sujeto “fuera de rango” (*outlier*).

En la variable **Emocionalidad** al inicio, pasa algo parecido, hay bastante homogeneidad entre sujetos, pero sin embargo hay 2 personas (nº 4 y nº 10) con puntuaciones menores y una (nº 7) con puntuación bastante superior a la de los demás.

En variables como **Imaginación** al inicio y **Autoconfianza** (al inicio y al final) hay mucha variabilidad (dispersión) entre los casos; por ello no se detecta a nadie que esté fuera de rango. En general, se observa una clara situación fuera de la regularidad en el sujeto nº 4, fuera de rango en dos variables, tanto al inicio como al final de curso.

Gráfico II. 2. 1. Diagrama de caja (Box Plot) de las actitudes del grupo



2. 1. 1. Variaciones del grupo en sus actitudes antes y después de la experiencia de clase

Hemos visto en el análisis precedente de la documentación cómo la percepción de los alumnos de su actitud hacia categorías relacionadas con la interpretación en público ha experimentado un cambio positivo. Sus declaraciones denotan un avance positivo en los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual de la actitud. Sin embargo, y con vistas a comprender aún mejor este cambio, se ha analizado el cuestionario Q1 en su versión pre y post experiencia de clase. Además, no olvidemos que los resultados de esta variación han constituido el criterio para seleccionar a los alumnos que presentaban unas variaciones más significativas para la entrevista personal. Estos datos también han proporcionado datos de carácter individual que serán de gran ayuda en el momento de extraer futuras conclusiones a partir del cruce de los diferentes desarrollos de cada miembro del grupo. Este proceso tiene lugar al final de curso –en cuanto se dispone de los datos del segundo cuestionario- para evitar que los alumnos y sus correspondientes profesores se ausentaran de Madrid por el período vacacional lo que impediría llevar a cabo las entrevistas.

Tabla II. 2. 5. Resultados de los alumnos en el pre y post test del Cuestionario de actitudes, Q1

	Valores más altos		Valores más bajos		Variación en promedios	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
AUTOCONFIANZA	Nº 15 39	Nº 8 41	Nº 4 20	Nº 14 23	29,6	32
IMAGINACIÓN	Nº 8 33,75	Nº 9 35,25	Nº 4 18,75	Nº 4 16,5	27,0	29,1
EMOCIONALIDAD	Nº 7 41	Nº 9 41	Nº 4 y Nº 10 17 y 19	Nº 4 y Nº 10 27 y 27	29,3	31,4
INCLUSIÓN	Nº 3 41	Nº 3 y nº 13 41 y 41	Nº 9 22	Nº 4 23	34,2	36,5
AFECTO	Nº 6 41	Nº 4 42	Nº 9 19	Nº 15 27	35,3	36,5

Tabla II. 2. 6. Alumnos seleccionados para la entrevista personal.

Valores	Alumnos
Mayor incremento positivo	nº 9 y nº 5
Mayor incremento en negativo	nº 7
Menor variación	nº 1

A continuación, y ya con vistas a una posterior aplicación de una técnica estadística de comparación entre inicio/fin de las variables, se procede a comprobar si las variables medidas se acomodan (se asemejan) a un modelo de distribución de probabilidades básico en la estadística, que es el modelo Normal. Los resultados observados en todas las variables que se han medido tienen valores de $p\text{-sig} > ,050$ por lo que en todas ellas se concluye que no hay diferencias significativas entre las distribuciones de cada una de ellas y el modelo normal de la campana de Gauss.

Tabla II. 2. 7. Prueba de modelo Normal a variables de actitud de Q1

Variables	Test de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	
	Valor Z de K-S	P-sig.
Autoconfianza (inicio del curso)	,552	,920
Imaginación (inicio del curso)	,410	,996
Emocionalidad (inicio del curso)	,603	,860
Inclusión (inicio del curso)	,853	,460
Afecto (inicio del curso)	,838	,483

Tabla II. 2. 7. Prueba de modelo Normal a variables de actitud de Q1 (continuación).

Variables	Test de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	
	Valor Z de K-S	P-sig.
Autoconfianza (fin del curso)	,654	,786
Imaginación (fin del curso)	,690	,727
Emocionalidad (fin del curso)	,664	,770
Inclusión (fin del curso)	,840	,480
Afecto (fin del curso)	,722	,674

Este ajuste a la “distribución normal” es condición estadística necesaria para la utilización de la prueba estadística denominada Prueba T de Student para muestras relacionadas, que permite comparar los resultados de dos variables que se han medido en un mismo grupo de sujetos en un clásico diseño antes/después (en este caso: inicio/fin de curso) y en el que entre ambas medidas se ha realizado algún tipo de intervención cuya eficacia se somete a contraste. En este caso, se trata de comprobar si la acción de la clase permite sospechar o afirmar que dicha acción realizada entre ambas mediciones ha sido eficaz y las variables han cambiado en algún sentido con una diferencia estadísticamente significativa. A partir de los resultados de la prueba del Test de Kolmogorov-Smirnov anteriormente expuesta, se deduce que la condición se cumple en su totalidad.

El descriptivo de las variables correspondientes al cuestionario Q1 probará, gracias a la prueba T de Student si la variación se debe solamente al azar.

Tabla II. 2. 8. Variaciones significativas en las actitudes del grupo antes y después de la clase.

Estadísticos de la Prueba T de Student en muestras relacionadas							
	Media	N	Diferencia entre medias	Intervalo de confianza para la diferencia, estimado al 95%		Prueba T	
				Lim.Inf.	Lim.Sup.	Valor T	P-sig.
Autoconfianza (inicio del curso) “vs” Autoconfianza (fin del curso)	29,600 32,000	15	2,400 **	1,21967	3,58033	4,361	,005
Imaginación (inicio del curso) “vs” Imaginación (fin del curso)	26,950 29,050	15	2,100	0,99299	5,19299	1,456	,083

Tabla II. 2. 8. Variaciones significativas en las actitudes del grupo antes y después de la clase. (continuación).

Estadísticos de la Prueba T de Student en muestras relacionadas							
	Media	N	Diferencia entre medias	Intervalo de confianza para la diferencia, estimado al 95%		Prueba T	
				Lim.Inf.	Lim.Sup.	Valor T	P-sig.
Emocionalidad (inicio del curso) "vs"	29,267	15	2,133	0,75838	5,02504	1,582	,068
Emocionalidad (fin del curso)	31,400						
Inclusión (inicio del curso) "vs"	34,200	15	2,267 *	0,31784	4,85117	1,881	,040
Inclusión (fin del curso)	36,467						
Afecto (inicio del curso) "vs"	35,333	15	1,133	2,49725	4,76392	0,670	,257
Afecto (fin del curso)	36,467						

** diferencia significativa al n.c. del 1% * diferencia significativa al n.c. del 5%

Cada variable (Autoconfianza, Imaginación, etc...) se empareja consigo misma en las mediciones hechas antes y al final del curso y se comparan las medias aritméticas del mismo en cada par de variables. La T de Student permite determinar, en base a un valor de probabilidad (p-sig), si la diferencia entre cada par de medias es estadísticamente significativa. De acuerdo a este principio, se considera que el valor de la p-sig deberá ser $< 0,05$ para considerarla significativa. Los datos del descriptivo ofrecen los siguientes resultados:

Autoconfianza. La media de esta variable al final del curso (32,00) ha aumentado en 2,40 puntos con respecto a la media del comienzo del mismo (29,60). Dicho incremento ha resultado ser estadísticamente significativo con una probabilidad de error menor al 0,05 (valor del estadístico $T=4,36$; 14 g.l.; $p=,005 < ,050$). En consecuencia se detecta un aumento significativo de la autoconfianza de este grupo de alumnos. Con una confianza del 95% la magnitud de dicho aumento se encuentra en un intervalo entre 1,22 y 3,58 puntos.

Imaginación. La media de esta variable al final del curso (26,95) ha aumentado en 2,10 puntos con respecto a la media del comienzo del mismo (29,05). Dicho incremento no ha llegado a ser estadísticamente significativo con una probabilidad de error mayor al 0,05 (valor del estadístico $T=1,46$; 14 g.l.;

$p=,083>,050$). En consecuencia no se detecta un aumento significativo de la imaginación de este grupo de alumnos. Sin embargo el valor de la p -sig., podría ser considerado como una diferencia “casi significativa” (al estar comprendida entre ,050 y ,100); debido al reducido tamaño de muestra, podemos sospechar que con una muestra mayor no sería para nada descartable que apareciesen diferencias que sí sean significativas.

Emocionalidad. La media de esta variable al final del curso (31,40) ha aumentado en 2,13 puntos con respecto a la media del comienzo del mismo (29,27). Este incremento tampoco ha llegado a ser estadísticamente significativo con una probabilidad de error mayor al 0,05 (valor del estadístico $T=1,58$; 14 g.l.; $p=,068>,050$). En consecuencia no se detecta un aumento significativo de la emocionalidad de este grupo de alumnos. Sin embargo, de nuevo, el valor de la p -sig. podría ser considerado como una diferencia “casi significativa” por lo que debido al reducido tamaño de muestra, podemos sospechar que con una muestra mayor no sería para nada descartable que apareciesen diferencias que sí sean significativas.

Inclusión. La media de esta variable al final del curso (36,47) ha aumentado en 2,28 puntos con respecto a la media del comienzo del mismo (34,20). Este incremento ha resultado ser estadísticamente significativo con una probabilidad de error menor al 0,05 (valor del estadístico $T=1,88$; 14 g.l.; $p=,040<,050$). En consecuencia se detecta un aumento significativo de la inclusión de este grupo de alumnos. Con una confianza del 95% la magnitud de dicho aumento se encuentra en un intervalo entre 0,32 y 4,85 puntos.

Afecto. La media de esta variable al final del curso (36,47) ha aumentado en 1,13 puntos con respecto a la media del comienzo del mismo (35,33). Dicho incremento no puede ser considerado como estadísticamente significativo con una probabilidad de error menor al 0,05 (valor del estadístico $T=0,67$; 14 g.l.; $p=,257<,050$). En consecuencia no se puede concluir que haya un aumento significativo del afecto en este grupo de alumnos.

A continuación, se ha procedido a correlacionar los resultados de ambas variables, mediante el coeficiente de Pearson. Se han encontrado correlaciones significativas con probabilidad de error menor al 5% en las variables: Autoconfianza ($p=,000$; intensidad muy elevada $r=,932$), Inclusión ($p=,006$; intensidad elevada $r=,628$) y Emocionalidad ($p=,032$; intensidad moderada $r=,488$). En cambio, no existe relación significativa, con el mismo n.c. del 5%, entre

los valores al final y al inicio del curso en las variables: Imaginación ($p=,213$) y Afecto ($p=,463$).

Tabla II. 2. 9. Correlaciones entre las Actitudes antes y después de clase.

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Autoconfianza (inicio del curso) y Autoconfianza (fin del curso)	15	,932	,000
Par 2 Imaginación (inicio del curso) y Imaginación (fin del curso)	15	,222	,213
Par 3 Emocionalidad (inicio del curso) y Emocionalidad (fin del curso)	15	,488	,032
Par 4 Inclusión (inicio del curso) y Inclusión (fin del curso)	15	,628	,006
Par 5 Afecto (inicio del curso) y Afecto (fin del curso)	15	,026	,463

2. 1. 2. Análisis de la Autoconfianza en función del género

El análisis de la documentación disponible hace sospechar que son las mujeres del grupo las que muestran una mayor variación en sus actitudes - especialmente en la autoconfianza- por lo que se decide el estudio de los datos del Q1 tomando la variable independiente de sexo en relación a la variable de Autoconfianza para intentar comprobar este hecho. Así, los resultados en la Variable de Autoconfianza en función de la variable de identificación de género arroja los siguientes resultados: media de los varones (pre: 32,14; post: 34), media de las mujeres (pre: 27,37; post: 30,25). Variación de medias hombres/mujeres: 1,86 puntos/2,88 puntos. Con el fin de comprobar la posible diferencia en la significación de la variación en función del género, se procede a dividir el grupo en dos subgrupos: grupo de siete varones, grupo de ocho mujeres. Reconociendo que la muestra es demasiado pequeña como para tener una elevada potencia estadística, se ha optado por aplicar una técnica estadística de las denominadas “no paramétricas”. En concreto para la comparación de los resultados pre-post (en cada sexo por separado) se ha utilizado la prueba n-p llamada “Test de los signos de Wilcoxon” que es equivalente al contraste de diferencia de medias con T de Student utilizada anteriormente con la muestra completa. Este test utiliza un procedimiento basado en el signo (+ ó -) de las diferencias entre los valores pre-post de cada sujeto y evita la necesidad de que haya una simetría que le de fuerza a los valores de las medias aritméticas.

Tabla II. 2. 10. Descriptivo de Autoconfianza en función del género: varones

Estadísticos de muestras pareadas para el subgrupo de varones				
	Media	Diferencia de medias	N	Desviación típ.
Autoconfianza (inicio del curso)	32,1429	1,8571	7	5,72796
Autoconfianza (fin del curso)	34,0000		7	5,13160

Tabla II. 2. 11. Prueba de los rangos con signo de Wilconxon

Estadísticos de contraste ^b	
	Autoconfianza (fin del curso) - Autoconfianza (inicio del curso)
Z	-2,014
Sig. asintót. (bilateral)	,044
Sig. asintót. (unilateral)	,022

Se ha aplicado dicho a test a los siete varones y como se puede observar en el descriptivo, aún trabajando en forma bilateral, la p de significación (.044) es < que el nivel de confianza habitual ($\alpha=.05$). Es decir que sí que existen diferencias significativas entre la medidas pre y post en varones. Si planteásemos la hipótesis en una sola dirección (“la autoconfianza aumenta significativamente tras las clases”) como sería más lógico desde el punto de vista de los objetivos, todavía sería más clara la significación, puesto que la p aún sería menor (.022 < ,050).

En cuanto al grupo de ocho mujeres, ocurre lo mismo con p de significación aún menor, debido a que la diferencia entre las medias es aún mayor. Podemos concluir que hay diferencias significativas en ambos sexos. Nuestra sospecha se confirma en parte ya que la autoconfianza en las mujeres presenta unos valores sensiblemente inferiores a la de los hombres. Este punto de partida menor puede ser una de las razones por la que su progresión haya sido mayor.

Tabla II. 2. 12. Descriptivo de Autoconfianza en función del género: varones

Estadísticos de muestras pareadas para el subgrupo de mujeres				
	Media	Diferencia de medias	N	Desviación tít.
Autoconfianza (inicio del curso)	27,3750	2,87500	8	5,12522
Autoconfianza (fin del curso)	30,2500		8	6,04152

Tabla II. 2. 13. Prueba de los rangos con signo de Wilconxon

Estadísticos de contraste ^b	
	Autoconfianza (fin del curso) - Autoconfianza (inicio del curso)
Z	-2,257
Sig. asintót. (bilateral)	,024
Sig. asintót. (unilateral)	,012

2. 1. 3. Actitudes de los alumnos en base a la observación en clase

Los datos recogidos en la Hoja de Observación (HO) acerca de las actitudes de los alumnos permiten proceder a una comparación de dichos datos con los obtenidos por el cuestionario de actitudes (Q1) y comprobar si los resultados arrojan información de apoyo para esta investigación. En el capítulo 1 dedicado a la metodología, se ha explicado convenientemente los problemas de este instrumento por lo que se han tomado los datos obtenidos a principio de curso solo como una posibilidad de cotejar la percepción de actitudes de los alumnos (Q1 a principios de curso) y la percepción de la investigadora en las sesiones de observación (HO).

En primer lugar, se han convertido los valores de ambos instrumentos en escala de 0 a 10 para que puedan ser comparadas entre sí. No olvidemos que el Q1 tenía una escala con valor máximo de 7 y la Hoja de observación presenta una escala con un valor máximo de 5. En cualquier caso, el modo de puntuación ha sido similar en el sentido que en ambos casos, se ha dejado un valor intermedio (4 en Q1 y 3 en la HO) para aquellos casos en los que no haya sido rellenado el dato de observación, bien por olvido o por indefinición. De esta manera, al puntuar

también las respuestas en blanco se logra no desechar ningún cuestionario ni Hoja de observación. Una vez resuelta esta operación y para evitar dudas sobre el cumplimiento de condiciones estadísticas como la normalidad y la homocedasticidad se ha preferido emplear para esta comparación una prueba de tipo no paramétrico. En concreto al tratarse de dos medidas realizadas, para cada variable, a un mismo grupo de sujetos, se ha elegido el Test de los Pares Iguales de Wilcoxon (prueba ya utilizada en el tratamiento estadístico del Q1).

Tabla II. 2. 14. Descriptivo con las medias y desviaciones típicas de las Actitudes recogidas en Q1 y HO: Autoconfianza, Imaginación, Emocionalidad, Inclusión y Afecto.

VARIABLES Q1	Media	Desviación típica	VARIABLES H.O.	Media	Desviación típica
Autonconfianza Q1	6,9050	1,30456	Autonconfianza H.O.	5,5714	3,52386
Imaginación.Q1	6,3007	,97789	Imaginación.H.O.	5,1429	2,03270
Emocionalidad Q1	6,9229	1,43935	Emocionalidad H.O.	6,1429	3,27830
Inclusión Q1	8,1143	1,46904	Inclusión H.O.	5,5714	2,95386
Afecto Q1	8,3343	1,27825	Afecto H.O.	6,7143	2,55489

Si observamos las medias obtenidas por los estudiantes en ambos instrumentos, comprobamos que los alumnos ofrecen, mediante sus respuestas en el Q1, unos valores sensiblemente superiores a las otorgadas por la investigadora mediante la observación en clase, es decir su percepción de la actitud es sensiblemente superior a la de la observadora externa. Sí coinciden en cambio las medias más elevadas y más bajas en ambos casos: el Afecto y la Imaginación. Por consiguiente, tanto los alumnos como la investigadora consideran que cuentan con unos niveles muy positivos de Afecto pero presentan unas posibles carencias en su nivel de Imaginación, algo digno de ser reflexionado si se tiene en cuenta el carácter creativo de la actividad del intérprete. Aplicamos a continuación la prueba estadística anteriormente mencionada.

Tabla II. 2. 15. Tabla de las p-sig del Test de Wilcoxon para las medias de las variables de actitud recogidas en Q1 y HO.

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon: Estadísticos de contraste					
	Autoconfianza H.O. Autoconfianza Q1	Imaginación.H.O. Imaginación.Q1	Emocionalidad H.O. Emocionalidad Q1	Inclusión H.O. Inclusión Q1	Afecto H.O. Afecto Q1
Z	-1,664 ^a	-2,103 ^a	-,910 ^a	-2,294 ^a	-2,041 ^a
Sig. asintót. (unilateral)	,047	,018	,181	,011	,020

a. Basado en los rangos positivos.

Como se puede ver en la Figura II. 2. 28., todas las medias son estadísticamente significativas ($p < .050$) salvo la Emocionalidad. La diferencia es especialmente significativa en la variable de Inclusión y quizá se deba al hecho de que la medición en el caso de la observación se corresponde con las primeras clases y, por lo tanto, en base a datos observados en las relaciones interpersonales de un grupo que comenzaba a formarse. Sin embargo, los alumnos contestan a la misma variable en relación a todas sus relaciones interpersonales, no exclusivamente al grupo de clase. Existe por tanto una diferencia en la valoración de la percepción de la actitud entre la procedente de los estudiantes y la procedente de la investigadora en todos los casos, lo cual invita a la reflexión por parte de la investigadora en su rol de profesora a la hora de estimar adecuadamente las actitudes del grupo.

2. 2. Actitud de las familias y influencia en las actitudes de los estudiantes

La actitud de las familias y su influencia en la formación de la actitud hacia la interpretación musical ha sido una categoría estudiada gracias a los datos proporcionados por las declaraciones de los alumnos en las clases así como por el cuestionario entregado a las familias durante el curso (Q3). A continuación, se analizan e interpretan datos de carácter general con técnicas cualitativas y posteriormente, se procede a analizar el cuestionario, obteniendo descriptivos de la relación familiar con la música y su nivel de apoyo a los estudios del hijo. Además, se crean dos variables -relación familiar con la música y nivel de apoyo- a las que se les someterá a análisis estadístico.

2. 2. 1. Resultados de carácter general

Los comentarios explícitos o implícitos del alumno sobre la influencia del entorno familiar en su desarrollo como intérprete, presentes en la documentación sometida a análisis, son prueba de la importancia que la familia tiene en sus actitudes. Así, el alumno nº 9 se emociona cuando recuerda a su abuelo quien le transmitió el amor por la música (DC). Otra alumna (nº6) recuerda también a su abuelo en un ejercicio en la escena de gran proyección: “[...] habla tranquila, muy emotiva y cuenta una experiencia personal con su abuelo”. Otro alumno confiesa: “[...] cuando he visto a la gente al final, he sentido que les defraudaba, que les he fallado” (DC, alumno nº 14), después del ejercicio de visualización del examen fin de carrera. Esa gente a la que se refiere es “su” gente, su familia. Un sentido de responsabilidad muy grande incide en el grado de ansiedad de los estudiantes para no defraudar las expectativas que ellos suponen en su familia, a veces correctamente y otras no. En ocasiones sí existen estas presiones lo cual se convierte en una carga en lugar de un apoyo para algunos de los alumnos: “mis padres, mi novio, todo el mundo tiraba de mí” (EP, alumno nº 7). Estas citas muestran el peso emocional que tiene la familia en la motivación y en la autoconfianza.

Para obtener más información acerca de esta influencia de las familias, se ha sometido el resultado del cuestionario a las familias (Q3) a un análisis estadístico con el programa SPSS-17. Se comenzará con el análisis puramente descriptivo de cada una de las preguntas del cuestionario. En las tablas que se presentan a continuación, se puede ver el número de respuestas válidas y otras perdidas que se corresponden con el número de personas que no han respondido a la pregunta. Estos datos permitirán obtener el porcentaje sobre el total (incluido los perdidos) y el porcentaje válido (sin los valores perdidos) que serán los que se manejarán ya que los perdidos constituyen un porcentaje > 5% ó 7% de toda la muestra y carecen por ello de trascendencia. A continuación, la primera tabla correspondiente a la primera pregunta: “¿quién rellena el formulario?”

Tabla II. 2. 16. Familiar que rellena el cuestionario a las familias (Q3).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Padre	1	6,7	7,1	7,1
	Madre	3	20,0	21,4	28,6
	Ambos	10	66,7	71,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

Ambos progenitores se declaran como responsables de haber relleno el formulario con un claro 71,4%, seguido de lejos por la madre (21,4) y un testimonial 7,1 de los padres. Se puede deducir una actitud de corresponsabilidad y un interés compartido en lo que atañe a la formación del hijo.

Tabla II. 2. 17. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Secundarios	1	6,7	7,1	7,1
	Bachillerato / F.P.	3	20,0	21,4	28,6
	Estudios Universitarios superiores	9	60,0	64,3	92,9
	Estudios de post-grado o Doctorado	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

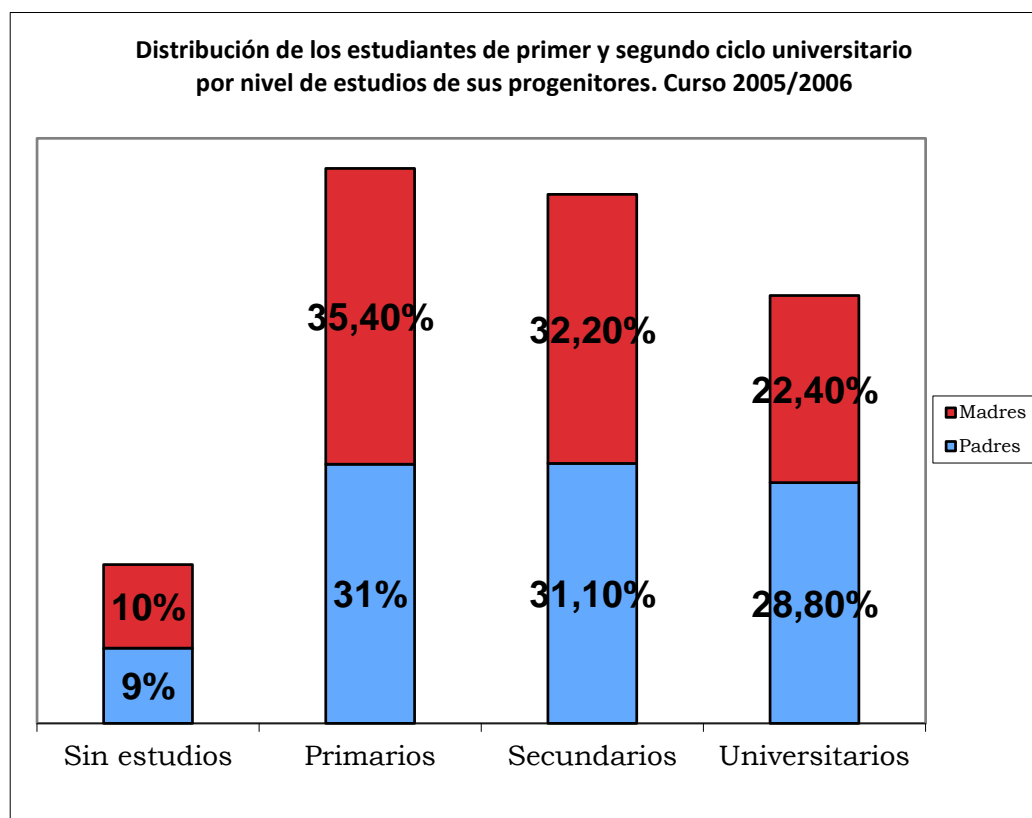
Tabla II. 2. 18. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Secundarios	1	6,7	8,3	8,3
	Bachillerato / F.P.	3	20,0	25,0	33,3
	Estudios Universitarios superiores	8	53,3	66,7	100,0
	Total	12	80,0	100,0	
Perdidos	No contestas	2	13,3		
	Sistema	1	6,7		
	Total	3	20,0		
Total		15	100,0		

A la segunda pregunta acerca del nivel de estudios del padre, un 64,3% de los padres afirma tener estudios universitarios superiores. Podemos también observar que hay un único Doctorado y un único padre con nivel de estudios secundarios. Los alumnos no son, por lo tanto, los primeros en la familia en cursar estudios superiores; sus padres también lo hicieron en su momento.

La misma pregunta acerca del nivel de estudios, pero esta vez dirigida a las madres, ofrece un resultado similar con un 66,7% de madres con titulaciones universitarias.

Gráfico II. 2. 2. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes del sistema universitario español (2005-2006).



Este porcentaje es claramente mayor que el ofrecido por estudiantes universitarios en general, tal y como muestran los datos provenientes del estudio de Datos básicos del sistema Universitario Español, Curso 2008-2009, del Ministerio de Educación y Ciencia. No obstante, el tamaño reducido de la muestra

nos aconseja tomar con cautela esta afirmación a la espera de posteriores investigaciones en la población total de conservatorios superiores.

2. 2. 2. Actitud de las familias respecto a la música

La siguiente pregunta del cuestionario Q3 se corresponde a la posible relación directa de los padres con la actividad musical. Se observa en el descriptivo que la mitad de los padres de los alumnos de la clase tocan con frecuencia un instrumento. Además, tan solo uno de ellos parece no haberlo hecho ni intentado nunca, lo cual indica el alto grado de interés mostrado por los padres con respecto a la música.

Tabla II. 2. 19. Relación de la familia con algún instrumento musical.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	1	6,7	7,1	7,1
	No, pero lo ha intentado	1	6,7	7,1	14,3
	Sí, rara vez	3	20,0	21,4	35,7
	Sí, pocas veces	2	13,3	14,3	50,0
	Sí, con frecuencia	7	46,7	50,0	100,0
Total		14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
	Total	15	100,0		

Por el contrario, las profesiones de los padres no tienen en su mayoría (57,1) nada que ver con la música, como podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla II. 2. 20. Relación de la familia con una profesión artística.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	53,3	57,1	57,1
	No mucho	1	6,7	7,1	64,3
	Bastante	3	20,0	21,4	85,7
	Completamente	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
	Total	15	100,0		

En cuanto a la responsabilidad sobre el comienzo en la música de los alumnos corresponde a ambos progenitores (57,1). Llama la atención que también se observa una colaboración de “otros” a la hora de decidir embarcar al niño en la carrera de música. No olvidemos que se trata de una decisión que, debido a la temprana edad de comienzo, queda en manos de agentes externos.

Tabla II. 2. 21. Persona que inició al estudiante en la música.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	El padre	2	13,3	14,3	14,3
	La madre	1	6,7	7,1	21,4
	Ambos	8	53,3	57,1	78,6
	El propio niño/a	1	6,7	7,1	85,7
	Otros	2	13,3	14,3	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

A continuación, se pueden ver las edades en que cada alumno de la muestra comienza sus estudios musicales. La media de comienzo de estudios es de siete años, no superando en ningún caso los once años. Esto significa que el grupo lleva una media de quince años de formación en la música.

Tabla II. 2. 22. Edad de inicio al instrumento de los alumnos del grupo.

Alumnos	Edad curso 2009-2010	Edad de comienzo
1	22	9
2	21	11
3	27	6
4	29	10
5	21	6
6	22	5
7	25	8
8	27	6
9	18	4
10	21	8
11	21	8
12	20	6
13	17	5
14	21	7
15	22	7

En cuanto al grado de entusiasmo mostrado por los padres (no se debe olvidar que han sido mayoritariamente ambos los que contestan al cuestionario) respecto a la elección de estudios de sus hijos es claramente muy alto (78,6). De hecho, no hay ninguna respuesta de índole negativa: “Nos es indiferente”, “Moderadamente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. Parece que los alumnos cuentan con un apoyo total en su elección de carrera profesional. Un dato que demuestra el cambio sufrido por la sociedad española en los últimos tiempos respecto a la valoración de los estudios musicales y que abre un camino a la esperanza en la consideración universitaria del grado en interpretación.

Tabla II. 2. 23. Grado de aprobación de los padres a los estudios musicales del hijo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí, moderadamente	3	20,0	21,4	21,4
	Si, con entusiasmo	11	73,3	78,6	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
	Total	15	100,0		

Curiosamente, este apoyo entusiasta se tiñe de escepticismo a la hora de valorar las posibles salidas profesionales de estos estudios. La mitad de los padres opinan que sus hijos tienen un futuro moderadamente difícil frente a ellos y tan solo uno confía en que éste sea excelente. Se podría pensar que no les importa la incertidumbre que comporta una profesión como la de intérprete y anteponen la vocación y el deseo que ven en su hijo a esos posibles reparos y miedos.

El estudio de la actitud de los alumnos sobre su futuro profesional sería muy interesante a la hora de obtener datos que pudieran constituir un factor en la formación global de su actitud como intérprete. Es un aspecto que no ha sido contemplado en esta investigación y que queda, por tanto pendiente de una acción posterior. No obstante, si se toma como referencia el barómetro europeo del estudiante del año 2009 (Niznik, 2009) en el que se pregunta a una muestra de 67.500 estudiantes de económicas de Europa si sienten preocupación sobre su futuro profesional, llama extraordinariamente la atención la situación de los

estudiantes españoles que contestan en un 87,90 % con un rotundo sí frente a una media europea del 50,4%. Los estudiantes españoles son los más preocupados de una lista de diez países, una situación que probablemente haya empeorado en estos últimos años de crisis económica.

Tabla II. 2. 24. Valoración de los padres del futuro profesional de su hijo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Difícil	3	20,0	21,4	21,4
	Moderadamente difícil	7	46,7	50,0	71,4
	Buen futuro	3	20,0	21,4	92,9
	Excelente futuro	1	6,7	7,1	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

Tabla II. 2. 25. Asistencia de los padres a las actuaciones en público de los hijos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pocas veces	5	33,3	35,7	35,7
	Frecuentemente	1	6,7	7,1	42,9
	Muy frecuentemente	5	33,3	35,7	78,6
	Siempre	3	20,0	21,4	100,0
	Total	14	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,7		
Total		15	100,0		

El apoyo en la elección de los estudios por parte de los padres no se corresponde con el reflejado en el siguiente descriptivo en el que se analiza la frecuencia con la que asisten a las actuaciones en público de su hijo o hija. Se observa un porcentaje similar de padres que asisten “pocas veces” y de padres que asisten “muy frecuentemente”. No obstante, si se suman los valores positivos (“frecuentemente”, “muy frecuentemente” y “siempre”), se comprueba que supera con creces a los negativos (“pocas veces” y “nunca”). Podemos afirmar que los padres están comprometidos con las actividades de formación de sus hijos de manera positiva y probablemente son causas de orden mayor las que impiden que

esta participación no sea aún más elevada. De hecho, hay un par de padres que escriben la razón de “vivir en otra provincia” para no asistir con más frecuencia a estos actos.

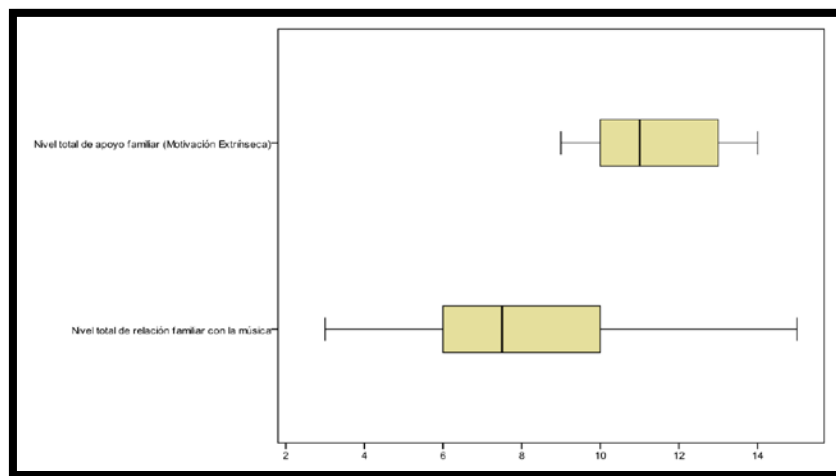
Posteriormente se han creado 2 variables de tipo cuantitativo, que se han denominado:

1. Nivel total de relación familiar con la música
2. Nivel total de apoyo familiar (Motivación Extrínseca)

En ambos casos, simplemente se han sumado los puntos (valores numéricos) de las respuestas dadas a las preguntas del Q3 vinculadas a cada una de ellas (1, 2 y 3 para la primera de ellas; y 5, 6 y 7 para la segunda). Se trata de intentar cuantificar la intensidad de ambos atributos. La pregunta 4 (motivación inicial) no se ha incluido en ninguna de ellas. El análisis comienza con la realización de un diagrama de caja⁵¹ para obtener información del grupo de familias sometidas a estudio.

El diagrama de caja muestra cómo la variable de “apoyo familiar” presenta una mayor homogeneidad y unos valores sensiblemente más altos que la de “relación familiar”.

Gráfico II. 2. 3. Diagrama de caja de actitud del grupo de familias respecto a la música.



⁵¹ Ver 2.1.1. Explicación del Diagrama de caja en Actitudes y en Bienestar subjetivo.

A continuación, se procede a comprobar si las variables medidas se acomodan (se asemejan) al modelo de distribución de probabilidades Normal de la Campana de Gauss.

Tabla II. 2. 26. Prueba de bondad de la muestra de familias.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		
		Nivel total de apoyo familiar (Motivación Extrínseca)
N		14
Parámetros normales	Media	8,29
	Desviación típica	3,268
Z de Kolmogorov-Smirnov		,572
Sig. asintót. (bilateral)		,853

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra que ambas variables se distribuyen normalmente y la tabla nos ofrece la media y la desviación típica. Se confirma la conclusión derivada anteriormente del gráfico de Box-Plot en el sentido de que, siendo el margen de puntuación de mínimo 1 punto x 3 ítems; máximo 5 puntos x 3 ítems, la media de apoyo familiar es bastante alta (11,36) y con una d.t. de apenas 1,55 puntos lo que resalta una gran homogeneidad. Sin embargo la media de la relación familiar con la música es bastante menor (8,29) y va acompañada de una variabilidad alta (3,268).

2. 3. El Conservatorio y su influencia en la formación de la actitud de los alumnos hacia la interpretación

El análisis cualitativo de la documentación ha arrojado datos significativos acerca de la situación del Conservatorio como contexto emocional donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y que afecta a las actitudes de los alumnos respecto a su papel como intérpretes. Así, se puede observar en la categoría denominada “Motivación general” cómo existen evidencias de carencias de índole actitudinal en la formación de los alumnos⁵².

⁵² Conclusión ya adelantada en el trabajo de DEA sobre la percepción de las actitudes de los alumnos del RCSMM respecto a su vida como estudiante.

Se puede comprobar el grado de motivación de los alumnos en su vida como estudiantes en el Conservatorio a través de sus comentarios en las clases. “Tuve muchas ganas de acabar desde el principio y ya desde que entré en el conservatorio queriendo terminar” (EP, alumno nº 1) o “[...] muchos, demasiados años en el Conservatorio” (DC, alumno nº 1) son manifestaciones de un desencanto con su vida como estudiante en el Conservatorio, lo cual no ayuda a formar una actitud positiva hacia la actividad interpretativa. Otros estudiantes descubren sorprendidos el por qué están embarcados en una tarea tan exigente como la interpretación: “[...] no sé, es algo que no te planteas. Vas del grado elemental al medio y luego al superior. Pero algunas veces pienso que podría vivir sin el piano. No pasaría nada si lo dejo” (DC, alumno nº 2). Parece que emana una cierta frustración de estas palabras). La alumna nº 7 dice: “Yo quería cantar y de casualidad terminé con la guitarra...y hasta hoy” (DC), como si en realidad no hubiera intervenido la voluntad en el proceso. En el mismo sentido, el alumno nº 8 se lamenta: “llevas tanto tiempo invertido en esto que casi no puedes hacer otra cosa que seguir (DC). Otras veces este desánimo proviene de una percepción injusta de los criterios de evaluación del departamento. Así, la alumna nº 14 cuenta: “la valoración del público fue muy positiva; pero aún así, decidieron suspenderme, según mi profesor para *ponerme las pilas* de cara al final de curso. Esto consiguió acabar con la poca motivación que tenía” (DA). En efecto, sorprende leer los comentarios de seis alumnos (40% del total de la clase) respecto a su escasa motivación en los estudios de instrumento. No obstante, hay que constatar que salvo un caso en el que el alumno declara su incapacidad para sentir interés por la interpretación (nº 11), el resto se limita a mostrar su desinterés por la manera en que viven esos estudios de interpretación en el Conservatorio. Parece que para muchos, la clase supone una de toma de conciencia, una parada en el largo camino en la formación del intérprete que sirva de reflexión acerca del por qué y el para qué de su trabajo. En definitiva, es la oportunidad para autoevaluar su grado de motivación respecto a su rol como estudiante de interpretación musical y futuro intérprete profesional.

2. 4. La relación con el profesor de instrumento y las Actitudes de los alumnos

La Relación profesor-alumno es una categoría que ha surgido del análisis cualitativo de la documentación y ha cobrado una especial fuerza como agente de

influencia sobre la actitud de los alumnos respecto a su papel como intérpretes. Esta categoría recoge todos los datos que muestran el “estilo” de relación establecida entre el alumno y su profesor de instrumento así como los posibles conflictos generados en dicha relación y declarados en el transcurso de las clases de la asignatura.

Los conflictos existentes entre el profesor y el alumno de instrumento tienen una especial importancia en una enseñanza de carácter unipersonal como la que se da en la interpretación musical y por esta razón, nos vemos obligados a abordarlos a pesar de que no era objetivo previsto en la programación de la asignatura ni en los objetivos específicos de esta investigación. Pasamos a continuación a la exposición de las citas presentes en la documentación para su posterior análisis. En este caso, se han añadido las entrevistas realizadas a tres profesores que han aportado mucha información relevante en este sentido.

Transcripción de textos referente a este conflicto en diferentes documentos analizados:

Hago mención [se refiere a la profesora e investigadora] al proceso de aprendizaje como motor de motivación para que tengan en cuenta los profesores que han encontrado en el camino y les han motivado. Hay una sonrisa general, suspiros y el alumno nº 3 dice que más bien han sido agentes de desmotivación. Comento que es imposible que todos los miembros de un claustro sean profesores de esta naturaleza pero que seguro que alguno sí han encontrado a lo largo de su formación. El alumno nº 11 rebate mi aseveración y opina que sí que debería ser obligatorio que todo el claustro fuera un motor de motivación para el alumnado. Añade que sería necesario que, al igual que en las empresas se exige una eficacia, también en los profesores se requiera una pedagogía motivadora (DC: 12/01/10).

Ejercicio de Role reverse. Pido voluntarios para revisar sus relaciones. El nº 8 se ofrece. El resto calla y algunos señalan que tienen una buena relación por lo que no ven necesario hacer el ejercicio (!). Al final, el

alumno nº 8 confiesa: “me he dado cuenta que apenas sé nada de mi profesor” (DC: 19/01/10).

¿Qué os gustaría pedir a vuestros profesores como cambio o mejora en vuestra relación?: el alumno nº 3 pide una mayor exigencia, que establezca objetivos concretos y ambiciosos; el nº 14 “que me diga cómo debo estudiar”; el nº 7: “que me pida más y me estimule... un poco de entusiasmo”; el alumno nº 8 comenta: “quiero preguntarle cómo ve mi futuro, si me ve autónomo, capaz de emprender una vida profesional con éxito”. (DC: 19/01/10).

El alumno nº 6 cuenta que ha sido gracias a la motivación que le ha impreso en un momento del curso su profesora que hoy puede presentarse al examen. (DC: 27/04/10).

Vuelve a salir el tema de la relación profesor-alumno y la metodología. Es un tema importantísimo para los alumnos. “La mayoría de los alumnos desean fuertemente abandonar el Centro, perderlo de vista. Eso no ocurre en otros centros; los alumnos lo pasan bien”. Les pregunto si eso se traduce en un mejor nivel que en el resto de centros. Me contestan que sí pero porque los que entran son también mejores. El nº 11 cuenta una anécdota por la cual tres compañeros apostaron la nota de final de carrera en el primer año porque son de la opinión de que los profesores tienen ya preasignada una calificación al alumno desde que entra en el centro hasta que sale (DC: 27/04/10).

Los alumnos sometidos a entrevista personal insisten en señalar el tema de la dificultad en las relaciones como causa de su falta de motivación y por lo tanto de su actitud como alumnos. Así, el alumno nº 5 relata su situación de la siguiente manera:

[...] yo por mi parte he hecho todo lo que he podido lo que pasa es que estaba un poco cansada del profesor. Son cuatro años y tampoco me

aportaba mucho ya y entonces... Yo por mi parte, bien, lo que pasa es que a lo mejor si hubiera tenido más apoyo hubiera avanzado más. La verdad es que tampoco da ya mucho más de sí, estar con un profesor cuatro años...;

[...] si hubiera tenido otro profesor, o más motivación; este año ha estado mejor pero el año pasado lo pasé fatal, fatal -con el profesor- (baja la voz). Entonces, ya la relación se modificó un poco y la relación no era igual. Sí, es que estaba muy harta de él, de la clase... Estaba deseando terminar ya también por eso;

Mira, le dí las razones: que por motivos personales no quiero ir al curso por esto y también le molestó mucho; [...] cuando le dije que me iba la JONDE tampoco le gustó, entonces...

Yo también tengo que reconocer que él pasaba un poco y yo también. Igual tenía que haberme esforzado un poco más en decir: mira, vamos a hablar esto y tal pero no sé, él adoptó una actitud y yo, la misma. Tampoco tenía una mala relación con él pero era la monotonía de la clase... La relación profesor alumno tampoco era... Yo tampoco tenía mucha confianza con él. Nunca le conté nada así, no sé explicarle un poco las cosas, no sé...

El alumno nº 9 cuenta sus avatares en la entrevista:

No he dado todo lo que podía haber dado pero creo que he sorprendido a mi profesor; eso en dos semanas. Él decía: si llevas esa obra sin empezar a leerla y dije: ya verás...

Con profesor, como es familia, es difícil [contestación a la pregunta: ¿has tenido dificultades especiales este curso con compañeros, profesores, etc.?.]

El profesor de ambos alumnos manifiesta su malestar también por esta relación y la convicción que ésta ha sido la causa de la falta de rendimiento de los alumnos:

Lo que pasa es a partir de febrero, entró en la JONDE y no sé si es el hecho quererlo llevar todo; no ha podido llevarlo. Yo no le dije que entrara pero es una persona que hace lo que piensa y...

[...] es una persona que conmigo nunca, nunca, nunca ha sentido, he sentido un cariño especial. No lo he llevado mal pero no ha habido química.

Digamos que muy distante. Pero porque ella quiere porque yo me llevo mucho mejor con las chicas que con los chicos. No sé, doy mejor clase, trabajo mejor con ellas. Y ella ha sido un caso de esos que se queda separada.

Me ha defraudado, sinceramente.

Ha estado más distante conmigo este año

...] a nivel de exigencia puede que haya querido sacar más, más partido de él. Yo, por mucho que le desmotive en el sentido de: mira, si no estudias vas a fallar, no sirve para nada. [...] El quiere demostrar, siempre que hablas..., mira, una persona que técnicamente le falta, que no hace ni caso a corregirlas y que se apoya en sus facultades pues claro, ahí se cuelan cosas....Entonces, sobre esas cosas, él consigue salir de una manera. Es que me duele aquí, en fin ese tipo de excusas.

Una cosa es que tenga una novia y otra que tenga una pareja distinta constante de la que no se despega. Eso es una obsesión ¿no? [...] Y él que es una persona guapa... que lo puede hacer.... Si quiere lo puede hacer mañana, pasado... (en referencia al alumno nº 9)

Existe un caso, el alumno nº 1, que no hace mención en ningún momento – en las clases ni en la entrevista- a problemas con el profesor y que sin embargo, las declaraciones del profesor dan fé de una relación marcada por la frustración y el conflicto. Se trata del profesor del alumno nº 1 quien declara:

Cuando entró al Conservatorio [se refiere al alumno], no entró conmigo... se supone que lo que quieren es estudiar aquí -nadie les obliga- y le cogí de rebote. Me he pasado intentando que tenga un mejor sistema de estudio, uno lo intenta.

Pero no creo que haya conseguido meterle en la cabeza que lo nuestro no tiene más remedio que una vida regular, hábitos saludables en los sistemas de estudio, pequeñas cosas...eh intentar hacerle ver que lo nuestro es un micromundo que tiene el atril, la partitura y nuestro instrumento y que ahí es donde hay que resolver todas las cosas.

[...] Sin embargo el día del concierto me pareció exagerado: "Yo soy y esto es lo verdadero y lo puro que yo puedo ofrecer". Y en esas andamos...

[...] ha bajado mucho delante de mí y le ha dado mucha rabia. Él tiene mucho pundonor. [...] se te queda mirando un poco retadoramente como diciendo ¿no te crees verdad? [...] a veces le digo por qué no me gusta lo que hace y se lo explico pero otras no lo puedo explicar, es cuestión de gusto, personal, y ya está.... Y él sigue a la suya

Sí, pero me imagino que es la lucha de muchos de los profesores de aquí ¿no? (me mira buscando mi complicidad) intentar que las cosas se hagan como uno piensa que quiere y al mismo tiempo respetar.

Yo, a fe de ser sincero, me pasa con [el alumno nº 1] y me pasa con algunos otros alumnos, creo que [...] no tendría interés en estudiar conmigo si yo no estuviera trabajando en este Conservatorio.

En primer lugar, debemos advertir que no es un problema que afecte a la totalidad del grupo. Hay incluso un alumno (el nº 6) que alaba abiertamente a su profesora por su papel decisivo a la hora de fomentar su motivación y confianza en sus capacidades. En el otro lado, tenemos siete alumnos cuyas aportaciones críticas difieren en intensidad y frecuencia. Llama la atención que los cuatro alumnos sometidos a la entrevista personal sí han manifestado su opinión al respecto lo que hace suponer que quizá hubiéramos tenido más resultados en este sentido de haber ampliado el número de alumnos entrevistados. Se trata de una deducción que habría que comprobar en estudios específicos en la materia, dada la importancia que la relación profesor-alumno tiene en el proceso de aprendizaje. De los cuatro alumnos mencionados, los alumnos nº 5 y 9 relatan una relación conflictiva y dolorosa con claras consecuencias en la motivación y el rendimiento. La entrevista al profesor (común para ambos) confirma esta conclusión. Este profesor demostró un agradecimiento muy sincero con la entrevistadora por

haberle dado la oportunidad de compartir sus problemas con un colega. En el caso del alumno nº 1, observamos una paradójica situación ya que, mientras el profesor muestra hastío, impotencia y frustración en su relación con el alumno, el alumno dice que: “mi profesor se ha portado muy bien siempre, se ha preocupado por mí, en general bien”. Dada la virulencia de las declaraciones del profesor, esta contradicción puede deberse a una falta de sinceridad del alumno o bien a una falta de empatía que no le permite sentir la cierta animadversión que destilan algunas de las frases de su profesor. El resto de alumnos que han realizado manifestaciones respecto a su relación con el profesor de índole negativa son los alumnos 11, 3, 8 y 14. Por consiguiente, nos enfrentamos a un 46,6% del grupo que presenta problemas derivados de la relación con su profesor, algo que puede indicar la conveniencia de someter dicha relación a un análisis pormenorizado en el futuro.

A continuación vamos a proceder a exponer los puntos de crítica, las demandas y las actitudes de profesores y alumnos que se extraen del análisis de los datos. Comenzaremos por lo que opinan los alumnos del grupo:

1. **Cuestionan la idoneidad**, la competencia de muchos de los profesores del claustro y con ello, amplían la crítica a profesores de otras asignaturas del currículo.
2. Contemplan la **necesidad de una evaluación continua del profesorado** “como se hace en las empresas”. De esta manera ponen en duda el sistema de formación permanente del profesorado y su adaptación a los retos que el sistema les exige.
3. Perciben una **falta de comunicación** –“no sé nada de mi profesor”; “Igual tenía que haberme esforzado un poco más en decir: mira, vamos a hablar esto y tal pero no sé, él adoptó una actitud y yo, la misma”, etc.- que genera desconfianza, falta de encuentro y frustración.
4. Muestran una gran **desconfianza en el criterio de los profesores** encargados de juzgarles y evaluarles. Puede deberse bien a una nueva falta de comunicación o bien al deficiente establecimiento de los criterios de evaluación. En cualquier caso, nos encontramos con un tema muy complejo en una enseñanza en la que la subjetividad ocupa una parte muy importante de la calificación final.

5. Demandan de los profesores un **mayor estímulo**, una mayor exigencia (no olvidemos que hablamos de alumnos con un perfil perfeccionista muy marcado), unos objetivos claros y concretos en su aprendizaje, una guía a la hora de enfrentarse al estudio personal y una orientación cara a su futuro profesional.

Los cuatro profesores entrevistados confiesan tener dificultades de comunicación en mayor o menor grado con sus alumnos y establecen un estilo de relación muy jerárquica y poco cooperativa. Los conflictos latentes en la relación son:

1. **Temor a perder la autoridad:** “[...] a veces le digo por qué no me gusta lo que hace y se lo explico pero otras no lo puedo explicar, es cuestión de gusto, personal, y ya está.... Y él sigue a la suya”; “Sí, pero me imagino que es la lucha de muchos de los profesores de aquí ¿no? (me mira buscando mi complicidad) intentar que las cosas se hagan como uno piensa que quiere y al mismo tiempo respetar”
2. **Lucha de poder**, es decir, se opta por el enfrentamiento en lugar de la colaboración como factor de motivación: “[...] se te queda mirando un poco retadoramente como diciendo ¿no te crees verdad?; “creo que he sorprendido a mi profesor; eso en dos semanas. Él decía: si llevas esa obra sin empezar a leerla y dije: ya verás...”
3. **Asuntos personales** que se inmiscuyen en la relación profesional del aula. En un caso vemos la tensión generada por la relación familiar entre profesor y alumno: “Con profesor, como es familia, es difícil [contestación del alumno nº 9 a la pregunta: ¿has tenido dificultades especiales este curso con compañeros, profesores, etc.?]”. En otros casos vemos la tensión generada por el disgusto que el comportamiento del alumno fuera del aula genera en el profesor: “Una cosa es que tenga una novia y otra que tenga una pareja distinta constante de la que no se despega. Eso es una obsesión ¿no? [...] Y él que es una persona guapa... que lo puede hacer.... Si quiere lo puede hacer mañana, pasado...”.
4. **Expectativas frustradas de una relación afectiva positiva:** “[...] es una persona que conmigo nunca, nunca, nunca ha sentido, he sentido un cariño especial. No lo he llevado mal pero no ha habido química”.

5. **Sentimiento de frustración por no haber sido elegido como profesor.** Durante el proceso de selección de alumnos de instrumento en el Conservatorio, se produce simultáneamente una elección por parte del alumno, que escribe su preferencia de profesor en la solicitud de ingreso, y por parte del profesor que decide si le acepta o no. Este proceso puede concluir con la coincidencia de ambos intereses o no. Este es el caso de tres de los cuatro alumnos entrevistados: ninguno de ellos habían solicitado estudiar con el profesor asignado finalmente. Podemos decir que se trata pues de una relación que nace con una deficiencia implícita que puede resolverse favorablemente o no a lo largo de los cuatro años de convivencia intensiva. Esta situación genera mucha inseguridad en algunos profesores, suspicacias y envidias en los departamentos y una actitud de desánimo al emprender el trabajo con el nuevo alumno: “Yo, a fe de ser sincero, me pasa con [...] y me pasa con algunos otros alumnos, creo que [...] no tendrían interés en estudiar conmigo si yo no estuviera trabajando en este Conservatorio”.

Por otro lado, han aparecido en el análisis numerosas referencias a deficiencias en la pedagogía del instrumento que afecta en la actitud de los estudiantes hacia la interpretación. Hablamos en este caso de las transferencias que surgen a lo largo del curso entre el trabajo en las clases y el instrumento y que generan las declaraciones y conductas referidas a la pedagogía del instrumento. El análisis de dichas transferencias se constituye en un método que hace posible colocar el foco en determinados problemas y carencias de la pedagogía tradicional del instrumento y que son, por lo tanto, susceptibles de mejora gracias a la acción didáctica en la asignatura. De acuerdo a las citas que se exponen a continuación, los temas suscitados en ellas son: 1) el deseo de una forma integral de trabajo sobre la interpretación, es decir, una nueva metodología; 2) la dimensión corporal de la ejecución instrumental, un capítulo olvidado en la clase de instrumento; 3) la producción de una determinada cantidad de obras en tiempo, objetivo del aprendizaje, sin tener en cuenta el papel que estas obras ejercen en el proceso constructivo del aprendizaje; 4) críticas a un sistema de evaluación percibido como arbitrario e injusto y sus consecuencias en la motivación. Veamos esas citas: “Aprecia públicamente esta forma de trabajar con el instrumento que reconoce que le ha ayudado mucho” (DC; discurso de fin de curso alumno nº 5); “[...] en esta

audición volví a tocar la sonata de Beethoven y la verdad es que después del trabajo que hicimos en clase quedé bastante más contento. Mi manera de abordar la obra fue completamente diferente y mi nivel de activación, además de ser un poco más bajo, estaba mucho más enfocado no tanto a hacer cosas como escuchar y reaccionar a lo que pasaba” (DA, alumno 2); “Antes de este curso no era capaz de conseguir [...] conexión con mi cuerpo, mi respiración, y mucho menos con la guitarra, con lo que tenía la sensación de que no era yo quien tocaba, pues apenas notaba el tacto de las cuerdas” (DA, alumno nº 7); “Me alegro cuando termina el examen porque sé que no tendré que tocar nunca más esa obra” (DC, alumno nº 11); “la valoración del público fue muy positiva; pero aún así, decidieron suspenderme, según mi profesor para *ponerme las pilas* de cara al final de curso. Esto consiguió acabar con la poca motivación que tenía” (DA, alumno nº 14).

CAPÍTULO 3

EL BIENESTAR SUBJETIVO EN ALUMNOS DE GRADO SUPERIOR DE INSTRUMENTO

3. 1. Resultados de grupo

El estudio del bienestar subjetivo, es decir, el grado en que los alumnos juzgan favorablemente la calidad total de su vida, es uno de los objetivos de esta investigación. Se trata pues de medir una apreciación subjetiva, la percepción que tienen los alumnos de su “estar bien”, en concordancia con los objetivos establecidos en el informe Delors para la educación del siglo XXI. Para ello, se analiza e interpretan los datos obtenidos con el cuestionario de bienestar subjetivo (Q2) así como la documentación disponible.

El análisis de la documentación nos ofrece algunas referencias a esta categoría. Así, podemos encontrar el consejo del alumno nº 11 que le gustaría dar a otros compañeros en un correo electrónico enviado después de su examen: “[...] podrán llegar menos bloqueados, más felices”. Junto a su agradecimiento por las clases, el estudiante reconoce haber sufrido más de la cuenta, sin necesidad. Por ello, valora el trabajo en este sentido realizado en la asignatura. Otro alumno, el nº 2, confiesa en la clase: “[...] algunas veces pienso que podría vivir sin el piano. No pasaría nada si lo dejo. Podría ser más feliz” (DC). Este mismo alumno comenta que probablemente va a necesitar ayuda profesional durante el próximo curso en una escuela de élite en la que va a continuar estudios: “[...] voy a *petar* la agenda al psicólogo (A). La utilización del condicional “podría ser más feliz” esconde quizá un deseo oculto de quitarse de encima la presión que significa para su estado de bienestar, su estar bien. El alumno nº 5 exagera sospechosamente su estado de bienestar en la entrevista personal. De hecho, semejante reiteración es probablemente signo de todo lo contrario: “ahora mismo estoy fenomenal, personalmente estoy fenomenal y como ya he acabado, estoy contenta” (EP). En resumen, se observa un deseo explícito de felicidad al que se contrapone un reconocimiento de un malestar (necesito ayuda profesional) y una manifestación superlativa de bienestar que probablemente responda a una situación no reconocida de insatisfacción.

Por otro lado, se ha procedido al análisis de los datos del cuestionario de bienestar subjetivo, Q2, mediante el paquete estadístico SPSS-17. En primer lugar, se ha obtenido el diagrama de caja (Box-Plot), que compara todas las variables medidas por el cuestionario tanto al inicio como al final del curso. Ambos diagramas se presentan de forma separada debido al elevado número de variables.

Gráfico II. 3. 1. Diagrama de caja de variables de bienestar subjetivo de los alumnos al inicio de curso

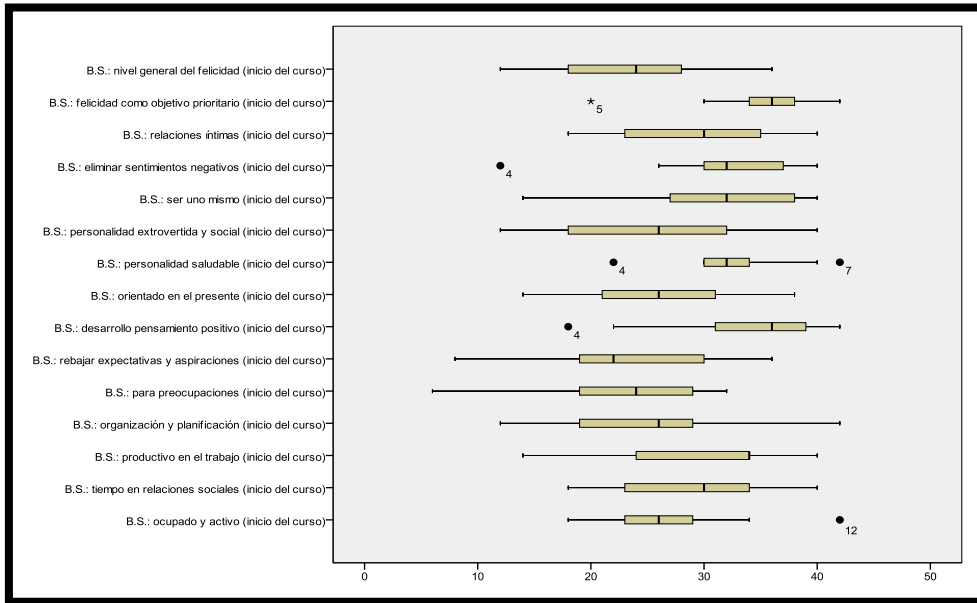
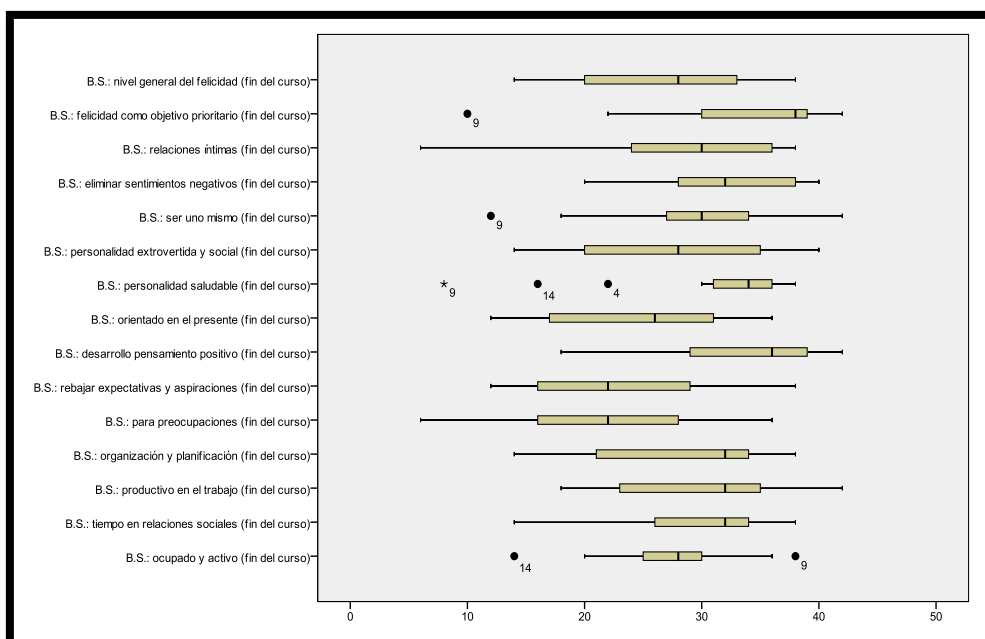


Gráfico II. 3. 2. Diagrama de caja de variables de bienestar subjetivo de los alumnos al final de curso



El diagrama de caja presenta una gran variabilidad (dispersión) en todas las variables sometidas a análisis excepto en: *Ocupado y Activo*, *Personalidad saludable*, *Felicidad como objetivo prioritario* (al inicio y fin del curso) por un lado y *Eliminar sentimientos negativos (inicio de curso)* y *Ser uno mismo* (final de curso) por otro lado, que presentan una mayor homogeneidad.

Llama la atención el alumno nº 4 quien, al igual que en el Q1, se encuentra fuera de rango en varias variables: *Personalidad saludable*, *Eliminar sentimientos negativos* y *Desarrollo de pensamiento positivo* (inicio de curso), *Personalidad saludable* (fin de curso). Existe pues un recorrido entre ambas mediciones salvo en lo referente a la personalidad.

Así mismo, llama la atención la situación del alumno nº 9 quien a final de curso muestra una clara condición de *outlier*, con puntuaciones muy por debajo de la media en las variables de *Felicidad como objetivo prioritario*, *Ser uno mismo* y *Personalidad saludable*, y una puntuación por encima de la media en *Ocupado y Activo*. El alumno nº 9 también se encontraba fuera de rango en el diagrama de caja del Q1. Por un lado en *Afecto* e *Inclusión*, con puntuaciones por debajo de la media al inicio de curso y con puntuaciones muy por encima de la media a final de curso en *Emocionalidad*. A la vista de estos resultados, surge la pregunta de las posibles causas de una variación tan evidente y extrema que se intentará explicar en la triangulación de datos.

La alumna nº 14 también está fuera de rango, con puntuaciones por debajo de la media en *Personalidad saludable* y en *Ocupado y Activo*. Al contrario de los dos alumnos anteriores, la alumna nº 14 no está fuera de rango en ninguna variable del Q1.

3.2. Variaciones del grupo en Bienestar subjetivo antes y después de la experiencia de clase

Con el fin de conocer si se han dado variaciones en cada una de las variables que constituye la medida de Bienestar subjetivo de los alumnos contenidas en el cuestionario Q2, se procede de igual manera que en el caso de las Actitudes. En primer lugar, se realiza el Test de Kolmogorov-Smirnov -como puede verse en la

tabla siguiente- en la que se incluyen los resultados de la prueba K-S de bondad de ajuste al modelo normal de la campana de Gauss. De acuerdo a dicha tabla (figura III. 2. 12), se concluye en todas las variables, con un valor de p-sig menor que 0,05, que las variables sí se acomodan a dicho modelo. Por tanto, se cumple el supuesto previo al uso del test T de Student para contrastar la significación de la diferencia entre las medias. Como se ha advertido anteriormente, este es un requisito imprescindible antes de aplicar la prueba T de student que nos informará de si las variaciones entre el principio y el final de curso son o no significativas.

Tabla II. 3. 1. Prueba de modelo Normal a variables de Bienestar subjetivo (Q2)

Variables	Test de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	
	Valor Z de K-S	P-sig.
B.S.: ocupado y activo (inicio del curso)	,636	,813
B.S.: tiempo en relaciones sociales (inicio del curso)	,480	,975
B.S.: productivo en el trabajo (inicio del curso)	,999	,271
B.S.: organización y planificación (inicio del curso)	,540	,933
B.S.: para preocupaciones (inicio del curso)	,614	,845
B.S.: rebajar expectativas y aspiraciones (inicio del curso)	,480	,976
B.S.: desarrollo pensamiento positivo (inicio del curso)	,958	,318
B.S.: orientado en el presente (inicio del curso)	,497	,966
B.S.: personalidad saludable (inicio del curso)	,835	,488
B.S.: personalidad extrovertida y social (inicio del curso)	,589	,878
B.S.: ser uno mismo (inicio del curso)	,520	,950
B.S.: eliminar sentimientos negativos (inicio del curso)	,679	,747
B.S.: relaciones íntimas (inicio del curso)	,580	,889
B.S.: felicidad como objetivo prioritario (inicio del curso)	1,003	,266
B.S.: nivel general del felicidad (inicio del curso)	,486	,972
B.S.: ocupado y activo (fin del curso)	,586	,882
B.S.: tiempo en relaciones sociales (fin del curso)	,634	,816
B.S.: productivo en el trabajo (fin del curso)	,565	,907
B.S.: organización y planificación (fin del curso)	,931	,352
B.S.: para preocupaciones (fin del curso)	,644	,801
B.S.: rebajar expectativas y aspiraciones (fin del curso)	,511	,956
B.S.: desarrollo pensamiento positivo (fin del curso)	,922	,363

Tabla II. 3. 1. Prueba de modelo Normal a variables de Bienestar subjetivo (Q2) (continuación)

Variables	Test de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	
	Valor Z de K-S	P-sig.
B.S.: orientado en el presente (fin del curso)	,665	,769
B.S.: personalidad saludable (fin del curso)	1,091	,185
B.S.: personalidad extrovertida y social (fin del curso)	,724	,671
B.S.: ser uno mismo (fin del curso)	,632	,819
B.S.: eliminar sentimientos negativos (fin del curso)	,836	,487
B.S.: relaciones íntimas (fin del curso)	,558	,915
B.S.: felicidad como objetivo prioritario (fin del curso)	1,011	,258
B.S.: nivel general del felicidad (fin del curso)	,785	,569

Tabla II. 3. 2. Variaciones significativas en los alumnos en variables de Bienestar subjetivo (diferencia significativa al n.c. del 1%; diferencia significativa al n.c. del 5%)

Estadísticos de la Prueba T de Student en muestras relacionadas					
	Media	N	Diferencia entre medias	Prueba T	
				Valor T	P-sig.
B.S.: ocupado y activo (inicio del curso) "vs"	26,933	15	0,667	0,406	,346
B.S.: ocupado y activo (fin del curso)	27,600				
B.S.: tiempo en relaciones sociales (inicio del curso) "vs"	28,533	15	1,200	0,846	,206
B.S.: tiempo en relaciones sociales (fin del curso)	29,733				
B.S.: productivo en el trabajo (inicio del curso) "vs"	29,600	15	0,267	0,250	,403
B.S.: productivo en el trabajo (fin del curso)	29,867				
B.S.: organización y planificación (inicio del curso) "vs"	25,200	15	2,400	1,547	,072
B.S.: organización y planificación (fin del curso)	27,600				
B.S.: para preocupaciones (inicio del curso) "vs"	22,267	15	-0,667	-0,393	,350
B.S.: para preocupaciones (fin del curso)	21,600				
B.S.: rebajar expectativas y aspiraciones (inicio curso) "vs"	23,867	15	-0,400	-0,175	,432
B.S.: rebajar expectativas y aspiraciones (fin del curso)	23,467				
B.S.: desarrollo pensamiento positivo (inicio del curso) "vs"	33,733	15	-0,400	-0,196	,423
B.S.: desarrollo pensamiento positivo (fin del curso)	33,333				

Tabla II. 3. 2. Variaciones significativas en los alumnos en variables de Bienestar subjetivo (diferencia significativa al n.c. del 1%; diferencia significativa al n.c. del 5%) (continuación).

Estadísticos de la Prueba T de Student en muestras relacionadas					
	Media	N	Diferencia entre medias	Prueba T	
				Valor T	P-sig.
B.S.: orientado en el presente (inicio del curso)	25,467	15	-0,933	-0,437	,334
B.S.: orientado en el presente (fin del curso)	24,533				
B.S.: personalidad saludable (inicio del curso) "vs"	32,933	15	-2,000	-0,964	,176
B.S.: personalidad saludable (fin del curso)	30,933				
B.S.: personalidad extrovertida y social (inicio del curso) "vs"	26,000	15	1,200	0,625	,271
B.S.: personalidad extrovertida y social (fin del curso)	27,200				
B.S.: ser uno mismo (inicio del curso) "vs"	31,333	15	-1,867	-0,864	,201
B.S.: B.S.: ser uno mismo (fin del curso)	29,467				
B.S.: B.S.: eliminar sentimientos negativos (inicio del curso) "vs"	32,267	15	-0,133	-0,102	,460
B.S.: B.S.: eliminar sentimientos negativos (fin del curso)	32,133				
B.S.: relaciones íntimas (inicio del curso) "vs"	29,333	15	-1,067	-0,474	,326
B.S.: B.S.: relaciones íntimas (fin del curso)	28,267				
B.S.: felicidad como objetivo prioritario (inicio del curso) "vs"	35,467	15	-1,600	-0,664	,258
B.S.: felicidad como objetivo prioritario (fin del curso)	33,867				
B.S.: nivel general del felicidad (inicio del curso) "vs"	22,933	15	3,867	1,741	,052
B.S.: nivel general del felicidad (fin del curso)	26,800				

En cuanto a los resultados de las pruebas T de Student sobre la significación de la diferencia de medias entre las medidas hechas en las variables al comienzo y al final del curso, se observa en la tabla II. 3. 2. que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas.

La conclusión general de este análisis es que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables. No obstante, viendo el valor de la p-sig en: Organización y Planificación (,072) y en Nivel general de felicidad (,052) podríamos decir que, en ellas, hay diferencias casi-significativas.

De donde se puede deducir, al igual que en el análisis del Q1 respecto a las actitudes de Emocionalidad e Imaginación, que en una muestra mayor de casos es muy posible que sí apareciese una diferencia significativa. Hay indicios, entonces, de que mejora la organización y planificación al final del curso y que aumenta ligeramente el nivel general de felicidad.

Es importante señalar que el análisis cualitativo de la documentación aporta datos en el sentido de un aumento declarado por los alumnos en el autoconocimiento. El autoconocimiento como categoría que se refiere al proceso continuo que lleva a conocerse mejor a sí mismo y que permite al intérprete reconocer sus cualidades, sus potencialidades, sus límites y carencias de manera que se pueda ajustar mejor el establecimiento de objetivos y estrategias en el desarrollo artístico y personal. Así, el alumno nº 4 dice el último día de clase: “me he conocido un poco mejor a mí misma (DC) y el alumno nº 15 escribe en su Diario de Audiciones (DA): “[...] darte las gracias por habernos dejado conocernos a cada uno desde unos puntos de vista a los que generalmente no estamos acostumbrados”. Se puede considerar que la potenciación de este proceso de autoconocimiento favorece el estado de bienestar de los alumnos ya que les ayuda a ajustar expectativas y enfocar sus metas con mayor probabilidad de éxito, algo fundamental en el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS DEL INTÉRPRETE EN LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO

4. 1. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción de los alumnos

Las competencias necesarias del intérprete en la actuación en público han sido sometidas a estudio mediante los instrumentos Q5, H0 y documentación sometida a análisis cualitativo (DC, A, DA). De esta manera, se posibilita la diversificación de las fuentes: los propios alumnos por un lado y las observaciones de la investigadora-profesora por otro. Es importante advertir que la recogida de datos mediante la Hoja de Observación fue realizada durante el primer trimestre de curso y abandonada posteriormente debido a la interferencia sufrida en las clases al tener que compatibilizar mi papel de profesora y observadora⁵³. Así mismo, hay que advertir que la muestra en ese caso se reduce a 14 lo que se tendrá en cuenta a la hora de extraer conclusiones. En cualquier caso, se ha considerado interesante realizar una comparativa de las categorías de las que se disponen resultados obtenidos mediante otros instrumentos con el fin de comprobar posibles diferencias y concordancias.

En primer lugar y con el fin de comprobar la evolución del grupo en la calidad de sus actuaciones en público a lo largo del curso, se ha sometido el resultado del cuestionario “Diario de Audiciones” (Q5) a un análisis estadístico con el programa SPSS-17. Nos enfrentamos en primer lugar al hecho de que el número de ocasiones en las que los alumnos ofrecen actuaciones en público varía entre una y nueve. Este hecho es ya de por sí significativo ya que puede indicar una falta de coordinación entre los Departamentos y especialidades instrumentales a la hora de programar el calendario de audiciones de curso. A éste hecho se le puede añadir la circunstancia de una mayor o menor actividad fuera del ámbito del conservatorio. No es el caso, ya que de un total de 65 audiciones valoradas, tan solo 8 (12,3%) son actuaciones en otros recintos. Por lo tanto, podemos deducir que se trata más bien de una circunstancia derivada de la organización del Centro.

⁵³ Ver III. 1. 2. 3. y 1. 2. 4. Metodología. Recogida y Procesamiento de los datos.

Por otro lado, las fechas de celebración de las audiciones se pueden clasificar en tres bloques temporales: un primer bloque en el primer trimestre (noviembre-diciembre), uno segundo en el segundo trimestre (enero-febrero) y finalmente uno tercero en los meses de marzo-abril. Hay que señalar que tan solo un alumno ha ofrecido datos de una audición celebrada en el mes de octubre (recién comenzado el curso) y otro de una audición celebrada en el mes de mayo, algo significativo si tenemos en cuenta que los exámenes no tienen lugar hasta junio. Los alumnos que tan solo han valorado una o dos audiciones se corresponden respectivamente con los meses de enero y enero-febrero. Veamos a continuación el descriptivo con las audiciones realizadas.

Tabla II. 4. 1. Número de Actuaciones en público realizadas por los alumnos del grupo durante el curso académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6,7	6,7
	2	6,7	13,3
	3	20,0	33,3
	4	26,7	60,0
	5	20,0	80,0
	6	6,7	86,7
	7	6,7	93,3
	9	6,7	100,0
Total	15	100,0	

Tabla II. 4. 2. Descriptivo del número de actuaciones en público de los alumnos del grupo.

			Estadístico	Error típ.
Número de Audiciones realizadas	Media		4,33	,513
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,23	
		Límite superior	5,43	
	Media recortada al 5%		4,26	
	Mediana		4,00	
	Varianza		3,952	
	Desv. típ.		1,988	
	Mínimo		1	
	Máximo		9	
	Rango		8	
	Amplitud intercuartil		2	
	Asimetría		,725	,580
	Curtosis		1,125	1,121

Como podemos observar en la descriptiva anterior, la mayoría de los casos (el 66,7%) realizan entre 3 y 5 audiciones. La media es de 4,33 (IC al 95%: 3,23 – 5,43). A continuación, y ya con vistas a una posterior aplicación de una técnica estadística de comparación entre las variables, se procede a comprobar si las

variables medidas se acomodan a un modelo de distribución Normal. El estudio de la bondad de ajuste al modelo de la campana de Gauss de las variables medidas en cada una de las audiciones ofrece el siguiente resultado. Recuérdese que un valor de p de significación mayor a ,050 permite admitir que la variable sí que se ajusta a dicho modelo.

Resultados de la primera audición: 15 sujetos la han realizado. Todas las variables se ajustan a la campana de Gauss con $p > ,050$ (mínimo: ,081; máx: ,514)

Tabla II. 4. 3. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente a la primera actuación en público de los miembros del grupo.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
	N	Parámetros normales ^{a,b}		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
AUD1-Nivel de activación	15	4,00	1,134	,904	,388
AUD1-Dominio Técnico	15	3,47	1,302	1,188	,119
AUD1-Calidad interpretativa	15	3,40	1,298	,819	,514
AUD1-Control de emociones	15	3,40	1,454	1,265	,081
AUD1-Concentración	15	3,67	1,397	,891	,405
AUD1-Memoria	15	2,73	2,492	,865	,443
AUD1-Comunicación	15	3,47	1,407	,890	,406
AUD1-Satisfacción Personal	15	3,07	1,387	,837	,485

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Resultados de la segunda audición: 14 sujetos la han realizado. Todas las variables se ajustan a la campana de Gauss con $p > ,050$ (mínimo: ,137; máx: ,614)

Resultados de la tercera audición: 13 sujetos la han realizado. Todas las variables, salvo una (“nivel de activación”) se ajustan a la campana de Gauss con $p > ,050$.

Tabla II. 4. 4. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado dos actuaciones en público

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
	N	Parámetros normales ^{a,b}		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
AUD2-Nivel de activación	14	3,50	,941	,758	,614
AUD2-Dominio Técnico	14	3,43	1,016	,992	,278
AUD2-Calidad interpretativa	14	3,64	1,008	1,158	,137
AUD2-Control de emociones	14	3,79	1,251	,789	,562
AUD2-Concentración	14	3,79	1,051	,837	,486
AUD2-Memoria	14	3,93	1,900	,858	,453
AUD2-Comunicación	14	3,86	1,027	1,115	,166
AUD2-Satisfacción Personal	14	3,29	1,437	,909	,380

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla II. 4. 5. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado tres actuaciones en público.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
	N	Parámetros normales ^{a,b}		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
AUD3-Nivel de activación	13	7,15	14,392	1,838	,002
AUD3-Dominio Técnico	13	4,38	1,044	,663	,772
AUD3-Calidad interpretativa	13	4,46	,776	,946	,332
AUD3-Control de emociones	13	4,00	1,000	,971	,303
AUD3-Concentración	13	4,46	1,127	,801	,543
AUD3-Memoria	13	4,62	1,261	1,125	,159
AUD3-Comunicación	13	4,46	1,050	,845	,473
AUD3-Satisfacción Personal	13	4,54	1,198	,679	,745

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

A continuación se exponen los resultados de la cuarta y quinta audición.

Tabla II. 4. 6. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado cuatro actuaciones en público.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
	N	Parámetros normales ^{a,b}		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
AUD4-Nivel de activación	10	4,00	1,247	,597	,869
AUD4-Dominio Técnico	10	4,00	,667	,949	,329
AUD4-Calidad interpretativa	10	4,60	,699	,963	,312
AUD4-Control de emociones	10	3,90	1,197	,550	,923
AUD4-Concentración	10	4,40	1,174	,618	,840
AUD4-Memoria	10	3,50	2,550	,878	,423
AUD4-Comunicación	10	4,70	,675	,859	,452
AUD4-Satisfacción Personal	10	4,40	1,075	,775	,585

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla II. 4. 7. Prueba de bondad de ajuste al modelo Normal correspondiente al grupo de alumnos que ha realizado cinco actuaciones en público.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
	N	Parámetros normales ^{a,b}		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
AUD5-Nivel de activación	6	3,33	1,366	,580	,889
AUD5-Dominio Técnico	6	4,50	1,049	,449	,988
AUD5-Calidad interpretativa	6	4,00	1,095	,816	,518
AUD5-Control de emociones	6	3,67	1,506	,827	,501
AUD5-Concentración	6	4,17	1,329	,694	,721
AUD5-Memoria	6	3,83	2,401	,476	,977
AUD5-Comunicación	6	3,83	,983	,739	,646
AUD5-Satisfacción	6	3,67	,816	,717	,682
Personal					

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Resultados de la cuarta audición: 10 sujetos la han realizado. Todas las variables se ajustan a la campana de Gauss con $p > ,050$ (mínimo: ,312; máx: ,923).

Resultados de la quinta audición: 6 sujetos la han realizado. Todas las variables se ajustan a la campana de Gauss con $p > ,050$ (mínimo: ,501; máx: ,988)

Como podemos ver, sólo hay una variable en la audición nº 3 que no se ajusta al modelo de la Normal. Consideramos éste un problema despreciable a la hora de acometer el siguiente paso del análisis: la prueba ANOVA de medidas repetidas en un factor. Se trata de intentar comprobar si las medias de las diferentes variables van cambiando significativamente según se suceden las audiciones. Trabajamos con la hipótesis de que deberán mejorar, y por lo tanto, aumentar su media. Una vez comprobado que se cumple el criterio de normalidad y que contamos con un mínimo de casos por medida (6), nos disponemos a proceder al análisis.

En primer lugar, se toman dos cortes de estudio que se corresponden respectivamente con: una primera muestra de 13 sujetos que han cumplido con 3 audiciones, el máximo (87%); una segunda muestra de 6 sujetos, el mínimo (40%), que alcanzan las 5 audiciones. A continuación, se estudia cada variable de interpretación en público en función de estos segmentos de estudio establecidos.

4. 1. 1. Nivel de Activación

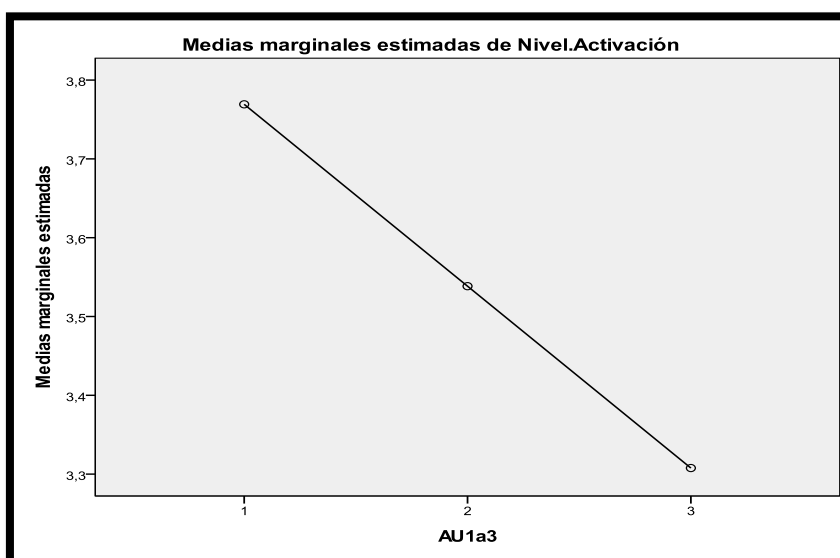
Tres actuaciones en público. N=13.

Como se puede comprobar en la tabla de medias y en el gráfico adjunto, apenas hay diferencia entre los valores de las medias (3,77 a 3,31) en los 13 sujetos que habían cumplimentado esta 3ª audición.

Tabla II. 4. 8. Descriptivo de la variable Nivel de Activación en grupo de alumnos con tres actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Nivel de activación	3,77	1,013	13
AUD2-Nivel de activación	3,54	,967	13
AUD3-Nivel de activación	3,31	,855	13

Gráfico II. 4. 1. Evolución de la variable Nivel de Activación en el grupo con tres actuaciones en público.



A continuación, se puede apreciar en la tabla de ANOVA MR, con una $p > ,050$ cómo no es posible admitir que se encuentren diferencias estadísticamente significativas ($F = ,675$; 2 y 24 gl; $p = ,519$) en los resultados de la variable Nivel de Activación correspondiente a tres actuaciones.

Tabla II. 4. 9. Variaciones significativas de la variable Nivel de Activación en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Anova de MR: pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida:Nivel de Activación						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	1,385	2	,692	,675	,519
	Límite-inferior	1,385	1,000	1,385	,675	,427
Error(AU1a3)	Esfericidad asumida	24,615	24	1,026		
	Límite-inferior	24,615	12,000	2,051		

Cinco actuaciones en público. N=6.

En este caso, el nivel es elevado en la primera audición (4,33) se observa una caída, del nivel de activación tras la 2ª audición (2,83), y posteriormente un aumento al acabar la 3ª y sobre todo tras la 4ª (3,67). Ver tabla de medias y gráfico.

Estas diferencias podrían ser consideradas como casi estadísticamente significativas con $p < ,100$ (aunque $< ,050$) como resultado de la prueba Anova MR (F 2,746; 4 y 20 gl; $p = ,057$). No se ha conseguido probar una significación, seguramente porque solo han quedado 6 casos con 5 audiciones, si se contase con una muestra mayor (los 13 de antes) es posible que hubiesen sido diferencias significativas.

Tabla II. 4. 10. Descriptivo de la variable Nivel de Activación en grupo de alumnos con seis actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Nivel de activación	4,33	,816	6
AUD2-Nivel de activación	2,83	,753	6
AUD3-Nivel de activación	3,17	1,169	6
AUD4-Nivel de activación	3,67	1,211	6
AUD5-Nivel de activación	3,33	1,366	6

Gráfico II. 4. 2. Evolución de la variable Nivel de Activación en el grupo con seis actuaciones en público.

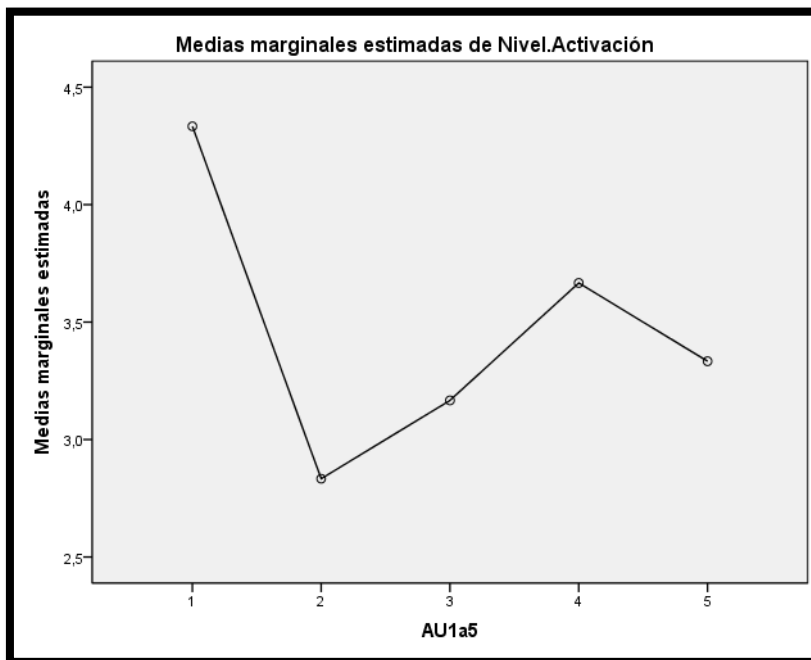


Tabla II. 4. 11. Variaciones significativas de la variable Nivel de Activación en grupo de 6 alumnos y 6 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida:Nivel de Activación						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	7,800	4	1,950	2,746	,057
	Límite-inferior	7,800	1,000	7,800	2,746	,158
Error(AU1a5)	Esfericidad asumida	14,200	20	,710		
	Límite-inferior	14,200	5,000	2,840		

4. 1. 2. Dominio Técnico

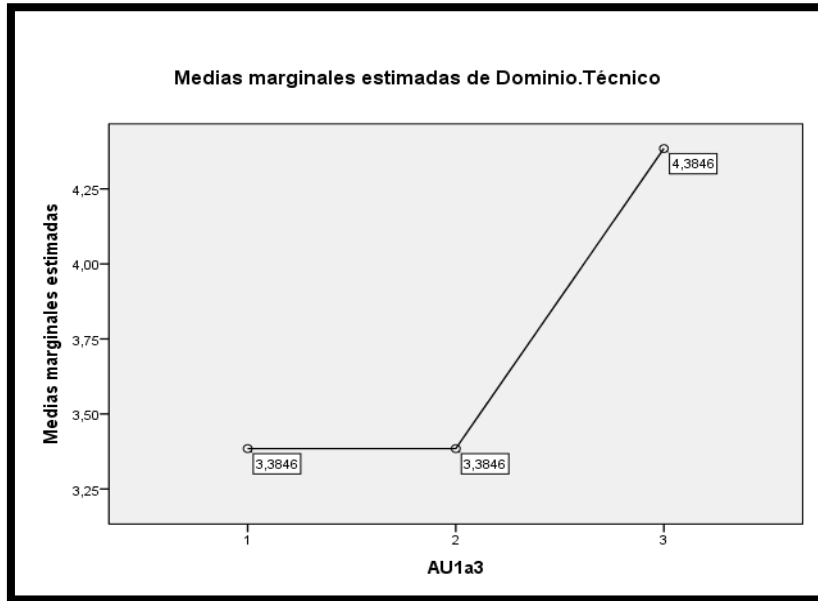
3 actuaciones en público. N=13.

Como se puede observar, hay una media similar en las primeras audiciones (3,38 y 3,38) para saltar en la última de una manera notable (4,38).

Tabla II. 4. 12. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de alumnos con tres actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Dominio Técnico	3,38	1,121	13
AUD2-Dominio Técnico	3,38	1,044	13
AUD3-Dominio Técnico	4,38	1,044	13

Gráfico II. 4. 3. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con tres actuaciones en público.



La diferencia en este caso sí es significativa (.008 cuando $p < .050$). Queda pues probada que la diferencia en el dominio técnico entre las dos primeras audiciones y la última es estadísticamente significativa. Se corresponde con la lógica adquisición de una mayor excelencia en la ejecución técnica de un programa cuyo montaje abarca la totalidad del curso académico.

Tabla II. 4. 13. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida: Dominio Técnico						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	8,667	2	4,333	6,000	,008
	Límite-inferior	8,667	1,000	8,667	6,000	,031
Error(AU1a3)	Esfericidad asumida	17,333	24	,722		
	Límite-inferior	17,333	12,000	1,444		

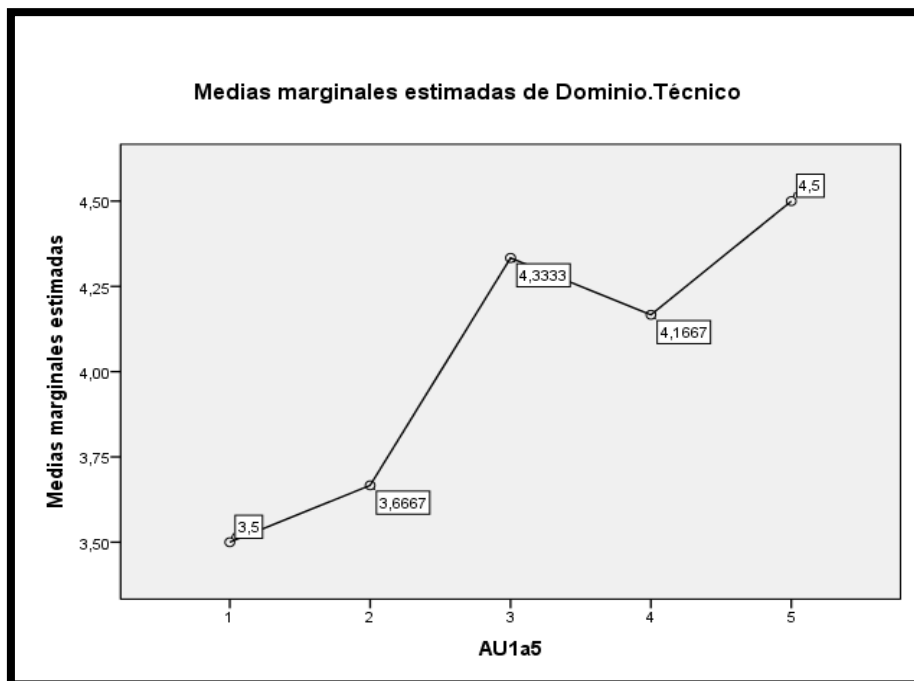
5 actuaciones en público. N=6.

Observamos en el gráfico un ascenso continuado de las medias, salvo por un pequeño descenso en la cuarta audición (4,33 a 4,17) lo cual puede ser explicado de la misma manera que en el punto 5.b.1.

Tabla II. 4. 14. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de alumnos con cinco actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Dominio Técnico	3,50	1,378	6
AUD2-Dominio Técnico	3,67	,816	6
AUD3-Dominio Técnico	4,33	1,211	6
AUD4-Dominio Técnico	4,17	,753	6
AUD5-Dominio Técnico	4,50	1,049	6

Gráfico II. 4. 4. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con cinco actuaciones en público.



Sin embargo, el resultado de la prueba Anova MR ($F_{2,445}$; 4 y 20 gl; $p=,080$) no ofrece unas diferencias significativas entre las medias. No se ha conseguido probar una significación, seguramente porque solo han quedado 6 casos con 5 audiciones, si se contase con una muestra mayor (los 13 de antes) es posible que hubiesen sido diferencias significativas.

Tabla II. 4. 15. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

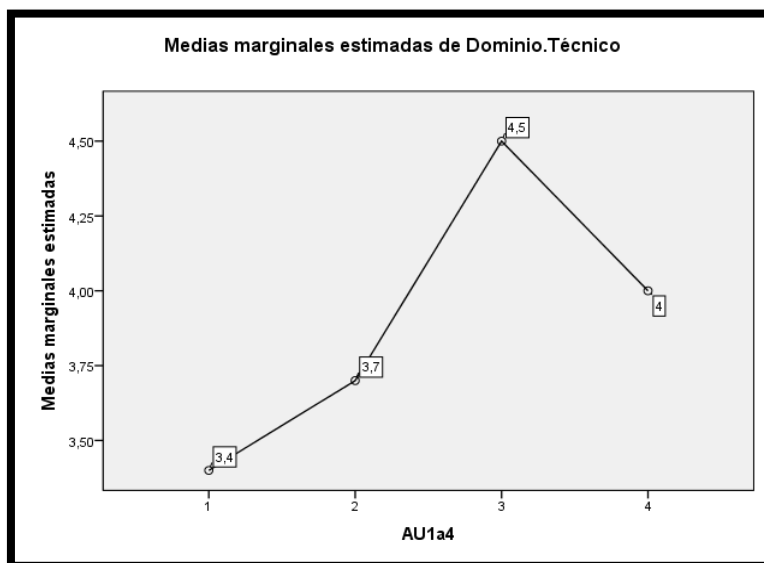
Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida: Dominio.Técnico						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	4,467	4	1,117	2,445	,080
	Límite-inferior	4,467	1,000	4,467	2,445	,179
Error(AU1a5)	Esfericidad asumida	9,133	20	,457		
	Límite-inferior	9,133	5,000	1,827		

Con el fin de intentar tener una mayor información que pueda aportar luz a esta falta de coincidencia entre las muestras con 13 y con 6 sujetos, se realiza una tercera cata con 10 sujetos y 4 audiciones. Vemos al igual que en el descriptivo N=6 que las medias experimentan un ascenso interrumpido pero esta vez es en la última (3,70-4,50; 4,50-4,00).

Tabla II. 4. 16. Descriptivo de la variable Dominio Técnico en grupo de 10 alumnos con 4 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Dominio Técnico	3,40	1,265	10
AUD2-Dominio Técnico	3,70	,823	10
AUD3-Dominio Técnico	4,50	1,080	10
AUD4-Dominio Técnico	4,00	,667	10

Gráfico II. 4. 5. Evolución de la variable Nivel de Dominio Técnico en el grupo con cuatro actuaciones en público.



La diferencia en este caso también es significativa (.018 cuando $p < .050$). Podemos suponer que la diferencia en el dominio técnico es estadísticamente significativa y la escasez de la muestra en $N=6$ puede ser el motivo del resultado anteriormente descrito.

Tabla II. 4. 17. Variaciones significativas de la variable Dominio Técnico en grupo de 10 alumnos y 4 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Dominio Técnico						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a4	Esfericidad asumida	6,600	3	2,200	3,987	,018
	Límite-inferior	6,600	1,000	6,600	3,987	,077
Error(AU1a4)	Esfericidad asumida	14,900	27	,552		
	Límite-inferior	14,900	9,000	1,656		

4. 1. 3. Calidad Interpretativa

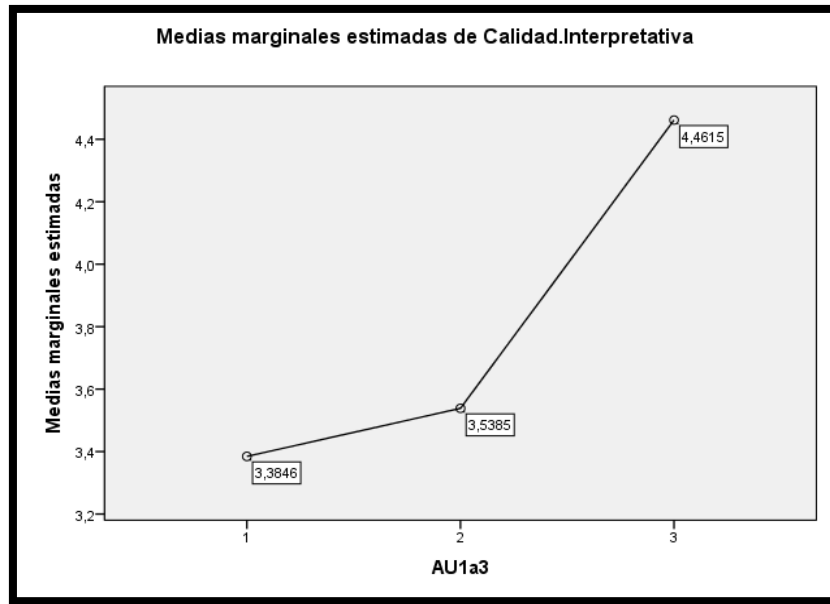
3 actuaciones en público. $N=13$.

Como se puede observar, hay una media similar en las primeras audiciones (3,38 y 3,54) para saltar en la última de una manera notable (4,46).

Tabla II. 4. 18. Descriptivo de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Calidad interpretativa	3,38	,961	13
AUD2-Calidad interpretativa	3,54	,967	13
AUD3-Calidad interpretativa	4,46	,776	13

Gráfico II. 4. 6. Evolución de la variable Calidad Interpretativa en el grupo con tres actuaciones en público.



La diferencia en la variable de Calidad interpretativa cuando N=13 sí es significativa (.003 cuando $p < ,050$). Por lo tanto, queda probada estadísticamente la diferencia en la calidad interpretativa en las audiciones que se suceden en el curso.

Tabla II. 4. 19. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida:Calidad Interpretativa						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	8,821	2	4,410	7,293	,003
	Límite-inferior	8,821	1,000	8,821	7,293	,019
Error(AU1a3)	Esfericidad asumida	14,513	24	,605		
	Límite-inferior	14,513	12,000	1,209		

5 actuaciones en público. N=6.

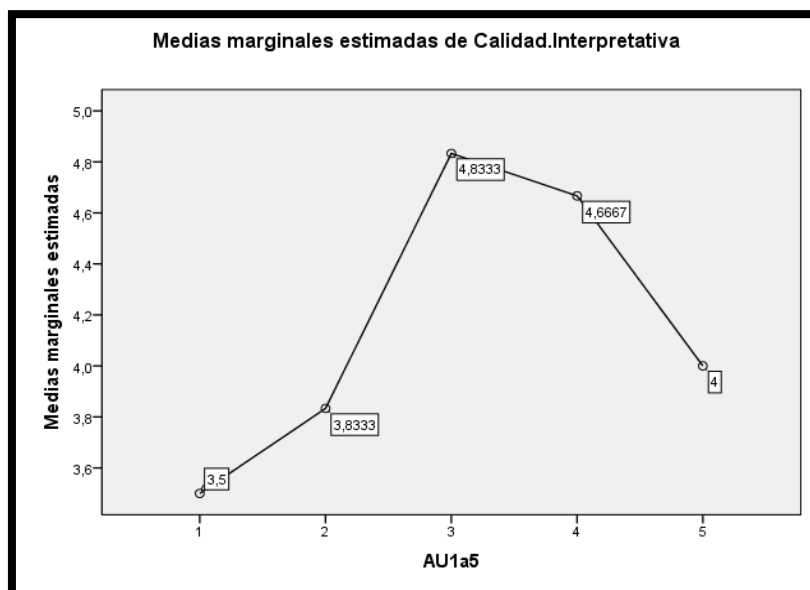
El gráfico muestra un ascenso de las medias hasta la tercera audición (de 3,50 a 4,83) para sufrir un descenso (4,67 y 4,00) a medida que avanza el curso. La cercanía del examen y por lo tanto una mayor presión en forma de una mayor exigencia puede ser el motivo de esta valoración. Si observamos las fechas de las audiciones, vemos que los alumnos que únicamente han rellenado tres diagramas

lo han hecho para audiciones celebradas entre los meses de marzo y mayo. Sin embargo, los alumnos de la muestra N=13 presentan resultados de audiciones celebradas desde octubre hasta mayo. En el primer caso, nos encontramos con una línea permanentemente descendente mientras que en el segundo, hay un corte descendente que se produce en la tercera audición y que se corresponde aproximadamente con el mes de marzo.

Tabla II. 4. 20. Descriptivo de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Calidad interpretativa	3,50	1,225	6
AUD2-Calidad interpretativa	3,83	,983	6
AUD3-Calidad interpretativa	4,83	,753	6
AUD4-Calidad interpretativa	4,67	,816	6
AUD5-Calidad interpretativa	4,00	1,095	6

Gráfico II. 4. 7. Evolución de la variable Calidad Interpretativa en el grupo con cinco actuaciones en público.



La prueba Anova MR para N=6 nos indica que sí hay diferencias significativas en las medias (.038 cuando $p < .050$).

Tabla II. 4. 21. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida:Calidad Interpretativa						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	7,667	4	1,917	3,108	,038
	Límite-inferior	7,667	1,000	7,667	3,108	,138
Error(AU1a5)	Esfericidad asumida	12,333	20	,617		
	Límite-inferior	12,333	5,000	2,467		

4. 1. 4. Control de emociones

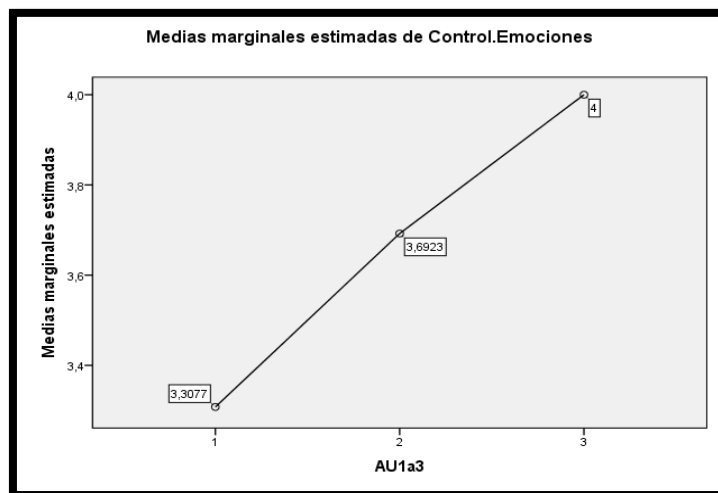
3 actuaciones en público. N=13.

Las medias experimentan una suave subida a lo largo de las tres audiciones (de 3,31 a 4,00).

Tabla II. 4. 22. Descriptivo de la variable Control de emociones en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Control de emociones	3,31	1,316	13
AUD2-Control de emociones	3,69	1,251	13
AUD3-Control de emociones	4,00	1,000	13

Gráfico II. 4. 8. Evolución de la variable Control de emociones en el grupo con tres actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 13 sujetos en la variable Control de emociones nos indica que no hay diferencias significativas en las medias (,376 cuando $p < ,050$).

Tabla II. 4. 23. Variaciones significativas de la variable Calidad Interpretativa en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida: Control de Emociones						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	3,128	2	1,564	1,018	,376
	Límite-inferior	3,128	1,000	3,128	1,018	,333
Error(AU1a3)	Esfericidad asumida	36,872	24	1,536		
	Límite-inferior	36,872	12,000	3,073		

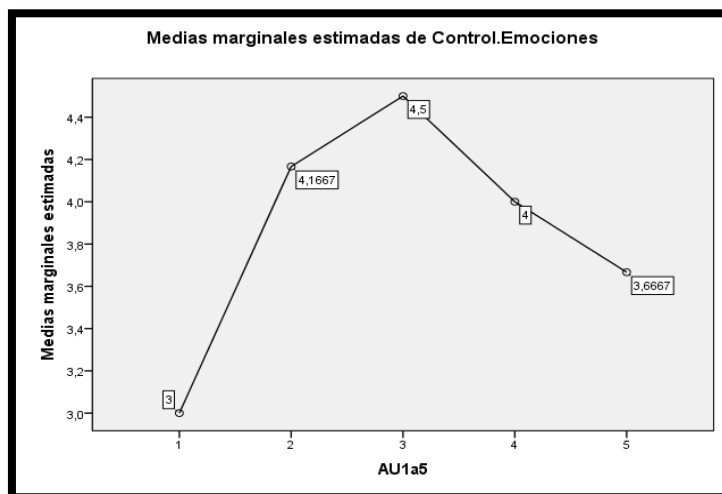
5 actuaciones en público. N=6.

En este caso, el nivel es bajo en la primera audición (3,00) se observa un ascenso del control de emociones hasta la tercera audición (4,50), y posteriormente un descenso al acabar la 4ª y sobre todo tras la 5ª (3,67). Ver tabla de medias y gráfico.

Tabla II. 4. 24. Descriptivo de la variable Control de emociones en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Control de emociones	3,00	1,549	6
AUD2-Control de emociones	4,17	1,169	6
AUD3-Control de emociones	4,50	1,049	6
AUD4-Control de emociones	4,00	1,265	6
AUD5-Control de emociones	3,67	1,506	6

Gráfico II. 4. 9. Evolución de la variable Control de emociones en el grupo con cinco actuaciones en público.



Al igual que en el caso anterior, la prueba Anova MR para una muestra de 6 sujetos en la variable Control de emociones nos indica que no hay diferencias significativas en las medias ($,337$ cuando $p < ,050$). Por consiguiente, concluimos que no se observan diferencias significativas en la variable Control de emociones.

Tabla II. 4. 25. Variaciones significativas de la variable Control de emociones en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida:Control.Emociones						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	7,800	4	1,950	1,211	,337
	Límite-inferior	7,800	1,000	7,800	1,211	,321
Error(AU1a5)	Esfericidad asumida	32,200	20	1,610		
	Límite-inferior	32,200	5,000	6,440		

4. 1. 5. Concentración

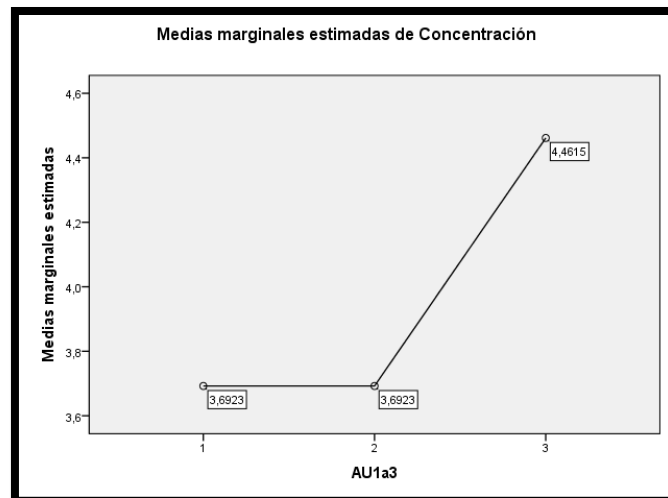
3 actuaciones en público. N=13.

Las medias en Concentración son similares en las dos primeras audiciones (3,69) y experimentan una suave subida en la tercera audición (4,46).

Tabla II. 4. 26. Descriptivo de la variable Concentración en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Concentración	3,69	1,377	13
AUD2-Concentración	3,69	1,032	13
AUD3-Concentración	4,46	1,127	13

Gráfico II. 4. 10. Evolución de la variable Concentración en el grupo con tres actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 13 sujetos en la variable Concentración nos indica que no hay diferencias significativas en las medias (,193 cuando $p < ,050$).

Tabla II. 4. 27. Variaciones significativas de la variable Concentración en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida: Concentración						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	5,128	2	2,564	1,765	,193
	Límite-inferior	5,128	1,000	5,128	1,765	,209
Error(AU1a3)	Esfericidad asumida	34,872	24	1,453		
	Límite-inferior	34,872	12,000	2,906		

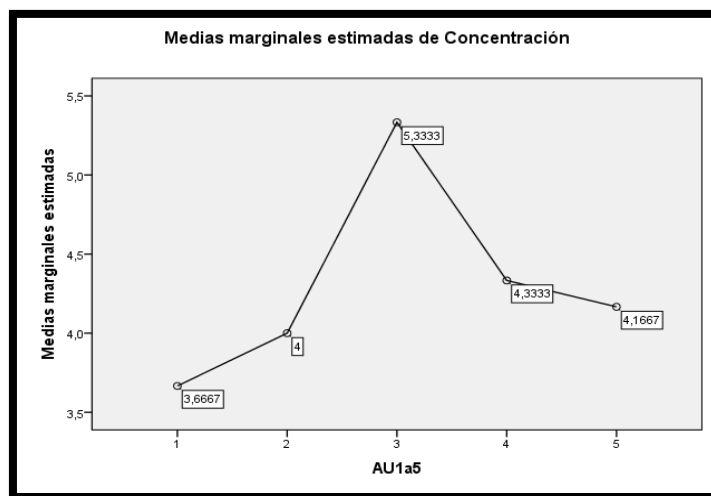
5 actuaciones en público. N=6.

El nivel es medio en la primera audición (3,67) se observa un ascenso notable de la concentración hasta la tercera audición (5,33), y posteriormente un descenso al acabar la 5ª (4,17). Ver tabla de medias y gráfico.

Tabla II. 4. 28. Descriptivo de la variable Concentración en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Concentración	3,67	1,506	6
AUD2-Concentración	4,00	1,095	6
AUD3-Concentración	5,33	,516	6
AUD4-Concentración	4,33	1,506	6
AUD5-Concentración	4,17	1,329	6

Gráfico II. 4. 11. Evolución de la variable Concentración en el grupo con cinco actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 6 sujetos en la variable Concentración nos indica que no hay diferencias significativas en las medias (,232 cuando $p < ,050$). Por consiguiente, concluimos que no se observan diferencias significativas en la variable Concentración.

Tabla II. 4. 29. Variaciones significativas de la variable Concentración en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos. Medida: Concentración						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	9,467	4	2,367	1,530	,232
	Límite-inferior	9,467	1,000	9,467	1,530	,271
Error(AU1a 5)	Esfericidad asumida	30,933	20	1,547		
	Límite-inferior	30,933	5,000	6,187		

4. 1. 6. Memoria

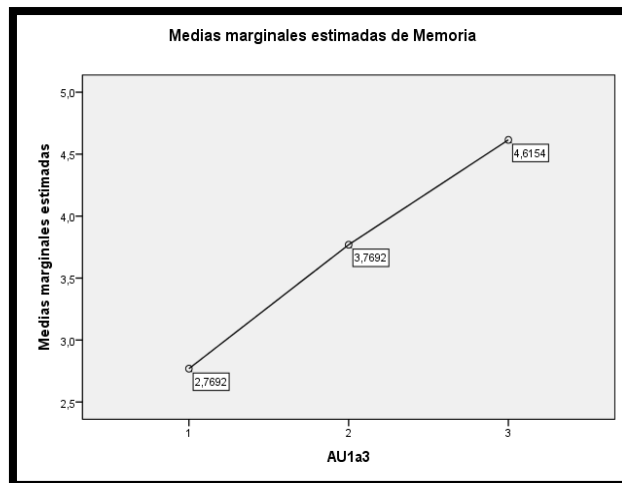
3 actuaciones en público. N=13.

En la variable Memoria, las medias experimentan una subida desde un valor especialmente bajo en la primera (2,77) hasta una media de 4,62 en la última.

Tabla II. 4. 30. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Memoria	2,77	2,619	13
AUD2-Memoria	3,77	1,878	13
AUD3-Memoria	4,62	1,261	13

Gráfico II. 4. 12. Evolución de la variable Memoria en el grupo con tres actuaciones en público.



Estas diferencias podrían ser consideradas como casi estadísticamente significativas con $p < ,100$ (aunque $< ,050$) como resultado de la prueba Anova MR (F 2,967; 3,741 y 11,103 gl; $p = ,071$).

Tabla II. 4. 31. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Memoria						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	22,205	2	11,103	2,967	,071
	Límite-inferior	22,205	1,000	22,205	2,967	,111
Error(AU1a 3)	Esfericidad asumida	89,795	24	3,741		
	Límite-inferior	89,795	12,000	7,483		

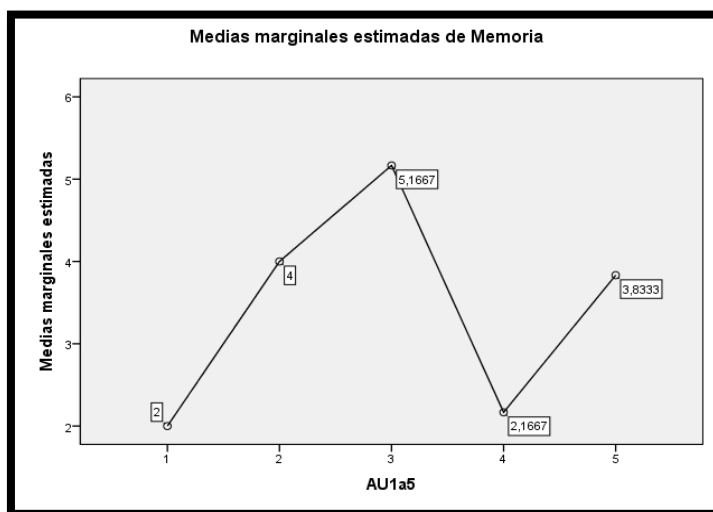
5 actuaciones en público. N=6.

El nivel es especialmente bajo en la primera audición (2,00) se observa un ascenso notable de la memoria hasta la tercera audición (5,17), y posteriormente una caída muy fuerte en la cuarta (2,17 para acabar la 5ª con valores algo superiores al principio (3,83). Ver tabla de medias y gráfico.

Tabla II. 4. 32. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Memoria	2,00	2,757	6
AUD2-Memoria	4,00	2,191	6
AUD3-Memoria	5,17	,753	6
AUD4-Memoria	2,17	2,401	6
AUD5-Memoria	3,83	2,401	6

Gráfico II. 4. 13. Evolución de la variable Memoria en el grupo con cinco actuaciones en público.



La diferencia en la variable Memoria cuando N=6 sí es significativa (.020 cuando $p < .050$); nos enfrentamos por lo tanto a un resultado no concluyente en ambas muestras. Por esta razón, vamos a proceder a analizar una tercera cata con una muestra de 10 alumnos y 4 audiciones. Ver gráficos y tablas.

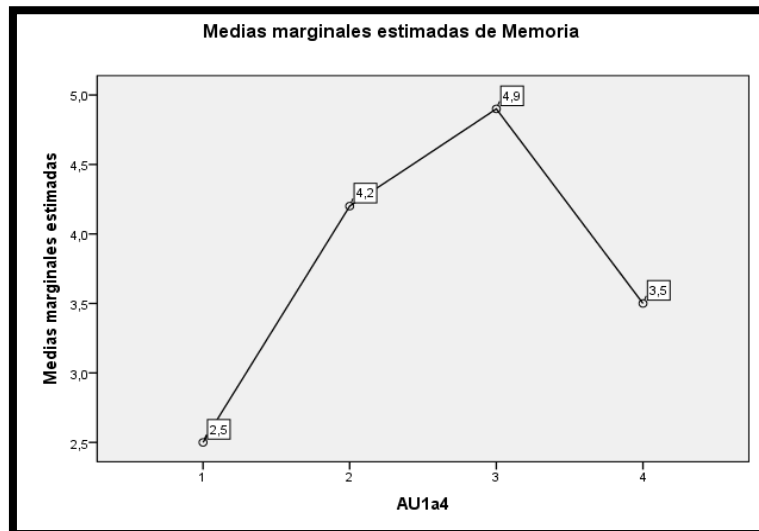
Tabla II. 4. 33. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Memoria						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	42,867	4	10,717	3,725	,020
	Límite-inferior	42,867	1,000	42,867	3,725	,111
Error(AU1a 5)	Esfericidad asumida	57,533	20	2,877		
	Límite-inferior	57,533	5,000	11,507		

Tabla II. 4. 34. Descriptivo de la variable Memoria en grupo de 10 alumnos con 4 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Memoria	2,50	2,550	10
AUD2-Memoria	4,20	1,687	10
AUD3-Memoria	4,90	1,197	10
AUD4-Memoria	3,50	2,550	10

Gráfico II. 4. 14. Evolución de la variable Memoria en el grupo con cuatro actuaciones en público.



La prueba Anova MR para la variable de Memoria con una muestra de 10 sujetos y 4 audiciones ofrece una diferencia significativa (.037). Podemos concluir, por tanto, que la diferencia entre medias de memoria a lo largo del curso es significativa estadísticamente.

Tabla II. 4. 35. Variaciones significativas de la variable Memoria en grupo de 10 alumnos y 4 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Memoria						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a4	Esfericidad asumida	31,475	3	10,492	3,246	,037
	Límite-inferior	31,475	1,000	31,475	3,246	,105
Error(AU1 a 4)	Esfericidad asumida	87,275	27	3,232		
	Límite-inferior	87,275	9,000	9,697		

4. 1. 7. Comunicación

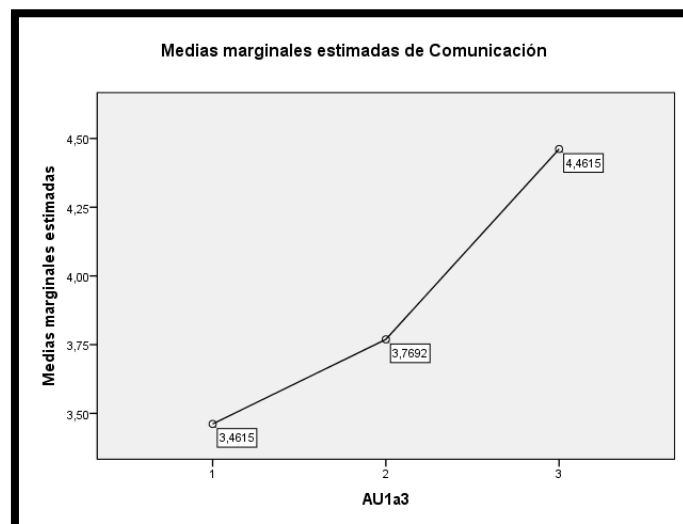
3 actuaciones en público. N=13.

En la variable Comunicación, las medias experimentan una subida gradual que va de un 3,46 en la primera audición hasta un 4,46 en la última.

Tabla II. 4. 36. Descriptivo de la variable Comunicación en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Comunicación	3,46	1,127	13
AUD2-Comunicación	3,77	1,013	13
AUD3-Comunicación	4,46	1,050	13

Gráfico II. 4. 15. Evolución de la variable Comunicación en el grupo con tres actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 13 sujetos en la variable Comunicación nos indica que sí hay diferencias significativas en las medias (,010 cuando $p < ,050$).

Tabla II. 4. 37. Variaciones significativas de la variable Comunicación en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Comunicación						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	6,821	2	3,410	5,640	,010
	Límite-inferior	6,821	1,000	6,821	5,640	,035
Error(AU1a 3)	Esfericidad asumida	14,513	24	,605		
	Límite-inferior	14,513	12,000	1,209		

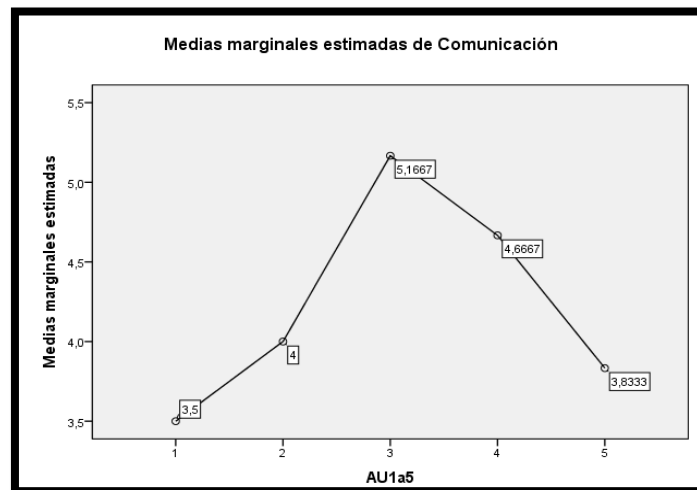
5 actuaciones en público. N=6.

Las medias en la variable Comunicación presentan un comportamiento ascendente hasta la tercera audición (de 3,50 a 5,17), en la que se alcanza un valor especialmente alto para descender en la cuarta y quinta hasta niveles ligeramente superiores a los de principio de curso (3,83).

Tabla II. 4. 38. Descriptivo de la variable Comunicación en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Comunicación	3,50	1,049	6
AUD2-Comunicación	4,00	,894	6
AUD3-Comunicación	5,17	,753	6
AUD4-Comunicación	4,67	,816	6
AUD5-Comunicación	3,83	,983	6

Gráfico II. 4. 16. Evolución de la variable Comunicación en el grupo con cinco actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 6 sujetos en la variable Comunicación nos indica que sí hay diferencias significativas en las medias (.025 cuando $p < .050$). Por consiguiente, si tenemos en cuenta los resultados de ambos casos analizados con respecto a la variable Comunicación, podemos deducir que sí hay diferencias significativas en esta variable en los alumnos entre el principio y fin de curso.

Tabla II. 4. 39. Variaciones significativas de la variable Comunicación en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Comunicación						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	10,867	4	2,717	3,498	,025
	Límite-inferior	10,867	1,000	10,867	3,498	,120
Error(AU1a 5)	Esfericidad asumida	15,533	20	,777		
	Límite-inferior	15,533	5,000	3,107		

4. 1. 8. Satisfacción personal

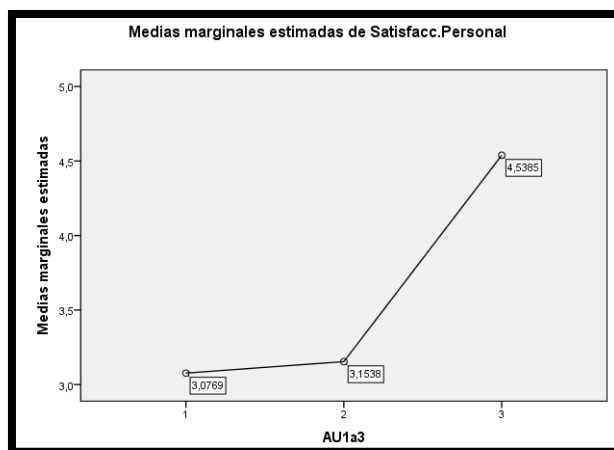
3 actuaciones en público. N=13.

El gráfico a continuación nos muestra cómo la satisfacción personal sube casi imperceptiblemente entre las dos primeras audiciones (3,08 a 3,15) mientras que lo hace de manera más evidente en la tercera audición (4,54).

Tabla II. 4. 40. Descriptivo de la variable Satisfacción personal en grupo de 13 alumnos con 3 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Satisfacción Personal	3,08	1,256	13
AUD2-Satisfacción Personal	3,15	1,405	13
AUD3-Satisfacción Personal	4,54	1,198	13

Gráfico II. 4. 17. Evolución de la variable Satisfacción personal en el grupo con tres actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 13 sujetos en la variable Satisfacción personal nos indica que sí hay diferencias significativas en las medias (.008 cuando $p < ,050$).

Tabla II. 4. 41. Variaciones significativas de la variable Satisfacción personal en grupo de 13 alumnos y 3 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Satisfacc.Personal						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a3	Esfericidad asumida	17,590	2	8,795	5,905	,008
	Límite-inferior	17,590	1,000	17,590	5,905	,032
Error(AU1a 3)	Esfericidad asumida	35,744	24	1,489		
	Límite-inferior	35,744	12,000	2,979		

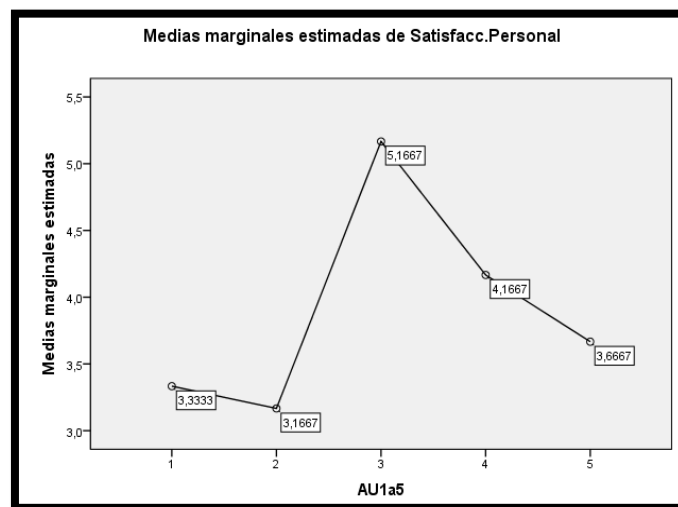
5 actuaciones en público. N=6.

Las medias en la variable Satisfacción personal presentan una brusca subida en la tercera audición (de 3,17 a 5,17) para comenzar un descenso en la tercera (4,17) que termina en la cuarta con valores ligeramente superiores a las del principio (3,67).

Tabla II. 4. 42. Descriptivo de la variable Satisfacción personal en grupo de 6 alumnos con 5 actuaciones en público.

	Media	Desviación típica	N
AUD1-Satisfacción Personal	3,33	1,506	6
AUD2-Satisfacción Personal	3,17	1,169	6
AUD3-Satisfacción Personal	5,17	,753	6
AUD4-Satisfacción Personal	4,17	1,169	6
AUD5-Satisfacción Personal	3,67	,816	6

Gráfico II. 4. 18. Evolución de la variable Satisfacción personal en el grupo con cinco actuaciones en público.



La prueba Anova MR para una muestra de 6 sujetos en la variable Satisfacción personal nos indica que sí hay diferencias significativas en las medias (.008 cuando $p < .050$). Por consiguiente, si tenemos en cuenta los resultados de ambos segmentos de estudio analizados, podemos deducir que sí hay diferencias significativas en la satisfacción personal de los alumnos entre el principio y el fin de curso.

Tabla II. 4. 43. Variaciones significativas de la variable Satisfacción personal en grupo de 6 alumnos y 5 actuaciones en público.

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Medida: Satisfacc.Personal						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AU1a5	Esfericidad asumida	15,533	4	3,883	4,605	,008
	Límite-inferior	15,533	1,000	15,533	4,605	,085
Error(AU1a 5)	Esfericidad asumida	16,867	20	,843		
	Límite-inferior	16,867	5,000	3,373		

4. 1. 9. Resumen del análisis de todas las Variables de interpretación en público

El resultado del análisis de las variables sometidas a tratamiento estadístico en el Q5 se resume en 5 variables con diferencias significativas en las medias obtenidas a lo largo del curso y 3 que no son significativas. Las cinco primeras son: Dominio técnico, Calidad de la interpretación, Memoria, Comunicación y Satisfacción personal. Las 3 variables en las que las diferencias no son significativas son: el Nivel de activación, el Control de emociones y la Concentración.

En cuanto a la evolución de las medias a lo largo del curso, observamos un comportamiento diferente en los dos cortes de estudio. En el primer caso, con 3 audiciones, siempre tenemos una subida desde la primera audición hasta la última (salvo en el nivel de activación en la que una evolución inversa puede ser considerada una mejoría). Podríamos deducir que la hipótesis con la que hemos trabajado de una posible mejoría en las variables estudiadas se cumple en los casos de Dominio técnico, Calidad interpretativa, Memoria, Comunicación y Satisfacción personal. Sin embargo, en el caso de las 5 audiciones, sorprende ver una evolución irregular con una mayoría de variables en la que la tendencia ascendente

permanece hasta la tercera audición para descender en las dos últimas (caso de las variables: Calidad interpretativa, Control de emociones, Concentración y Satisfacción personal). El Dominio técnico es la única, como parece lógico de esperar, que mejora permanentemente hasta el final de curso. Finalmente la Memoria, a pesar de descender en la tercera audición, tiene un pequeño repunte en la última audición del curso. Ver tablas y gráficos.

Si pensamos en el posible efecto de la asignatura de Presencia escénica sobre estos resultados, podemos decir que las variables relacionadas con la calidad global de la interpretación (técnica e interpretativa) experimentan una mejoría que puede ser bien producto exclusivo de la clase de instrumento o bien contar con el apoyo de una mejora de las actitudes favorables al intérprete fruto del trabajo en la asignatura. Necesitaremos cruzar más información para una conclusión definitiva aunque suponemos que puede existir la transferencia entre las competencias adquiridas en la asignatura y la calidad en la interpretación. En cuanto al resto de variables con diferencia significativa, vemos que sí forman parte del trabajo realizado dentro de la programación de la clase, especialmente la comunicación y la satisfacción personal.

Gráfico II. 4. 19. Comparativa de gráficos con las variaciones significativas positivas o negativas de las variables de interpretación en público.

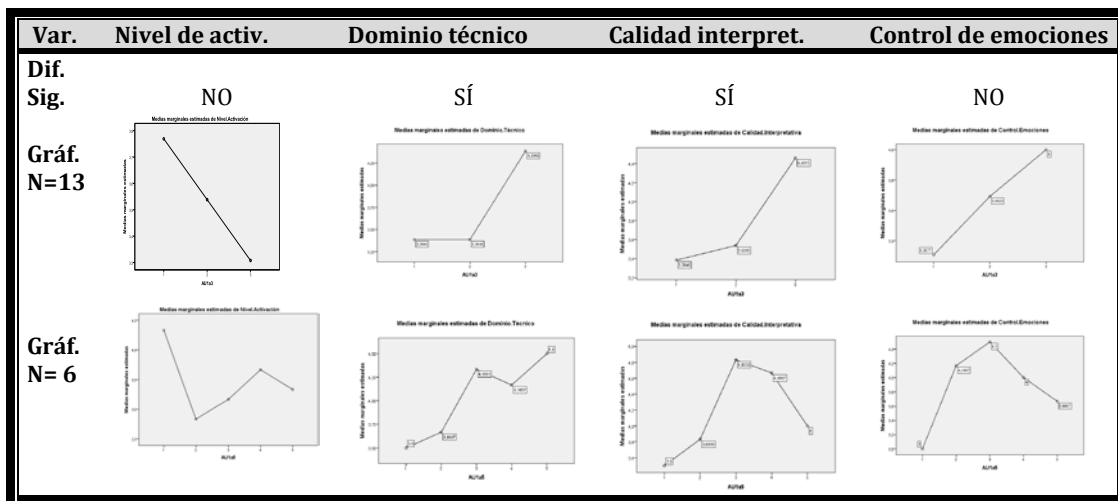
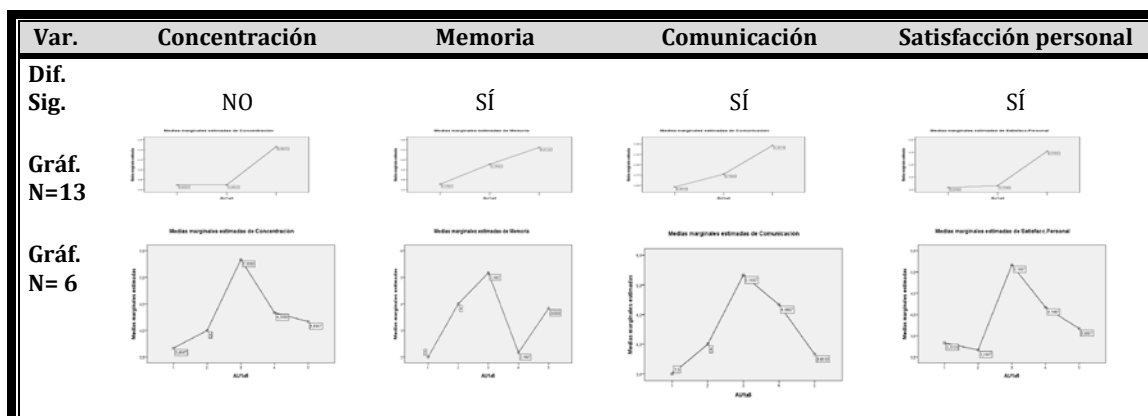


Gráfico II. 4. 19. Comparativa de gráficos con las variaciones significativas positivas o negativas de las variables de interpretación en público (continuación).



4. 2. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción externa

Hemos visto hasta ahora cómo valoran su actuación en público los alumnos en base a las audiciones y recitales de toda índole en las que han participado a lo largo del curso. La actitud de los alumnos hacia categorías relacionadas con la actuación en público en la categoría de comunicación ha sido recogida en los instrumentos DC, DA, A, EP y EPf que van a ser analizados e interpretados en primer lugar. Después, y gracias a la sesión de observación recogida en la HO, se realiza un análisis con técnicas cuantitativas de dos variables recogidas de relación con el público: proyección y presencia escénica.

4. 2. 1. Análisis e interpretación de los documentos

El análisis cualitativo de la documentación (DC, DA, A, EP, EPf) ofrece datos acerca de la relación de los alumnos con el público en la escena, su conducta, su nivel de proyección, su actitud, etc. No se han recogido, sin embargo, datos relativos a la calidad de la interpretación por lo que no se dispone de esta información. En general, la actitud es positiva en todo el grupo si exceptuamos los alumnos nº 1 y nº 9. Encontramos por ejemplo al alumno nº 1 que hace unas sorprendentes declaraciones después de la actuación en la clase: “estaba muy tranquilo al salir, en realidad me daba igual. No me importaba el público” (DC). Una actitud disciplente y de desprecio al público que resulta interesante a tener en cuenta a pesar de su carácter excepcional. El alumno nº 9 también se manifiesta en el mismo sentido: “Siempre tengo mi escudo y antes de tocar, o sea, que les den”

(EP), dice como actitud personal a la hora de tocar para los otros. Repite en una ocasión más su desprecio al otro: “mira, si se aburren pues yo tranquilo” (EP). El resto de los estudiantes presentan un gran respeto y una actitud comprometida con la dimensión comunicativa de la interpretación musical.

De hecho, el alumno nº 7 ofrece una opinión diametralmente opuesta a la anterior: “al menos algo tengo claro: me gustan los escenarios, realmente tengo necesidad de foco, pero sé que me siento más a gusto en otros contextos” (DC). Esta misma alumna escribe en sus conclusiones de final de curso: “[...] quiero transmitir y simplemente disfrutarlo, en lugar de centrarme en lo que pueda pensar o criticar quien escucha” (DA). El enfrentamiento con el público es fuente de tensiones y miedo. Frases como “me va a incinerar el foco”, son dichas por algún alumno mientras hacía un ejercicio (alumno nº 3). Sin embargo, ese mismo alumno hace el aprendizaje cuando exclama aliviado al final del mismo: “al final no me ha incinerado el foco” (DC). Se da en general una actitud inicial de desconfianza ante el público al que se percibe como el gran *fiscalizador* (nº 2). Los efectos de las clases produce una mejora en esa percepción, tal y como confiesa la alumna nº 10: “algo para mí insólito, hace una semana realicé unas pruebas y pude tranquilamente mirar al jurado tranquila y sonriente” (DA). No todos lo han conseguido. El alumno nº 15 ha luchado todo el año por mejorar su actitud ante el público pero no ha terminado de lograrlo. “[...] cuando toco, no me entero” (DC), se queja todavía a final de curso al continuar cerrando sus ojos mientras toca, como en un intento de aislarse de los demás.

De todas formas, existe un profundo deseo de encuentro que hace posible el cambio positivo en la actitud, llegando incluso a vivir la proyección y la comunicación en el escenario de una manera satisfactoria. Así, el alumno nº 6 llega en abril a aplaudir al público antes de que lo hicieran los demás compañeros del grupo y a confesar que experimentaba una gran alegría por estar en la escena y sentir la comunicación, todo un camino si se le escuchaba en el primer trimestre: “[...] muchas veces me aburro cuando lo toco y pienso que ocurre lo mismo a quienes lo escuchan”.

4. 2. 2. Análisis e interpretación de las variables de interpretación en público recogidas en la HO

Las clases dedicadas a la observación recogidas en la HO ofrecen también información acerca de dos categorías relacionadas con las competencias necesarias del intérprete en la escena: la Presencia escénica y la Proyección. La primera mide la calidad del saber ser y estar en la escena mientras que la Proyección mide la calidad de comunicación con el público así como la capacidad de conectar emocionalmente con él. En este caso, se cuenta con la percepción de la investigadora en su papel de observadora de ambas variables en el transcurso de las clases. Comenzaremos por analizar ambas categorías para intentar posteriormente comprobar si hay alguna relación entre ellas. A continuación se expone la descriptiva de las variables de interpretación en público de la Hoja de Observación.

a) Presencia escénica

La Presencia escénica es una variable creada a partir de otras dos variables: Presencia e Integración. La primera mide la calidad del saber “estar” en el escenario y la segunda la capacidad de “ser” sobre el escenario. Ambas van a ser analizadas de forma independiente primero y de forma global después.

Tabla II. 4. 44. Descriptivos de las variables de Presencia e Integración, constitutivas a su vez de la variable Presencia escénica.

Presencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	7,1	7,1	7,1
	2	6	42,9	42,9	50,0
	3	5	35,7	35,7	85,7
	4	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Integración					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	28,6	28,6	28,6
	2	8	57,1	57,1	85,7
	3	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Gráfico II. 4. 20. Porcentajes de las variables de Presencia e Integración, constitutivas de la variable de Presencia escénica.

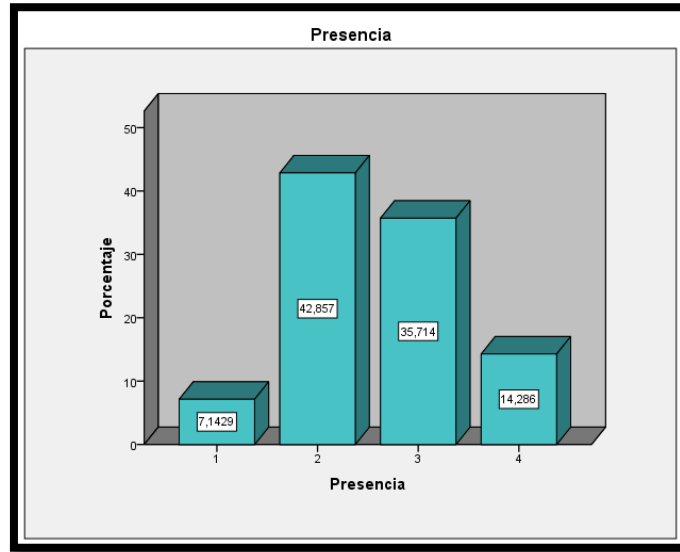
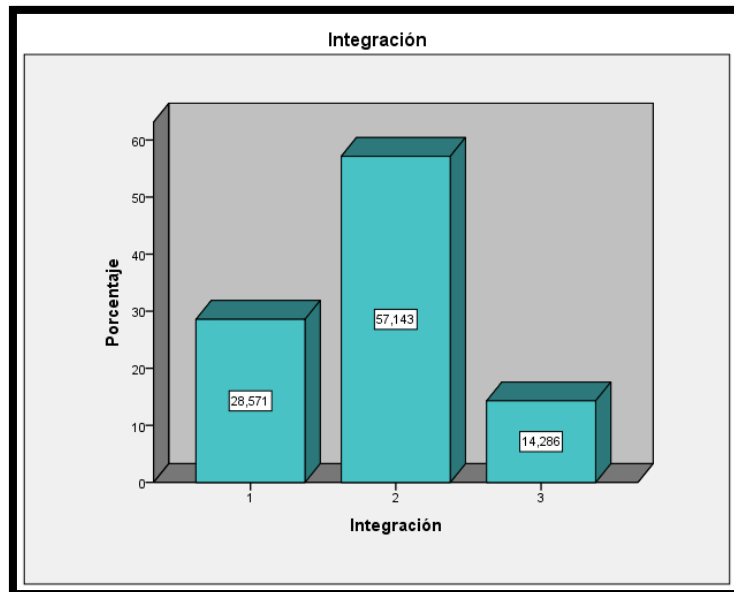


Gráfico II. 4. 20. Porcentajes de las variables de Presencia e Integración, constitutivas de la variable de Presencia escénica (continuación).



Los descriptivos muestran una mayoría de alumnos con una calidad de presencia media baja (78,6% de la muestra con valores 2 y 3 en una escala de 0 a 4) y un grado de integración medio (57,14%) con tan solo un alumno con un nivel alto.

b) Proyección

La proyección es una variable que se compone de tres variables que miden el gusto por el riesgo, la espontaneidad y finalmente la comunicación. Hablamos de tres características que contribuyen a la potenciación del poder de proyección del intérprete en la escena.

Tabla II. 4. 45. Descriptiva de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas a su vez de la variable Proyección

Gusto Riesgo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	7,1	7,1	7,1
	2	6	42,9	42,9	50,0
	3	6	42,9	42,9	92,9
	4	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Espontaneidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	14,3	14,3	14,3
	2	6	42,9	42,9	57,1
	3	4	28,6	28,6	85,7
	4	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Comunicación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	7,1	7,1	7,1
	2	7	50,0	50,0	57,1
	3	5	35,7	35,7	92,9
	4	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Gráfico II. 4. 21. Porcentajes de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas de la variable de Proyección

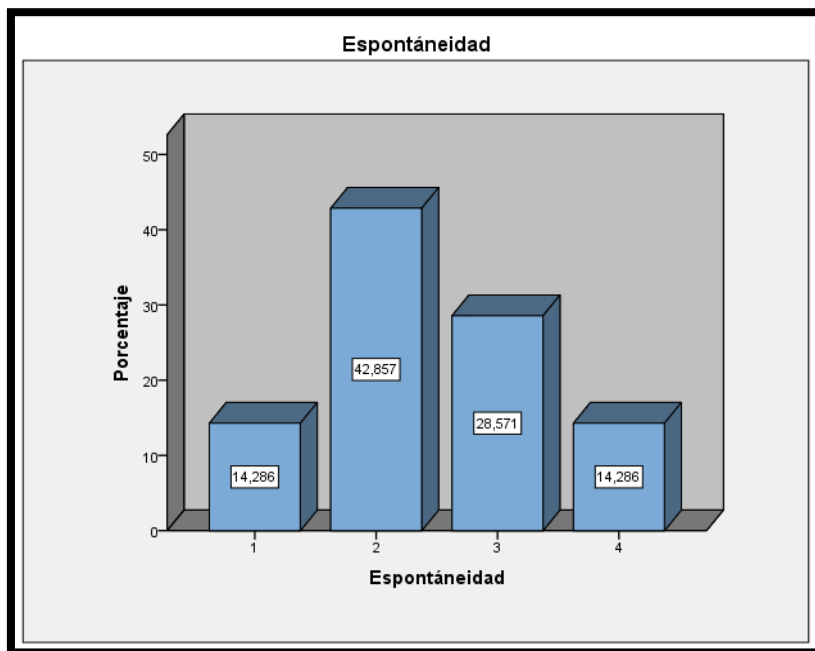
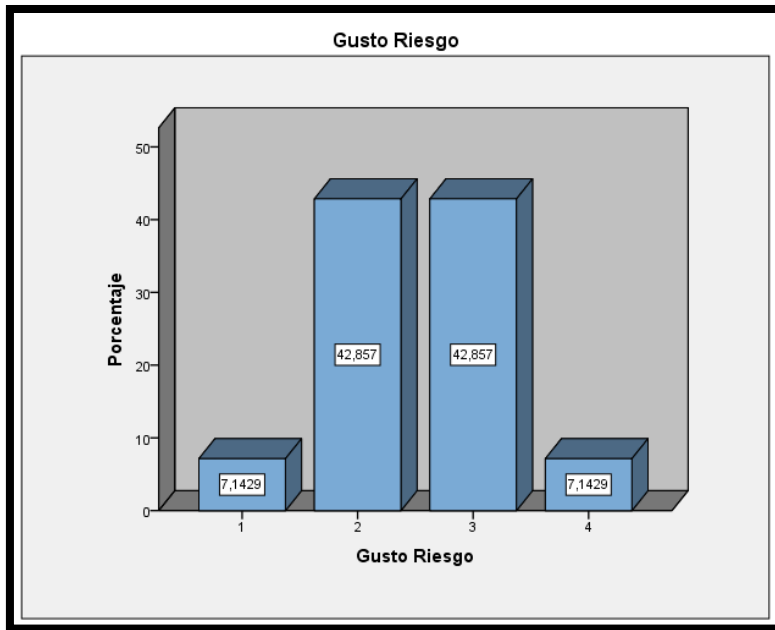
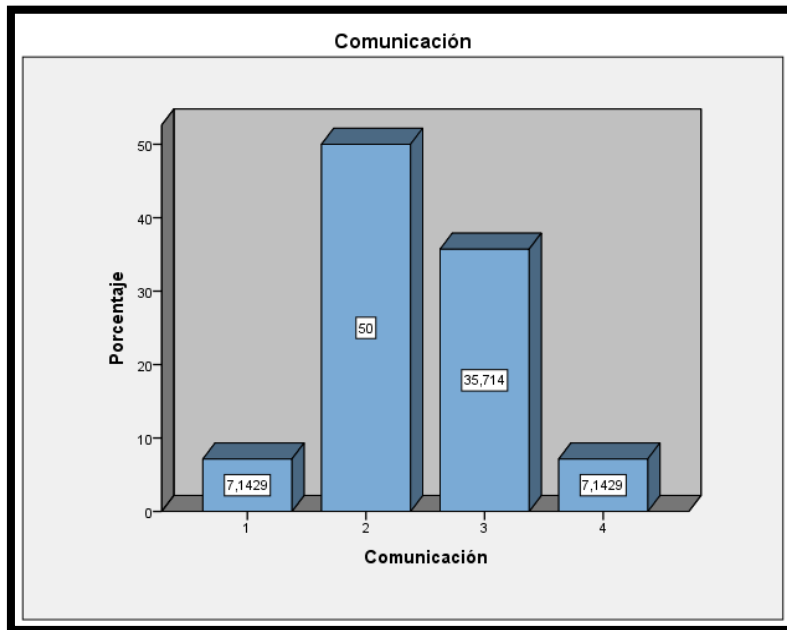


Gráfico II. 4. 21. Porcentajes de las variables de Gusto por el riesgo, Espontaneidad y Comunicación, constitutivas de la variable de Proyección (continuación)



Los descriptivos expuestos no señalan ninguna estridencia en los aspectos de la proyección estudiados de manera que los valores se sitúan mayoritariamente en zonas intermedias. Veamos ahora la descriptiva de las variables de resultado. Tengamos en cuenta que se ha transformado los valores en una escala de 0 a 10 para poder seguidamente proceder a su comparación.

Tabla II. 4. 46. Medias y desviaciones típicas de las variables de Presencia escénica y Proyección.

	Presencia Escénica	Proyección
N		
Válidos	14	14
Perdidos	0	0
Media	5,5357	6,1310
Mediana	5,0000	6,6667
Moda	3,75 ^a	6,67 ^a
Desv. típ.	1,60485	1,24924
Mínimo	3,75	4,17
Máximo	8,75	7,50

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla II. 4. 47. Porcentajes de las variables de Presencia escénica y Proyección.

Presencia Escénica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,75	4	28,6	28,6	28,6
	5,00	4	28,6	28,6	57,1
	6,25	3	21,4	21,4	78,6
	7,50	2	14,3	14,3	92,9
	8,75	1	7,1	7,1	100,0
Total		14	100,0	100,0	

Proyección					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,17	2	14,3	14,3	14,3
	5,00	3	21,4	21,4	35,7
	5,83	1	7,1	7,1	42,9
	6,67	4	28,6	28,6	71,4
	7,50	4	28,6	28,6	100,0
Total		14	100,0	100,0	

Gráfico II. 4. 22. Resultados de las variables de resultado: Presencia escénica y Proyección.

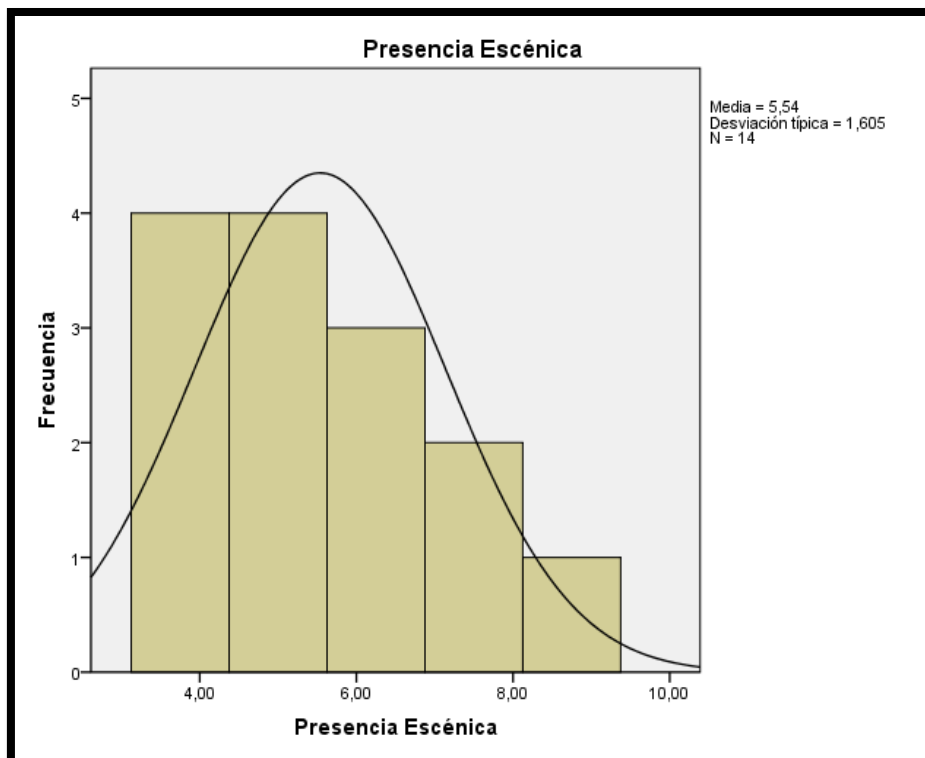
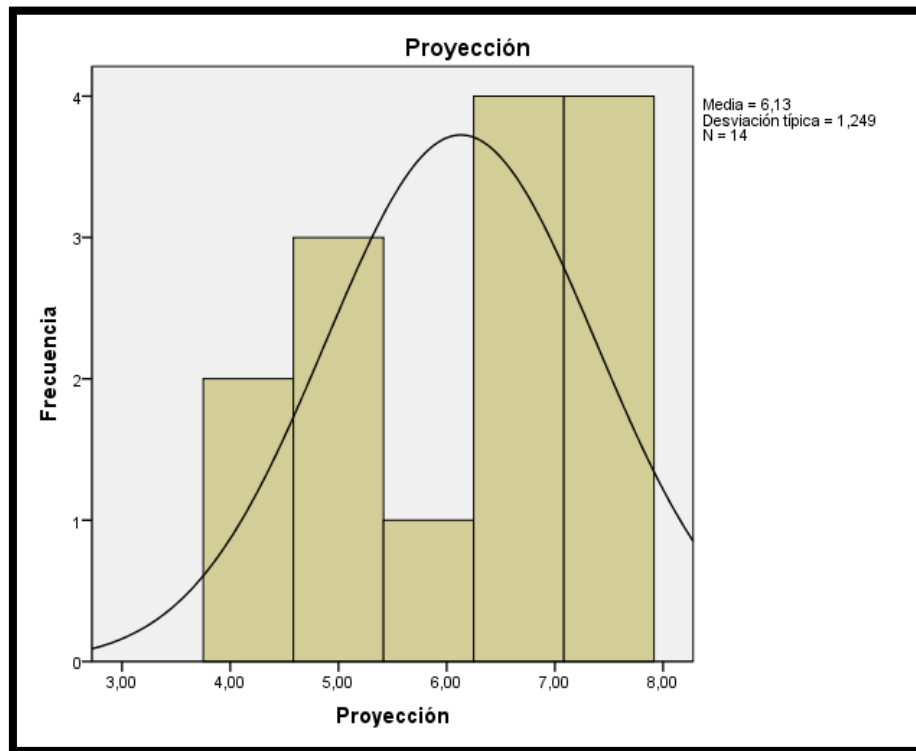


Gráfico II. 4. 22. Resultados de las variables de resultado: Presencia escénica y Proyección (continuación)



c) Análisis comparativo de Presencia escénica y Proyección

Con el fin de comprobar si existe una diferencia significativa entre ambas variables se ha optado por emplear para esta comparación una prueba de tipo no paramétrico. En concreto al tratarse de dos medidas realizadas, para cada variable, a un mismo grupo de sujetos, se ha elegido el Test de los Pares Igualados de Wilcoxon. Las medias y desviaciones significativas de ambas variables aparecen reflejadas en la figura III. 2. 71.

Tabla II. 4. 48. Diferencias significativas entre variables: Presencia escénica y Proyección.

Prueba de los Pares Igualados de Wilcoxon	
	Proyección - Presencia Escénica
Z	-1,073 ^a
Sig. asintót. (unilateral)	,141

a. Basado en los rangos negativos.

Tal y como se observa en los descriptivos⁵⁴, y a pesar de que la media de la Proyección (5,5357) es sensiblemente superior a la de la Presencia escénica (6,1310), no podemos concluir que dicha diferencia sea significativa ($p=.141$ cuando $p<.050$). No obstante, el tamaño tan reducido de la muestra podría llevarnos a sospechar que dicha diferencia podría ser significativa en caso de contar con una muestra mayor. De hecho apunta una tendencia que constituiría una de las conclusiones fundamentales del trabajo del DEA sobre el estado de las competencias de intérprete en el RCSMM: la necesidad de un trabajo dirigido en dos vectores, uno “hacia el interior” del intérprete (algo que podemos denominar Presencia) y otro “hacia fuera”, es decir del intérprete al público, lo que venimos en denominar Proyección. La investigación arrojaba una dedicación mayor al vector hacia el exterior por parte de los alumnos que la interior, circunstancia que se observa también en el análisis actual. Tomamos nota de la conveniencia de un estudio más en profundidad de este aspecto fundamental en la formación del intérprete con el fin de concretar después sus implicaciones pedagógicas.

No obstante, existen unas declaraciones muy significativas de dos alumnos a final de curso que invitan a suponer una percepción de mejoría en la categoría de Integración (fundamental en la Presencia escénica). La Integración entendida como la unificación del yo corporal, la mente (y mente pensante en interacción con el cuerpo), el corazón, es decir, el mundo emocional y finalmente el espíritu en una experiencia integral. Así, el alumno nº 7 escribe en su Diario de Audiciones: “[...] he aprendido también a sentir realmente todo mi ser, cuerpo y mente, sobre el escenario, a palparlo y saber estar ahí”. O el alumno nº 1 que escribe: “[...] no es que me importe menos lo que piense la gente de mí, pero sí soy más consciente de que primero tengo que presentarme yo sin ningún apéndice, llámese piano llámese lo que sea, y luego viene lo demás”. La integración manifestada por estos alumnos constituye el objetivo final de la asignatura y por ende de todo proyecto educativo.

4. 3. Comparativa de Calidad Interpretativa: percepción de los alumnos (Q5) y percepción de la investigadora (H0)

La categoría “Calidad de la interpretación musical” intenta medir el resultado obtenido por el alumno en la parte del ejercicio dedicada a la

⁵⁴ Ver Figura II. 2. 88.

interpretación de una obra de su elección. La calidad de la interpretación viene determinada por la intensidad de la presencia escénica, su poder de comunicación al público, la “Proyección”, y el éxito con el que se resuelven los retos técnicos e interpretativos que ofrece la obra. Con el fin de comparar con las variables recogidas por el Q5, se toman únicamente las variables relacionadas con la calidad técnica e interpretativa –variables: Dominio técnico y Calidad interpretativa- y Comunicación.

Antes de proceder al tratamiento estadístico, se ha realizado una conversión similar a la realizada con la comparativa de actitudes⁵⁵ de manera que se han transformado los valores de ambos instrumentos a una misma escala de 0 a 10. Además, se ha reducido el número de valores obtenidos en el Q5 a los correspondientes a las Audiciones que tuvieron lugar en las mismas fechas que las sesiones de recogida de datos de observación (primer trimestre del curso) para que los resultados sean comparables. Veamos a continuación las medias comparadas de ambos instrumentos.

Tabla II. 4. 49. Tabla comparativa de medias en Calidad Interpretativa.

Estadísticos descriptivos (N=14)					
Variabes Q5	Media	Desviación típica	Variabes HO	Media	Desviación típica
Dominio Técnico Q5	5,7236	1,50076	Dominio Técnico HO	6,6071	1,86237
Calidad interpretativa Q5	5,6050	1,62293	Calidad interpretativa HO	6,0714	2,12908
Comunicación Q5	6,0136	2,13893	Comunicación HO	6,0714	1,88982

En este caso, vemos que son los estudiantes los que valoran de forma ligeramente inferior la calidad general de su interpretación. Procedemos a realizar la prueba no paramétrica del Test de Wilcoxon.

Tabla II. 4. 50. P-sig del Test de Wilcoxon aplicado a las variables de calidad de interpretación.

	Dominio Técnico HO Dominio Técnico Q5	Calidad interpretativa HO Calidad interpretativa Q5	Comunicación HO Comunicación Q5
Z	-1,970 ^a	-,221 ^a	-,105 ^b
Sig. asintót. (unilateral)	,024	,412	,458

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

⁵⁵ Ver I. 1. 7. 2.

No se observan diferencias significativas salvo en el Dominio técnico en los que la profesora puntúa de forma más generosa. Podríamos deducir que nos encontramos con una prueba más de la autoexigencia a la que se someten los propios alumnos con respecto al grado de excelencia en sus niveles de interpretación y que, como veremos en el análisis cualitativo de la documentación, puede derivar en un exceso de perfeccionismo, problemas de ansiedad y afectar en último término a su autoconfianza.

CAPÍTULO 5

EL CUERPO Y EL INTÉRPRETE MUSICAL

El análisis de la categoría Cuerpo engloba todo aquello que está relacionado con el papel del cuerpo en la práctica instrumental: postura, respiración, tensiones, gestos, etc. así como la toma de conciencia corporal. La documentación analizada cualitativamente ofrece algunos datos que se complementarán posteriormente con el análisis de la Hoja de observación (HO). Las sesiones de observación estaban dirigidas especialmente a obtener datos de la categoría Cuerpo. Desde el momento en que se optó por no realizar más sesiones de estas características a lo largo del curso, el estudio se ha limitado a las notas de campo que la investigadora ha ido tomando en el Diario de la clase y el Anecdotario así como las declaraciones de los alumnos en el resumen adjunto al Diario de Audiciones (DA).

En el Diario de clase (DC) aparecen bastantes referencias a la dificultad de los alumnos para tomar conciencia de su estado corporal, especialmente cuando tocan el instrumento. Así, vemos el alumno nº 1 quien presenta: “[...] temblores en su cuerpo, manos y torso, descontrolados y que el alumno intentaba disimular. No me molestan para tocar, decía cuando los compañeros le llamaban la atención sobre este hecho”. Del mismo modo, este mismo alumno (nº 1) inquiriere al alumno nº 15 cuando éste dice que estaba muy tranquilo y no había tenido ningún tipo de disfunción física durante la actuación en público: “¿por qué te temblaba entonces tanto el costado del estómago?” No solo no hay conciencia, parece que los dos estudiantes están molestos cuando los demás le llaman la atención sobre el hecho; se resisten a reconocer su problema. Se trata, en último término, de una actitud de negación hacia el papel del cuerpo en la ejecución instrumental y que puede esconder una actitud de miedo a mostrar su falta de confianza. Es probable que los temblores sean el signo visible de una tensión que subyace bajo esa apariencia de confianza que este alumno desea comunicar; una máscara de autoridad que trata de esconder alguna inseguridad. El temblor en los instrumentistas de cuerda es relativamente frecuente y ha habido casos semejantes en las clases de otros años. Sin embargo, la reacción de esos alumnos ha sido de carácter más mecánico, es decir, el miedo escénico les lleva a focalizar la atención en el movimiento no deseado de la mano (lo más habitual en violinistas y violonchelistas, con el

consiguiente prejuicio para el trabajo con el arco, los trinos y el vibrato), magnificando el problema hasta llegar al bloqueo e impedir la interpretación.

El alumno nº 9, un intérprete muy dotado, muestra un miedo a sentir y jugar con su cuerpo. Así, grita asustado en clase cuando la profesora intenta interactuar con él para que se mueva libremente con la música “no puedo, me voy a marear” (DC). Tiene un cuerpo bloqueado, lleno de dolor (reconocido repetidamente por él durante los ejercicios), con dificultades para el libre movimiento y la expresión. Una actitud cuya dinámica es difícil de revertir porque aún no se atreve a vivir libremente la relación con su cuerpo y sus emociones. marear” (DC) grita asustado cuando la profesora intenta interactuar con él para que se mueva libremente con la música

Hay otros alumnos que sí son conscientes de sus problemas con el cuerpo en la ejecución. Por ejemplo, el alumno nº 11 dice “Soy un desastre, un cúmulo de problemas de tensión” (DC), una tensión que le imposibilita superar de forma natural las dificultades técnicas del instrumento y que le genera una actitud de desconfianza que termina por retroalimentar la tensión. Otro alumno, el nº 2, quien presenta una actitud corporal extremadamente tensa cuando toca, al ser increpado si es consciente de ello, contesta que sí pero lo hace conscientemente porque posee la creencia de que “si toco relajado, será un tostón” (DC). La creencia de que hacer música para los demás conlleva necesariamente tensión y sufrimiento si se desea obtener un resultado bueno es realmente preocupante. En este caso, el alumno no trata de esconder su tensión, la muestra abiertamente y de forma consciente porque –según él– es necesario para que la interpretación sea realmente de calidad.

La respiración es otro aspecto muy importante trabajado en las clases -“me pasa a veces cuando toco, me doy cuenta que llevo mucho tiempo sin respirar y tengo que hacerlo de golpe para no ahogarme” (alumno nº 7). De acuerdo a lo manifestado por los alumnos, la acción de las clases parece mejorar esta deficiencia: “[...] antes de comenzar, inspiro, expiro y con esa sensación de tranquilidad y alivio, comienzo y sin duda las primeras notas (más en concreto) son geniales, limpias y con un sonido muy puro”, escribe la alumna nº 10. Así

mismo, la alumna nº 5 dice: “he estado aplicando algunos de los ejercicios de relajación que solemos hacer al principio de clase antes de salir a tocar y realmente me funcionan, hasta a mí ¡que pensaba que era incapaz de relajarme!” (DA). La alumna nº 7 escribe al final de curso: “Antes de este curso no era capaz de conseguir [...] conexión con mi cuerpo, mi respiración, y mucho menos con la guitarra, con lo que tenía la sensación de que no era yo quien tocaba, pues apenas notaba el tacto de las cuerdas”. En todos estos casos, comprobamos la importancia que la toma de conciencia corporal tiene para poder corregir, tanto la actitud que se esconde tras el fenómeno físico como los problemas técnicos con el instrumento.

Además, se ha completado el análisis de la categoría “Cuerpo” en base a los datos proporcionados por el instrumento denominado Hoja de Observación (HO). En el apartado dedicado a la metodología, se explican las circunstancias especiales de dicho instrumento que han sido tenidas en cuenta a la hora de proceder al análisis. Se pretende obtener información que permita establecer un retrato corporal del grupo y detectar posibles similitudes y diferencias entre los miembros del grupo. Para ello, se estudia cada una de las sub-categorías corporales por separado.

Tabla II. 5. 1. Frecuencia en sub-categorías de la categoría Cuerpo: Fluidez y Coordinación.

Fluidez				Coordinación	
Respiración		Tensión muscular		Buena	6
Regular	6	Rostro	9	regular	9
Irregular	8	Torso	6		
		Piernas	1		

Tabla II. 5. 2. Frecuencia en sub-categoría de la categoría Cuerpo: Lenguaje no verbal (postura, manos, brazos, rostro y mirada).

Postura		Manos				Brazos		Rostro		Mirada	
Tensa	5	Entrelaz.	3	Mov. Natural	2	Sueltos	10	Risue.	9	Huid.	7
Relajada	4	Tensas	9	Mov.	11	Entrecruz.	3	Serio	3		
Colapsada	5	Relajad.	3	Forzado		A la espalda	1	Triste	1	Directa	7
								Neutral	1		

Las tablas expuestas muestran que una mayoría de alumnos (57,14%) posee una respiración ligeramente irregular acompañada de una tensión elevada

en el rostro (64,28%). Existe también una tensión en el torso que es ligeramente inferior (42,85%) y la coordinación es regular (64,28%), con tendencia a buena.

En cuanto a su lenguaje corporal, podemos observar que el grupo se encuentra distribuido equitativamente en relación a su postura, “tensa”, “relajada” o “colapsada”; las manos están mayoritariamente tensas (64,28%) y se mueven de forma forzada; los brazos no presentan posturas de defensa ya que están sueltos (71,42%); la expresión de la cara es mayoritariamente risueña, lo que denota una actitud de apertura y deseo de agradar, y finalmente hay un 50% del grupo cuya mirada es directa mientras que en la otra mitad del grupo es huidiza.

Resumiendo, podemos decir que los alumnos adoptan diversas posturas en la escena, provenientes probablemente de sus diferentes hábitos posturales y diferentes tipos de personalidad y no se observan problemas de coordinación en sus movimientos. Sin embargo, una mayoría de ellos comunica una tensión reflejada a través de sus manos, tensas y con un movimiento forzado, motivado quizá por el hecho de la falta de hábito de utilizarlas en la escena salvo en el uso del instrumento musical. No olvidemos que el ejercicio sujeto a observación tiene dos partes: una exposición oral y otra de ejecución instrumental. La razón de la incomodidad del alumno puede deberse a la falta de costumbre de hablar en público. La expresión risueña del rostro indica un deseo de acercamiento favorable hacia el público aunque la mitad del grupo no consiga enfocar la mirada sino que la esquivo en señal de incomodidad y deseo de huida. Como hemos advertido al principio de este análisis, las circunstancias especiales que afectan a la HO hacen que no se dispongan de datos que permitan hacer un retrato corporal del grupo al final del curso. Por todo ello, no es posible comprobar mediante este instrumento los posibles efectos de la asignatura sobre la conciencia y manejo corporal en la escena de los alumnos.

CAPÍTULO 6

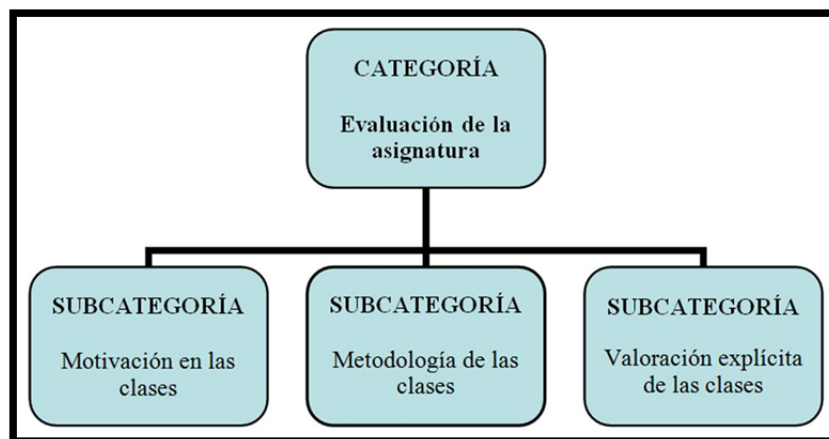
EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Uno de los objetivos principales de esta investigación es la evaluación del trabajo realizado en la asignatura de “Técnicas corporales y presencia escénica”, con vistas a un posible plan de mejora de la misma. La información, recogida en instrumentos como el Diario de clase, el Anecdotario, las Entrevistas a alumnos y profesores seleccionados así como el Diario de Audiciones con comentarios evaluativos de los alumnos acerca de la clase, contenidos, metodología, profesor, interés, etc., aporta datos relevantes que ayudan a realizar una aproximación objetiva a la valoración de las clases y del resultado de las mismas.

6.1. Evaluación de la asignatura por parte de los alumnos del grupo

A continuación se va a analizar e interpretar la valoración que los alumnos del grupo hacen de la asignatura. Para ello, se han establecido tres sub-categorías surgidas del análisis: 1) la motivación de las clases, como señal del grado de interés que la asignatura ha despertado en los alumnos; 2) metodología de las clases, entendida como las virtudes y los defectos que se detectan en la metodología empleada en las clases; 3) valoración de las clases, con los comentarios explícitos de los alumnos acerca del grado de aceptación de la asignatura.

Figura II. 6. 1. Organigrama de organización de sub-categorías relacionadas con la evaluación de la asignatura.



6. 1. 1. Motivación en las clases

El grado de motivación mostrada en las clases de la asignatura y que procede de las actitudes presentadas y recogidas en los instrumentos de recogida de datos así como las valoraciones explícitas realizadas por los alumnos tanto de forma oral como escrita constituyen un indicio del interés que suscita la asignatura y por tanto supone un signo de su valoración. Las citas analizadas en la documentación demuestran un grado de motivación positivo. No obstante, se percibe por parte de varios alumnos la sensación de no haber participado más activamente en las clases: “[...] visto lo visto cómo ha actuado la gente y cómo había sentido a la gente que estaba en clase, me hubiera gustado implicarme más, haber opinado más y haber dado más yo de mí (EP, alumno nº 1). En general, los alumnos poseen un grado de motivación alto, especialmente aquellos que han elegido la asignatura como primera opción. De hecho, ya en la segunda clase hay alumnos como el nº 4 quien tiene muy claro sus objetivos y presenta un grado óptimo de motivación para alcanzarlos: “[...] quiero trabajar el contactar, la entrega, la seguridad” (DC). En este mismo sentido, hay otro alumno que expone las dificultades que tuvo para poder cursar la asignatura lo que demuestra su alto grado de motivación inicial: “[...] me satisface comprobar el gran acierto que tuve al matricularme en esta asignatura a pesar de lo mucho que me costó encajarla entre los horarios de las otras ocho materias que he tenido este año” (DA, alumno nº 7). Hay otros que necesitan un tiempo para sentir cómo su motivación se incrementa, es decir, la acción de las clases despierta una actitud favorable que incide en el incremento de la motivación “[...] comienzo a ver una mayor implicación personal al percibir la utilidad de los ejercicios” (A, alumno nº 13), y otro cuya motivación es exclusivamente de corte utilitarista: “[...] toco porque tengo pronto una Audición y quiero pasarlo” (DC, alumno nº 15). En general, se percibe un incremento en la motivación de los alumnos a lo largo de curso lo cual nos hace suponer un incremento en la valoración de la asignatura.

6. 1. 2. Metodología de las clases

El análisis cualitativo de la documentación ha ofrecido información en relación a la metodología con la que se imparten las clases. Por lo tanto, podemos hablar de una sub-categoría que se refiere a todo comentario que atañe a problemas, constataciones, dudas, etc. sobre dicha metodología. Veamos qué dice

el apartado de metodología presente en la programación de la asignatura (PA): “la metodología empleada es eminentemente práctica, basada en diversos ejercicios de sensibilización, dentro y fuera de la escena que busca principalmente el aprendizaje y cambio en los procesos interpersonales e intrapersonales. Los ejercicios son individuales, en parejas o en grupo y lo experimentado vivencialmente por el alumno se verbaliza para sacar conclusiones que ayuden a la comprensión de lo sucedido. Se aplicará las técnicas de Dinámica de grupo en la educación y el Role-play”.

A la vista de los datos extraídos de la documentación, se observa en primer lugar una reiteración del **tiempo** como fuente de conflicto a la hora de organizar la asignatura y distribuir los diferentes bloques de trabajo de cada sesión. Estos conflictos son:

- el tiempo destinado a los ejercicios y su verbalización posterior en el grupo pequeño y grupo grande,
- el tiempo destinado a los ejercicios individuales en relación a los de pareja y grupo,
- el tiempo de trabajo individualizado con cada alumno en los ejercicios con el instrumento.

Además, a lo largo del curso han sido muchas las ocasiones en las que ha surgido la necesidad de acudir a la disciplina metodológica para cortar los debates encendidos que se suscitaban entre los alumnos, especialmente en los grupos pequeños. A la vista de los datos, se tiene la impresión (anotada en el DC ya en octubre) de que hay una gran necesidad de expresar y compartir en alto las vivencias que, en muchos casos, los alumnos guardan hasta entonces para sí mismos. La verbalización es un paso necesario en la comprensión y posterior fijación de un cambio de actitud por lo que juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de la asignatura.

Por otro lado, los ejercicios individuales con el instrumento corren el peligro de provocar la desconcentración y falta de implicación del resto de alumnos que pueden verse relegados a meros espectadores. Esta es una

preocupación que figura ya en la primera serie de ejercicios de esta índole en noviembre y que ha permanecido durante el curso. También los alumnos entrevistados hacen comentarios en este sentido: “la clase se alargaba mucho pero [...]” (alumno nº 1, EP), “[...] somos muchos y no da tiempo a dedicar... quizá si hubiera un poco más tiempo para cada persona estaría bien pero es difícil” (alumno nº 5, EP), “me hubiera gustado tocar más... y ver a otros tocar porque ver a los demás me ayuda bastante (alumno nº 9, EP). En resumen, el equilibrio entre el necesario y demandado trabajo individual y el trabajo de grupo tan solo puede tener éxito si se consigue la participación activa del resto de los alumnos en el ejercicio. De hecho, el ver y escuchar a los demás es algo muy apreciado por los alumnos: “[...] para terminar, destacar el gran provecho que he sacado de los ejercicios interpretativos ya que como con la cámara, te das cuenta de muchas cosas de las que no eres consciente desde dentro. Casi más con los de los compañeros que con los míos propios. (alumno nº 15, DA); “he aprendido mucho viendo, escuchando, entendiendo al resto de mis compañeros (alumno nº 10, DA); “[...] y cuando cada uno tocaba y estábamos todos juntos y la gente opinaba creo que ha sido bastante productivo” (alumno nº 1 EP).

De todo ello se deduce que los ejercicios individuales deben permanecer metodológicamente en la asignatura si bien se debe prestar una especial atención a la interacción del resto del grupo en el ejercicio para que éste sea eficaz. En cuanto al tiempo de dedicación individualizada al alumno, se demuestra que es claramente insuficiente en la mayor parte de los casos. Han sido varias las ocasiones en las que los alumnos se han dirigido a la profesora después del ejercicio para compartir dudas y preocupaciones o para demandar directamente una ayuda suplementaria a la que brinda la clase. Así, podemos encontrar en el Diario de clase la anotación: “al final de la clase se quedan a hablar conmigo nº 11, nº 14, nº 15 (en una segunda fila), nº 5 y nº 1”; “nº 14 me explica el incidente hace un mes en las pruebas para la JONDE y cómo desde entonces toca totalmente insegura. Me pide ayuda y consejo” (DC).

En otras ocasiones, la iniciativa surge de parte de la profesora (alumno nº 4) y se lleva a cabo un trabajo de apoyo con el instrumento fuera del horario de la asignatura. Este difícil equilibrio provoca un cierto malestar en la docente. Se puede leer en la documentación: “es una pena que no pueda hoy trabajar con ella”

(DC, 15/12/09), “pienso que debo emplear más tiempo con ella a pesar de no poder trabajar con más alumnos hoy” (24/12/09), que puede generar una ansiedad no conveniente en el desempeño de la labor docente. Finalmente, el plan de estudios actual otorga a cada optativa un único curso, no prorrogable a un segundo curso opcional. Son varios los alumnos que expresan su deseo de haber contado con este tipo de formación en cursos anteriores y varios los casos de alumnos que han intentado matricularse por segunda vez (alumnos de tercer curso, minoritarios en la asignatura). Este hecho así como la impresión de que gran parte de los alumnos hubieran necesitado un tiempo mayor para alcanzar el nivel óptimo de cambios en sus desarrollos personales invita a la reflexión sobre la posible ampliación de la duración académica de la asignatura. Aparentemente todo el grupo - salvo los alumnos nº 6 y nº 7- se encuentran a final de curso en el punto de madurez e implicación ideal con sus respectivos procesos para haber continuado un trabajo fructífero y satisfactorio para ellos. No obstante, si se cuentan los objetivos de la asignatura, vemos que se trata de experimentar y tomar conciencia de los diversos aspectos corporales y actitudinales que comporta la interpretación musical y en este sentido, se puede decir que han sido alcanzados. Se trata por tanto de señalar la conveniencia de que el proceso que comienza en las clases continúe de forma consciente cuando abandonan el Conservatorio y comienzan otro ciclo de su vida, profesional o académica, o bien sea una asignatura que se imparta los dos últimos cursos de la carrera.

Otra cuestión que aparece reflejado repetidas veces en los textos es la escasa respuesta de los alumnos a las exposiciones teóricas. Las razones para este comportamiento se presentan en el análisis de la categoría “Grupo”. Sería necesario un estudio pormenorizado de las causas antes de considerar la revisión de esta parte de la metodología. Esta parte teórica fue incorporada a las clases hace tres cursos y surgió de la inquietud percibida en algunos alumnos de conocer el sentido y fin último de los ejercicios de sensibilización. Es por lo tanto una respuesta constructivista al proceso de aprendizaje desarrollado en las clases y, esta falta de interés en el debate propuesto posterior a la exposición no parece razón suficiente para eliminarla a favor de una metodología exclusivamente práctica. Hay, no obstante un deseo claro por parte de los alumnos de incrementar el tiempo dedicado a los ejercicios con el instrumento: “[...] me hubiera gustado tocar más; este trabajo ha sido del que más provecho creo que he sacado de la asignatura” (DA, nº 2). Nos enfrentamos de nuevo a un difícil equilibrio entre los

diversos bloques de trabajo que constituye cada sesión de dos horas y del total de horas del curso.

La dinámica de grupo se ha visto favorecida por la participación muy activa de los alumnos en los ejercicios prácticos, en ocasiones por iniciativa propia y otras en respuesta al requerimiento de la profesora y por la voluntariedad a la hora de realizar dichos ejercicios. La actuación de un alumno en el escenario genera un *feed-back* por parte del resto de alumnos que, con sus observaciones y sugerencias intentan ayudar de forma constructiva al progreso del primero. El papel de la profesora es en este caso el de moderadora en el posible debate, limitando sus comentarios a incitar a la participación, siempre voluntaria, del grupo. La evaluación extremadamente positiva de esta metodología aconseja continuarla e incluso profundizar en ella.

Finalmente, existe una preocupación por los problemas que las interrupciones en la sucesión de las clases, fruto de las vacaciones escolares, pueden generar en el desarrollo del proceso. Parece claro que paradas de tres semanas, o incluso dos semanas a lo largo del curso no son ideales para un trabajo personal en el que los retrocesos son frecuentes y resulta muy difícil retomar dicho proceso en el momento exacto donde se dejó antes del período vacacional. Este es un problema de imposible solución debido a causas organizativas salvo que se plantee la asignatura como taller intensivo trimestral lo que impediría el carácter de acompañamiento que posee hasta el final de curso y por consiguiente hasta el examen de fin de carrera.

El modo de organización del Centro, con ningún órgano que ejerza realmente la labor de coordinación desde el punto de vista pedagógico entre departamentos, hace inviable la última cuestión que surge del análisis de los textos: la necesidad de una colaboración con el profesor de instrumento, la asistencia de la profesora de la asignatura a las audiciones de instrumento, la organización de actividades conjuntas, etc. Este cambio en la Metodología conllevaría tal número de cambios, tanto en la dedicación al Centro de la profesora de la asignatura como en la organización general del mismo que lo convierte en inviable a día de hoy. No obstante, es un tema a considerar detenidamente cara al

futuro. “Pienso que mi asignatura es una isla que, para que pudiera ser más efectiva, debería coordinarse con los profesores correspondientes” (se puede leer en el anecdotario el 27 de abril) y debería ser objeto de reflexión por parte de toda la comunidad educativa.

6. 1. 3. Valoración de las clases

Esta sub-categoría se refiere a la valoración general que los alumnos han hecho de la asignatura, principalmente en los informes que adjuntaron al Diario de Audiciones, en las entrevistas personales (los cuatro alumnos sometidos a ello) y las declaraciones espontáneas en las clases.

El análisis de los datos arroja una valoración claramente positiva de la asignatura. Se poseen referencias de los quince alumnos, de los cuales doce muestran una actitud de satisfacción muy alta y tres (nº 9, 12 y 13) una valoración menos evidente. En estos últimos casos, el alumno nº 9, uno de los seleccionados para la entrevista personal, no hace a lo largo de dicha entrevista ningún comentario acerca de su opinión acerca de los posibles beneficios que ha podido experimentar gracias a su trabajo en las clases. Además, su declaración del último día de curso quizá estuviera forzada por su necesidad de inclusión en el grupo (la variable más conflictiva para él) después de los comentarios tan emotivos y elogiosos de sus compañeros. Por estas razones, se podría deducir que su valoración no es claramente positiva. En cuanto al alumno nº 13, resulta muy significativa la no utilización de la primera persona durante su discurso de fin de curso. Podemos suponer que es una forma de eludir el compromiso personal, una forma de huida del tono emotivo y sincero de sus compañeros. Se trata de un alumno perteneciente también a la clase de instrumento de la profesora y datos conocidos posteriormente por la misma denotan un claro interés por los contenidos del curso (inscripción en un curso especializado de comunicación al año siguiente de cursar la asignatura) que incitan a pensar que se trata más bien de una incapacidad de comunicar una valoración de índole afectivo que una valoración negativa de la asignatura. En cuanto al alumno nº 12, con su falta el último día de clase, sin justificación, y su comentario de valoración envuelto en una retórica vacía, también escondida detrás de la primera persona del plural no indica un claro voto a favor de la asignatura.

Respecto al resto de alumnos, podemos ver los aspectos más valorados por los alumnos e intentar establecer una jerarquía:

1. **Control y manejo del hecho escénico** es sin duda el aspecto más valorado de la asignatura y principal objetivo de la misma. Tenemos referencias de los alumnos nº 3, 5, 7, 9, 10 ,11 y 12 en este sentido. Veamos alguna de ellas: “A diferencia de antes y hablando del presente, gracias a todo lo que hemos ido haciendo en clase, estoy más concentrada, segura de mí misma y de mi trabajo, es decir, creo haber obtenido una mayor credibilidad de lo que hago, tengo más paciencia a la hora de esperar hasta comenzar a tocar y también a la hora de recibir los aplausos, sin tanta ansiedad por bajar YA del escenario y algo para mí insólito, hace una semana realicé unas pruebas y pude tranquilamente mirar al jurado tranquila y sonriente. GRACIAS POR TODO ELLO” (alumno nº 10, DA), “Previamente tenía unos recursos que utilizaba de manera intuitiva que hacían que me sintiera más cómodo en esa situación, ahora, después de todo este curso, mis recursos han aumentado y soy capaz de utilizarlos de una manera más consciente conociendo cómo funcionan y sus efectos” (alumno nº 11, DA), “Tengo más seguridad en mí mismo y me siento más cómodo en un escenario, ya que noto que tengo estrategias para afrontar la situación” (alumno nº 8, DA).
2. El **trabajo en grupo**, con seis menciones específicas de los alumnos 3, 5, 6, 10, 14 y 15, es un aspecto muy valorado por los miembros de ese grupo.
3. **Autoconfianza** que se muestra ligada a la autoestima, “ahora sé que soy alguien y me gusta, las cosas han cambiado mucho para mí”, o directamente como actitud: “[...] gracias a todo lo que hemos ido haciendo en clase, estoy más concentrada, segura de mí misma y de mi trabajo”, “tengo más seguridad en mí mismo y me siento más cómodo en un escenario” (alumnos nº 6, 7 y 11).
4. **Conciencia corporal**, valorada por parte de los alumnos 3 y 14.
5. **Autoconocimiento**: un alumno (nº 15) hace mención de este aspecto del trabajo de la clase “darte las gracias por habernos dejado conocernos

a cada uno desde unos puntos de vista a los que generalmente no estamos acostumbrados”.

6. La asignatura en general y sus **contenidos** que son calificados de “interesantes” (alumno nº 8) y que incitan a trabajar más sobre ellos en el futuro: “por estas razones estoy muy contento del desarrollo de la asignatura, no sólo por lo que he aprendido sino por las puertas que me ha abierto y por los caminos de trabajo en los que adentrarme en el futuro” (alumno nº 2).
7. El desarrollo de las clases (la **metodología**) es percibido como algo excitante y divertido: “[...] cuando pienso en cosas que hemos hecho... lo de tirarse de la mesa, por ejemplo, son cosas que llaman la atención y... como que engancha un poco. Iba cada día a ver qué iba a pasar (alumno nº 1), “[...] ha sido una asignatura tanto útil como divertida también y me alegro mucho de haberla elegido como optativa” (alumno nº 5).

6. 2. Evaluación de la actitud de la profesora

La categoría que denominaremos como Actitud propia comprende las diversas conductas, manifestaciones, reflexiones, etc. que aparecen en las fuentes y que son reflejo de una determinada actitud de la investigadora en su papel en la clase –y en ocasiones fuera del espacio físico del aula- como profesora, como observadora y como persona implicada en el proceso de dinámica de grupo.

Las citas en la documentación referentes a la actitud en las clases de la investigadora muestran una gran implicación personal. Esta implicación supone momentos de importante carga emocional generada a partir de una empatía con las vivencias de los alumnos. Se trata de momentos en los que cuesta asumir los pequeños fracasos (retrocesos en el proceso de mejora), en los que se sufre la impotencia de descubrir los propios límites, se siente la necesidad de trabajar de forma individual con el alumno fuera del horario de la asignatura intentando resolver la delicada gestión de las relaciones afectivas que se establecen con los alumnos. A veces, los datos indican una presión que puede llegar a superar el equilibrio de la profesora. La naturaleza de las clases obliga a tomar decisiones sobre la marcha, improvisando medidas y soluciones a situaciones no

contempladas de antemano lo que implica una flexibilidad y una disponibilidad importante. No obstante, la experiencia de docencia y con ella, el reconocimiento de situaciones similares ya vividas, permite a la profesora enfrentarse al trabajo en la clase con un menor desgaste emocional.

Otro aspecto recurrente en los datos analizados es la falta de seguridad o más bien, las dudas de la profesora sobre su competencia para hacer frente a las situaciones. Parece que es importante para ella contar con el apoyo y el reconocimiento explícito de los alumnos para reafirmar su papel como guía del grupo. Así, escribe su temor en el Anecdotario al tener un alumno psicólogo en la clase: “[...] lo percibo como amenazante para mi autoridad como profesora tener un psicólogo entre los alumnos” (27/10/2009).

Su papel en el grupo es también un punto de conflicto al debatirse entre el de observadora (tanto como observadora-investigadora como observadora de la dinámica del grupo) y el de guía y participante. Leemos en el Diario de clase: “hoy ha sido un día importante para mí y para el grupo. He arriesgado con el ejercicio de rol con el alumno nº 14, dudaba que estuviera suficientemente preparada para participar, y he sido capaz de identificar la fuente del problema y ayudarlo a superarlo. [...]. Creo que debo perder miedo a reconocer este aspecto de mi trabajo y atreverme más con los alumnos” (24/11/2009), “empiezo a sentirme más segura y tranquila cuando se producen estas crisis” (15/12/2009).

Un tercer aspecto relacionado con esta actitud en las clases es la toma de conciencia de la necesidad de una intervención más allá de las paredes del aula si realmente se quiere obtener un resultado óptimo y duradero en el cambio positivo de los alumnos. El Diario de clase refleja esta situación: “abandono y le pido que pase por mi clase (al alumno nº 4) para trabajar individualmente la emisión de sonido desde el cuerpo. [...] Veo que en estos casos es necesario un trabajo continuado individual que complemente el trabajo en la clase de grupo” (15/12/2009).

6. 3. Valoración externa de la asignatura

Con el fin de completar el proceso de valoración de la asignatura, resulta imprescindible contar con la información de agentes externos al grupo de estudio y a la propia investigadora. Los alumnos de tercer y cuarto curso de instrumento del RCSMM que no han elegido esta optativa, así como antiguos alumnos que cursaron la asignatura en otros cursos académicos constituyen una fuente valiosa de datos que ayudan a completar la valoración general de la asignatura.

6. 3. 1. Evaluación de alumnos del RCSMM no matriculados en la asignatura

Un grupo de 23 alumnos de tercer y cuarto curso de instrumento del RCSMM que no han elegido la asignatura como optativa han sido sometidos a una entrevista semiestructurada (instrumento Q4) para conocer el grado de conocimiento y la valoración de la misma.

Antes de nada, es importante señalar que la naturaleza del instrumento, un cuestionario abierto, ha supuesto un proceso de análisis que se expone a continuación. En primer lugar, se ha analizado cualitativamente el contenido de las respuestas lo que ha llevado a la constatación de la posibilidad de agruparlas en función de una categoría unitaria que las englobaba en un contenido similar. A continuación se exponen los descriptivos de cada pregunta y así como los resultados extraídos de este análisis.

a) Descriptiva de las preguntas realizadas a alumnos no matriculados en la asignatura

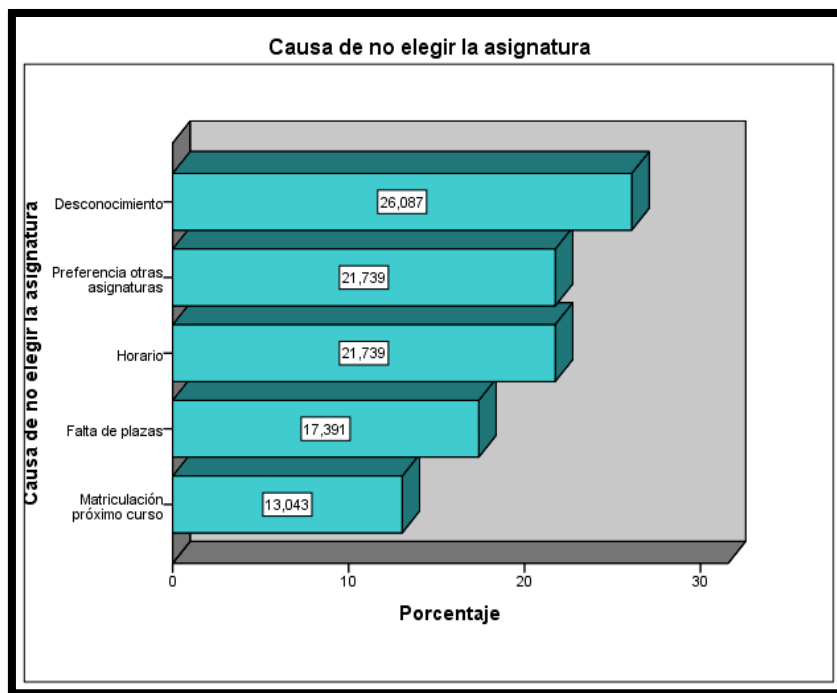
La primera pregunta hace referencia a la causa por la que los alumnos consultados no habían elegido esta optativa. De acuerdo al resultado de las respuestas obtenidas, vemos que son causas ajenas a su voluntad las que han determinado su decisión, esto es: desconocimiento de su existencia, problemas de horario y falta de plazas (total de 15 respuestas). Tan solo 5 alumnos han mostrado una clara preferencia por otras optativas y 3 (de 3º curso) han manifestado su intención de matricularse el año próximo. Resulta llamativo el hecho de que sea el desconocimiento la causa más numerosa a la hora de no haber

elegido la asignatura ya que significa una posible falta de información por parte de los alumnos que puede ser atribuida a un error en el sistema de organización del Centro o bien a la desidia de unos alumnos que no ejercen su derecho a elegir con suficiente responsabilidad su currículum.

Tabla II. 6. 1. Causa por la que alumnos no pertenecientes al grupo de estudio no han elegido la asignatura como optativa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Desconocimiento	6	26,1	26,1	26,1
Horario	5	21,7	21,7	47,8
Falta de plazas	4	17,4	17,4	65,2
Preferencia otras asignaturas	5	21,7	21,7	87,0
Matriculación próximo curso	3	13,0	13,0	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 6. 1. Causa por la que alumnos no pertenecientes al grupo de estudio no han elegido la asignatura como optativa.



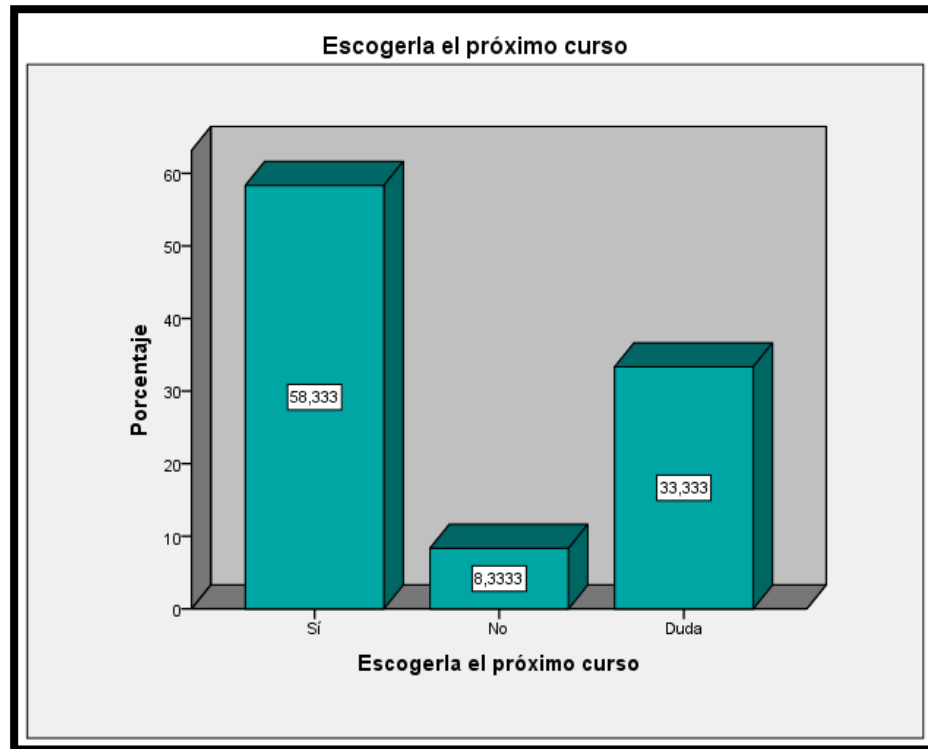
Con el fin de conocer las intenciones de los alumnos respecto a su posible matriculación futura en la asignatura, el resultado arroja de nuevo un saldo favorable ya que 7 de ellos piensan cogerla el año próximo, 4 dudan y tan solo 1

contesta con un rotundo no. El resto de alumnos (11) son de 4º curso y por lo tanto no les afecta la pregunta.

Tabla II. 6. 2. Intención de alumnos de tercer curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una posible matriculación en la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	7	30,4	58,3	58,3
	No	1	4,3	8,3	66,7
	Duda	4	17,4	33,3	100,0
	Total	12	52,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	47,8		
Total		23	100,0		

Gráfico II. 6. 2. Intención de alumnos de tercer curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una posible matriculación en la asignatura.



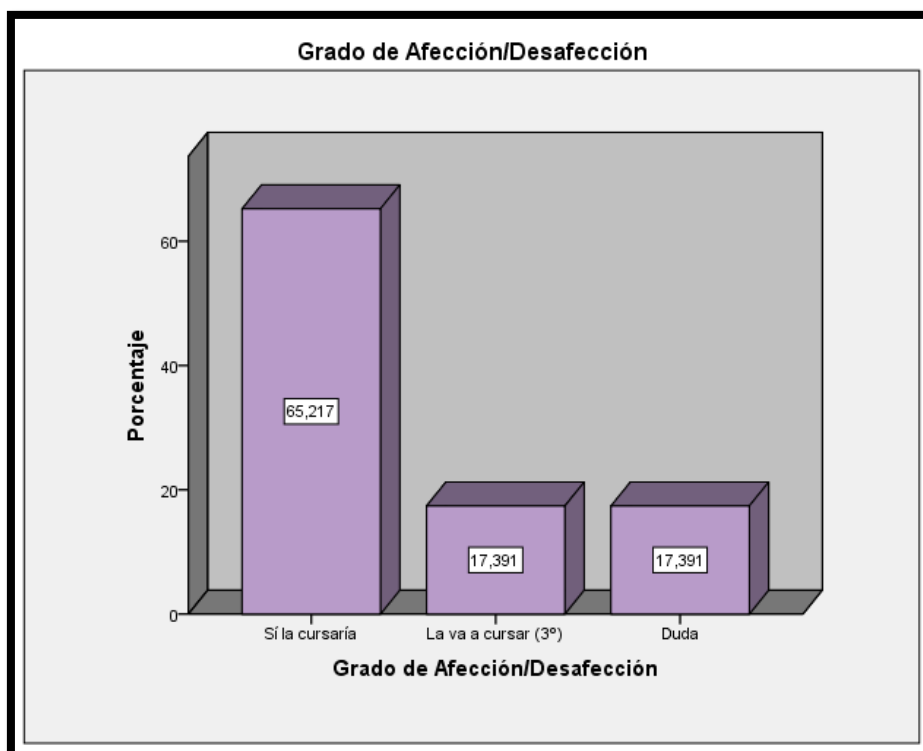
Como se ha visto anteriormente, los alumnos de 4º curso no podían contestar a la segunda pregunta, de ahí que se haya optado por una tercera pregunta en la que de nuevo se inquiera, pero esta vez en condicional –si fuera posible- acerca de sus intenciones respecto a la optativa. En este caso, obtenemos respuestas del total de alumnos, con los mismos 4 que dudan y el resto (19) que, o

bien la cursaría (3º y 4º curso) o la piensa cursar (3º curso). Curiosamente, en este caso nadie ha respondido con un no categórico.

Tabla II. 6. 3. Intención de alumnos de tercer y cuarto curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una hipotética matriculación en la asignatura, no posible en realidad para los alumnos de cuarto.

Grado de Afección/Desafección					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí la cursaría	15	65,2	65,2	65,2
	La va a cursar (3º)	4	17,4	17,4	82,6
	Duda	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 6. 3. Intención de alumnos de tercer y cuarto curso no pertenecientes al grupo de estudio respecto a una hipotética matriculación en la asignatura, no posible en realidad para los alumnos de cuarto.



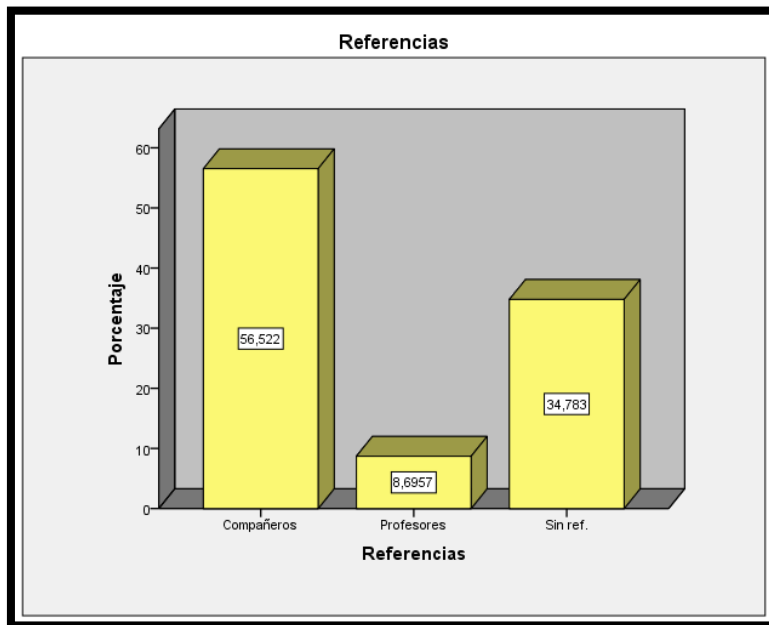
En cuanto a las referencias que poseen los alumnos sobre la asignatura, vemos que son mayoritariamente los compañeros (56.5%) los que actúan como fuentes de información de la misma. Sorprende que tan solo 2 alumnos (8.7%)

afirmen que han recibido información de sus profesores. Este hecho puede llevarnos a preguntarnos el grado de implicación que tienen los profesores tutores en el asesoramiento en la configuración del currículo de sus alumnos. También sorprende el alto número de alumnos de la muestra que no disponen de referencias de la asignatura. Este dato concuerda con el dato de la primera pregunta respecto al desconocimiento como causa de no elección de la asignatura.

Tabla II. 6. 4. Procedencia de las referencias de los alumnos sobre la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Compañeros	13	56,5	56,5	56,5
	Profesores	2	8,7	8,7	65,2
	Sin ref.	8	34,8	34,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 6. 4. Procedencia de las referencias de los alumnos sobre la asignatura.



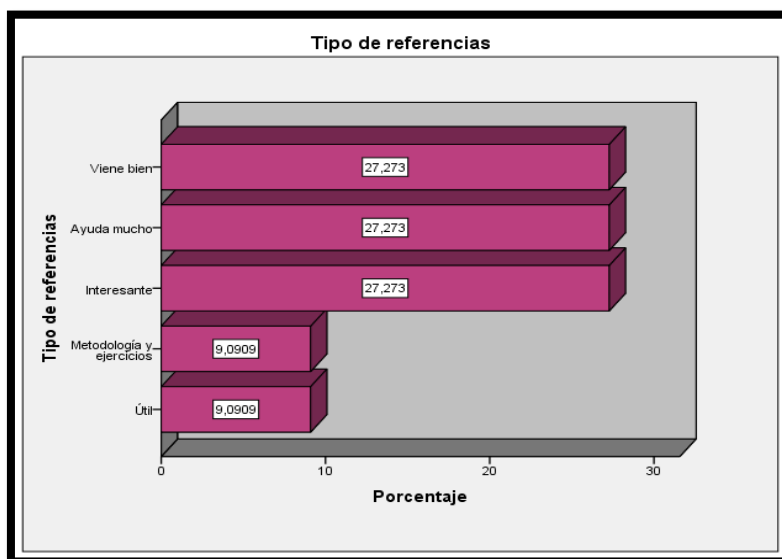
Respecto al contenido de esas referencias sobre la asignatura provenientes mayoritariamente de compañeros, las respuestas han sido agrupadas en los siguientes conceptos: es interesante (3), ayuda mucho (3), viene bien (3), es útil (1) y tienen noticias acerca de la metodología aplicada así como de los ejercicios de la clase. (1). Hay 12 alumnos que no dan respuesta por lo que, aún conociendo su existencia (no olvidemos que han sido 8 alumnos los que han confesado no tener

conocimiento de la asignatura), no cuentan con referencias concretas sobre su programación.

Tabla II. 6. 5. Naturaleza de las referencias de los alumnos no matriculados en la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interesante	3	13,0	27,3	27,3
	Ayuda mucho	3	13,0	27,3	54,5
	Viene bien	3	13,0	27,3	81,8
	Útil	1	4,3	9,1	90,9
	Metodología y ejercicios	1	4,3	9,1	100,0
	Total	11	47,8	100,0	
Perdidos	Sistema	12	52,2		
Total		23	100,0		

Gráfico II. 6. 5. Naturaleza de las referencias de los alumnos no matriculados en la asignatura.

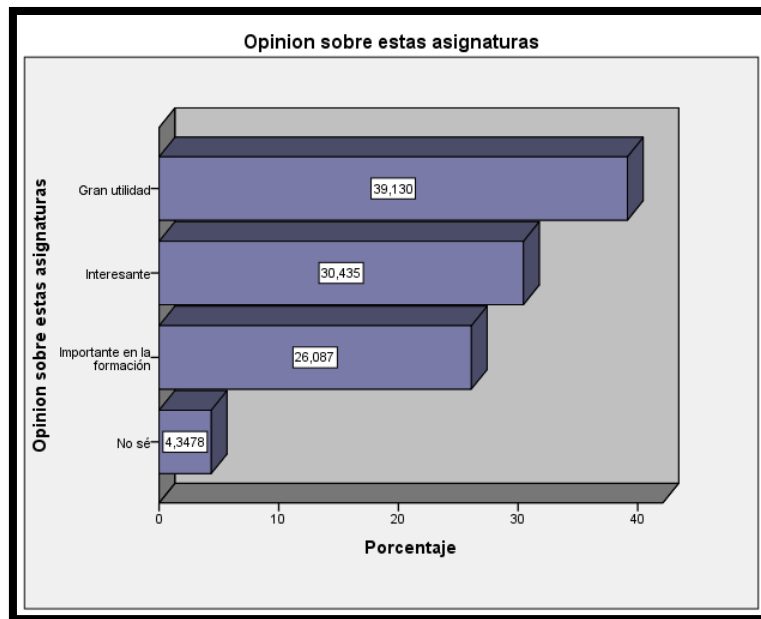


A la pregunta sobre la opinión que le merecen asignaturas de este tipo, los alumnos contestan mayoritariamente que son de gran utilidad (39.1%) seguido de cerca por un 30.4% que opinan que son interesantes y otro 26% consideran que son importantes en la formación del intérprete. Tan solo 1 alumno responde con un “no sé”.

Tabla II. 6. 6. Opinión de los alumnos acerca de este tipo de asignaturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Gran utilidad	9	39,1	39,1	39,1
	Interesante	7	30,4	30,4	69,6
	Importante en la formación	6	26,1	26,1	95,7
	No sé	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Gráfico II. 6. 6. Opinión de los alumnos acerca de este tipo de asignaturas.



La sexta pregunta solicita del alumno su opinión acerca de las competencias que podría aportarle la asistencia a esta optativa. Señalar que se deja libertad al alumno para que no conteste a esta pregunta en caso de que considere nulo el interés para su formación de la optativa. Pues bien, para los alumnos consultados, ganar en seguridad y control es el beneficio mayor (36.0%) seguido de un trabajo con el cuerpo que expresan como relajación y conciencia corporal (16.0%). A continuación, tenemos el trabajo de la Presencia escénica y una mejora de la calidad de su interpretación, ambos con un 12% y finalmente otros aspectos como el manejo del miedo escénico, un mayor placer tocando y una mejora en la comunicación con el público.

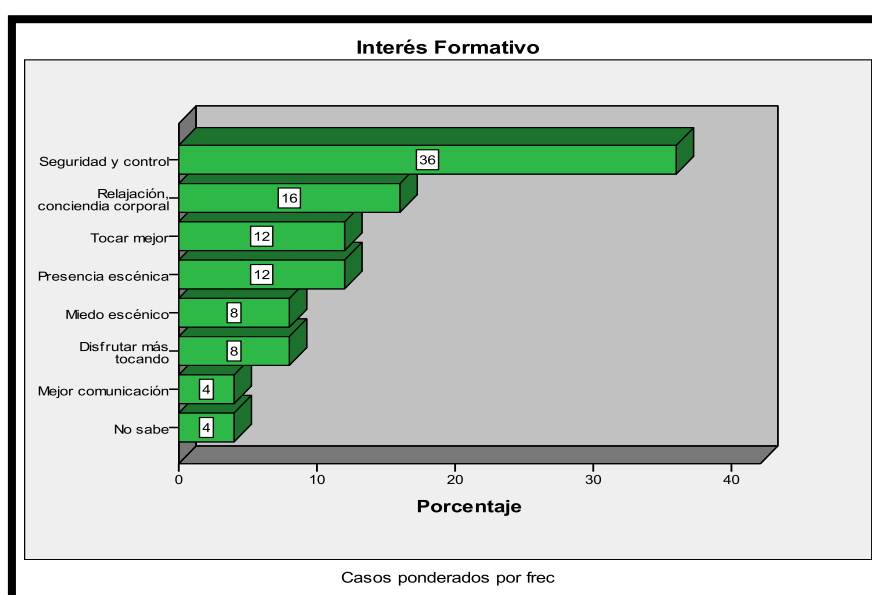
Vemos en la tabla cómo algunos alumnos han contestado con más de un posible beneficio atribuible a la asignatura (total de 25 resultados). Llama la atención que no sea el control del miedo escénico el objetivo principal de la asignatura cuando ha sido la etiqueta con la que se la identificaba hasta hace poco

si tenemos en cuenta los comentarios de los alumnos del grupo el primer día de clase (Diarios de clase de cursos 2007-08 y 2008-09). Este resultado cobra un significado muy especial para la investigadora (y profesora) ya que desde un principio, ha intentado huir de la identificación de la Presencia escénica con el miedo escénico. Se trata, en última instancia, de trabajar desde la perspectiva positiva de la escena (el placer) y no desde el problema (el miedo). Resulta muy gratificante comprobar que incluso hay 2 alumnos que aluden a ese placer cuando responden con un “disfrutar más tocando”. Además, a la luz de estos datos, vemos que los principales contenidos de la programación de la asignatura se ven reflejados en esta lista lo que indica un conocimiento bastante exacto de la misma.

Tabla II. 6. 7. Competencias a adquirir en la asignatura según los alumnos no matriculados en la asignatura.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Seguridad y control	9	36,0	36,0	36,0
Presencia escénica	3	12,0	12,0	48,0
Relajación, conciencia corporal	4	16,0	16,0	64,0
Disfrutar más tocando	2	8,0	8,0	72,0
Tocar mejor	3	12,0	12,0	84,0
Miedo escénico	2	8,0	8,0	92,0
Mejor comunicación	1	4,0	4,0	96,0
No sabe	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Gráfico II. 6. 7. Competencias a adquirir en la asignatura según los alumnos no matriculados en la asignatura.



b) Cruce de variables de género, curso y departamento con los resultados de las preguntas realizadas a alumnos no matriculados en la asignatura

A continuación, se ha realizado un cruce de las preguntas del cuestionario con las variables de identificación de sexo, curso y departamento para comprobar si hay diferencias significativas que den pistas de una diferente aceptación de la asignatura en función de estas variables. Para ello, se ha utilizado la prueba estadística del Chi cuadrado. Se expondrán únicamente aquellos casos que sí han resultado significativos.

El análisis de las preguntas del cuestionario en relación al sexo del alumno no ofrece diferencias significativas salvo en la opinión que les merece este tipo de asignaturas en las que sí hay una diferencia significativa, con una $p=0.026$ cuando $p<0.050$. Parece que para los hombres es significativamente mayor la utilidad y el contenido “interesante” de la asignatura mientras que para las mujeres resulta significativamente más importante para su formación.

Tabla II. 6. 8. Descriptiva del interés por la asignatura por sexos.

Tabla de contingencia					
			Sexo		Total
			Hombres	Mujeres	
Opinion sobre estas asignaturas	Gran utilidad	Recuento	6	3	9
		% dentro de Sexo	50,0%	27,3%	39,1%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Interesante	Recuento	5	2	7
		% dentro de Sexo	41,7%	18,2%	30,4%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	Importante en la formación	Recuento	0	6	6
		% dentro de Sexo	,0%	54,5%	26,1%
		Residuos corregidos	-3,0	3,0	
	No sé	Recuento	1	0	1
		% dentro de Sexo	8,3%	,0%	4,3%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
Total	Recuento	12	11	23	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla II. 6. 9. Diferencias significativas por sexo en el interés por la asignatura de alumnos no matriculados en la asignatura.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,260 ^a	3	,026
Razón de verosimilitudes	12,008	3	,007
Asociación lineal por lineal	2,446	1	,118
N de casos válidos	23		

El análisis de las preguntas del cuestionario en relación a la variable Curso ofrece únicamente diferencias significativas en el grado de afección/desafección respecto a la asignatura. Vemos cómo, con una $p=.026$, los alumnos de cuarto curso muestran un grado claramente mayor de interés que los de tercer curso en su intención de matricularse en la optativa en caso de que se diera esa oportunidad. Por el contrario, entre los alumnos de 3º, hay un grupo mayor de alumnos (25.0%) que dudan y por tanto no se comprometen abiertamente.

Tabla II. 6. 10. Descriptiva de las intenciones de los alumnos no matriculados en la asignatura por curso.

Tabla de contingencia					
			Curso		Total
			3º	4º	
Grado de Afección/Desafección	Sí la cursaría	Recuento	5	10	15
		% dentro de Curso	41,7%	90,9%	65,2%
		Residuos corregidos	-2,5	2,5	
	La va a cursar (3º)	Recuento	4	0	4
		% dentro de Curso	33,3%	,0%	17,4%
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
	Duda	Recuento	3	1	4
		% dentro de Curso	25,0%	9,1%	17,4%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
Total	Recuento	12	11	23	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla II. 6. 11. Diferencias significativas por curso en las intenciones de alumnos no matriculados en la asignatura respecto a su posible matriculación en la misma.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,636 ^a	2	,036
Razón de verosimilitudes	8,247	2	,016
Asociación lineal por lineal	3,901	1	,048
N de casos válidos	23		

El análisis de las preguntas del cuestionario en relación al departamento al que pertenecen los alumnos ofrece únicamente diferencias significativas, al igual que en el caso del cruce con la variable Curso, en el grado de afección/desafección respecto a la asignatura. Vemos cómo, con una $p=.016$, los alumnos de Cuerda contestan en un 100% con un “la cursaría” a la sexta pregunta. Los alumnos de viento presentan resultados que se reparten entre “la cursaría” (71.4% y 85.7%) y la duda (28.6% y 14.3%). Finalmente, los alumnos de Tecla dicen mayoritariamente que la piensan cursar el siguiente año (caso de los alumnos de 3º) y muestran una proporción más baja similar entre los que “la cursarían” y los que dudan (16.7%).

Tabla II. 6. 12. Descriptiva de las intenciones de los alumnos no matriculados en la asignatura por departamento.

Tabla de contingencia							
			Departamento				Total
			Tecla	Cuerda	Viento madera	Viento metal	
Grado de Afección/Desafección	Sí la cursaría	Recuento	1	3	5	6	15
		% dentro de Departamento	16,7%	100,0%	71,4%	85,7%	65,2%
		Residuos corregidos	-2,9	1,4	,4	1,4	
	La va a cursar (3º)	Recuento	4	0	0	0	4
		% dentro de Departamento	66,7%	,0%	,0%	,0%	17,4%
		Residuos corregidos	3,7	-,9	-1,5	-1,5	
	Duda	Recuento	1	0	2	1	4
		% dentro de Departamento	16,7%	,0%	28,6%	14,3%	17,4%
		Residuos corregidos	-,1	-,9	,9	-,3	
Total	Recuento	6	3	7	7	23	
	% dentro de Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla II. 6. 13. Diferencias significativas por departamento en las intenciones de alumnos no matriculados en la asignatura respecto a su posible matriculación en la misma.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,616 ^a	6	,016
Razón de verosimilitudes	16,282	6	,012
Asociación lineal por lineal	1,741	1	,187
N de casos válidos	23		

* a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,52.

En resumen, podemos advertir que el cruce de las variables de sexo, curso y departamento con las preguntas del cuestionario abierto realizado a los alumnos del Centro que no han elegido esta optativa no aporta información relevante salvo en el caso de la mayor afección por parte de los alumnos de 4º curso, debido quizá a que ya no les compromete ya que no existe la posibilidad real de cursarla y la forma diferente en matices de entender el sentido de la asignatura hombres y mujeres. Para ellos, es algo interesante y útil y para ellas es un componente importante de la formación. Ellas valoran de manera global y ellos de detienen en dos aspectos más puntual. De cualquier manera, ambos estiman positivamente la asignatura.

6. 3. 2. Evaluación de alumnos antiguos de la asignatura

El análisis de los datos aportados por ex-alumnos de la asignatura⁵⁶ es muy importante para valorar su efecto a medio y largo plazo así como para comprobar la evolución de la misma en el tiempo. Para ello, se procede a analizar los sucesivos ítems del cuestionario, distribuidos en: información de carácter general (situación académica y profesional actual de los alumnos e interés declarado por los contenidos, objetivos y metodología de la asignatura).

a) Actividad principal de los antiguos alumnos en la actualidad

En primer lugar, y en base a la muestra obtenida, se estudia cuántos de los 23 casos de la muestra realizan alguna o varias de las actividades propuestas como respuesta a la primera pregunta del cuestionario (incluyendo la categoría de “otros”, es decir, supuestos no ofertados en el cuestionario).

⁵⁶ Procedentes del cuestionario Q6. Para más información, ver Metodología.

Tabla II. 6. 14. Descriptivos de cada una de las posibles actividades profesionales y académicas de antiguos alumnos de la asignatura (muestra total).

Actividad principal: aún estudia en el RCSMM					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	26,1	26,1	26,1
	No	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Actividad principal: continúa estudiando fuera del RCSMM					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	13	56,5	56,5	56,5
	No	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Actividad principal: trabaja como intérprete					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	6	26,1	26,1	26,1
	No	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Actividad principal: trabaja como profesor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	30,4	30,4	30,4
	No	16	69,6	69,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Actividad principal: Otros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	2	8,7	8,7	8,7
	No	21	91,3	91,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Dado que varios de los casos recogidos realizan más de 1 actividad, se analiza el conjunto de actividades (34), y vemos cómo se distribuye cada una de ellas. Así, el 38,2% (13 de 34) de las respuestas dadas indican que siguen estudiando pero fuera del RCSMM, respuesta que se ha dado en el 56,5% de los casos de la muestra, es decir, 13 de 23 alumnos. La siguiente actividad principal de los antiguos alumnos es la de profesor (20,6%) seguido por igual número de

alumnos que continúan estudiando en el RCSMM como ejerciendo la actividad de intérprete (17,6%). Por consiguiente, una mayoría de alumnos continúan ampliando sus estudios más allá del título superior del Conservatorio mientras compaginan, en un tanto por ciento significativo, su formación con una labor docente. Llama la atención que tan solo 2 alumnos trabajen exclusivamente como intérpretes profesionales. Señalar que ninguno de ellos es de tecla, parte mayoritaria de la muestra. En un caso tenemos un alumno de cuerda, que tienen la salida profesional de las orquestas y en el otro un organista cuya salida hacia la docencia es más compleja dado el escaso número de puestos docentes para ellos

Tabla II. 6. 15. Descriptivos con las frecuencias de las diversas dedicaciones profesionales y académicas de antiguos alumnos de la asignatura (muestra total).

	Respuestas		Porcentaje de casos
	Nº	Porcentaje	
A.P.A. Actividad principal: aún estudia en el RCSMM	6	17,6%	26,1%
Actividad principal: continúa estudiando fuera del RCSMM	13	38,2%	56,5%
Actividad principal: trabaja como intérprete	6	17,6%	26,1%
Actividad principal: trabaja como profesor	7	20,6%	30,4%
Actividad principal: Otros	2	5,9%	8,7%
Total	34	100,0%	147,8%

La constatación de la desproporción en la distribución de la muestra a favor del departamento de tecla, debido a las circunstancias anteriormente expuestas, así como el hecho de que la programación de la asignatura sufrió un sustancial cambio en el curso 2007-08, ha dado como resultado la acotación de la muestra a los dos últimos cursos. De esta manera, cumplimos con los requisitos necesarios que permitan la comparación entre este estudio y el estudio de caso objeto de esta investigación. El número total de alumnos matriculados durante dichos cursos es de 34, de los cuales se ha obtenido respuesta de 15 (44,1%) alumnos. La muestra definitiva queda por tanto en 15 alumnos, 5 del curso 2007-08 y 10 del 2008-09. La distribución por sexos es de 8 hombres y 7 mujeres y la distribución por departamentos es de 7, tecla, 4, cuerda, 3, viento y 1 percusión. A continuación, vemos las tablas con la distribución por instrumentos, departamentos, sexo y la frecuencia de la actividad principal aplicada a esta muestra.

Tabla II. 6. 16. Distribución de la muestra seleccionada en función del instrumento, departamento y género.

Instrumento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Piano	6	40,0	40,0	40,0
	Viola	2	13,3	13,3	53,3
	Guitarra	1	6,7	6,7	60,0
	Trompa	1	6,7	6,7	66,7
	Trompeta	1	6,7	6,7	73,3
	Percusión	1	6,7	6,7	80,0
	Organo	1	6,7	6,7	86,7
	Trombón	1	6,7	6,7	93,3
	Violín	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Departamento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecla	7	46,7	46,7	46,7
	Cuerda	4	26,7	26,7	73,3
	Viento-Metal	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	8	53,3	53,3	53,3
	Mujer	7	46,7	46,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Tabla II. 6. 17. Descriptivo con la frecuencia en cada una de las actividades profesionales actuales de los antiguos alumnos en la muestra seleccionada.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
A.P.A.	Actividad principal: aún estudia en el RCSMM	5	23,8%	33,3%
	Actividad principal: continúa estudiando fuera del RCSMM	7	33,3%	46,7%
	Actividad principal: trabaja como intérprete	4	19,0%	26,7%
	Actividad principal: trabaja como profesor	4	19,0%	26,7%
	Actividad principal: Otros	1	4,8%	6,7%
Total		21	100,0%	140,0%

Vemos que 7 de 15 alumnos continúan estudiando fuera del Conservatorio y en este caso hay también 5, un alto porcentaje (23,8%), que lo hace aún en el RCSMM. Esta circunstancia se puede deberse a que 4 de ellos cursaban tercer curso de la asignatura en 2008 y uno, de 2007, que se ha visto obligado a repetir curso. En lo que respecta a los 4 alumnos que trabajan como profesores, todos

compaginan su trabajo docente con la formación, tres fuera del RCSMM y uno en el Centro. Los dos alumnos que ejercen exclusivamente como intérpretes y de los cuales se ha comentado anteriormente, pertenecen también a esta muestra restringida.

b) Actitud de los ex-alumnos hacia la asignatura

Para conocer la actitud de los ex-alumnos, se analizan las respuestas a las preguntas nº 2, 3, 4 y 6 formuladas en el Q6. Como se puede ver en las figuras expuestas a continuación, la actitud resultante resulta claramente positiva en relación a la asignatura. Así, los alumnos afirman aplicar “a menudo” lo aprendido en la clase (46,7%), continúan formándose “regular” o “bastante” (26,7%) en los contenidos propios de la asignatura, sienten que les ha ayudado “bastante” en su formación (53,3%) y están “totalmente de acuerdo” (43,5%) en la necesidad de que la optativa forme parte del nuevo plan de estudios del título de interpretación.

Tabla II. 6. 18. Actitud de los ex-alumnos en relación a la asignatura.

Aplicar lo aprendido					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	4	17,4	26,7	26,7
	A menudo	7	30,4	46,7	73,3
	Muy a menudo	4	17,4	26,7	100,0
	Total	15	65,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	34,8		
Total		23	100,0		

Continuar formándose					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	13,0	20,0	20,0
	Poco	2	8,7	13,3	33,3
	Regular	4	17,4	26,7	60,0
	Bastante	4	17,4	26,7	86,7
	Mucho	2	8,7	13,3	100,0
	Total	15	65,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	34,8		
Total		23	100,0		

La asistencia ha ayudado en la formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	8,7	13,3	13,3
	Bastante	8	34,8	53,3	66,7
	Mucho	5	21,7	33,3	100,0
	Total	15	65,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	34,8		
Total		23	100,0		

Tabla II. 6. 18. Actitud de los ex-alumnos en relación a la asignatura.(continuación)

Asignatura en el futuro plan					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	8,7	13,3	13,3
	De acuerdo	3	13,0	20,0	33,3
	Totalmente de acuerdo	10	43,5	66,7	100,0
	Total	15	65,2	100,0	
Perdidos	Sistema	8	34,8		
Total		23	100,0		

c) Interés general de los antiguos alumnos hacia la asignatura

Posteriormente se ha creado una variable de tipo cuantitativo, que se ha denominado: Interés de la asignatura. De esta manera, se añade la posibilidad de un tratamiento estadístico de los datos que permitirán la posibilidad de futuros cruces y comparaciones. Para ello, se han sumado los puntos (valores numéricos) de las respuestas dadas a las preguntas del Q6 vinculadas a esta variable (2, 3, 4 y 6). Se trata de intentar cuantificar la intensidad de dicha variable.

Tabla II. 6. 19. Descriptivo con valores de la variable: Interés de los ex-alumnos en relación a la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	1	6,7	6,7
	11	1	6,7	13,3
	13	1	6,7	20,0
	14	3	20,0	40,0
	16	2	13,3	53,3
	17	2	13,3	66,7
	18	2	13,3	80,0
	19	2	13,3	93,3
	20	1	6,7	100,0
Total		15		

Se han obtenido valores comprendidos en el rango: 10-20. La distribución de los mismos, aunque presenta una ligera asimetría, no difiere significativamente del modelo normal de la campana de Gauss con $p > 0,05$ (valor Z de K-S: 0,525; $p = ,946$). La media del interés por la asignatura ha sido 15,73 (IC al 95%: 14,08-17,39) con una desviación típica de 2,99 que indica elevada homogeneidad de resultados.

Tabla II. 6. 20. Prueba de bondad de la muestra de ex-alumnos.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		
		Interés por la asignatura
N		15
Parámetros normales ^{a,b}	Media	15,73
	Desviación típica	2,987
Diferencias más extremas	Absoluta	,136
	Positiva	,119
	Negativa	-,136
Z de Kolmogorov-Smirnov		,525
Sig. asintót. (bilateral)		,946

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla II. 6. 21. Descriptivo con los resultados de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos.

			Estadístico	Error típ.
Interés por la asignatura	Media		15,73	,771
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	14,08	
		Límite superior	17,39	
	Media recortada al 5%		15,81	
	Mediana		16,00	
	Varianza		8,924	
	Desv. típ.		2,987	
	Mínimo		10	
	Máximo		20	
	Rango		10	
	Amplitud intercuartil		4	
	Asimetría		-,482	,580
	Curtosis		-,620	1,121

A continuación, se ha procedido al estudio de la variable numérica Interés en función del sexo, curso, instrumento y departamento para comprobar si existe alguna diferencia significativa que pueda suponer una explicación a lo que ocurre en las clases así como el perfil de los alumnos de la asignatura. Para ello, en vez de la clásica diferencia de media T de Student que hemos usado en otras ocasiones, ahora se va a emplear una alternativa de tipo no-paramétrico debido al reducido tamaño de los subgrupos de la muestra. Se trata, en concreto, del test U de Mann-Whitney. Comenzaremos por las diferencias entre cursos.

Como se aprecia en la figura II. 2. 116., la media de los ex-alumnos del 2008 (17,00) es superior a la media de los ex-alumnos del 2007 (13,20). Esta diferencia

ha resultado ser estadísticamente significativa con una $p < 0,05$ (Valor Z de la U de M-W: 2,159; $p = ,014$ en contraste unilateral)

Tabla II. 6. 22. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del curso en el que estuvieron matriculados y la significación de sus diferencias.

Curso	Media	N	Desv. típ.
2007	13,20	5	2,775
2008	17,00	10	2,261
Total	15,73	15	2,987

	Interés por la asignatura
U de Mann-Whitney	7,500
Z	2,159
Sig. asintót. (bilateral)	,031
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,028

En lo que respecta a las diferencias por sexo, la media de las mujeres (17,57) es superior a la media de los hombres (14,13). Esta diferencia ha resultado ser estadísticamente significativa con una $p < 0,05$ (Valor Z de la U de M-W: 2,273; $p = ,010$ en contraste unilateral)

Tabla II. 6. 23. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del sexo y la significación de sus diferencias.

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Hombre	14,13	8	2,900
Mujer	17,57	7	1,902
Total	15,73	15	2,987

	Interés por la asignatura
U de Mann-Whitney	8,500
Z	2,273
Sig. asintót. (bilateral)	,023
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,021

Podemos deducir de estos resultados que existen diferencias significativas en la valoración de la asignatura, tanto en lo que respecta al curso como en el sexo.

Las mujeres y los alumnos del último curso académico (2008-09) son los que otorgan un mayor interés al sentido y utilidad de la asignatura.

El contraste de esta variable por Instrumento no es posible realizar, dado el elevado número de instrumentos con frecuencia = a 1. Ver tabla a continuación.

Tabla II. 6. 24. Descriptiva de la muestra de ex-alumnos en función del instrumento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Piano	6	40,0	40,0	40,0
	Viola	2	13,3	13,3	53,3
	Guitarra	1	6,7	6,7	60,0
	Trompa	1	6,7	6,7	66,7
	Trompeta	1	6,7	6,7	73,3
	Percusión	1	6,7	6,7	80,0
	Organo	1	6,7	6,7	86,7
	Trombón	1	6,7	6,7	93,3
	Violín	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Sin embargo, el contraste por Departamento sí que se puede llevar a cabo.

Tabla II. 6. 25. Descriptiva de la muestra de ex-alumnos en función del departamento.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tecla	7	46,7	46,7	46,7
	Cuerda	4	26,7	26,7	73,3
	Viento-Metal	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Ahora bien, al tratarse de 3 grupos en vez de 2, la prueba no-paramétrica anterior, se sustituye por otra. Se trata del test H de Kruskal-Wallis. En este caso, las medias son muy semejantes, desde los 15 puntos de Tecla hasta los 17 de Viento-metal. Las diferencias observadas no son estadísticamente significativas con $p > 0,05$ por lo que el grado de interés es el mismo en todos ellos (Valor χ^2 de K-W: 1,003; $p = 0,606$). Por lo tanto, el interés mostrado por la asignatura es muy similar en los 3 departamentos y no muestra diferencias estadísticamente significativas.

Tabla II. 6. 26. Descriptiva de la variable Interés por la asignatura de los ex-alumnos en función del departamento al que pertenecen y la significación de sus diferencias.

Departamento	Media	N	Desv. tıp.
Tecla	15,00	7	3,464
Cuerda	15,75	4	3,096
Viento-Metal	17,00	4	2,160
Total	15,73	15	2,987

Interés por la asignatura	
Chi-cuadrado	1,003
gl	2
Sig. asintót.	,606

a. Prueba de Kruskal-Wallis

d) Interés por los objetivos específicos de la asignatura

La respuesta número 5 en la que se pide valoración de cinco objetivos de la asignatura no ha sido correctamente planteada ya que las instrucciones: “marca por orden de importancia desde el 1 hasta el 5 (1 el de mayor valor y 5 el de menor valor) los siguientes temas” han sido entendidas por los alumnos de dos formas diferentes: cinco de ellos han contestado con una lista jerarquizada de los contenidos propuestos (opción solicitada), el resto ha puntuado cada uno de los contenidos de la lista con valores que van del 1 al 5. Por esa razón, nos encontramos con valores repetidos en una misma lista. Debido a esta circunstancia, no es posible el tratamiento estadístico de los datos por lo que hemos decidido analizar cualitativamente y con cautela esta respuesta para ver si arroja algún resultado que merezca ser tenido en cuenta. En primer lugar, intentaremos ver si hay algún tema que prevalezca claramente sobre los otros. Para ello, separamos ambos modos de respuesta:

1. Seis respuestas ordenadas en lista jerarquizada. En estas respuestas valoramos también de 1 a 5 los temas de manera que el primero en la lista obtendría 5 puntos y el último 1. La numeración de los ítem se corresponde con la siguiente lista:

Ítem nº 1: He conseguido una mejor comunicación con el público.

Ítem nº 2: Convivo mejor con el miedo escénico.

Ítem nº 3: Soy más consciente de mi función como intérprete.

Ítem nº 4: Mis interpretaciones han ganado en expresividad y compromiso emocional.

Ítem nº 5: Soy más consciente del papel del cuerpo en la práctica instrumental y me preocupo de trabajarlo.

2. Ocho respuestas con valoración numérica y uno perdido ya que ha respondido con una única valoración al ítem nº 4.

Tabla II. 6. 27. Descriptiva de resultados del interés declarado por los ex- alumnos respecto a objetivos específicos de la asignatura.

ÍTEM	Total lista jerarquizada	Total valoración numérica	Media lista jerarquizada	Media valoración numérica
1	13	18	2,1	2,2
2	21	18	3,5	2,2
3	10	16	2,5	2
4	22	20	3,6	2,5
5	24	18	4	2

Los datos ofrecen unos resultados que deben ser analizados de manera independiente. Por un lado, los alumnos que respondieron con una lista jerarquizada otorgan un mayor interés a la función del cuerpo en la ejecución instrumental seguido de una mejora en la calidad de sus interpretaciones y un mejor manejo del miedo escénico. Sin embargo en los alumnos que han respondido con una valoración numérica no presentan diferencias significativas entre los ítems, salvo una ligera decantación hacia la mejora de la calidad interpretativa. Sí podemos ver que la valoración de los temas es en general muy positiva ya que en una horquilla que va de un máximo de 25 y un mínimo de 5 (medias: 3,1 y 0,6), los valores de las respuestas se mueven entre el 16 y el 20. Debemos resaltar también la gran diversidad en las respuestas de manera que es frecuente que el ítem que para un grupo de alumnos sea el más importante sea el menos para otro de los grupos. Quizá se deba a que cada uno ha dado mayor importancia a aquel aspecto que significó un cambio especial para él personalmente. Este hecho puede entenderse como algo positivo ya que, en este caso, la asignatura respondería a las demandas concretas de cada alumno y sería capaz de proporcionar el espacio para que el alumno focalizara su trabajo en ese tema específico de una manera especial.

CAPÍTULO 7

INFORMES INDIVIDUALES DE CADA ALUMNO DEL GRUPO

Los resultados expuestos hasta el momento se corresponden con los resultados como grupo en relación a las actitudes, al grado de bienestar subjetivo, a las competencias en la interpretación en público, a la dimensión corporal y la evaluación de la asignatura. A continuación, se procede a retratar a cada alumno en particular en esos mismos aspectos en base a los datos procedentes de la documentación sometida a análisis (DC, DA, EP, Epf, A y e-mail) con el fin de facilitar la comprensión de algunos procesos personales que podrían tener el carácter de arquetípicos. Hacer notar que las categorías aparecen resaltadas en negrilla para facilitar su reconocimiento.

Alumno nº 1

Nº1 es un alumno que muestra un alto grado de **autoconfianza**, dentro y fuera del escenario y que por lo tanto tiene el justo nivel de exhibicionismo necesario para el escenario, “he disfrutado mucho cuando he estado arriba en la silla” (DC), y el valor para emprender un proceso abierto de profundización en el autoconocimiento, “el hecho de salir al escenario me gustaba y si era sin el instrumento, mejor, era como si me desligara de la música y era: a ver cómo soy yo en el escenario” (EP). Esta autoconfianza se torna a veces en su contra al sobrevalorar su capacidad y no poder presentarse al examen fin de carrera en junio: “me confié bastante, ese es mi problema” (EP). Sus palabras después del examen de septiembre demuestran una actitud honesta y de reconocimiento de sus límites: “La nota que me pusieron creo que es excesiva, me falta aún mucho trabajo por hacer” (correo del 16 de septiembre). Su profesor parece asombrado del alto grado de autoconfianza que muestra: “cree ciegamente que lo que va a tocar y lo que va a sentir en ese momento es lo mejor [...] yo soy y esto es lo verdadero y lo puro que yo puedo ofrecer. [...] confía plenamente en lo que él hace, le gusta lo que hace” (EPf). No obstante presenta una actitud honesta y es exigente consigo mismo ala hora de juzgarse: “el resultado fue un Notable, no merecido a mi gusto” (DA) dice en el examen de abril y lo mismo me escribe en su correo después del examen final de septiembre: “la nota que me pusieron creo que es excesiva, me

falta aún mucho trabajo por hacer”. Quizá se trate de un sano afán de **perfeccionismo**.

Podríamos decir que nº 1 siente una gran calma y tranquilidad (palabras utilizadas en varias ocasiones por él al verbalizar los ejercicios de clase) consigo mismo pero tiene aún barrera en su relación con el exterior. Cuando toca, apenas tiene contacto visual con el **público** y se muestra abstraído y distante. En uno de esos ejercicios reconoce que “estaba muy tranquilo al salir; en realidad me daba igual. No me importaba el público” (DC). Hay también momentos en los que contiene su **proyección** y su expresividad como si tuviera miedo a propasarse: “Soy muy gestual pero me contengo” (DC). Desconozco si se trata de miedo a su propia fuerza o deseos de no perder el control. Su profesor no tiene una buena opinión de esa forma de tocar: “bueno, como él toca, muy desmelenado, insisto. Me sorprendió sus gestos, su tal, su cual...” (EPf). Él ha hecho la experiencia de que esos gestos son percibidos por el público como positivos y quizá le impulsa a continuar haciéndolos: “daba la sensación, dicho por mucha gente, de estar realmente pasándolo bien (debido creo a mis movimientos)” (DA).

En la entrevista personal y en las palabras de fin de curso al grupo se queja de que: “visto lo visto cómo ha actuado la gente y cómo había sentido a la gente que estaba en clase, me hubiera gustado implicarme más, haber opinado más y haber dado más yo de mí” (DC). En este capítulo de **inclusión**, tampoco su profesor tiene una opinión muy favorable de él: “no creo que sea uno de mis alumnos que más contemporiza con sus compañeros; se lleva bien pero yo no le veo nunca fuera, tomándose un café o tal...” (EPf). Creo que le ha faltado un poco de tiempo para hacer cambios en su actitud e integrarse de verdad con los compañeros.

Esta actitud de confianza en el escenario se veía importunada por unos temblores en su cuerpo, manos y torso, descontrolados y que nº 1 intentaba disimular (**cuerpo**). “No me molestan para tocar” decía cuando los compañeros le llamaban la atención sobre este hecho. Su reacción fue siempre de gran incomodidad, como si le costara mostrar una pequeña “debilidad”. No hubo la ocasión para trabajar este aspecto con él pero es el mismo caso de J., violonchelista, un alumno del curso pasado. Es un tema a explorar porque hay indicios que hacen

suponer que responde a un bloqueo emocional del que habría que descubrir las claves.

El aspecto que llama la atención en A. es su falta de **motivación general**: "tuve muchas ganas de acabar desde el principio y ya desde que entré en el conservatorio queriendo terminar" (EP), "muchos, demasiados años en el Conservatorio" (DC). No reconoce que sea un tema de conflicto con el profesor sino más bien una percepción desmotivadora de comienzo alimentada por el contexto educativo en general. El profesor por su parte percibe esa desmotivación pero no se pregunta por su posible responsabilidad: "yo creo que está como muchos: un poco harto y deseando terminar" (EPf). Diluye su papel en la generalidad y hace hincapié en el hecho de que no era el **profesor** elegido en principio por A. para estudiar en el Centro. Este hecho es probablemente la raíz de una falta de confianza y comunicación entre ambos que daña el desarrollo de la relación posterior. Confiesa en la entrevista que siempre dice a sus alumnos que "lo importante es que tengáis un profesor a quien le tengáis fe..." (EPf) y todo parece indicar que ha sentido que no poseía esa confianza por parte de su alumno. Por ello, cobra especial relevancia su rápida transformación tras una corta charla después de la entrevista personal acerca de sus planes de futuro: "También quiero prepararme bien el año que viene porque me despertaste el interés por hacer un máster en guitarra, miraré cuáles son las posibilidades que hay", me escribe el 20 de junio. Y el 16 de septiembre tras mi felicitación por el examen de fin de carrera: "lo que sí sé es que quiero estudiar más que nunca y estar a mi mejor nivel posible con la guitarra, porque quiero hacer pruebas para cursar un master el año que viene en el extranjero". Resulta sorprendente cómo simplemente escuchando de verdad al alumno y mostrándole los posibles caminos que tiene frente a sí, éste se pone en marcha con decisión e ilusión. ¿No será que no sabemos transmitir esa esperanza, esas posibilidades? ¿Será que lo que, inconscientemente proyectamos en nuestros alumnos es nuestra propia frustración ante un camino no satisfecho?

La síntesis del informe es: alta dosis de autoconfianza; sano afán de perfeccionismo; problemas de inclusión que intenta mejorar; bloqueo corporal sin reconocer aún; falta grave de motivación general; conflicto latente con el profesor; motivación media en la clase (escasa implicación personal, actitud de espectador

interesado); problemas de proyección, ensimismado en sí mismo, le falta abrirse al exterior.

Alumno nº 2

Este alumno ha presentado problemas a lo largo de todo el curso por la actitud adoptada debido, supuestamente, a una falta de **motivación en la clase**. No está claro si achacarlo a desinterés o a una timidez extraordinaria que le llevaba a una actitud de defensa que no era tal cuando se trataba de opinar sobre la actuación de los demás, momento en que era especialmente activo. No obstante, agradece siempre la ayuda de la profesora: “me ha servido mucho” (DC), dice en noviembre después de un ejercicio de clase. De hecho, realiza un análisis muy positivo de los efectos que la sesión había producido en su interpretación de la Sonata de Beethoven: “en esta audición volví a tocar la sonata de Beethoven y la verdad es que después del trabajo que hicimos en clase quedé bastante más contento. Mi manera de abordar la obra fue completamente diferente y mi nivel de activación, además de ser un poco más bajo, estaba mucho más enfocado no tanto a hacer cosas como escuchar y reaccionar a lo que pasaba” (DA). También al final de curso, después del examen de fin de carrera, agradece la ayuda recibida.

Su postura corporal en el escenario, con manos siempre en los bolsillos posteriores del pantalón, un balanceo infantil y una mirada huidiza denotan una falta de confianza evidente. Además, su **cuerpo** mostraba una tensión extrema a la hora de tocar, con gestos de sufrimiento y esfuerzo que no casaban en absoluto con la música. La idea enraizada en él de que “si toco relajado, será un tostón” (DC), dibuja un panorama lleno de obstáculos que hay que sortear: “no siempre el camino al éxito es la línea más corta; a veces, hay que pasar por muchas cosas, dar muchas curvas” (DC) dice al grupo después de la poesía de fin de curso y a sí mismo también.

El bloqueo corporal denota también un **bloqueo emocional**, “no puedo gritar” (DC), dice al intentarlo en un ejercicio y es el corazón el que le “duele” en el focusing. Tampoco ha mostrado gran **imaginación** pero sospecho por timidez y falta de compromiso con su yo interior. Creo que está encerrado en su propio laberinto del que es incapaz (“soy incapaz” repetía sin cesar al pedirle que hiciera

el ejercicio de lanzarse desde la mesa y que fue el único alumno en no realizar) de salir. : “no sé por qué no hago nada de lo que quiero, de cómo soy”, “no sé por qué me pasa esto...” (DC), ese “cómo soy” es algo que no consigue aflorar por la razón que sea.

Tampoco se ha apoyado en el grupo del que se ha mantenido apartado y en momentos enfrentado (**inclusión**). Percibe a sus compañeros no como compañeros de viaje sino como desconocidos: “sensación de incomodidad e inseguridad que produce el no poder ver y sin embargo tener que moverte con un grupo de gente en cierta medida desconocidos” (DA) escribe sobre su percepción del ejercicio de caminar con los ojos cerrados. Esta actitud llega al máximo con su comentario al grupo cuando éste va a recogerle de la mesa: “para mí es lo mismo que tirarme al vacío aunque sé que estáis ahí” (DC). Está solo y no se considera digno del aplauso cuando los compañeros se lo brindan generosamente. “...es que necesito hacer algo si estoy en un escenario” (DC) dice. Y cuando se le pide simplemente Estar, contesta: “eso no es suficiente, no es interesante” (DC). El **público** es percibido como el gran fiscalizador ante el que hay que dejarse la piel, alcanzar la **perfección** para ser digno de él. “sé que hay cosas que hago bien pero creo que no soy bueno en lo que allí me van a exigir...” (A) comenta el último día de clase acerca de sus posibles problemas de futuro en la Escuela de élite en la que va a ingresar el próximo curso en la cafetería, donde no para de hablar. El grado de **satisfacción personal** por el resultado de sus actuaciones públicas ha ido mejorando a lo largo del curso; de un 2 de las primeras audiciones hasta un 5 en las siguientes (DA). Aún así, su ansia de perfección le hace ver la botella vacía en lugar de medio llena: “la parte mala es que todavía no he conseguido ningún resultado real” (DA).

También reconoce su impotencia para salir de una situación personal compleja “voy a petar la agenda al psicólogo de la escuela” (A), confiesa. Su **bienestar general** es muy bajo y que, en el fondo, sabe que el instrumento y su carrera son quizá algo que le impide alcanzar la felicidad: “no sé; es algo que no te planteas. Vas del grado elemental al medio y luego al superior. Pero algunas veces pienso que podría vivir sin el piano. No pasaría nada si lo dejo. Podría ser feliz” (DC) dice cuando habla sobre su motivación en los estudios del instrumento.

Su **valoración de la clase** a final de curso es positiva: “por estas razones estoy muy contento del desarrollo de la asignatura, no sólo por lo que he aprendido sino por las puertas que me ha abierto y por los caminos de trabajo en los que adentrarme en el futuro” (DA), dando una valoración mayor a la parte de interpretación que a la corporal o a la sensorial. El logro más importante de nº 2 este curso ha sido perder el miedo a entrar en contacto consigo mismo, a valorarse y a conocerse, un primer paso para el proceso de **integración personal**: “los ejercicios [...] me han ayudado a no sentirme incómodo delante de un grupo de gente y en definitiva a aceptarme más sin necesidad de tener algo que presentar más que a mí mismo tal y como soy. Creo que esto ha cambiado un poco mi filosofía en general de relaciones sociales en tanto en cuanto a que no es que me importe menos lo que piense la gente de mí, pero sí soy más consciente de que primero tengo que presentarme yo sin ningún apéndice (llámese piano llámese lo que sea), y luego viene lo demás” (DA).

La síntesis del informe es: resistencia al cambio durante el curso, propósito de cambio cara al futuro, comienzo de unificación personal; escasa motivación en la clase durante los primeros meses; informe excelente sobre la asignatura (buen ejercicio de análisis y reflexión), valoración positiva de la clase; tensión corporal; bloqueo emocional autoexclusión del grupo; escaso nivel de bienestar personal (gran sufrimiento); asuntos personales de familia que no han surgido en clase pero de los que se posee información a través de su profesor de instrumento (hermano con más talento, pianista, padres con alta cualificación profesional, padre doctor, muy exigentes y otros); se percibe la necesidad de afecto.

Alumno nº 3

Nº 3 es un alumno con una edad por encima de la media (27 años) y que en un principio se convirtió en líder del grupo gracias a su activa y comprometida participación en las clases (**Inclusión**). Esta situación fue variando a lo largo del curso, pasando a otro plano a favor de otros alumnos como nº 11 pero su relación con el grupo fue siempre excelente y lo remarca en su discurso de fin de curso. Muestra una alta **motivación en la clase**. Se presenta voluntario en toda ocasión para los ejercicios y es muy activo a la hora de compartir sus vivencias.

Esta **autoconfianza** demostrada en la clase se tornaba en total falta de confianza cuando se trataba de hacer los ejercicios en la escena, especialmente tocar: “soy muy soso además y sé que es una música muy sentida”, “como siempre, bajo y sin expresión” (DC). Es implacable en su autocrítica y afirma fallar “siempre, siempre, siempre” (DC). Un exceso de perfeccionismo y sobre todo, la percepción de una competitividad amenazante (A) que le bloquea y le provoca ansiedad y “angustia”: “Además estarán todos los [compañeros] con el puñal preparado para apuñalarme” (DC) dice en clase. Este bloqueo se refleja también en su cuerpo, relajado en situación normal, extremadamente tenso en la escena. El enfrentamiento con el **público** es percibido como amenazante y peligroso: “me va a incinerar el foco”, dice al principio del ejercicio “al final no me ha incinerado el foco” (DC), se dice a sí mismo al terminar.

Es un alumno que sufre (**bienestar subjetivo**) y lo manifiesta: “*me siento fatal*” (DC). Necesita sacar esa frustración, algo que fue patente en la rabia mostrada en ejercicios como la pelota y el nombre. Curiosamente, valora muy alto su satisfacción personal sobre los resultados de las audiciones del curso: entre 4 y 6 (DA). Vive una cierta contradicción al echar de menos de su **profesor** “*una mayor exigencia, que me marque claramente objetivos*” (DC). Quizá demande en realidad una mayor atención y compromiso.

Es un alumno con una **motivación interna** alta que demuestra cuando enseña con pasión a la clase su colección de flautas en navidad pero que no está satisfecho con los profesores que ha tenido en su camino y a los que denomina “*factores de desmotivación*” (DC).

La síntesis del informe es: gran inclusión; gran motivación en la clase; alta motivación interna; no satisfecho con el profesorado; falta de autoconfianza en la escena, sufre por exceso de exigencia y problemas en el manejo de la competitividad; gran diferencia de edad con otros alumnos.

Alumno nº 4

Nº 4 ha mostrado una gran **motivación en la clase** (solo ha faltado un día porque estaba enferma) pero apenas ha participado compartiendo lo que vivía o lo que veía en los demás. Tiene claro desde el principio los conceptos que quiere trabajar: “contactar, entrega, seguridad” (DC), dice en la segunda clase; es decir: inclusión, público y autoconfianza. Tampoco ha mostrado imaginación a la hora de aportar ideas a los demás en ejercicios que así lo requerían ni hay ninguna mención en el capítulo de la emocionalidad.

Es necesario considerar que esta alumna pertenece a una cultura oriental y por lo tanto su actitud a la hora de mostrar sus emociones diferirá del resto del grupo.

La cultura va a influenciar la memoria emocional, en particular los procesos secundarios de la comunicación y afrontamiento de la emoción estarán fuertemente influenciados por la cultura. Por ejemplo, la expresión verbal y no verbal de la emoción puede tener significados diferentes según la cultura del grupo, en algunas sociedades hablar sobre las emociones es una muestra de interés interpersonal y en otras es una falta de respeto (Fernandez, Zubieta y Páez, 2000:81).

Presenta una falta de **autoconfianza** que le hace decir: “fatal, siempre quiero terminar cuando toco”. Quizá un exceso de responsabilidad, un excesivo afán de **perfeccionismo** que le bloquea: “siempre estoy demasiado preocupada de las notas...” (DC), “siempre me preocupa tocar todas las notas que piensa la música” (DA). Otro signo de ese afán de perfección se refleja en la baja valoración de su **satisfacción personal** (DA) en la mayoría de sus actuaciones públicas (2) hasta una subida en mayo a niveles más altos (5). Sufre una ansiedad que afecta a su **bienestar subjetivo** porque no sabe cómo salir de esa situación: “sé que tengo un problema ahí pero no sé qué hacer”. Su verdadero problema es probablemente el miedo a mostrarse tal y como es, quizá por cuestión cultural (es oriental). Esta condición se ha visto reflejada en la opinión de los compañeros en varias ocasiones:” Eres muy diferente por cultura pero me pareces muy graciosa”. Esta

actitud algo infantil es potenciada por ella para conseguir las simpatías de sus compañeros: “me transmite mucha simpatía”, dice nº 2 o “se la ve tan pequeña”, dice nº 11. Ha habido, no obstante, una progresión en su relación con el **público**, de la huida primera total de la mirada del otro, a enfrentarse con seriedad y madurez el último día de clase en el que asegura que: “me he conocido un poco mejor a mí misma”.

Es la única alumna con la que la profesora ha trabajado de forma individual fuera de la clase para intentar desbloquear su **cuerpo**, tenso y sin conexión con su mundo emotivo. Aprecia públicamente esta forma de trabajar con el instrumento (**pedagogía del instrumento**) que reconoce “le ha ayudado mucho” (DC; discurso de fin de curso).

Ha sido una alumna con una buena **inclusión**. Se ha hecho muy amiga de nº 6 y nº 13 y aceptada con cariño por los demás. Reconoce públicamente lo mucho que ha aprendido de los demás, detectando problemas que también ella sufría sin saberlo.

La síntesis del informe es: gran motivación pero dificultades a la hora de compartir; buena inclusión; falta de autoconfianza; exceso de responsabilidad y perfeccionismo (sufre su bienestar general); inquietud por indagar nuevos caminos en la pedagogía del instrumento; bloqueo corporal con raíces probablemente en el miedo a mostrar su personalidad (también su verdadera emocionalidad, no la que es “conveniente”); difícil relación con el público, gran timidez.

Alumno nº 5

En las notas de clase no se puede leer nada sobre inclusión referente al alumno nº 5 y las categorías más recurrentes son la relación profesor-alumno, la emocionalidad y otras notas generales de actitud. Es una persona que se autovalora positivamente profesionalmente “no soy una persona de aprobado; tampoco de sobresaliente” (EP) y que le gusta superarse. Su profesor es también

de esa opinión: “ella es una mujer de notable mínimo y sacó aprobado” (EPf). Presume de una **autoconfianza** que no se corresponde con su comportamiento en la clase. Su profesor estima “bajísima” (EPf) su autoconfianza: “mira qué poca confianza tiene que cuando toca, toca mirándote. A ver si está bien, a ver qué cara pones” (EPf). Le achaca una falta de carácter, de no saber realmente lo que quiere: “yo creo que el punto débil que tiene es que ni se lo cree ni sabe tomar decisiones” (EPf).

Ha sufrido una relación muy conflictiva con su **profesor** por causas de índole personal y le duele que “no haya habido química nunca, nunca, nunca” (EP). Le hubiera gustado comunicarse con él y se ha sentido muy incomprendida. Su profesor tiene la misma impresión: “[...] es una persona que conmigo nunca, nunca, nunca ha sentido, he sentido un cariño especial. No lo he llevado mal pero no ha habido química” (EPf). Resulta curioso que, al igual que en el caso de nº 1, el profesor recalque el hecho de que era una alumna de esos alumnos que “vinieron por rebote” (EPf). De ahí que no haya habido unas expectativas cubiertas sino una decepción: “me ha defraudado, sinceramente” (EPf). La consecuencia de todo ello ha sido una falta de motivación de un curso que califica de “aburrido” (EP). No obstante, tiene previsto buscar becas para salir al extranjero a continuar los estudios por lo parece que su motivación interna ha salido intacta.

Nº 5 disfruta sintiendo emociones y no concibe la música si no está ligada a la **emoción**. De hecho, su grado de **satisfacción personal** en las audiciones está ligado a su nivel de calidad interpretativa más que al técnico (DA). Por el contrario, le cuesta visualizar imágenes y no demuestra **imaginación** en este terreno. Hay que señalar que, si bien, le gusta sentir las emociones, no es capaz de transmitir las. Su comportamiento en la clase ha sido bastante distante sin llegar al grado de frialdad que ve en ella su profesor: “es fría; mira el otro día en el examen no se inmutó, un control tremendo. Otra igual se hubiera echado a llorar” (EPf). Es interesante observar la manera de entender la emocionalidad por parte del profesor; parece que se percibe un conflicto entre la demostración de las emociones y la falta de control. Si el profesor transmite esa idea, el alumno pone el control sobre todas las cosas y pierde contacto con la fuente.

Su caballo de batalla es la **concentración** “es mi gran problema” (DC) aunque reconoce a final de curso haber mejorado en este aspecto. Es impetuosa y

carece de capacidad para la introspección. Necesita “siempre gente a su alrededor, ruido, acción” (DC). En otras palabras, estímulos externos que ocupen su atención.

Su relación con el **cuerpo** es también muy superficial y eso provoca que nunca esté quieta, tranquila, relajada. Manifiesta haber mejorado en este ámbito gracias a las clases: “he estado aplicando algunos de los ejercicios de relajación que solemos hacer al principio de clase antes de salir a tocar y realmente me funcionan, hasta a mí ¡que pensaba que era incapaz de relajarme!” (DA). El 10 de noviembre, después de la clase, confiesa que “necesitaba probablemente un *coach* (A). A final de curso en la entrevista personal dice: “ahora mismo estoy fenomenal, personalmente estoy fenomenal y como ya he acabado, estoy contenta” (EP). Quizá son demasiados calificativos en positivo que esconden en realidad un malestar del que intenta huir con mucha ocupación (**bienestar subjetivo**); o bien, la huida se limitaba a la relación con el profesor y se circunscribía a este curso. Es imposible confirmar esta hipótesis ya que se desconoce su actitud en los cursos anteriores salvo por las declaraciones de su profesor.

La síntesis del informe es: grave problema de relación con el profesor; autoconfianza baja; siempre inquieta, sin concentración, necesitada de ruido y gente a su alrededor, bienestar general medio; emocionalidad baja; poca imaginación; motivación general intacta a pesar de la mala experiencia en el Centro.

Alumno nº 6

En el caso de esta alumna, se agregan a las fuentes ya enumeradas anteriormente las notas tomadas durante un curso extraordinario celebrado el 20 de noviembre de 2009 en el RCSMM con una ponente externa.

Nº 6 ha sido una alumna que ha mostrado una progresión extraordinaria durante el curso. En primer lugar, en su **autoconcepto**, en su **autoestima** y por consiguiente, en su **autoconfianza**. Desde la segunda clase en la que se colocó la última de la línea de poder, pasando por su confesión después de la clase del 3 de noviembre: “¡tengo un problema muy grande! ¿verdad? No me quiero nada” (A) y ante unas palabras de ánimo para volver a intentarlo junto al grupo y con la ayuda

de la profesora contesta: “Bueno, no sé si será posible. Soy muy pesimista, ¿crees realmente que alguna vez será mejor?” (A) y gracias a un propósito firme de cambiar esa situación: “quiero aprender a confiar en mí misma” (curso extraordinario), N^o 6 se convierte en una persona que el último día de clase dice al grupo: “no me quería y no era nadie, ahora sé que soy alguien y me gusta, las cosas han cambiado mucho para mí” (DC). Esta seguridad le permite adoptar una actitud de apertura total, con una **emocionalidad** buscada y disfrutada, como cuando se emociona al hablar de su abuelo en la conferencia del minuto o cuando se asombra después de tocar y exclama: : *“casi me echo a llorar cuando toco” (DC)*.

El grupo ha sido especialmente importante para n^o 6 y se ha apoyado mucho en él (**inclusión**). Desde el primer trimestre, con su regalo de navidad: la lectura de un poema de Borges “el árbol de los amigos” hasta el último día en que agradece a sus compañeros el apoyo recibido. El grupo también reconoce su esfuerzo: “eres una persona que se esfuerza por mejorar; hay una diferencia enorme en tía del primer día de clase a hoy. Te lanzas” (DC) le dice n^o 11.

Su **motivación en la clase** ha sido extrema; tan solo una falta justificada y casi siempre la primera en llegar a clase.

La relación con el **público** ha pasado de la huida y del desencuentro -“[...] muchas veces me aburro cuando lo toco y pienso que ocurre lo mismo a quienes lo escuchan”- al deseo de encuentro, llegando ya en abril a aplaudir al público antes de que lo haga él y confesar que sentía gran alegría por estar en la escena y sentir la comunicación.

Noticias obtenidas gracias a su profesora de instrumento hablan de unas circunstancias familiares difíciles y ha sido palpable cómo la alumna ha utilizado las clases como un modo de liberarse de la ansiedad que dicha situación le producía. El apoyo de la **familia** parece ser muy importante para ella a la vista de la felicidad manifestada en el ejercicio de visualización del examen de fin de carrera al saber que los suyos estaban a su lado.

En cuanto a la **relación profesor-alumno**, su conclusión desde el principio de curso es clara: “creemos que el profesor es el que sabe y aceptamos todo sin

más; creo que deberíamos aportar más de nosotros mismos” (DC) lo cual denota una actitud responsable y motivada. Reconoce que su profesora ha contribuido a confiar en sí misma para el día del examen. Es además **autocrítica**: “he aprendido que debo poner más de mí misma cuando toco. Estudio de forma repetitiva y quizá por eso no obtengo los resultados que quiero” (DC.) Es una alumna que conoce sus limitaciones y sus problemas pero los afronta con coraje y optimismo; cree que puede mejorar: “el pensamiento de me voy a equivocar es el que hace que me equivoque, si no iría todo bastante mejor” (DA), “todo mejorará con más horas de estudio” (DA).

La síntesis del informe es: altísima motivación; fuerte compromiso con lo que hace; espíritu de superación; gran inclusión; extraordinaria progresión en autoconfianza y autoestima; apoyo incondicional de profesora y familia.

Alumno nº 7

Nº 7 ha mostrado una progresión extraordinaria a lo largo de la clase. Este desarrollo se ha podido deber a una altísima **motivación en las clases** desde un principio-“me satisface comprobar el gran acierto que tuve al matricularme en esta asignatura, a pesar de lo mucho que me costó encajarla entre los horarios de las otras ocho materias que he tenido este año” (DA)- y su participación voluntaria y entregada en los ejercicios –“ha sido muy corto, estaba muy a gusto con el ejercicio” (DC)- o sugiere que se pospongan los regalos de navidad a después de las fiestas porque no puede asistir ese día a clase. Ella misma hace un repaso en su Diario de Audiciones (DA) a los aspectos que ha trabajado en la clase y de lo que ha sido plenamente consciente:

- Toma de contacto con su instrumento: “tampoco era capaz de sentir la guitarra”, afirma en noviembre. “Antes de este curso no era capaz de conseguir [...] conexión con mi **cuerpo**, mi respiración, y mucho menos con la guitarra, con lo que tenía la sensación de que no era yo quien tocaba, pues apenas notaba el tacto de las cuerdas”, escribe al final de curso.
- Proceso de **unificación cuerpo-mente**. El nivel de conexión con su cuerpo era a principios de curso casi inexistente, especialmente en el

capítulo de la respiración: “me pasa a veces cuando toco: me doy cuenta que llevo mucho tiempo sin respirar y tengo que hacerlo de golpe para no ahogarme” (DC), confiesa en noviembre. Al final de curso, afirma: “he aprendido también a sentir realmente todo mi ser (cuerpo y mente) sobre el escenario, a palparlo y saber estar ahí” (DA).

- Una relación sana con el **público**. Unas primeras clases en las que se ensimismaba a la hora de tocar y en las que la falta de respiración podía significar una carencia a la hora de recibir se convierte en “tener lo más claro posible aquello que quiero transmitir y simplemente disfrutarlo, en lugar de centrarme en lo que pueda pensar o criticar quien escucha” (DA). Una claridad de concepto que le hace decir: “al menos algo tengo claro: me gustan los escenarios, realmente tengo necesidad de foco, pero sé que me siento más a gusto en otros contexto” (DA).
- Recuerda la fuente de su verdadera **motivación a la hora de hacer música**. Desde una reflexión en clase en la que transmite su amor por el instrumento y reconoce que “yo quería cantar y de casualidad terminé con la guitarra...y hasta hoy” (DC), termina permitiéndose reflexionar sobre su futuro: “he necesitado venir hasta aquí para darme cuenta (o más bien recordar) que la música es también un juego, y que si no tocamos focalizando nuestras emociones hacia el público, realmente esta profesión no tiene sentido”; “no dejo de estar hecha un mar de dudas sobre mi futuro, y precisamente la asignatura también me ha ayudado a detenerme a pensar sobre ello (algo a lo que caso no he dejado cabida en mi apretada agenda durante todos estos años)” (DA).

Otros aspectos que nº 7 no toca en su resumen de fin de curso pero que se deriva del diario de clase ha sido una mayor **autoconfianza**. Ya desde su comentario el segundo día de clase a la línea de poder, con una alusión explícita a la necesidad de mayor autoconfianza, al ejercicio de las tres sillas en enero en el que, a pesar de luchar contra el sonrojo de su rostro, mostraba una mejoría evidente en su nivel de autoconfianza. No obstante, es consciente de que “aún me queda mucho para confiar plenamente en mí misma” (DC). La opinión al respecto de su profesor no es muy positiva. “No mucha” contesta a la pregunta sobre el grado de autoconfianza de la alumna. No observa esa actitud de “eso de coger el

instrumento y decir aquí estoy yo...” (EPf) pero aprecia su gran interés y esfuerzo que le hace ir “sacando las cosas” (EPf).

Un concepto recurrente en su diario es el de la **concentración**, que aparece ya en la segunda clase como algo muy importante para ella. Se debe a los golpes en blanco frecuentes que sufre en sus actuaciones en público (memoria, pedagogía del instrumento) y que se deben por un lado a su incapacidad al principio de anclarse en el aquí y el ahora y por otro a la falta de conexión con su cuerpo y emociones.

Su rendimiento en el instrumento no ha sido el previsto “mi profesor esperaba más de mí” (EP) y sus carencias de base le dificultan llegar a interpretaciones de calidad. Además, ha tenido muchos problemas con su entorno –construcción de una casa, mudanza, etc.- que le han agobiado y perjudicado en su progreso: “Mis padres, mi novio, todo el mundo tiraba de mí” (EP) (**familia**). Para su profesor “la veo en general bastante como que soporta todas las inclemencias del tiempo” (EPf). Se han dado momentos en los que la clase ha supuesto un importante desahogo lo que reflejan sus comentarios después de algunas vivencias en los ejercicios: “vida; libertad; paz” (DC). Quizá sus problemas con la respiración estén conectado con esa actitud de dar (expirar) y olvidarse de recibir (inspirar) de la que hablaba en relación a sus actuaciones en **público** (A).

La **relación con su profesor** denota un gran cariño pero echa de menos “que me pida más y me estimule; un poco de entusiasmo”, aunque disculpa a su profesor “porque está a punto de jubilarse, tiene 70 años...” (DC). La actitud de su profesor es de refuerzo positivo y el hecho de que en el último trimestre del curso le haya visto mejor, le hace confiar en que “igual le sorprende favorablemente” (EPf) en el último año. Habla con realismo y siempre tiene la esperanza de que a pesar de sus limitaciones con el instrumento pueda llegar a ser una gran profesional de la enseñanza.

El gran cambio operado en nº 7 quien, junto a nº 6 ha demostrado mayor valentía a la hora de implicarse con todo su ser en explorar su yo y en aprovechar la riqueza que le ofrecía el contacto con el grupo (inclusión) (A) suponen los dos

ejemplos más evidentes del efecto de las clases. Podría decirse que ha trabajado de forma óptima los aspectos relacionados con las relaciones inter e intrapersonales.

La valoración de la clase es óptima y denota la necesidad que tenía de llegar a ella: “quisiera darte las gracias Elena, por ser una gran profesora y hacer de esta asignatura (al menos para mí) la más importante de toda la carrera (junto con la de instrumento). Lo único que lamento es no haber podido cursarla antes, pues seguramente habría aprendido a disfrutar de otra manera lo que he tocado hasta ahora” (DA).

La síntesis del informe es: alta motivación en clase (alta participación personal, siempre voluntaria y sin faltas, y hacia los demás); mejora en su toma de conciencia corporal, unificación de cuerpo y mente; mejora en el nivel de autoconfianza; mejora en el estado de bienestar general (desahogo de situación de estrés personal y familiar); mejora en el nivel de reflexión acerca de su motivación general con sus estudios; mejora en la relación con el público y la escena; posibles caminos de trabajo en la pedagogía del instrumento a través de procesos de cambio de actitudes (memoria, técnica, proyección); desarrollo óptimo en sus relaciones inter e intrapersonales; circunstancias personales del profesor que afectan al grado de motivación con el instrumento, actitud positiva del profesor respecto a la alumna; valoración de la clase muy positiva.

Alumno nº 8

Nº 8 es un alumno con una edad importante (27 años) y con una historia personal de frustración en sus estudios. Ha tenido que volver a ingresar en el Centro en otra especialidad (pedagogía del violín) después de haber agotado sus convocatorias. Su **motivación** actual no está nada clara -“llevas tanto tiempo invertido en esto que casi no puedes hacer otra cosa que seguir” (DC) - y su relación con el profesor no parece fácil. “Esta audición fue especial para mí, ya que me quité la mitad del programa de 4º curso”, escribe en la única Audición analizada en su diario (DA). No parece que la motivación sea la mejor y volvemos a encontrarnos con la metodología del departamento de cuerda en el capítulo de la evaluación. Fue el primero en ofrecerse para el ejercicio del *role-reverse* en el que

confesó: “me he dado cuenta que apenas sé nada de mi profesor” (DC). Sus demandas respecto a su profesor eran eminentemente prácticas, no tanto de índole pedagógico: “quisiera preguntarle cómo ve mi futuro; si me ve autónomo, capaz de emprender una vida profesional con éxito” (DC).

Su actitud en **clase** ha mostrado una buena **motivación**, salvo por el hecho de sus repetidas faltas que pueden ser debidas a su trabajo en un colegio. De hecho ha sido el único alumno este año que ha pedido bibliografía para intentar saber más porque “las clases son muy interesantes” (A), probablemente para poder aplicarlo en sus clases (algo que comenta en clase en alguna ocasión). Ha sido el único alumno que no ha tocado en clase en el segundo semestre aunque fue una decisión de la profesora a raíz de sus faltas y porque se decidió no dedicar otra sesión más a ese ejercicio.

Ha mostrado una buena **autoconfianza** aunque se sorprendía cuando se sentía inseguro o su cuerpo reaccionaba al estrés -:”me sudan mucho las manos” (DC)- dice en el ejercicio de subir a la silla o cuando estaba muy nervioso en el de las tres sillas. En el discurso a sus compañeros de fin de curso dice: “fue muy importante también tirarme la clase pasada de la mesa y ver que era capaz, estoy orgulloso de mí mismo” (DC). Afirma que después de las clases tiene “más seguridad en mí mismo y me siento más cómodo en un escenario, ya que noto que tengo estrategias para afrontar la situación (DA). Ha mostrado apertura a la hora de mostrar sus emociones y ha participado activamente en los ejercicios de sensibilización. Su **cuerpo** ha mostrado una rigidez evidente. Se lee en el diario que su cabeza parece “llevar” a su cuerpo. Es un alumno con una férrea fuerza de voluntad, cuyo **bienestar general** no es bueno y que está dispuesto a llegar a la meta porque es lo que, después de todo, le “va a dar de comer” (DC). Parece que su motivación con la música es utilitarista. Esta actitud se percibe también en la descripción que hace en el anexo al diario de audiciones en el que hace una relación de los temas tratados en la clase sin importantes aportaciones personales.

La síntesis del informe es: problemas de motivación general (percepción de un contexto educativo hostil); falta de comunicación con el profesor; rigidez

corporal; autoconfianza basada en la voluntad; apertura emocional; inclusión deficiente.

Alumno nº 9

Nº 9 muestra un alto grado de **autoconfianza** cuando está sobre el escenario que no se corresponde en absoluto con la mostrada fuera de él. Pienso que se trata de una autoconfianza estudiada y basada en el hecho de su capacidad como intérprete y la conciencia de su talento. Por el contrario, se muestra inseguro en el terreno emocional. Reconoce envidiar a nº 11 cuando éste reparte abrazos entre sus compañeros como regalo de navidad “siempre estás tan seguro... me gustaría tener un poquito de eso también” (DC).

“Siempre tengo mi escudo y antes de tocar, o sea, que les den” (EP), dice como actitud personal a la hora de tocar para los otros (**público**). Repite en una ocasión más su desprecio al otro: “mira, si se aburren pues yo tranquilo” (EP). Esta actitud le lleva a tener dificultades de **inclusión**: “Tengo muchos compañeros y me gusta hablar con ellos, me gusta hablar con la gente pero me cuesta confiar en la gente y yo soy muy muy introvertido. O sea, en el escenario soy super extraor... pero [...] Me cuesta mucho que la gente tenga confianza conmigo” (EP). Esta actitud es la que ha mostrado a lo largo del curso. De ahí su no inclusión en el grupo (el aplauso del grupo al final de curso fue especialmente frío) y su tibio reconocimiento de la apertura de otros compañeros; un “creo que podía haberme implicado más pero...” (EP). Parece que aún no está preparado para dar el paso.

La **motivación** demostrada en la **clase** ha sido escasa; siempre correcta, sin resistencia pero sin convicción. Ha faltado a diez clases de veintitrés lo que significa un desarrollo completamente diferente al resto del grupo.

En cuanto a su motivación personal con los estudios de violín, afirma estar harto de la **competitividad**, de una **familia** que presiona, de un **profesor** con el que tiene una conflictiva relación y con el que vive una guerra particular: “pensaba no presentarme, y por narices...”; “[...] creo que he sorprendido a mi profesor; eso

en dos semanas. Él decía: si llevas esa obra sin empezar a leerla ... y dije: ya verás...” (EP).

Manifiesta que sus profesores le han hecho amar la música pero tan solo parece sincero cuando habla de su abuelo quien le inició. Es como si ese estímulo inicial se hubiera ido diluyendo en historias de grandes expectativas, celos, competitividad, etc.

Parece que nº 9 es una persona llena de miedos, que no se atreve a abrirse a los demás porque no se fía de ellos (probablemente porque teme que le hieran), que no se permite disfrutar realmente cuando toca, “porque soy demasiado pasional y eso es peligroso” (EP), aunque confesara después de una clase que a veces “llora cuando toca” (A). Es un hombre que colecciona novias (quizá en una búsqueda de cariño gratuito) y que reconoce necesitar provocarse una alta **activación** cuando toca: “yo también grito antes de salir a tocar; eso me ayuda” (DC). Vive con unos miedos que intenta resolver con una huida en forma de oposiciones a conservatorios: “Mira, mi padre, como músico, decía: éste cuanto antes que coja una plaza de algo, es lo mejor para él” (EPf), afirma su **profesor**. El dolor que siente en este momento, los miedos a no estar a la altura de las expectativas de su **familia** superan con creces la escasa o apenas explorada motivación interna de intérprete. Miedos que se manifiestan también en un **cuerpo** bloqueado, lleno de dolor (repetido por él durante los ejercicios), con dificultades para el libre movimiento y la expresión. Una actitud cuya dinámica es difícil de revertir porque aún no se atreve a vivir libremente la relación con su cuerpo y sus emociones “no puedo, me voy a marear” (DC) grita asustado cuando la profesora intenta interactuar con él para que se mueva libremente con la música. Definitivamente, su bienestar subjetivo no es bueno.

Otro aspecto reflejado en su DA es la utilización de máximos y mínimos a la hora de valorar sus actuaciones. Se mueve desde el 6 en satisfacción personal en todos los casos salvo uno en los que tiene el mínimo (1) y valor de 6 también siempre en comunicación en todos los casos. Este hecho merece ser tenido en cuenta al analizar sus resultados en los cuestionarios. Sus comentarios en el DA reflejan también una cierta confusión: “hice unos ejercicios de relajación y

activación”, ¿ambos a la vez?. Llama la atención su contento con el resultado de su actuación. Tan solo otorga menos valor a su control de emociones; No se sabe si es porque le resultan excesivas o deficientes de acuerdo a sus palabras de miedo hacia ellas anteriormente expuestas.

La síntesis del informe es: escasa motivación en clase; falta de autoconfianza personal/ autoconfianza como intérprete; problemas de inclusión; graves problemas con el profesor; conflicto severo familiar; falta de motivación interna con el instrumento; bloqueo corporal importante, sufrimiento.

Alumno nº 10

Nº 10 ha sido una alumna que ha mostrado poca o nula motivación en las clases, tanto en su compromiso personal a la hora de hacer los ejercicios como en la participación en el grupo. Su inclusión ha sido nula, salvo por una relación de amistad con nº 11 que era previa a la clase “eres tan buena y comprensiva” (DC) le dice con aire protector. Es la única alumna que está presente el 22 de diciembre y no hace un regalo de navidad a los compañeros. Ella misma reconoce su dificultad a la hora de relacionarse con los demás y las causas de su actitud tan introvertida: “debo reconocer que lo he pasado bastante mal en estos ejercicios ya no tanto por el ejercicio en sí, sino porque en mi caso, me cuesta bastante realizar ciertas actividades en público, por la mucha vergüenza y sentido del ridículo que poseo; no obstante, sin duda alguna, han sido muy positivos para mí, como motivación, liberación de algún tipo y como cierta superación de complejos, miedos con respecto al resto de compañeros etc.” (DA). Tiene problemas para conectar con el público y por ello tienen más valor sus palabras de fin de curso cuando cuenta que: “algo para mí insólito, hace una semana realicé unas pruebas y pude tranquilamente mirar al jurado tranquila y sonriente” (DA).

Tiene un alto grado de autoconfianza basada en un virtuosismo solvente (primera en las pruebas de la JONDE) y un control en su ejecución. Adolece de un afán de perfeccionismo extremo “ha salido fatal”, “no me he concentrado en ningún momento” (DC). A pesar de ello, consigue terminar de forma correcta, algo que asombra a algunos de sus compañeros. Gracias a una excelente capacidad de

concentración, consigue controlar el sinnfín de síntomas de fisiológicos que se desatan en su cuerpo antes de una actuación lo que le permite transmitir al público tranquilidad mientras de lo contrario estoy nerviosa (DA). Ello no significa que no sufra la ansiedad propia de la escena - “he sentido muchísimo frío en las manos y escalofríos por el cuerpo. Es lo mismo que me pasa cuando toco. Además, era peor mientras esperaba en la silla a hacer el ejercicio que cuando he comenzado a hacerlo” (DC). Al final de curso escribe haber progresado en su toma de conciencia corporal, gracias a conectar mejor con su respiración, en la producción de sonido: “antes de comenzar, inspiro, expiro y con esa sensación de tranquilidad y alivio, comienzo y sin duda las primeras notas (más en concreto) son geniales, limpias y con un sonido muy puro” (DA).

No obstante, no parece estar interesada en aplicar estos avances en obtener una interpretación más expresiva y se observa cómo huye de todo lo que tenga que ver con la emoción: “En la silla le pido que grite. ¡No puedo! dice. Se le presiona con increpaciones y gesto muy serio; ella continúa sonriendo y emitiendo gritos sotto voce. Hay un momento que yo no respondo a su sonrisa, el grupo permanece en silencio y se quiebra y comienza a llorar” (DC). Después de esta peak experience, en lugar de continuar explorando su apertura hacia sí misma y hacia los demás, comienza a faltar a las clases de después de las fiestas de navidad. Hay que preguntarse si no ha sido miedo además de mucho trabajo lo que le ha hecho calcular inteligentemente su asistencia a las clases para no tener problemas con la calificación pero sin implicarse personalmente en ningún momento. Su percepción es, sin embargo, de que ha mejorado durante el curso: “sin duda en cuanto a mí y mi actitud ante el escenario, estoy realmente convencida de que ésta ha cambiado favorablemente” (DA) y su valoración de la clase es positiva: “A diferencia de antes y hablando del presente, gracias a todo lo que hemos ido haciendo en clase, estoy más concentrada, segura de mí misma y de mi trabajo, es decir, creo haber obtenido una mayor credibilidad de lo que hago” (DA) y agradece el trabajo de la profesora con un gracias por todo ello en mayúsculas en su Diario de audiciones.

La síntesis del informe es: escasa motivación en la clase; escasa inclusión; alta autoconfianza; bloqueo emocional debido al excesivo control (¿miedo a perder el control?); es la única violinista del grupo que no hace ninguna crítica a los

profesores ni al sistema; introvertida, fría y calculadora; positiva valoración de la clase.

Alumno nº 11

Nº 11 es un alumno con graves problemas de motivación ya que en algún momento de sus estudios perdió el gusto por el violín (nunca reconoció haber perdido el interés por la música): “tengo que querer a mi instrumento pero no puedo” (DC). El hecho de que haya hablado tantas veces de forma tan crítica de la labor de los profesores permite intuir que la desmotivación tenga sus raíces en una equivocada práctica pedagógica por parte de sus profesores. Ha sufrido un exceso de presión que le bloquea y le provoca un gran perjuicio en su bienestar subjetivo: “podrán llegar menos bloqueados, más felices y con mucho mejor rendimiento al día del sobrevalorado recital” (EM), recomienda a sus compañeros. Las malas prácticas pedagógicas a las que hace referencia son:

- Focalización del trabajo en los resultados. El camino, el proceso no tiene importancia; se piensa exclusivamente en la calificación.
- Generar miedo en el alumno. Escribe antes del examen: “estoy un poco aterrorizado con mi examen fin de carrera” (DA) y después del examen final refiriéndose al mensaje que desea enviar a sus compañeros, escribe: “que no se dejen asustar NADA DE NADA por sus profesores” (EM).
- Expectativas muy altas por parte del profesor: “Creo que hay una gran presión del profesor para que todo salga bien” (DC).
- Metodología basada en un sistema de evaluación eliminatorio que hace que el alumno conciba cada obra como un obstáculo a sortear en el camino y no como parte de una formación integral como violinista: “Me alegro cuando termina el examen porque sé que no tendré que tocar nunca más esa obra” (DC). Los alumnos de cuerda pueden tocar una obra en público únicamente durante cuatro meses (palabras de nº 11), el resto del tiempo están montando repertorio nuevo.

- Sistema de evaluación percibido como injusto: según dice en clase, en los exámenes de febrero ya le advirtieron que “te esperamos en septiembre”, como dando por hecho que no iba a ser capaz de sacar su examen de junio. Además, nº 11 cuenta una anécdota por la cual tres compañeros apostaron la nota de final de carrera en el primer año porque eran de la opinión de que los profesores tenían ya preasignada una calificación al alumno desde el momento en que ingresa en el centro hasta que termina (A).

Esta situación provoca un bloqueo en su creatividad -“somos creativos como personas, no como intérpretes”- , rigidez **corporal** -“Soy un desastre, un cúmulo de problemas de tensión” (DC)- que le imposibilita superar de forma natural las dificultades técnicas del instrumento y una falta de **autoconfianza**: “he tenido taquicardias, sudores... y todo iba fatal; no siquiera el ver a mi gente me ha hecho sentirme bien” (DC), confiesa después de la visualización del examen de fin de carrera. Se observa también algún atisbo de conflicto con el **autoconcepto** al bajarse de forma repetida y nerviosa la camiseta cada vez que sube a la escena o las gracieta que hacía de forma gratuita para intentar esconder la importancia de lo que decía o vivía en ese momento. Se queja de haber perdido su criterio a la hora de evaluarse: “He perdido mi criterio (me suelo evaluar peor de lo que debo)” (DA), que no hace sino esconder un afán de **perfeccionismo** que le obliga a mantener una alta exigencia consigo mismo. No obstante, ha señalado valores medio-altos (3-5) en los diagramas de su diario de audiciones.

Su integración en el grupo, la **inclusión**, ha sido total desde el principio y al final hizo una declaración preciosa de cariño a sus compañeros: “mira que no soy de lágrima fácil pero es que....sois la única razón por la que me da pena dejar el Conservatorio” (DC). Esta **emocionalidad** se manifestó también de forma evidente en el regalo de navidad al regalar abrazos y frases con las virtudes de cada compañero en la escena.

Ha sido el único alumno que ha escrito de forma espontánea después del examen de fin de carrera para agradecer la ayuda por parte de la profesora así como las clases (**valoración de la clase**) y que ha descrito sus efectos en él: “Por último, aprovechando este mail quiero agradecerte toda la ayuda que nos has

prestado para que este curso haya sido un poquito más fácil, para que la llegada a la meta haya sido menos dura de lo que podía haber sido y por las herramientas que nos has aportado. Tal y como te dije ayer practiqué: respiración, sonrisa, piensa en música, vete hacia arriba, vuelve a sonreír, respira de nuevo... ¡Y todo fluyó!”.

La síntesis del informe es: falta de motivación general con el instrumento; gran motivación en la clase: personal y participativo, gran inclusión; falta de autoconfianza en el escenario generada por el proceso de aprendizaje; tensión corporal ligada probablemente a problemas de autoconcepto; alta emocionalidad; graves críticas a la pedagogía del instrumento y al Conservatorio en general, como contexto “duro” y desmotivador.

Alumno nº 12

Nº 12 es una alumna que no presenta problemas de relación con su **cuerpo**. Es coordinada y sin tensiones aparentes, salvo cuando se enfrenta a problemas técnicos con su instrumento. Puede que haya contribuido a ello su formación de Arte dramático y baile. Su actitud es de alta **autoconfianza** que se muestra en su trabajo con el cuerpo (la única que se abandona la primera vez en el ejercicio de la botella) o en los ejercicios en la escena: “me siento cómoda” dice al subir a la silla, “parecía que estaba en su casa” (DC) le dan el feed-back sus compañeros en el mismo ejercicio o cuando recibe el aplauso en el círculo y disfruta. Tan solo se percibe una cierta *pose* que puede hacer pensar que está actuando y no estando simplemente presente. Esta circunstancia parece mejorar ya al principio del segundo cuatrimestre en el ejercicio de las tres sillas en las que se crece con el foco pero siendo ella misma, más natural y sincera. Su nivel de **autoconfianza** disminuye cuando se trata de tocar: “me sirvió para darme cuenta de la poca confianza que tengo en mí, y cómo se manifiesta en mi cabeza como un torrente de pensamientos negativos” (DA) dice tras una actuación en público en el primer trimestre.

Su relación con el **público** es sana y de placer, al menos cuando no se trata de tocar el instrumento. Tiene importantes dificultades técnicas que le limitan la

proyección. A pesar de ello, está contenta en una audición al ver: “las ganas que tenía de tocar y lo bien que me lo pasaba en el escenario” (DA). Duda entre la música y el baile o compaginar ambos (confesión del último día de clase). Lo que sí parece claro es que desea estar en un escenario y mostrar al público “sus otras habilidades” (DC).

Ha estado integrada en el grupo (**inclusión**) pero ha participado poco dando el feed-back a los demás. Su **motivación en la clase** ha ido decreciendo a medida que los ejercicios de tocar aumentaban. Ha salido voluntaria en los ejercicios sin instrumento pero es, junto a nº 8, los únicos alumnos que no han hecho el ejercicio de tocar y la emoción (faltó el día previsto para su actuación). Su análisis sobre la asignatura es muy preciso y exhaustivo. Ha tomado apuntes en las exposiciones teóricas que refleja de forma pormenorizada en el texto que acompaña el diario de audiciones. Sin embargo, apenas hay mención a vivencias propias u observaciones sobre el grupo.

No hay nada que sobre ella en el anecdotario salvo una corta mención a la preocupación de que esté “actuando” y a sus repetidas faltas a partir de mitad de curso (A). Da la impresión de que no ha sido un curso muy provechoso para ella y que probablemente las clases no hayan correspondido con sus expectativas que iban más en la dirección de actuar y entrenar la puesta en escena. De ahí su interés en repetir ejercicios como la conferencia del minuto que pensaba podía “hacerlo mejor” (DC) y evitar los de tocar. Su **valoración de la clase** es positiva pero se esconde en el “nosotros” como evitando dar su impresión personal: “observamos el significativo cambio que se ha producido en nosotros tras conocer un poco más los misterios de una buena interpretación musical” (DA).

La síntesis del informe es: buena conciencia y manejo corporal; alta autoconfianza en la escena; dificultades técnicas con el instrumento que merman algo esta autoconfianza; emocionalidad muy controlada; inclusión baja (sin compromiso de ayuda a los demás; baja empatía); motivación decreciente en las clases; motivación no clara para su futuro profesional (duda entre música, baile...); disfruta en el foco.

Alumno nº 13

El hecho de que nº 13 sea alumna de la profesora en el instrumento hace que la visión sea más amplia pero también quizá corra el peligro de una menor objetividad. Este hecho ha sido tenido en cuenta a la hora del análisis. La alumna cursa ya dos años de instrumento y asiste a la asignatura por indicación de su tutora y profesora (la propia investigadora). Es una alumna con la que ha existido durante todo ese tiempo una lucha permanente para intentar que abandonara una actitud de defensa ante los demás y de miedo a demostrar sus verdaderos deseos y emociones.

En la clase, ha conseguido tener dos amigas (nº 6 y nº 4) con las que se ha sentido querida y aceptada y a las que agradeció expresamente en público su amistad en el discurso de fin de curso (DC). Este proceso también se ha visto reflejado en la clase de instrumento con una mejoría en la relación con el resto de alumnos y el comienzo de una relación de pareja con otro alumno del centro. Su apertura en la clase no ha evolucionado excesivamente porque hasta el final, su participación en los ejercicios no ha sido voluntaria y no ha compartido sus emociones y pensamientos salvo en lo referente a hechos que sentía no le implicaban personalmente. No obstante, ha dicho un Sí categórico a la pregunta de si confía en la profesora y en el grupo antes de realizar el ejercicio de lanzarse desde la mesa lo cual tiene un gran significado en su caso.

Sí se ha observado una evolución positiva en su actitud ante los demás, el **público**, en el escenario. De una actitud impositiva, “es como en el ejercicio de la silla: tu actitud es de intentar convencer a toda costa, con fuerza, pero hay algo que hace que no resultes convincente” (DC) -le dice nº 12- o “retadora” (DC) -según nº 11- pasa a una actitud de reconocimiento de su conflicto “el mismo problema de siempre: sin suficiente expresividad” (DC) y el deseo de que “debo mejorar, [...] poco a poco” (DC). El hecho de que su grado de satisfacción con el resultado de las audiciones esté ligado a su nivel de **comunicación** permite deducir la importancia que comienza a otorgar a este aspecto de la interpretación (DA).

En cuanto a su **motivación en la clase**, se puede leer en el anecdotario el 23 de febrero que se comienza a percibir una mayor implicación personal al tomar conciencia de la “utilidad de los ejercicios” (A). De hecho, en la audición del 26 de febrero de piano se ve una mejoría palpable que ella intenta corroborar buscando a la profesora después del recital con insistencia: “he disfrutado mucho. He estado muy cómoda, me he sentido feliz tocando” (A).

Llama la atención cómo esa voluntad férrea de controlar la situación y hacer las cosas bien, impide que apenas disfrute con lo que hace y mucho menos se deje llevar por la creatividad del momento. “Ha habido un momento en que los dedos iban solos; todo era fácil, me he dejado llevar. Pero enseguida he vuelto a controlar” (DC), reconoce después de tocar. Se pueden contar hasta tres ocasiones en las que la profesora ha forzado la situación (algo que le ha obligado a cuestionarse en varias ocasiones a lo largo del curso⁵⁷) que le ha conducido al borde de las lágrimas pero nunca se ha permitido mostrar sus emociones abiertamente al grupo. Probablemente sea el entrenamiento feroz al que se ha visto sometida desde pequeña en el seno de una **familia** en la que, con los datos suplementarios que se disponen⁵⁸, el cariño se mide por los resultados (posible falta de **afecto**).

No obstante, se observa rabia (el color que mejor reflejó en el ejercicio de la pelota y el nombre), rabia cuando grita “¡basta!” (DC) en un ejercicio de rol con compañeras que le provoca un estado latente de ansiedad (sentimiento confesado en el ejercicio de la cima de la montaña de forma voluntaria). Se observa también unas altas expectativas, con muchos objetivos que cumplir y un afán de **perfeccionismo** que le llevan a una actitud de control total y que impide su apertura a ámbitos de emociones y conductas nuevas. Cuando da un gran salto en el ejercicio de marcar objetivos en el papel confiesa: “me ha gustado. Le pregunto por qué. Porque, al principio, cuando veía el papel estaba muy agobiada y ha sido un gran alivio cuando he saltado y he respirado. Me he sentido bien” (DC). Es posible que el 1 de diciembre, cuando se abandonó al grupo al lanzarse desde la mesa fuera un punto de inflexión en su desarrollo personal ya que se pudo contemplar un rostro desvalido y sufriente que necesitaba probablemente

⁵⁷ Ver Actitud propia: 2. 3. 2.

⁵⁸ Recordar que se trata de una alumna de instrumento de la profesora-investigadora.

recuperar horas de juego y saber que era querida por sí misma, afecto, independientemente de sus resultados académicos. El 9 de marzo, el grupo le aplaude de una manera especialmente efusiva durante mucho tiempo. Ella se siente muy incómoda y no sabe cómo corresponder al aplauso. El grupo ha percibido su esfuerzo y su cambio de actitud y le premia por ello.

La síntesis del informe es: problemas de inclusión (con progresión a final de curso); problemas de emocionalidad (ha luchado por mejorar con resultados variables a lo largo del curso); familia exigente, posible falta de afecto; bienestar general escaso: ansiedad, perfeccionismo y altas expectativas; mejor relación con el público que se materializa en la escena de final de curso: el cambio de una actitud impositiva a otra más honesta y natural.

Alumno nº 14

Nº 14 ha sido una alumna que ha tenido una actitud muy **motivada** desde el principio en la clase, abierta a la experimentación y sin miedo a los cambios. “¡Es como ir al psicólogo! (A) comenta después de una de las clases en las que había realizado un ejercicio individual. Emocionalmente también abierta, ha sido uno de los factores de cohesión del grupo al protagonizar dos *peak experiences* en las clases (A) en las que ha mostrado su derrumbe al grupo, a pesar de que se disculpaba por ser tan “tonta y tan llorona” (DC). Se ha apoyado mucho en otro alumno, su amigo fuera de la clase y en el resto de la clase y no dudó en dar las gracias al final de curso por ello: “sabeis lo mal que he estado a veces; me habeis ayudado; lo mejor de esta asignatura es la confianza del grupo, el grupo en general” (DC) (**inclusión**).

Su relación con el escenario es muy conflictiva, probablemente porque sus limitaciones técnicas le restan **autoconfianza**: “Es que creo que tengo un problema! No puedo mirar al público, no soporto estar en el escenario” (DC) confesó el 10 de noviembre llorando por primera vez. Puede ser que detrás de esta situación exista un exceso de responsabilidad por hacerlo **perfecto** y una dificultad para superar los fracasos: “Reconozco que soy una persona que me hundo con facilidad y no sé aceptar las derrotas” (DA). “No pensaba que iba a ser tan duro el

cuarto curso; me está superando, estoy muy agobiada” (DC). Un episodio de fracaso en las pruebas de ingreso en la JONDE provocan un descenso brutal en su autoestima y una relación cada vez más complicada con la escena: “¿cómo voy a parar cuando estoy insegura? Va a ser peor. Además no puedo esperar en el escenario; ¿Qué va a pensar el público?” (DC), agobio de nuevo y falta de **autoconfianza**. Le importa mucho la aprobación externa, la del público y la de su **familia**, amigos, profesor – “Nº 14 cuenta cómo les van presionando hasta que no pueden más” puede llerse en el anecdotario (A). “No podía comer, me sentía fatal. Además cuando he visto a la gente al final, he sentido que les defraudaba, que les he fallado” (DC) comenta después de la visualización del examen de fin de carrera.

Respecto a su **relación con el profesor**, a pesar de que en un principio dice que siempre fue fenomenal, luego confiesa: “me llevo tan bien con él. Le conozco desde hace mucho tiempo y al principio fue muy difícil pero ahora va fenomenal” (DC) aunque echa de menos que le indique cómo estudiar, en otras palabras, que le ayude más con sus problemas técnicos. No se siente bien enseñada. Tampoco se siente bien motivada por una evaluación que aprecia injusta: “la valoración del público fue muy positiva; pero aún así, decidieron suspenderme, según mi profesor par “ponerme las pilas” de cara al final de curso. Esto consiguió acabar con la poca motivación que tenía” (DA), (**Motivación general, Pedagogía del instrumento**)

Toda esta situación provoca muy a menudo la tensión en un **cuerpo** y frecuentemente deja de respirar cuando toca lo que repercute en su disfrute a la hora de hacer música y en su **bienestar subjetivo**: “*en casa lo puedo tocar pero en público es fatal. Es muy difícil técnicamente y no me sale. No consigo cogerle el gusto*” (DC). Es **imaginativa** (la única alumna que aportó un cuadro como imagen referente a su obra) y le gusta sentir emociones: “me ha encantado el baño salvaje” (DC), dice cuando experimenta diferentes sensaciones en el ejercicio de movimientos del cuerpo o se sorprende cuando siente salivar en el ejercicio del bombón.

Su **valoración de la clase** es positiva gracias a los resultados observados en sí misma a partir de un momento dado: “En conclusión creo que mi evolución ha sido lenta pero positiva. De la asignatura me quedo con el compañerismo que

hemos tenido todos. También a mí me ha ayudado a ver cómo funciona mi cuerpo y así poder controlarlo mejor” (DA).

La síntesis del informe es: alta motivación en clase (abierta a los cambios y una actitud positiva al asumir riesgos); alta emocionalidad (disfruta experimentando emociones y las comunica), bloqueo corporal de origen emocional; autoconfianza baja; imaginativa; gran inclusión; conflicto entre las expectativas y los resultados (especialmente técnicos); bloqueo por incapacidad de asumir y superar los fracasos, afán de perfección; falta de motivación externa, descenso de motivación general; conflicto latente con profesor y departamento; valoración positiva de la clase.

Alumno nº 15

Nº 15 es un alumno que ha mostrado un grado de **motivación en clase** muy variable: desde el enfrentamiento (haciendo tándem con nº 2 para boicotear la clase) hasta el interés quedándose después de clase a charlar o sus esfuerzos en algunos ejercicios (A). Da la impresión de que no ha entendido el sentido de la asignatura y el trabajo que se hacía en ella. Ha tenido una motivación utilitarista: toco “porque tengo pronto una Audición y quiero pasarlo” (DC) o cuando propone el tema de trabajo de investigación a los compañeros para que le ayuden ¡como regalo de navidad!. También su **valoración de la clase** refleja esta actitud: “Con estos conocimientos que he ido adquiriendo este año he conseguido a la vez un estado de mayor control ante todas las situaciones que puedan surgir en un escenario” (DA)

Es un alumno con problemas serios de tensión que no mejoran mucho durante el curso (es el único que no repite mejor el ejercicio de la botella o es incapaz de coordinar su **cuerpo** en la marcha de Pina Bausch). Este bloqueo esconde probablemente un bloqueo de relación con el exterior que se niega a reconocer: “He estado cómodo” dice, después del ejercicio de las tres sillas, “¿Por qué te temblaba entonces tanto el costado del estómago?” le pregunta nº 1 (DC). También se queja en clase de la altura de otro compañero con el que comparte un ejercicio, su tono y su enfado puede indicar un cierto complejo personal

(**autoconcepto**) (A). En general tiene muchas dificultades para aceptar las críticas porque se siente atacado. Considera importante mantener una actitud hacia fuera de fuerza (se coloca el primero de la línea de poder) y desconfía de todo lo que sucede en su alrededor: “el único que parece disperso y abriendo continuamente los ojos es nº 15; no deja de abrir los ojos y observar qué hace el resto de compañeros, todos parecen escuchar atentamente la música salvo él” (DC). Todo parece indicar una falsa **autoconfianza**. Son significativas las palabras de nº 11 a su persona en el regalo de navidad: “no te conozco bien pero no te metes con nadie y se te ve seguro” (DC).

Esta situación le lleva a afirmar que prefiere ver a sus compañeros tocar porque “cuando toco, no me entero” (DC). De ahí que su relación con el **público** sea difícil y frustrante. Toca con los ojos cerrados y tras una apariencia de relajación, su interpretación carece de fuerza y continuidad. Nº 2 le dice en una clase: “pienso que al cerrar los ojos parece que estás muy concentrado pero creo que tu nivel de concentración es muy superficial” (DC). Ha mostrado en general poca progresión durante el año (ha faltado bastante) y ha intentado en ocasiones salir de una situación que intuye puede mejorar.

No parece tener problemas serios con su **profesor** excepto el enfado que le produjo el comentario del profesor acerca de no excederse en exteriorizar movimientos y expresión: “¿es que crees que estás en operación triunfo? (DC). Quizá este hecho no le esté ayudando a esos intentos que nº 15 está haciendo por encontrar la puerta de acceso a los demás (**inclusión**) y a sí mismo (**autoconocimiento**). Resulta significativo el alto valor que otorga la observación de los demás y su propia grabación para evaluar su interpretación. Parece incapaz de conectar consigo mismo. Escribe en su diario de audiciones: “destacar el gran provecho que he sacado de los ejercicios interpretativos (ya que como con la cámara, te das cuenta de muchas “cosas” de las que no eres consciente desde “dentro”) casi más con los de los compañeros que con los míos propios así como darte las gracias por habernos dejado conocernos a cada uno desde unos puntos de vista a los que generalmente no estamos acostumbrados” (DA).

La síntesis del informe es: motivación en clase irregular; problemas de tensión corporal; incapacidad de relación con los demás y consigo mismo; falsa autoconfianza: se relaciona desde una posición de fuerza, de falsa seguridad; muchas dificultades a la hora de aceptar las críticas; escasa emocionalidad e imaginación; no se siente ayudado por el profesor quien parece no haber detectado la necesidad del alumno; valoración positiva aunque errónea de la asignatura.

CAPÍTULO 8

COMPORTAMIENTO DEL GRUPO EN EL PROCESO DE DINÁMICA DE GRUPO DE LAS CLASES

El grupo está constituido por quince alumnos, seis de los cuales se incorporan como segunda opción de optativa por razón de horario. De la misma manera, otros alumnos que sí se habían matriculado en la optativa se ven obligados a abandonar por la misma razón. Es un fenómeno que se sucede cada año a principio de curso pero que esta vez afecta a un número mayor de alumnos. Este hecho podría ser relevante como condición previa al proceso del grupo por tratarse de su motivación. Si analizamos por separado cada uno de estos alumnos para los cuales esta optativa no era su primera opción y vemos su grado de implicación en las clases en relación al resto del grupo, podremos deducir si esta incidencia en la constitución del grupo provoca una posible alteración en el desarrollo posterior del grupo. Para ello, nos basamos en los informes individuales expuestos anteriormente⁵⁹. Vemos que, salvo el nº 1, cuya motivación ha sido alta y constante a lo largo del curso, el resto han presentado una baja o nula implicación en las clases y dos de ellos (nº 8 y 10) son los alumnos que más han faltado a las clases. Por el contrario, el grupo restante presenta una alta o muy alta motivación en las clases, salvo nº 2 que experimenta un cambio de una actitud poco motivada a otra de mayor motivación muy a final de curso. Podemos concluir que hay una clara fractura en el grupo en cuanto a nivel de motivación entre aquellos que han elegido la asignatura como primera opción a aquellos para los que no significaba una prioridad. Podemos decir que la actitud de partida en el trabajo de la asignatura sí es importante para hacer el camino de autoconocimiento e interacción con los demás y por consiguiente completar el ciclo y alcanzar así el cambio positivo que persigue la acción de las clases.

En el comienzo del proceso y a partir de las respuestas anónimas de los alumnos a la pregunta sobre los miedos y objetivos de la asignatura, aparece mayoritariamente un deseo de lograr mayor seguridad y control, un deseo que parece ya esconder la necesidad de una mayor autoconfianza. Aparece también el

⁵⁹ Ver 2. 6.

primer miembro emergente del grupo que escribe como objetivo del curso “conocerme mejor”.

En cuanto a la descripción que aparece en el anecdotario del grupo es “conservador, muy homogéneo, disciplinado, interesado, introvertido, con ganas de agrandar”. El hecho de que los alumnos se apelonaran en la sección central de la línea de poder y que practicaran tímidos cambios cuando tuvieron ocasión para ello (todos, sin excepción, movieron al último de la fila hacia posiciones algo más adelantadas) demuestra una actitud conservadora lejos de acciones comprometidas o que pudieran ser tomadas como provocadoras por los demás. No hay lucha por los primeros puestos y por lo tanto deseo de liderazgo. De hecho, a lo largo del curso, el liderazgo no ha sido evidente hasta el segundo trimestre con el alumno nº 11. Así mismo, no se observa tensión de género en el grupo, algo que aparece registrado como llamativo en el anecdotario del día 10 de noviembre después de un ejercicio de confrontación de hombres y mujeres si se compara con la experiencia de otros años. Parece, por tanto, que no es una fuerza importante en este grupo. El ejercicio de reflexión acerca de la motivación para hacer música el día 12 de enero refleja un deseo de honestidad, lejos de las respuestas de compromiso tan habituales en muchos grupos de otros años (“no podría vivir sin la música”, “porque mi vida es la música”, etc.).

Además, el grupo ha tenido grandes dificultades para tomar la iniciativa; más bien, muestra una actitud dócil y disciplinada en espera de las indicaciones de la profesora para seguir las con interés, incluso en algunos casos con entusiasmo. Su reacción a las propuestas de abrir debates después de las exposiciones teóricas ha sido nula, no así la participación después de los ejercicios de sensibilización. Parece que no saben o quizá no están preparados para debatir dialécticamente los temas que se les propone. Esta actitud puede deberse a un alto grado de autoexigencia (necesidad de dominar el tema sobre el que se debate) o una falta de práctica ya que no es una metodología habitualmente empleada en las clases del Conservatorio. Sin embargo, se percibe un interés por parte del grupo en los temas expuestos desde el momento en que han ido tomando nota en las clases de manera espontánea y sin un examen a la vista.

La primera experiencia cumbre tiene lugar el día 10 de noviembre y junto al último día de clase antes de la Navidad, supone un punto de inflexión en el desarrollo del grupo. En la siguiente clase (17 de noviembre) se produce el primer intento por parte de los alumnos nº 2 y nº 15 de romper la incipiente unidad del grupo “esto es una chorrada, no vale para nada...” (nº 2) que es rápidamente neutralizada al no encontrar eco en el resto del grupo. A partir de los ejercicios sobre el manejo de la emoción (en febrero), la entrega del grupo experimenta un ascenso notable. La inclusión en el grupo ha sido muy alta y es algo muy valorado por la mayoría. Han mostrado un gran compañerismo y la competencia no ha surgido entre ellos. El clima de confianza creado a final de curso les ha permitido comportarse de manera libre y sincera salvo aquellos que, bien por incapacidad personal de participar en el proceso o por el excesivo número de faltas se han quedado descolgados del grupo (nº 2, 9 10 y 15, un 26,6% del total del grupo). Los alumnos nº 3, 6, 7 y 11 (26,6%) han conseguido realizar el proceso completo (hasta donde es posible en las circunstancias de tiempo y entorno existentes) perseguido por la dinámica de grupo de las clases. Podemos hablar por tanto de un 53% del grupo que, a pesar de haber participado del proceso de cambio de actitud que constituye el principal objetivo de la asignatura y aunque los avances han resultado palpables en muchos casos, no han sido capaces, bien por falta de tiempo, bien por otras razones, de completar su proceso. En este caso, nos decantamos más por la necesidad de ampliar el tiempo y la regularidad en la sucesión de las sesiones, perjudicadas por las vacaciones y otros sucesos académicos que interrumpen la deseada continuidad del trabajo personal.

CAPÍTULO 9

TRIANGULACIÓN DE DATOS DE CUATRO CATEGORÍAS

A pesar de que a lo largo del análisis expuesto hasta el momento, hemos realizado ya en múltiples ocasiones una triangulación de los datos, hemos considerado conveniente añadir los siguientes procesos de triangulación que, por su importancia para las conclusiones finales, suponen un suplemento valioso y necesario. Comenzaremos con las categorías relacionadas con la actitud del intérprete Autoconfianza e Inclusión.

9. 1. Actitudes: Autoconfianza e Inclusión

Las fuentes sometidas a triangulación son el cuestionario de actitudes, Q1, el cuestionario de bienestar general, Q2 y toda la documentación sometida a análisis cualitativo: DC, DA, A, EP, EPf, e-mail. Hemos visto en el análisis pormenorizado de los datos obtenidos por cada instrumento que Inclusión y Autoconfianza son las categorías que más han sido trabajadas en la clase. Tanto los resultados estadísticos provenientes del cuestionario de actitudes, Q1, con una variación significativa antes y después de la experiencia de clase, como en los cualitativos. Se encuentran 14 y 13 referencias en la documentación referidos a comportamientos y acciones relacionadas con la inclusión y la autoconfianza que se traduce en catorce y trece alumnos de los que se tiene constancia de hechos relevantes en estos dos conceptos. Comenzaremos por cruzar toda la información disponible relacionada con la Autoconfianza.

9. 1. 1. Autoconfianza

En primer lugar, hemos visto en el análisis del Q1 que el diagrama de caja (Box-Plot) presenta una gran variabilidad (dispersión) entre los casos lo que significa que no hay ningún sujeto fuera de rango. Por otro lado, analizada la variable de identificación de género, se observa un mayor nivel de autoconfianza entre los hombres (pre: 32,14; post: 34) que entre las mujeres (pre: 27,37; post: 30,25). Llama también la atención la mayor progresión en el cambio de actitud en las mujeres (2,88 puntos) sobre los hombres (1,86 puntos). Esto puede deberse a un mayor compromiso personal -traducido en una mayor motivación en las clases-,

a la posibilidad de un recorrido mayor por partir de una situación más baja de autoconfianza o a otras causas aleatorias. En cualquier caso, los resultados pre-post en cada sexo separado en el que se ha utilizado la prueba n-p, llamada “Test de los signos de Wilcoxon”, demuestra que las diferencias son significativas entre las medidas pre y post, tanto en los hombres como en las mujeres. Sí cabe resaltar que la p de significación es menor en hombres que en mujeres: ,022<,050 para los hombres y ,012<,050 en las mujeres.

El grupo muestra una gran dispersión en la variable de identificación de la edad (entre 18 y 27 años). Consideremos este hecho para intentar comprobar si la edad juega un papel en la autoconfianza de los alumnos. Para ello, hacemos dos grupos con edades extremas: grupo A, con 17, 18 y 20 años y grupo B, con 27, 27 y 29 años. El grupo A presenta una media de 33,33 al inicio de curso y una media de 35 a final de curso. El grupo B presenta una media de 28 al inicio de curso y una media de 32 a final de curso.

Tabla II. 9. 1. Puntuaciones de Autoconfianza de los alumnos del grupo en función de su edad.

Alumnos	Autoconfianza	
Grupo A (menor edad)	33.33 (pre-test)	35 (post-test)
Grupo B (mayor edad)	28 (pre-test)	32 (post-test)

Hablamos de cinco puntos de diferencia a principios de curso que puede ser considerada significativa si, además, tenemos en cuenta que los dos alumnos más jóvenes constituyen el segundo y tercer valor más elevado en autoconfianza y los dos alumnos mayores de edad constituyen el último y antepenúltimo valor de la lista. A final de curso aunque la diferencia es menor (3 puntos), ésta sigue siendo relevante. Podemos considerar que, a pesar de que los datos indican una clara tendencia, sería conveniente un estudio más exhaustivo en este terreno para extrapolar una conclusión definitiva. No debemos olvidar que se trata de casos que podríamos denominar “especiales” ya que están fuera de la media del alumnado de cuarto curso (21 años). En el caso de los alumnos con 17 y 18 años, se trata de dos alumnos con unas características de “niños prodigio” por haber ingresado en el Centro tres y cuatro años antes de terminar el Bachiller superior. En el caso de los

alumnos con 27 y 29, también nos enfrentamos a casos “atípicos” en los que sería necesario estudiar las circunstancias personales que les han llevado a cursar los estudios con una edad muy por encima de la media.

El análisis cualitativo presenta 13 datos, correspondientes a trece alumnos, sobre la variable Autoconfianza. Podemos observar la siguiente distribución: 6 comentarios positivos (4 con nivel muy alto, 1 con nivel alto en la escena pero nivel medio fuera de la misma, otro con la misma situación contradictoria pero a la inversa), 2 alumnos con un desarrollo extraordinario de incremento de autoconfianza y 5 claramente negativos. Del análisis cualitativo se puede deducir que la baja autoconfianza en los alumnos puede deberse a los siguientes motivos:

- no se poseen las herramientas técnicas necesarias para acometer el repertorio,
- afán de perfeccionismo que se traduce en una ansiedad que impide confiar en el éxito del resultado,
- falta de criterio, dispersión. Dificultad para establecer objetivos concretos y realizables,
- baja autoestima,
- un autoconcepto negativo (corporal y psicológico) y
- dificultad para manejar los pensamientos negativos.

Para comprobar la hipótesis de la posible influencia que el grado de excelencia con el instrumento pueda tener en el nivel de autoconfianza se procede a un estudio comparativo del expediente académico en instrumento de dos grupos de alumnos: aquellos con las calificaciones más altas por un lado, aquellos con las calificaciones más bajas por otro.

Grupo A, alumnos con calificaciones más altas:

- Los alumnos nº 3 y nº 9, con cuatro Sobresalientes: el primero, con un valor de 26 y 31 (pre y post-clase) está ligeramente por debajo de la media (29,600 y 32); el segundo, con un valor de 37 y 39 (pre y post-clase) está claramente por encima de la media.

- Dos alumnos (nº 2 y nº 13), con tres Sobresalientes y dos Notables presentan el siguiente resultado: el nº 2, con un valor de 27 y 29 (pre y post-clase) se encuentra ligeramente bajo la media (29,600 y 32); el nº 13, con valores de 35 y 40, sobrepasa claramente la media, situándose a finales de curso en valores cercanos al máximo (42).
- Dos alumnos (nº 10 y nº 14), con dos Sobresalientes y dos Notables presentan el siguiente resultado: el nº 10, con un valor medio de 32 y 37 (pre y post-clase) se encuentra en ambos casos por encima de la media; el nº 14, con valores de 21 y 23, se sitúa muy por debajo de la media (29,600 y 32).
- Grupo B, alumnos con calificaciones más bajas:
- Los alumnos nº 4 y nº 8, con cuatro aprobados el primero y tres aprobados y un notable el segundo presentan los siguientes resultados: el primero, con valor medio de 20 y 24 (pre y post-clase) está muy por debajo de la media; el segundo tiene valores altos con medias de 38 y 41 (pre y post-clase). Ambos alumnos muestran un perfil extremo.

El resto de alumnos cuenta con expedientes con calificaciones de Notable principalmente y no se han estudiado por su carácter medio. A la luz de estos datos, podemos concluir que no hay relación directa entre la capacidad como intérprete y el nivel de autoconfianza, algo que anula la hipótesis establecida a partir del análisis cualitativo de documentos. Nos encontramos con tres alumnos con calificaciones muy altas y niveles de autoconfianza bajos y otros tres alumnos, también con calificaciones altas y niveles altos de autoconfianza. En el otro extremo, los dos alumnos con calificaciones bajas presentan un resultado absolutamente contradictorio. El relato y los comentarios que los alumnos han ido vertiendo en la documentación recogida durante el curso no aparecen avalados por los datos objetivos de los expedientes y los cuestionarios. Podemos aventurar una explicación en el sentido de una incongruencia entre lo que piensan de sí mismos en relación a la variable de Autoconfianza y el estado real de la misma. No obstante, la comprobación de esta hipótesis requeriría una investigación específica posterior.

El afán de perfeccionismo, segunda hipótesis sobre las posibles fuentes de influencia en el grado de Autoconfianza, es una categoría que ha surgido a partir del análisis de documentos. Es un concepto que no se había tenido en cuenta en el estudio estadístico por no formar parte de los objetivos de trabajo en la programación de la asignatura. Se trata pues, de un hallazgo del estudio de una gran importancia, tanto para la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en la clase como desde el punto de vista pedagógico ya que implica la necesidad de una acción específica sobre este problema. Veamos a continuación si los datos cuantitativos corroboran la hipótesis expuesta.

En primer lugar, encontramos en la documentación referencias en ocho alumnos en relación a actitudes que demuestran una actitud de perfeccionismo más allá del necesario para el desarrollo positivo en el aprendizaje. Tan solo hay un alumno (nº1) que muestra una sana relación en este proceso de adecuación de las expectativas y los pasos dados para su cumplimiento. Pero incluso este alumno, manifiesta su disconformidad con la nota obtenida en dos exámenes: “el resultado fue un Notable, no merecido a mi gusto” o “la nota que me pusieron creo que es excesiva, me falta aún mucho trabajo por hacer”. El resto de alumnos presentan una actitud de conflicto en forma de: excesiva focalización en la técnica que no “puede fallar”, unas expectativas siempre en aumento a medida que se alcanzan las metas intermedias, una baja valoración del trabajo y de la valía personal, etc. Es importante poner de manifiesto que en este caso, se trata de alumnos de los que podríamos denominar brillantes; esto es, con calificaciones altas a lo largo de su carrera. Los alumnos número 2, 3, 10 y 13 poseen los mejores expedientes de la clase y, no obstante, hacen declaraciones como éstas:

- “La parte mala es que todavía no he conseguido ningún resultado real”, dice con tres Sobresalientes y un Notable y un acceso con éxito a una Escuela de élite para cursar un Master.
- “Fallo siempre, siempre, siempre”, con cuatro Sobresalientes en su expediente.
- “Ha salido fatal, no me he concentrado en ningún momento”, dice tras una gran actuación en clase y cuatro Sobresalientes en su expediente.

- “Además cuando he visto a la gente al final, he sentido que les defraudaba, que les he fallado”, dice cuando visualiza su examen de fin de carrera y tras contar con dos Sobresalientes y dos Notables en su expediente.

Por otro lado, si comprobamos las puntuaciones obtenidas por estos mismos alumnos en la variable del Q2 “rebajar expectativas y aspiraciones”, una actitud positiva frente al perfeccionismo, vemos que los alumnos nº 3 y 10 presentan valores muy por debajo de la media que se sitúa en 23.867 (pre-test) y 23.467 (post-test). Se trata de los alumnos nº 3, con 8 (pre-test) y 14 (post-test) y nº 10, con 18 (pre-test) y 14 (post-test). Sin embargo, el resto de alumnos señalados por contar con referencias explícitas en esta variable, nº 1, 2 y 13, se encuentran dentro de la media. Si cruzamos estos datos con los valores obtenidos por estos alumnos en la variable Autoconfianza en el Q1, podemos ver que ni siquiera los dos alumnos con unos resultados especialmente bajos en la variable “rebajar expectativas y aspiraciones”, alumnos nº 3 y 10 presentan unos valores correlativamente más bajos que la media de Autoconfianza del resto de la clase. A la vista de estos datos, no podemos determinar de manera concluyente que el afán desmesurado de perfeccionismo actúe de manera negativa en el grado de autoconfianza de los intérpretes.

Tabla II. 9. 2. Comparativa de alumnos seleccionados por expediente y su posible relación con la Autoconfianza y la capacidad de rebajar expectativas y aspiraciones.

Alumnos	Autoconfianza		Rebajar expectativas y aspiraciones	
	31 (pre-test)	31(Post-test)	22 (pre-test)	22 (post-test)
Nº1	27	28.5	32	30
Nº2	26	31	8	14
Nº 10	32	37	18	14
Nº 11	35	40	18	28
Medias	29,6	32	23.867	23.467

No obstante, las declaraciones de los alumnos apuntan claramente en la dirección de una influencia real en su bienestar general ya que destilan un gran sufrimiento. Veamos si podemos comprobar esta relación. Para ello, cotejamos las puntuaciones obtenidas por el mismo grupo de alumnos (nº 1, 2, 3, 10 y 13) en la variable “nivel general de felicidad” del Q2. Como podemos ver en la tabla, ningún

alumno presenta valores por debajo de la media (22.933, pre-test, 26.800, post-test). No obstante, si observamos los datos con cuidado, vemos que los alumnos nº 3 y nº 11, que presentan un incremento notable en su nivel de autoconfianza, también experimentan un gran incremento, tanto en la variable “rebajar expectativas y aspiraciones” como en su “nivel de felicidad general”. Por lo tanto, en estos alumnos sí podemos ver la correlación que buscábamos. No obstante, el comportamiento de los valores de este grupo de alumnos no nos permite afirmar que el perfeccionismo manifestado en las clases afecte de manera especial a su bienestar general. En cualquier caso, y a la vista de todas estas consideraciones, estimamos necesario no despreciar la información contenida en el análisis cualitativo de los documentos y contemplar la conveniencia de una reflexión por parte del profesorado de instrumento para tratar de encontrar el equilibrio necesario entre un sano deseo de mejorar y el nocivo mecanismo de una excesiva exigencia que puede generar insatisfacción permanente y provocar así un bloqueo que afecte al proceso de aprendizaje.

Tabla II. 9. 3. Comparativa de alumnos seleccionados por expediente y su posible relación con la Autoconfianza y el Nivel general de felicidad.

Alumnos	Autoconfianza		Nivel general de felicidad	
	(pre-test)	(Post-test)	(pre-test)	(post-test)
Nº1	31	31	22	26
Nº2	27	28.5	28	28
Nº3	26	31	20	32
Nº 10	32	37	24	22
Nº 11	35	40	28	36
Medias	29,6	32	22.93	26.80

La falta de criterio, entendido como una incapacidad de fijar objetivos en el aprendizaje es otra de las hipótesis expuestas como posible causa de influencia en el nivel de autoconfianza del alumno. Aparece con claridad en el alumno nº 5 y es uno de los contenidos de acción pedagógica en las clases. El establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo es un acto de toma de conciencia muy importante para los alumnos, poco acostumbrados a meditar sobre ello, y que genera un sentimiento de seguridad muy beneficioso para aumentar su confianza. Este contenido se incorporó a las clases en el curso 2008-2009 tras detectar la incertidumbre que sentían los alumnos ante unos estudios que todos percibían como un largo camino difícil y duro pero del que desconocían las metas

intermedias y los posibles cruces de caminos donde había que tomar decisiones. “Se trata de un estado interno que implica un conocimiento real de las dificultades a superar, de los recursos propios para hacerlo y, a partir de aquí, de las auténticas posibilidades que uno tiene para conseguir el éxito” (López de la Llave y Pérez Llantada, 2005:132). Permite además focalizar la atención ante objetivos concretos y cercanos ante los que es posible preparar una estrategia realista para su logro. Con todos los datos en la mano, el alumno es capaz de enfrentarse con mayor confianza al reto que tiene por delante. Podemos concluir que es un contenido necesario en la asignatura por los efectos beneficiosos que producen en la categoría principal del estudio: la Autoconfianza.

El análisis estadístico de cuestionario de Bienestar general Q2 arroja un importante dato en este sentido. El valor de la p-sig en “organización y planificación” (.072) es junto al “nivel general de felicidad” (.052) el que muestra una mayor diferencia antes y después de las clases. Se podría deducir que en una muestra mayor de casos es muy posible que sí apareciese una diferencia significativa y que por tanto, las clases sí ayudan a mejorar la organización y planificación al final de curso.

Un autoconcepto negativo genera una baja autoestima que a su vez afecta de manera negativa en el nivel de autoconfianza. Es ésta una hipótesis confirmada por la teoría y que nos limitaremos a ilustrar con ejemplos concretos que se han producido en la clase. Esta cadena de efectos se ve con claridad en los alumnos nº 3, 6 y 11. En el caso nº 11 se trata de un mal autoconcepto corporal y en el resto, nos encontramos ante un mal autoconcepto psicológico. En el primer caso, la actitud se manifiesta con una conducta de incomodidad extrema en el escenario, con gestos continuos que demuestran el deseo de esconder su cuerpo a la vista de los demás. Este hecho se ha ido repitiendo en numerosas ocasiones a lo largo de estos años de historia de la asignatura (por ejemplo nº 1 y nº 5 del curso 2008-2009). La exposición extrema del físico en la escena, potenciado por la acción del foco, ha sido siempre fuente de dolor y conflicto para alumnos que se sienten insatisfechos con su aspecto exterior.

En casos de mal autoconcepto psicológico, su actitud se manifiesta en forma de continuas descalificaciones hacia su persona. Declaraciones como: “soy muy soso, siempre bajo de expresión”, “no me quiero nada”, “soy un desastre, nunca

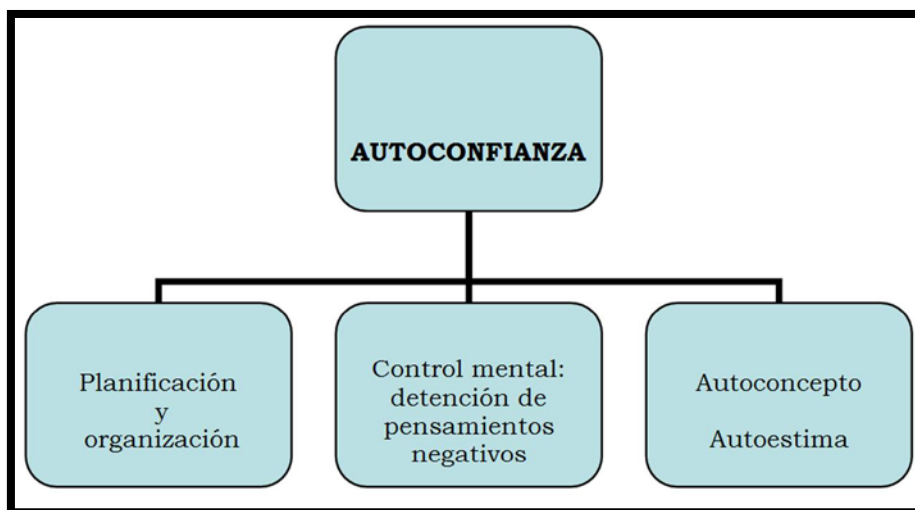
seré capaz de concentrarme”, etc. La alumna nº 6 ha experimentado en este sentido un cambio extraordinario; desde el momento en que comunica a sus compañeros en noviembre su intención de que estaba decidida a aprender a confiar en sí misma hasta sus declaraciones de fin de curso, “ahora sé que soy alguien y me gusta, las cosas han cambiado mucho para mí”. Ejercicios de visualización del propio cuerpo, toma de conciencia de las virtudes y las capacidades de cada uno, reconocimiento de su identidad, con su carácter único y peculiar, etc. son acciones altamente efectivas a la hora de entrar en un proceso de aceptación de uno mismo y la consiguiente mejora en la autoestima y por ende en la autoconfianza.

La dificultad para detener los pensamientos negativos es otro fenómeno que incide en generar falta de autoconfianza en los alumnos. Los alumnos nº 12 y 14 son un ejemplo claro de ello. La nº 12 declara tras un ejercicio en clase: “me sirvió para darme cuenta de la poca confianza que tengo en mí, y cómo se manifiesta en mi cabeza como un torrente de pensamientos negativos” y la nº 14 quien no consigue superar el torrente de pensamientos negativos que le asaltan después de una experiencia de fracaso en unas pruebas de selección: “reconozco que soy una persona que me hundo con facilidad y no sé aceptar las derrotas”. En este último caso, el ejercicio de juego de rol al que se sometió, muy motivada, tuvo unos efectos excelentes y supuso un punto de inflexión en su proceso de recuperación de la autoconfianza. Por otro lado, el diagrama de caja que resulta del tratamiento estadístico del cuestionario de bienestar general, Q2, muestra una gran homogeneidad en el grupo en la variable “parar las preocupaciones”, variable relacionada con la detención de pensamientos negativos. Llama la atención, sin embargo, que la media de esta variable es la menor (22.267/21.600) entre las quince contenidas en el cuestionario Q2.

Los pensamientos negativos siempre se sitúan en el pasado y en el futuro, nunca en el presente. Son pensamientos acerca de lo que ocurrió, y se teme vuelva a suceder, o pensamientos en los que se proyecta un futuro lleno de amenazas y posibles fracasos. De ahí que el trabajo de “anclaje” en el presente sea uno de los más importantes y constante en las clases. A continuación se muestra un diagrama con las hipótesis confirmadas por el estudio de conceptos que sí influyen en el grado de autoconfianza de los intérpretes. El nivel del expediente académico y la

edad no suponen en cambio ninguna influencia probada en el grado de autoconfianza de los alumnos. Veamos a continuación un gráfico con las variables de carácter intrínseco que sí afectan a la autoconfianza:

Figura II. 9. 1. Variables de carácter intrínseco relacionadas con la Autoconfianza



Otra categoría muy importante que surge en el estudio es la relación entre profesor y alumno. Es un aspecto que, a pesar de los indicios que se iban teniendo a lo largo de los años de su importancia en el éxito en el cambio de actitudes del grupo, no ha sido objeto de ninguna acción didáctica específica por parte de la profesora. De hecho, este comportamiento se debe a una decisión personal basada en el hecho de situarse fuera del ámbito estricto de la clase y por los problemas que podía llegar a acarrear la relación con otros colegas docentes. El hecho de que constituyera una de las fuentes más recurrentes y explícitas de tensión en una parte importante del grupo obligó a su tratamiento durante el último curso académico. Con 10 referencias explícitas (diez alumnos implicados) en la documentación analizada, la relación profesor-alumno ofrece un panorama claramente negativo: 8 conflictos de relación y 2 casos en el que los alumnos valoran positivamente a su profesor, perciben su apoyo y reconocen su ayuda desde el punto de vista pedagógico y personal. Los conflictos de relación se manifiestan de diversas formas expuestas más adelante detalladamente. Llama también la atención que haya habido solo un alumno (nº 10) perteneciente al Departamento de cuerda, foco principal de las críticas, que no ha mostrado su desaprobación por el papel del profesor en su enseñanza. El resto de alumnos de cuerda de la clase han expuesto en algún momento del curso críticas sobre su profesor de instrumento.

Ha sido, por tanto, el primer año en el que ha surgido de manera tan virulenta y numerosa este conflicto (hubo casos aislados otros cursos, por ejemplo nº 18 del curso 2008-2009). Por ello, y en base al análisis cualitativo de los documentos DC, EP, Epf, e-mail, vamos a intentar comprender más a fondo este fenómeno. En primer lugar, los conflictos se encuentran principalmente entre los alumnos de cuerda. De los ocho alumnos del grupo que presentan conflicto, dos presentan problemas muy importantes de índole personal y pedagógico con el profesor (el mismo para ambos), otros dos presentan exclusivamente problemas de índole pedagógico y cinco presentan problemas de otro carácter menor. Veamos un desglose de dichos conflictos:

- Mala relación personal con un desencuentro mutuo, algo que ambas partes denominan “química”. El alumno se queja de que “no haya habido química nunca, nunca, nunca”; curiosamente, el profesor utiliza la misma expresión: “[...] es una persona que conmigo nunca, nunca, nunca ha sentido, he sentido un cariño especial. No lo he llevado mal pero no ha habido química”. Las consecuencias son un sentimiento de frustración, de decepción por parte del profesor: “me ha defraudado, sinceramente” y una influencia negativa en la motivación del alumno cuando califica su curso de “aburrido”.
- En el caso del otro alumno, se trata de algo más personal y doloroso por existir entre ambos una relación familiar. Se percibe en la relación una compleja mezcla de paternalismo, celos, altas expectativas, diferencias notables de personalidad etc. La situación se traduce en una lucha permanente en la que el alumno necesita responder a un reto de poder que siente por parte del profesor: “pensaba no presentarme, y por narices...”; “[...] creo que he sorprendido a mi profesor; eso en dos semanas. Él decía: si llevas esa obra sin empezar a leerla y dije: ya verás...” y un profesor que, frustrado y dolido abandona sus expectativas respecto a un alumno extraordinariamente brillante: “mira, mi padre, como músico, decía: éste cuanto antes que coja una plaza de algo, es lo mejor para él”.
- Los alumnos nº 8 y 11 declaran ser víctimas de una mala práctica pedagógica por parte de sus profesores. No se limitan a su profesor

actual sino que lo hacen extensivo a los profesores que han ido teniendo a lo largo de su formación. “Creo que hay una gran presión del profesor para que todo salga bien” y explica cómo esa presión se convierte a veces en miedo, antítesis de la autoconfianza; “que no se dejen asustar NADA DE NADA por sus profesores”, me escribe en un correo en el que aconseja a sus compañeros en base a su experiencia. El alumno nº 14 también confiesa que “nos van presionando hasta que no podemos más”. El otro alumno relata una trayectoria muy complicada en sus estudios (abandono y vuelta a comenzar) debido en gran parte, según su opinión, al desinterés y falta de apoyo por parte de los profesores. No critica especialmente al actual pero se asombra cuando se da cuenta de que “apenas sé nada de mi profesor”. Demanda del profesor información sobre su estado actual como intérprete, algo que le crea incertidumbre y afecta en su autoconfianza: “quisiera preguntarle cómo ve mi futuro; si me ve autónomo, capaz de emprender una vida profesional con éxito”. Podemos hablar de un caso claro de incomunicación.

- Otros alumnos demandan de una forma menos agresiva de sus profesores un refuerzo en su motivación -“una mayor exigencia, que me marque claramente objetivos”, “que me pida más y me estimule; un poco de entusiasmo”- que no coarte los intentos de expresión y de exteriorización con comentarios desmotivadores como: “¿es que crees que estás en operación triunfo? También se observa algún caso de un profesor que se asombra ante la actitud de confianza demostrada por el alumno y lo percibe y valora de manera negativa: “cree ciegamente que lo que va a tocar y lo que va a sentir en ese momento es lo mejor [...] yo soy y esto es lo verdadero y lo puro que yo puedo ofrecer. [...] confía plenamente en lo que él hace, le gusta lo que hace”.
- Finalmente hay varias menciones a la injusticia en los criterios de evaluación lo que repercute negativamente en la autoconfianza. “La valoración del público fue muy positiva; pero aún así, decidieron suspenderme, según mi profesor para ponerme las pilas de cara al final de curso. Esto consiguió acabar con la poca motivación que tenía”, cuenta el nº 14. El nº 11 proclama la falta de criterio de los profesores a la hora de la evaluación y cuenta la anécdota de tres compañeros que apostaron la nota de final de carrera en el primer año y acertaron. Esto se debe según el alumno a que los profesores tienen ya preasignada una

calificación al alumno desde que entra en el centro hasta que sale. Este mismo alumno cuenta también la advertencia que la comisión de profesores le hizo en el examen de febrero: “te esperamos en septiembre”, como dando por hecho que no iba a ser capaz de aprobar en la convocatoria de junio. Imaginemos el grado de autoconfianza de dicho alumno en ese examen.

Existe otro factor en la relación profesor-alumno, surgido a partir de las entrevistas realizadas a tres profesores, y que todos coinciden en resaltar. Se trata del hecho de que en todos los casos, los alumnos no habían sido elegidos por el profesor después de las pruebas de acceso. Podemos hablar, en expresión utilizada por alguno de ellos, de alumnos que “vinieron de rebote”. En una enseñanza personalizada como la de instrumento, los alumnos solicitan preferencia de profesor en caso de superar la prueba de ingreso. Por su parte, el profesor es libre de aceptar o no a dicho alumno; “lo importante es que tengáis un profesor a quien le tengáis fé...”, confiesa un profesor que repite a sus alumnos cuando ingresan. Se establece así desde el comienzo un vínculo muy especial que durará los cuatro años de permanencia media en el Centro. Este momento es muy importante para ambas partes y el conflicto surge si el alumno deseaba ingresar en otra clase y se ve obligado a estudiar bajo la dirección de un profesor que se siente “segundo o tercer plato” (EPf). Existirá una gran probabilidad de que el profesor proyecte en el alumno posibles complejos, frustraciones y actitudes contrarias a aquellas que favorezcan la autoconfianza del alumno.

De los cuatro alumnos seleccionados para la entrevista personal, tan solo uno de ellos cumplía con el requisito de elegir y haber sido elegido (aunque tampoco claramente por tratarse del caso con vinculación familiar). Resulta pues evidente la necesidad de una reflexión por parte del profesorado de la importancia que este hecho puede llegar a tener en su actitud frente al alumno y las posibles consecuencias que puede tener en las actitudes de los propios alumnos. Sería también conveniente revisar a la luz de estas consideraciones el sistema de selección de alumno para buscar un método que suprima o palie en la medida de lo posible este conflicto.

Resumiendo, se detectan los siguientes problemas en la relación profesor-alumno: déficit en el refuerzo positivo por parte del profesor, falta de comunicación entre ambas partes, choque de personalidades, conflictos personales que entran en conflicto con la práctica pedagógica, percepción negativa de los criterios de evaluación por parte de los alumnos, proyecciones del profesor de actitudes propias negativas en el alumno. A pesar de no contar con resultados cuantitativos de esta variable, podemos deducir, gracias a los resultados del análisis cualitativo, que la calidad en la relación, tanto desde el punto de vista pedagógico como personal, influye en el nivel de autoconfianza del alumno.

Veamos ahora cómo afecta la familia en el grado de autoconfianza del intérprete. Para ello, analizamos los resultados del cuestionario a las familias (Q3) y cruzamos datos con los obtenidos en la variable Autoconfianza. Recordemos la información derivada del análisis descriptivo (ver apartado 3): el cuestionario es rellenado mayoritariamente por ambos progenitores (71,4%) lo que significa una implicación de ambos en la formación del alumno, el nivel de estudios de los padres es alto (estudios superiores), con un 64,3% en los padres y un 66,7% en las madres, una mayoría de padres, sin ser profesionales, se consideran aficionados a la música (50%); también un 50% de ellos toca con frecuencia un instrumento, sus profesiones, sin embargo, no tienen nada que ver con la música (57,1%) y finalmente ambos influyeron decisivamente en el comienzo de los estudios musicales del hijo (57,1%).

En cuanto al apoyo brindado a su hijo en los estudios, los descriptivos nos aportan la siguiente información: los padres aprueban con entusiasmo la elección del hijo para los estudios de música (78,6 %) y valoran como moderadamente difícil el futuro de su hijo en la música (50%). En lo que respecta a la asistencia a las actuaciones en público de su hijo, llama la atención que existe la misma proporción de padres que lo hacen pocas veces (35,7%) como los que asisten muy frecuentemente (35,7%). Es importante señalar la anotación de unos padres en el cuestionario disculpándose por su escasa asistencia a los conciertos “por vivir en otra ciudad”. Este hecho se repite en varios de los casos de estudio aunque no lo hayan explicitado. Es por lo tanto conveniente mirar estos datos teniendo en cuenta esta situación.

El análisis de las dos variables de tipo cuantitativo creados a partir de los conceptos: relación familiar con la música y nivel de apoyo familiar, muestra que la media de apoyo familiar es bastante alta (11,36 en una escala de valores posibles que van de 3 a 15), con una desviación típica de apenas 1,55 puntos lo que muestra una gran homogeneidad. Sin embargo, la media de la relación familiar con la música es bastante menor (8,29) y va acompañada de una variabilidad alta (3,268 puntos). La muestra no confirma la imagen de endogamia entre músicos, es decir, no se observa una clara pertenencia a familias de músicos. Se detectan datos que indican una mala influencia en el nivel de autoconfianza debido al exceso de celo de las familias. Los alumnos nº 2, 13 y 14 confiesan sentir una gran responsabilidad cara a responder a las altas expectativas de sus padres. El nº 14, especialmente sensible a este tema, por depender mucho de agentes externos de motivación (también el profesor) se queja amargamente de tener miedo de defraudar a sus padres. Esta exigencia tan alta genera un exagerado afán de perfeccionismo que, como hemos visto anteriormente, no ayuda a mantener el grado de autoconfianza. La alumna nº 7 se queja de la gran demanda de su familia que colisiona con su dedicación a la música: “mis padres, mi novio, todo el mundo tiraba de mí”.

Sería interesante la comparación de esta muestra con otra formada por estudiantes universitarios de otras carreras para ver el grado de apoyo de los padres en sus estudios y su nivel de autoconfianza. De esta manera, se podría establecer una correlación entre el apoyo familiar y el nivel de autoconfianza y valorar si los estudiantes de música de instrumentos poseen unos niveles dentro de la media de otros estudiantes de grado superior. Con los datos de los que disponemos, podemos comparar los sujetos en función de ambas variables, Para ello, creamos dos grupos con aquellos alumnos con mayores y menores niveles de autoconfianza. El primer grupo (grupo A) está formado por los alumno 8, 9, 13 y 15; el segundo grupo (grupo B) está formado por los alumnos 3, 4, 5, 11 y 14. En la variable de Apoyo familiar (Motivación extrínseca), el alumno nº 13 no se ha considerado porque no ha respondido a todas las preguntas (valor perdido) y en la variable de Autoconfianza, grupo B, se ha seleccionado mayor número de alumnos debido a que cuentan con valores exactamente iguales y no había criterio para descartar alguno. El nº 4 no se ha considerado porque la familia no ha rellenado el cuestionario. Veamos los datos:

Tabla II. 9. 4. Comparativa de alumnos distribuidos en dos grupos de mayor y menos nivel de Autoconfianza y su relación con el apoyo familiar.

Alumnos	Autoconfianza		Nivel de apoyo familiar
Grupo A	37.25 (pre-test)	39.5 (post-test)	12.66
Grupo B	25 (pre-test)	28 (post-test)	10.60

De los datos expuestos, podemos establecer una relación entre el apoyo familiar y el nivel de autoconfianza al considerar 2,06 puntos de diferencia suficientemente significativa como para llegar a esta conclusión.

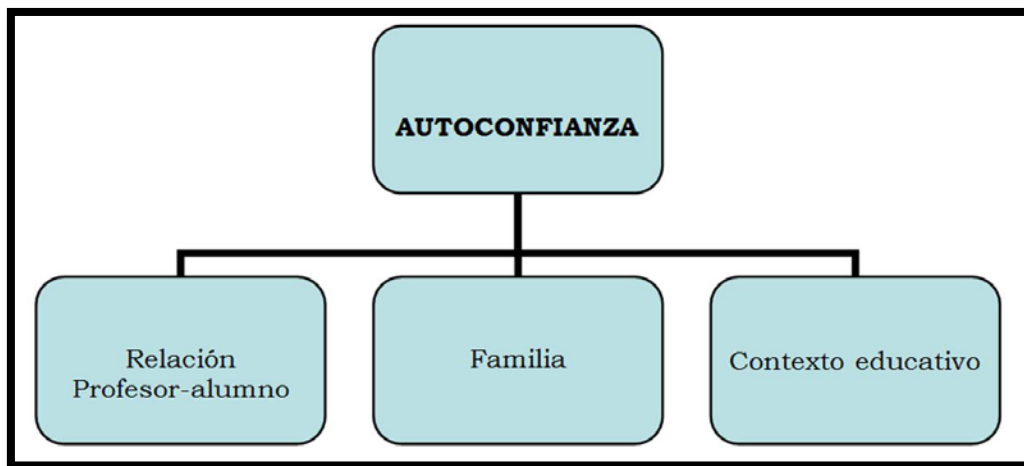
Otra cuestión detectada en el análisis de documentos es el papel que el contexto educativo tiene sobre la motivación y por tanto en la autoconfianza de los alumnos. Se percibe un desánimo que es necesario afrontar para evitar una dinámica desmoralizadora que afecte al grado de tolerancia y la capacidad de respuesta del intérprete ante las dificultades y adversidades que encontrará en su formación. La motivación es un aspecto importante del trabajo en la asignatura y responde a la necesidad de toma de conciencia del por qué dedico mis esfuerzos a estos estudios y no a otros. En otras palabras, se trata de dar respuesta al por qué y al para qué (el sentido) para poder optimizar el cómo. Si estas dos cuestiones no están resueltas, el camino es incierto y el trabajo carecerá de sentido. En las clases se han escuchado a menudo críticas a la falta de excelencia y de compromiso por parte del claustro de profesores “debería haber evaluación del personal como en las empresas y echar aquellos que no pasan el control”, dice el alumno nº 11. Otros se sorprenden de no haberse siquiera hecho la pregunta de su motivación para estudiar: “no sé; es algo que no te planteas. Vas del grado elemental al medio y luego al superior. Pero algunas veces pienso que podría vivir sin el piano. No pasaría nada si lo dejo. Podría ser feliz” (alumno nº 2), “llevas tanto tiempo invertido en esto que casi no puedes hacer otra cosa que seguir” (alumno nº 8). Hay también una crítica al contexto educativo cuando confiesan haber perdido el verdadero sentido para hacer música: “he necesitado venir hasta aquí para darme cuenta (o más bien recordar) que la música es también un juego, y que si no tocamos focalizando nuestras emociones hacia el público, realmente esta profesión no tiene sentido” (alumno nº 7) o el alivio ,equivocado por supuesto, que sienten cuando se “deshacen” de una obra al final de un examen: “me alegro cuando

termina el examen porque sé que no tendré que tocar nunca más esa obra” (alumno nº 11). Se trata en todos los casos de relaciones conflictivas con la música, con el instrumento como herramienta para esta relación, generadas a partir de un contexto educativo (profesorado de todas las asignaturas, además de la de instrumento y Centro). En este sentido, es interesante analizar las palabras del Director del Centro en su entrevista de junio de 2009.

A la pregunta sobre si consideraba que en el Centro se tenía en cuenta favorecer las acciones encaminadas a mejorar las actitudes del alumnado, contestaba con un categórico: “No. En este Centro no se trabaja este aspecto, no se desarrolla el Yo”. También hace una crítica a los resultados en referencia a los contenidos conceptuales: “se detectan fallos en el sistema de aprendizaje porque los conocimientos no se fijan adecuadamente”. Es plenamente consciente de la “falta de motivación, el desánimo que percibe en el alumnado y profesorado del Centro” y está decidido a tomar medidas en este sentido. En primer lugar, dotar a la institución de un perfil determinado; con valores y objetivos concretos que constituyan un capital de todos -“el prestigio viene del propio Centro, no de las individualidades”- y promover un proceso de motivación del profesorado: “hay que institucionalizar el cambio de actitud que, de hecho, ya existe en parte del profesorado del Centro”.

Veamos a continuación un gráfico con las variables de carácter extrínseco que se demuestra afectan a la autoconfianza:

Figura II. 9. 2. Variables de carácter extrínseco relacionadas con la Autoconfianza



9. 1. 2. Inclusión

Como hemos señalado al principio de este análisis, la segunda variable en importancia del estudio es la Inclusión. Recordemos que el análisis estadístico del Q1 en dicha variable arrojaba los siguientes resultados: el grupo presenta una homogeneidad, tanto a principios como a fin de curso, salvo por los alumnos nº 4 y 9, ambos con valores más bajos que la mayoría a principios de curso y tan solo el nº 4 al final de curso. La medición pre y post clase del total del grupo muestra un aumento de 2,28 puntos, un incremento que ha resultado ser estadísticamente significativo. Por consiguiente, podemos concluir que se detecta un aumento significativo de la inclusión de este grupo de alumnos después de la experiencia de clase. Este resultado coincide en parte con el derivado del análisis de documentos.

En el caso del alumno nº 9, se trata de uno de los tres alumnos elegidos para la entrevista personal y que presenta unos valores fuera de rango también en otras variables tales como Afecto y Emocionalidad. En los documentos analizados, hay constancia de una baja inclusión, reconocida por él mismo como una dificultad para abrirse a los demás: “Tengo muchos compañeros y me gusta hablar con ellos, me gusta hablar con la gente pero me cuesta confiar en la gente y yo soy muy muy introvertido. O sea, en el escenario soy super extraor... pero [...] Me cuesta mucho que la gente tenga confianza conmigo” (EP). Ha sido también uno de los alumnos con mayor número de faltas durante el curso lo cual no ha favorecido el proceso de inclusión en el grupo. En el caso del alumno nº 4, nos encontramos con unos valores más bajos que la media en variables como Emocionalidad (pre-test) e Imaginación (post-test) además de en la de Inclusión, tanto a principio como a fin de curso.

En el análisis del Q1 ya aventurábamos una explicación atribuyendo estos resultados a sus diferencias culturales (es oriental) que le llevan a conducirse de una manera mucho más introvertida en sus relaciones interpersonales. En el informe individual, se resalta la amistad desarrollada con dos alumnos de la clase y su actitud agradecida a final de curso con un grupo del que, afirma, ha aprendido mucho. No olvidemos tampoco que se trata del alumno de más edad de la clase (29), circunstancia que puede haber influido a la hora de establecer unas relaciones interpersonales con el resto del grupo. Veamos a continuación si la

variable de edad influye en el grado de inclusión de los sujetos del grupo. Para ello, tomamos los dos grupos establecidos ya en el apartado anterior dedicado a la Autoconfianza: grupo A, con 17, 18 y 20 años y grupo B, con 27, 27 y 29 años.

Tabla II. 9. 5. Puntuaciones de Autoconfianza e Inclusión de los alumnos del grupo en función de su edad.

Alumnos	Autoconfianza		Inclusión	
	(pre-test)	(post-test)	(pre-test)	(post-test)
Grupo A (menor edad)	33.33	35	27.5	29.5
Grupo B (mayor edad)	28	32	27.25	27

Las diferencias de medias no son en este caso relevantes (0,25 y 2,5) por lo que no parece que la edad influya en una mayor o menor inclusión. Llama la atención el caso del alumno nº 12 que presenta un descenso notable a final de curso en sus valores en esta variable. Este hecho está refrendado por los resultados del análisis de documentos en el que aparece un desarrollo inverso de la motivación, con repetidas faltas de asistencia a medida que avanzaba el curso y una actitud de menor interés traducido en una baja participación en las clases. Esta actitud se mostraba también en su conducta respecto al grupo a partir del tercer trimestre. La posible explicación a este fenómeno puede residir en la no concordancia entre las expectativas del alumno respecto a los contenidos de la clase y los contenidos de la misma. Su interés en los ejercicios de escena ha ido disminuyendo a medida que se incluía el trabajo con el instrumento en los ejercicios, algo que entorpecía su trabajo en la escena debido a las grandes deficiencias técnicas que sufría a la hora de ejecutar música con su instrumento.

Hemos visto que la no asistencia a las clases es un denominador común en varios de los alumnos estudiados por lo que decidimos contemplar la posibilidad que este hecho se refleje en los valores de la variable Inclusión. No olvidemos que la metodología empleada es la de la dinámica de grupo en educación y la inclusión debería por este motivo verse afectada si no se participa de forma regular en el proceso desarrollado a lo largo del curso académico. Al igual que con la variable de edad, creamos dos grupos con los alumnos con mayor y menor número de faltas a

la clase durante el curso: grupo A) 4 alumnos con 11, 7 y 5 faltas, y grupo B) 4 alumnos con 1 falta (se ha desechado el alumno nº 4, también con 1 falta por las características especiales expuestas anteriormente).

Tabla II. 9. 6. Distribución de alumnos del grupo en función de la asistencia a clase y su relación con la Inclusión.

Alumnos	Inclusión	
Grupo A (más faltas)	25.37 (pre-test)	29.62 (post-test)
Grupo B (menos faltas)	33 (pre-test)	30 (post-test)

Los datos muestran una paradoja ya que son los alumnos con mayor número de faltas los que presentan un incremento en las medias de Inclusión entre el principio y el fin de curso mientras que los alumnos con una única falta presentan una media menor a finales de curso. Si analizamos cada caso en particular para intentar encontrar una explicación, vemos que 2 de los alumnos con una única falta (nº 3 y 6) sí experimentan un incremento mientras que el nº 1 se mantiene en valores muy similares y el alumno nº 7 experimenta un gran descenso (de 33 a 24.75 puntos) que provoca este resultado sorprendente. Sin embargo, los resultados del análisis cualitativo de documentos ofrecen una información en otro sentido, a saber: el alumno nº 9 por un lado, analizado pormenorizadamente más arriba y con un notable ascenso de la media y los alumnos nº 10, nº 5 y nº 8, por otro lado, con el mayor número de faltas presentan una baja inclusión en los informes individuales ; por el contrario, los alumnos nº 3, nº 6 y nº 7, con una falta, presentan un proceso positivo de inclusión durante el curso mientras que el nº 1 muestra una actitud muy similar pero con un deseo explícito a final de curso de haber incidido más en este aspecto: “visto lo visto cómo ha actuado la gente y cómo había sentido a la gente que estaba en clase, me hubiera gustado implicarme más, haber opinado más y haber dado más yo de mí” (DC). Nos enfrentamos a una posible falta de concordancia entre los resultados que arrojan los análisis cualitativo y cuantitativo respectivamente. Por consiguiente, no podemos llegar a ninguna afirmación concluyente en lo que respecta a la asistencia a clase y el grado de transferencia a la variable de Inclusión. Los datos recogidos en la documentación sometida a análisis no corroboran el

resultado obtenido por las respuestas correspondientes a esta variable e incluidas en el cuestionario Q1.

9. 2. Relación profesor-alumno

Las fuentes sometidas a triangulación en la categoría “Relación profesor-alumno” son los documentos EP (entrevistas personales a alumnos y profesores), el cuestionario de bienestar general, Q2 y el Diario de Audiciones, Q5. Se trata de comprobar si los conflictos de relación detectados de manera especialmente virulentos en los casos de los alumnos nº 5 y 9 afectan de manera negativa tanto en el estado general de los mismos así como en el rendimiento en su calidad interpretativa a lo largo del curso.

En el apartado dedicado al análisis cualitativo de la documentación, hemos descubierto la importancia que este aspecto cobraba en el transcurso de las clases de la asignatura. Tomamos los casos de los alumnos nº 5 y 9 cuya entrevista personal arrojaba multitud de datos que confirmaban un deterioro de esta relación a lo largo de curso. Si observamos los resultados del análisis estadístico del Q2, vemos en el gráfico box-plot cómo el alumno nº 9 se sitúa fuera de rango repetidamente a final de curso, con valores más bajos en las variables: “ser uno mismo”, “felicidad como objetivo prioritario”, “personalidad saludable” (extraordinariamente bajo respecto al resto del grupo) y “ocupado y activo” (esta vez por encima de la media). El alumno nº 5 también se encuentra fuera de rango en la variable “felicidad como objetivo prioritario”, pero a principio de curso. Podemos decir que si consideramos estos casos como paradigmáticos en la categoría “Relación profesor-alumno”, el conflicto de relación con el profesor sí afecta negativamente en el estado de bienestar general.

En cuanto a la calidad de la interpretación en público, comprobamos los datos de las variables del Diario de Audiciones (Q5) de estos mismos alumnos para intentar descubrir la posible relación entre el comportamiento de estas variables y el conflicto con el profesor a lo largo de curso. Para ello, tomamos las variables de “Dominio técnico”, “Calidad interpretativa”, “Comunicación” y “Satisfacción personal” en las actuaciones en público. En el caso del alumno nº 9, con 4 audiciones analizadas (de diciembre a marzo), la puntuación es descendente en 2 puntos en “Dominio técnico”, 1 punto en “Calidad interpretativa”, similar en

“Comunicación” y se mantiene en valores máximos en la de “Satisfacción personal”. Llama la atención el hecho de que valore todos los componentes de manera ascendente en las 3 primeras audiciones para puntuar por debajo en la última aunque ello no influya en su índice de satisfacción personal. Parece como si se obligara a creer que, a pesar de todo, “las cosas marchaban bien para él”. Un ejercicio de voluntarismo y auto afirmación que concuerda con sus declaraciones en la entrevista: “pensaba no presentarme, y por narices...”; “[...] creo que he sorprendido a mi profesor; eso en dos semanas. Él decía: si llevas esa obra sin empezar a leerla y dije: ya verás...” (EP). En el caso del alumno nº 5, con 6 audiciones analizadas, de noviembre a abril, comprobamos que también sus valores disminuyen en las últimas audiciones del curso (marzo y abril). Tenemos 2 puntos menos en “Dominio técnico”, 1 en “Calidad interpretativa” y “Comunicación” y en este caso, sí afecta a su grado de satisfacción personal que pierde 1 punto.

Resumiendo, podemos concluir que una mala relación profesor-alumno puede afectar negativamente tanto en el bienestar general del alumno como en su rendimiento en la interpretación en público. En el caso del alumno nº 5, este descenso de la calidad en su ejecución trae además como consecuencia la obtención de una calificación de Aprobado a final de curso, calificación por debajo de los dos Notables que había obtenido los cursos anteriores.

En segundo lugar, el análisis cualitativo del Diario de clase (DC) mostraba el anhelo de los alumnos por una implicación mayor de sus profesores en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su formación. Los resultados del análisis del cuestionario abierto a alumnos que no han elegido la optativa (Q4) apuntan en la misma dirección y corroboran esta deficiencia porque demuestran que los alumnos no son informados por sus profesores tutores acerca de las posibles optativas disponibles. Este hecho cobra una especial importancia ya que las optativas de los dos últimos años de carrera pueden jugar un papel muy importante como medio de subsanar deficiencias y como un componente decisivo para adquirir unas competencias específicas que ayuden a la configuración del perfil del futuro intérprete.

9. 3. Valoración de la clase

Las fuentes sometidas a triangulación en la categoría “Valoración de clase” son Diario de Audiciones (Q5), cuestionario a antiguos alumnos (Q6), entrevista semiestructurada a alumnos del RCSMM que no han elegido la optativa (Q7) y documentos como el Diario de clase (DA), entrevistas personales a alumnos (EP) y Anecdotario (A).

El análisis cualitativo de la documentación (DC, A, EP y anexos del Q5) arroja un saldo claramente positivo en la valoración que los alumnos hacen de la clase. Contamos con 12 alumnos cuya apreciación resulta favorable y 3 cuyas manifestaciones, si bien no muestran una postura de rechazo, no dejan clara su postura. Los antiguos alumnos de la asignatura también muestran una opinión favorable tal y como comprobamos en el análisis estadístico. Recordemos que el grupo de alumnos que ha contestado al cuestionario presentaba una media de 15,73 cuando la escala de valores era de 5 a 20. De hecho, todos los valores están comprendidos en el rango de 10 a 20 y existe una gran homogeneidad en las respuestas (2,99 de desviación típica). En cuanto a los alumnos que no han asistido a las clases y por tanto, opinan en función de unas referencias o de unas expectativas, también aparecen como favorables a la asignatura. De hecho, son causas ajenas a su voluntad las que han determinado su decisión de optar por otras asignaturas: desconocimiento de su existencia, problemas de horario o falta de plazas. Además, a la pregunta sobre la opinión que le merecen asignaturas de este tipo, los alumnos contestan mayoritariamente que son de gran utilidad (39.1%) seguido de cerca por un 30.4% que opinan que son interesantes y otro 26% consideran que son importantes en la formación del intérprete. Tan solo 1 alumno responde con un “no sé”. A la vista de estos datos, podemos concluir que la valoración de la clase es positiva tanto para los alumnos objeto de este estudio como los que visitaron los dos últimos cursos las clases. Además, esta valoración positiva se hace extensible a otros alumnos que, aún no habiendo asistido a las clases, tienen una opinión favorable sobre la misma.

Si contemplamos la posible diferencia respecto a la valoración de las clases en función del sexo, vemos que, si bien obteníamos una diferencia estadísticamente significativa a favor de las mujeres en los resultados entre los

antiguos alumnos, no hay razón para pensar lo mismo del análisis cualitativo del grupo de estudio. De los tres alumnos cuya postura no es claramente a favor, dos son mujeres y uno es hombre. Tampoco la distribución por sexo de la clase indica ningún dato significativo en este sentido (8 mujeres y 7 hombres). En cuanto a los alumnos que no han elegido la optativa, los resultados estadísticos sí ofrecen diferencias significativas pero que se limitan al hecho de otorgar un valor diferente a la posible utilidad de la asignatura. Quizá debamos señalar que sí existe un porcentaje mayor de hombres que contestan con un “no sé” a la pregunta de las posibles aportaciones de las clases a su formación (8,3% de hombres frente a ninguna mujer) lo cual puede indicar una postura negativa.

Resumiendo, detectamos algunos indicios que nos hacen sospechar un posicionamiento más favorable a las clases y a la asignatura por parte de las mujeres que habría que comprobar con una pregunta directa al grupo de estudio en forma de cuestionario que nos permitiera la cuantificación exacta de esa probable diferencia. No encontramos, por tanto, ante un hecho que invita a la realización de un test cuantitativo a final de cursos venideros que ayuden a clarificar definitivamente este resultado. Respecto a la valoración de las clases durante el tiempo de vida académica de la asignatura, veíamos un claro incremento de la valoración, especialmente en los dos últimos cursos en los que la programación sufrió un cambio importante que parece que ha sido recibida de manera positiva por el alumnado.

Veamos a continuación un cuadro con las competencias que los alumnos afirman haber adquirido en las clases y su valoración, caso de los alumnos del estudio y los antiguos alumnos y de aquellas competencias que otros alumnos del Centro valoran más por referencias y por interés personal. Recordemos que en el caso del cuestionario a antiguos alumnos (Q6) existe una lista cerrada de competencias establecida al contrario de los otros instrumentos donde surgen de forma espontánea de los propios alumnos.

Tabla II. 9. 7. Valoración de la clase por parte de alumnos del grupo de estudio, alumnos antiguos de la asignatura, alumnos del RCSMM no matriculados en la asignatura y alumnos seleccionados para la entrevista personal.

Valoración	Instrumentos			
	DC, A, EP, DA	Q6		Q4
1º	Manejo escénico	Cuerpo	Calidad interpretación	Autoconfianza
2º	Experiencia de grupo	Calidad interpretación	Miedo escénico	Cuerpo
3º	Autoconfianza	Miedo escénico	Comunicación	Calidad interpretación
4º	Cuerpo	Conciencia de intérprete	Conciencia de intérprete	Disfrutar y combatir miedo escénico
5º	Autoconocimiento	Comunicación	Cuerpo	Comunicación
6º	Metodología ⁶⁰			
7º	Contenidos teóricos			

De acuerdo al análisis comparado expuesto en el cuadro, podemos observar que hay una aparente disparidad en el orden de prevalencia en el valor que los alumnos otorgan a diferentes aspectos trabajados en las clases. No obstante, el manejo de la escena (incluido el miedo escénico) es un concepto reiterativo en todos los casos aunque con desigual fuerza: lo principal para los alumnos del grupo, lo segundo o tercero para los alumnos antiguos y en cuarto lugar para los que no han asistido a las clases. Si damos, como parece sensato hacer, mayor consistencia a las opiniones de alumnos de la asignatura, el trabajo de la escena es percibido como una competencia que las clases contribuyen de manera importante a adquirir.

Si miramos con detenimiento el cuadro, podemos también advertir que la mejora en la calidad interpretativa es un hecho recalcado por todos los alumnos (antiguos y no asistentes a la asignatura) mientras que no hay pruebas fehacientes de ello en los alumnos del grupo de estudio. No obstante, si tenemos en cuenta los resultados del análisis del Q5 en la variable “calidad interpretación”, quedaba comprobada la existencia de diferencias significativas en las medias obtenidas por los alumnos en las sucesivas audiciones del curso. Por ello, podemos inducir que existe un efecto sobre la calidad de la interpretación, fruto en parte del trabajo en la asignatura, algo que los antiguos alumnos certifican con sus contestaciones. La

⁶⁰ Metodología y el contenido de las clases no son competencias pero han sido aspectos que han valorado explícitamente los alumnos del grupo y por esa razón se incluyen en la lista.

comparativa con el desarrollo de las calificaciones de los alumnos a lo largo de la carrera no da fé de esta mejora ya que de los quince alumnos, tan solo 1 obtiene una calificación mayor que el curso anterior (nº1), 7 la misma calificación (nº 3, 4, 6, 9, 10, 14 y 15) e incluso hay un nutrido grupo de alumnos que obtienen una calificación inferior (nº 2, 5, 11, 12, 13 y 7). En algunos de estos casos (nº 2, 11, 13), las calificaciones se mantienen estables hasta la única convocatoria ante tribunal. Este hecho obliga necesariamente a reflexionar acerca de la importancia que tienen los criterios de evaluación, con un fuerte componente subjetivo en estas enseñanzas y que, en el caso de la evaluación del profesor-tutor, da como resultado calificaciones más generosas que la de un tribunal de varios profesores.

Otro dato significativo es la importancia otorgada al trabajo en grupo por los alumnos de la clase, algo que no figuraba en la lista cerrada de la pregunta 5 del cuestionario Q6 y que junto a los errores de comprensión por parte de los consultados a la hora de contestar, apuntan hacia una deficiente redacción de la pregunta. Podríamos añadir la falta de la variable de Autoconfianza en la lista que, como viene demostrando el análisis global de los datos es primordial en las competencias de la asignatura. La toma de conciencia corporal es otra competencia que aprecian de manera común todos los alumnos aunque con diferente valoración. Por último, la capacidad de comunicación ocupa un lugar más relegado en las listas de ex alumnos y alumnos de otras optativas. Si volvemos al análisis del Diario de audiciones (Q5) comprobamos que sí hay diferencias significativas en la variable "Comunicación" entre el principio y el final de curso por lo que nos enfrentamos a un caso similar al de la variable de "Calidad de la interpretación" en la que no había comentarios recogidos al respecto en la documentación sometida a análisis cualitativo en uno u otro sentido pero sí se dispone de resultados cuantitativos. Por consiguiente, podemos suponer que también los alumnos del grupo de estudio experimentan un efecto en su capacidad de comunicación gracias al trabajo en clase.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

10. 1. Conclusiones de la investigación

El caso sometido a estudio en este trabajo de investigación es la asignatura optativa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid denominada “Presencia escénica”. Se ha analizado en profundidad un programa innovador en el currículo de los estudios de interpretación musical. Durante todo un curso académico, se ha estudiado cada uno de los alumnos, el grupo y todo aquello que ha ido aconteciendo en el aula con el fin de intentar comprender y evaluar dicho programa.

La Presencia escénica, definida como Ser y Estar de forma total, integrada y consciente en el escenario, significa en realidad la adopción de una actitud positiva hacia la interpretación musical en público. Se trata de una actitud que permite al alumno de instrumento optimizar sus recursos como intérprete, así como lograr disfrutar y hacer disfrutar al receptor de la música, el público. El trabajo de las clases busca fomentar un *cambio positivo* (López de la Llave y Pérez Llantada, 2005) en los alumnos, ejercitando y vivenciando, mediante ejercicios de sensibilización, nuevas actitudes y habilidades planteadas (cognitivas, emocionales y motoras). La metodología se basa en la dinámica de grupos, con “aportaciones teóricas, ejercicios de sensibilización y un estilo democrático de animación por parte del moderador” (Lopez-Yarto, 1997:60). El trabajo sobre los dos vectores necesarios en la formación del intérprete (consigo mismo y con el exterior) es el objetivo último de este programa que responde a la concepción socio-constructivista de la educación y a la visión heurística de la formación de la persona. Una respuesta al mandato de ayudar a nuestros alumnos no sólo a “saber” y “saber hacer” sino también a “saber ser y estar” (Bolonia, 1999).

Esta investigación intenta establecer un modelo explicativo de las actitudes favorables en el intérprete. Por ello, el enfoque ha sido multidimensional, un modo

de llegar a una explicación a partir de la suma de los resultados obtenidos en las variables y categorías más significativas.

El grupo sometido a estudio está compuesto por quince alumnos, ocho hombres y siete mujeres, lo que supone un 16,12% del total de alumnos matriculados en el último curso de las especialidades instrumentales. La horquilla de edad en el grupo es muy amplia, de los 18 a los 29 años. Entre ellos hay dos alumnos especialmente dotados que ingresaron en el centro cuatro años antes de la edad habitual y dos alumnos que realizan una segunda formación. En estos dos últimos casos, se trata de un alumno que cursa otro instrumento y de una alumna extranjera que convalida sus estudios en España. La variable de edad y un entorno socio-cultural diferente ha sido un condicionante, como se verá más adelante, a la hora de extraer conclusiones. Es importante resaltar que existen casos similares en el Conservatorio con una frecuencia notable⁶¹, por lo cual la muestra no deja de ser representativa de los grupos habituales de la asignatura. La media de edad en el comienzo de los estudios de música es de siete años, no superando en ningún caso los once años. Esto significa que el grupo lleva una media de quince años de formación en la música. Es un tiempo similar al establecido por Sosniak (Sosniak, 1985) en sus investigaciones acerca del período de formación necesario en el intérprete antes de iniciar la carrera profesional.

10. 1. 1. Actitud de los estudiantes hacia el rol de intérprete

Si se tiene en cuenta que las actitudes negativas o positivas hacia el objeto de actitud –en este caso hacia su labor de intérprete- no son innatas sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida, los alumnos, protagonistas de este estudio de caso, cumplen el requisito del tiempo de contacto con la interpretación necesario para forjar una actitud que puede ser motivo de análisis y revisión, ya que se dan las condiciones para ello.

Cuando el primer día de clase, la profesora pide al grupo que defina los objetivos que pretenden alcanzar con la asignatura, de un total de trece alumnos presentes ese día, siete se decantan por “conseguir más seguridad, más control”,

⁶¹ Sería interesante obtener resultados estadísticos en los Conservatorios acerca de la incidencia de casos de los llamados “niños prodigio”.

tres por “disfrutar cuando tocan”, dos por “mejorar el resultado de los exámenes” – una visión utilitaria de la optativa-, y finalmente, un alumno escribe: “para conocerme mejor”. La experiencia de la clase⁶² demuestra que, cuando el alumno es interrogado directamente sobre su actitud hacia la interpretación, su respuesta –de tipo evaluativo- es siempre positiva, incluso entusiasta: “me gusta y disfruto”, “me encanta”, “me gusta la música y es una manera de disfrutar de la música”, “me gusta tocar”, “disfruto de la música, es una manera de disfrutar la música de primera mano”, etc. Incluso hay alumnos que exhiben razones superiores relacionadas con la comunicación y la autorrealización, ya señalada en su día por Maslow (1979) como objetivo de la educación. Frases como: “me parece alucinante poder transmitir mis emociones, mis sentimientos” y “me siento realizado, en una forma de sentirme realizado, si no lo hago me falta algo..., me da libertad”, han sido dichas por alumnos de la asignatura a lo largo de los años. Estas declaraciones son prueba de la motivación intrínseca presente en los estudiantes de instrumento así como de una evaluación positiva de su actitud –ya confirmado en el estudio exploratorio del DEA- y confirmado también en estudios realizados con músicos por Persson (en Juslin y Sloboda, 2001:277).

Al igual que el pianista Arcadi Volodos, quien en una entrevista concedida a la revista Scherzo (García-Rico, 2009) afirmaba: “tocar el piano es maravilloso, ser pianista es una desgracia”, los alumnos de instrumento manifiestan sin dudar una actitud favorable hacia el hecho de hacer música, pero dudan en mostrar una actitud favorable hacia la actividad en sí, al ejercicio profesional de la interpretación. Parece que la evaluación del objeto de actitud presenta desajustes si se contempla desde la perspectiva de sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Dicho de otro modo, la predisposición favorable hacia la interpretación musical no conduce a los alumnos a “actuar en consonancia con dicha evaluación” (Sarabia, 1992:137). La necesidad manifestada por los estudiantes de más control, más seguridad, mayor placer, mayor comunicación, etc. son signos de una actitud preventiva hacia el acto de la interpretación; una actitud que esconde falta de confianza, sufrimiento y falta de apertura hacia los demás, el público. Por otro lado, es muy significativo que cuando se insta a los alumnos a tocar alguna pieza de su elección el primer día de clase⁶³ -a modo de presentación como intérpretes- salvo

⁶² Fuente: Diarios de la clase del curso anterior y los cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012.

⁶³ Ejercicio realizado durante los primeros años de la asignatura y abandonado por la incapacidad de los alumnos para participar en el mismo.

algún caso aislado, la mayor parte del grupo se declara incapaz de interpretar nada. La razón que aducían era que “estaban a principios de curso y aún no tenían preparado nuevo material y que habían olvidado lo que habían llegado a dominar el curso anterior”. De hecho, el alumno nº 11 del grupo sometido a estudio confiesa en un momento del curso que tan solo son capaces de tocar para los demás durante ¡cuatro meses al año! Quizá una afirmación un tanto exagerada pero que es síntoma de una carencia importante en la formación y que afecta seriamente a la actitud de los estudiantes hacia el rol de intérprete.

Si se tiene en cuenta que el intérprete, en el sentido etimológico del término *-inter-prestare-*, es un vínculo, un intermediario, un transmisor entre la obra creada por el compositor y el oyente, el acto de la presentación en público de la música es el fin último de su trabajo. Por tanto, poseer una actitud positiva hacia esta labor es fundamental. Bajo esa necesidad de mayor confianza y mayor capacidad de placer a la hora de hacer música en público exhibida por una mayoría de los alumnos, subyace un conflicto latente entre la motivación personal intrínseca y la demanda, tanto de origen interno como externo.

Por esta razón, y de acuerdo a Rokeach (1974), quien plantea la importancia que el contexto, la situación tiene sobre las actitudes, se ha considerado más conveniente investigar la relación entre la actitud hacia la situación y la conducta y no circunscribirla únicamente al objeto de actitud. Así mismo, el análisis del “marco emocional de la mente” (Juslin y Sloboda, 2001) del alumno de instrumento, fuente que genera las experiencias subjetivas, unas conductas determinadas y un potencial inmenso de comunicación, ha proporcionado datos que han ayudado a comprender las actitudes de los alumnos en las clases. Además, se ha tenido en cuenta la importancia que tiene el factor *auto-conciencia* (Goñi et al, 1996:193) en la investigación sobre la relación actitud/conducta ya que las actitudes basadas en la experiencia directa con el objeto de actitud, en este caso la interpretación en público en las clases, resultan mejores predictores de la conducta que aquellas no acompañadas por la experiencia.

Por último, la actitud, en el caso que nos ocupa, cumple una función instrumental, utilitaria o adaptativa (el “mejorar el resultado de los exámenes” del

alumno). Es una actitud con un fin: conseguir los objetivos deseados, el éxito de la actuación, y evitar los que no lo son, el fracaso de la misma. No obstante, se puede afirmar que, además de esta función utilitaria, el programa persigue también que la actitud de los alumnos cumpla la función de expresión de los propios valores; una función que se materializa cuando muestran de forma positiva esos valores que se relacionan con todo acto artístico, reforzando de esta manera el sentimiento de autorrealización, una actitud que ya exhibe un alumno a comienzo de curso (“conocerme mejor”).

La percepción del grupo por parte de la profesora a principios de curso es la de un grupo “conservador, muy homogéneo, disciplinado, interesado, introvertido y con ganas de agradar”. La actitud inicial de los alumnos en la clase viene condicionada por su motivación que se manifiesta en la elección de la asignatura como primera opción en su lista de optativas. Hay una parte de alumnos que, a pesar de haber elegido la optativa, no pueden asistir por problemas de horario⁶⁴ y otros a los que les ocurre la situación inversa: no han elegido la optativa pero les cuadra en su horario. A la vista de los resultados, parece que, salvo un caso cuya actitud ha variado a lo largo del curso, el resto presentaba una motivación ligada directamente a su interés del primer día. Se puede concluir que hay una clara fractura en el grupo en cuanto a nivel de motivación entre aquellos que han elegido la asignatura como primera opción y aquellos otros para los que no significaba una prioridad. Por lo tanto, se puede concluir que la actitud de partida en el trabajo de la asignatura sí es importante para llevar a cabo el cambio positivo que persigue la acción de las clases. Por sus consecuencias en el desarrollo de los procesos personales de cambio, sería conveniente estudiar la posibilidad de resolver una situación que denota un problema organizativo del Centro.

En cuanto a la actitud específica mostrada en las clases, el análisis efectuado de las declaraciones recogidas en los documentos evidencia una motivación positiva que se materializa en una actitud de participación activa en las mismas. Además, hay indicios que demuestran que la actitud varía en función de dicha motivación. En algunos casos, es fruto de las clases –al comenzar a dar sentido a los ejercicios o al darse cuenta de los avances propios y de los demás- mientras que en otros, se asienta en un entusiasmo ya presente al comienzo de curso que se va

⁶⁴ Los horarios personales de los alumnos son confeccionados una vez comenzado el curso.

afirmando o incluso incrementando durante el proceso. Se podría, por tanto, estudiar la conveniencia de alargar el período de formación –quizás los dos últimos cursos- para afianzar los logros obtenidos al final del curso.

El plan de estudios actual otorga a cada optativa un único curso, no prorrogable a un segundo curso opcional. Son varios los alumnos que expresan su deseo de haber contado con este tipo de formación en cursos anteriores, y varios los casos de alumnos que han intentado matricularse por segunda vez (alumnos de tercer curso, minoritarios en la asignatura). Por consiguiente, y en vista a las condiciones actuales del plan de estudios, se constata la conveniencia de animar a los alumnos a que el proceso que ha tenido lugar en las clases continúe de forma consciente cuando abandonan el Conservatorio y comienzan otro ciclo de su vida, profesional o académico.

10. 1. 2. Actitudes intra e inter personales favorables a la actividad del intérprete: análisis y variaciones por efecto del programa

Se expone a continuación el resultado y las conclusiones del estudio referentes a las actitudes intra e interpersonales favorables a la actividad del intérprete. En primer lugar, se han detectado las siguientes categorías relacionadas con la actitud de los alumnos como intérpretes: Autoconfianza (con referencias específicas al Autoconcepto y a la Autoestima), Competitividad, Espíritu crítico, Ansiedad, Imaginación, Afecto, Inclusión, Perfeccionismo y Emocionalidad. Las actitudes más presentes en el estudio, y por tanto en el trabajo de las clases, son la Autoconfianza y la Inclusión. La **Autoconfianza** es una respuesta adecuada a la demanda verbalizada por los alumnos el primer día de clase. La **Inclusión** es también un componente favorable de la actitud del intérprete y es la herramienta con la que se posibilita el cambio actitudinal en el seno del grupo. El resto de categorías se corresponden con otros rasgos de la actitud de los alumnos.

La primera –la **actitud competitiva**- se refiere a las dificultades del alumno a la hora de gestionar la competitividad presente en su formación como intérprete y que le acompañará toda su vida profesional de una manera poderosa. La segunda –la **actitud crítica**- representa la actitud pasiva que adopta el estudiante en el proceso de aprendizaje, con carencias en el espíritu crítico, derivado de un tipo de

enseñanza muy jerarquizada y en la que la autoridad y la imitación se imponen sobre un aprendizaje significativo y cooperativo. El **perfeccionismo**, tercera categoría, es un aspecto muy importante en la psicología del intérprete y es un componente muy presente en la actitud de los estudiantes. Dews y Williams (1989:46) reconocen que “la música demanda, quizá más que ninguna otra actividad artística, un alto nivel de perfección de aquellos que desean tener éxito con ella. Todos los aspectos de la música están directamente relacionados con la búsqueda de perfección”. Se trata pues, de un componente de la actitud necesario en el intérprete y su constatación en este estudio es de una gran importancia, tanto para la comprensión de lo que tiene lugar en las clases así como para tomar la decisión de incluir una acción específica sobre este problema que palíe en la medida de lo posible el exceso detectado en los alumnos de perfeccionismo.

El temor a la aparición de nuevo de un estímulo negativo acaecido en el pasado provoca en varios alumnos una **actitud de ansiedad** –cuarta categoría– que provoca reacciones físicas y psicológicas que impiden el éxito y el placer en la interpretación. La **Imaginación**, entendida como una actitud abierta a la creatividad, que consiste en la relativa ausencia de mecanismos de supresión o represión que controlen los impulsos y la imaginación (Sawyer, 2006), es otra categoría importante del estudio. De hecho, ha sido junto a la Autoconfianza, la Inclusión, el Afecto y la Emocionalidad las categorías seleccionadas previamente para su estudio más en profundidad en base a la experiencia y la programación de la asignatura. Sin embargo, a pesar del peso que el trabajo en las clases otorga a este aspecto, el análisis cualitativo de la documentación demuestra que su importancia en la acción sobre esta actitud en los alumnos no tiene el alcance supuesto de antemano. El **Afecto** es un componente de la actitud del intérprete que le capacita para crear y estrechar lazos con los demás, una actitud de apertura hacia los demás de tipo afectivo así como hacia uno mismo, aceptándose tanto en el aspecto corporal como en el de las aptitudes, como factor necesario para sentirse digno de ser amado por los demás. Hay declaraciones emocionantes de alumnos en este sentido y, a pesar de que no se han detectado carencias muy significativas en este componente, sí se ha constatado una presencia del mismo en el proceso de cambio actitudinal de los estudiantes. Finalmente, la **Emocionalidad**, como actitud positiva hacia las emociones en forma de reconocimiento de las propias emociones, de capacidad de expresar las emociones experimentadas, en el escenario y en otros entornos. Constituye una categoría importante en el estudio y

está muy presente en las clases. La actitud hacia las emociones de los alumnos es muy variada: desde el bloqueo y la negación, al entusiasmo y la entrega. En cualquier caso, dejar que la emoción guíe de forma intuitiva la aproximación a una obra nueva para analizarla posteriormente y vivir plenamente las emociones que despiertan la música y la interpretación en público ha sido, de acuerdo al resultado del análisis realizado, muy importante y provechoso para mejorar su actitud ante la interpretación. A continuación, se exponen las conclusiones derivadas del análisis estadístico de las categorías seleccionadas a priori: Autoconfianza, Inclusión, Afecto, Imaginación y Emocionalidad.

El resultado del análisis presenta un grupo homogéneo en las variables de Emocionalidad, Inclusión y Afecto, mientras que muestra una mayor dispersión en Autoconfianza e Imaginación, lo cual provoca la existencia de sujetos fuera de rango en estas dos últimas variables (con valores muy por encima o por debajo de la media). Se podría decir que los estudiantes muestran una reacción diferente como grupo dependiendo de la dimensión con la que se relaciona la actitud. Así, Emocionalidad, Afecto (intra-personales) e Inclusión (Inter-personal) se relacionan con lo afectivo mientras que la Autoconfianza y la Imaginación pueden ser consideradas como parte del componente conductual y cognitivo de la actitud.

Como hemos señalado anteriormente, las categorías más importantes surgidas del estudio han sido la Autoconfianza y la Inclusión, que se corresponden con las dos actitudes fundamentales en el proceso de cambio actitudinal de las clases. Si se observan los resultados obtenidos por los estudiantes de un lado (cuestionario Q1) y los procedentes de la observación por parte de la profesora del otro (HO), se puede ver cómo la percepción de actitudes por parte de los alumnos presenta unos valores sensiblemente superiores a las otorgadas por la investigadora mediante la observación en clase. Es decir, la percepción de las actitudes intra e interpersonales expuestas anteriormente es sensiblemente superior por parte de los alumnos. Sí coinciden en cambio, las medias más elevadas y más bajas en los casos de Afecto e Imaginación. La diferencia entre ambas percepciones ha resultado además estadísticamente significativa en todas las variables, exceptuando la Emocionalidad. No obstante, hay que tener en cuenta que este hecho se produce a principio de curso y con una única medición por lo que puede ser considerado como un resultado orientativo acerca de las diferencias

a la hora de interpretar los datos provenientes de un observador externo (la profesora) o los propios agentes de actitud (los alumnos). En cualquier caso, sí es significativo que los resultados extremos (menor y mayor) concuerdan en ambos casos, lo cual otorga una fiabilidad a la información. Se concluye por lo tanto que, a pesar de que existen diferencias de percepción de las actitudes entre la profesora y los propios alumnos, ésta coincide en los casos más significativos, lo cual consolida la confianza de la investigadora en sus percepciones, algo importante a la hora de la actuación en las clases.

En cuanto a las **variaciones en las actitudes** antes y después de las clases, todas las variables de Actitud han experimentado un incremento al inicio y al final de la clase. Sin embargo, de acuerdo al análisis del cuestionario Q1, este incremento ha sido estadísticamente significativo en Autoconfianza e Inclusión, mientras que en Emocionalidad e Imaginación podría ser considerado como una diferencia “casi significativa”, al estar el valor de la p-sig. comprendido entre ,050 y ,100. Debido al reducido tamaño de muestra, se puede sospechar que con una muestra mayor podrían aparecer diferencias que sí fueran significativas. Por consiguiente, se puede concluir que la acción de las clases sí produce un cambio actitudinal en los alumnos respecto a los componentes conductuales de Autoconfianza e Inclusión y no es tan evidente en la Emocionalidad e Imaginación, actitudes del ámbito de lo afectivo.

Por otro lado, en el caso de la **Inclusión**, la existencia de dos sujetos claramente fuera de rango, es decir, con valores muy por encima o debajo de la media, ha requerido una revisión. Una posible explicación de esta circunstancia proviene de las peculiaridades personales de los dos sujetos. Uno de los alumnos pertenece a una cultura oriental en la que los valores, las creencias, el contexto, etc. son diferentes a los del mundo occidental. Así, las actitudes estarán fuertemente influenciadas por esta circunstancia y los resultados de este estudiante vendrán condicionados por ello (Fernandez, Zubieta y Páez, 2000). En cuanto al otro sujeto, se trata de un alumno con los siguientes condicionantes: edad por debajo de la media, dotes excepcionales para la interpretación, familia de músicos en generaciones, relación muy conflictiva con el profesor, faltas repetidas a las clases -justificadas en su mayoría por una apretada agenda de actividades extraescolares: conciertos, concurso, ensayos, etc.-, y personalidad extrovertida en apariencia

detrás del que se esconde -según sus propias confesiones en la entrevista personal- un gran introvertido. En resumen, una persona que presenta actitudes muy diferentes cuando juega el rol de virtuoso en la escena o cuando se presenta a los demás como él mismo. Una dicotomía que afecta seriamente su relación con el grupo (valor más bajo de Inclusión y Afecto) y su bienestar general. Se observa que, por un lado, supera de una manera notable al grupo en la variable de “mantenerse activo y ocupado” pero se queda muy por debajo cuando se trata de “ser uno mismo”, “tener una personalidad saludable” o “tener la felicidad como objetivo prioritario”. Este es probablemente un caso que se podría extrapolar a otros casos de alumnos de gran talento, sean “niños prodigio” o especialmente bien dotados para la música (Winner, 1996) presentes en las aulas del Conservatorio.

Si se tiene en cuenta los resultados de este estudio, y vista la complejidad de este caso, sería conveniente una intervención que combinara la acción de todos los agentes y circunstancias implicados en su formación con la acción individualizada en las clases de la asignatura para lograr un cambio real de actitud, es decir, una actitud que integre la persona y el intérprete. Se trata de un reto también para el profesor de instrumento (Kirnarskaya, 2009), que se enfrenta a una realidad para la que, en la mayor parte de las veces, no cuenta con las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo con éxito su labor pedagógica. De todo ello, se puede sacar la conclusión de la conveniencia de dotar al futuro profesor de instrumento de las competencias necesarias para resolver satisfactoriamente este tipo de situación con alumnos superdotados.

Otro aspecto sorprendente respecto a la Inclusión es el hecho de que no se puede llegar a ninguna afirmación concluyente en lo que respecta a la **asistencia a clase** y el grado de transferencia a la variable de Inclusión. El análisis cualitativo de los datos recogidos no concuerda con el resultado obtenido a partir de las respuestas correspondientes a esta variable, incluida en el cuestionario de actitudes (Q1). Considerando que la Inclusión es una actitud que se explica como el sentimiento de pertenencia a un grupo, de estar unido a los demás, la dinámica de grupo de las clases debería actuar sobre ella de forma clara y contundente. Pues bien, mientras que las declaraciones vertidas por los alumnos durante las clases confirman esta tendencia, los resultados de los test, pre y post clase, contradicen esta conclusión. En tal caso, no se puede concluir de una forma definitiva que

exista una relación directamente proporcional entre la frecuencia de asistencia y el grado de inclusión.

En cuanto a la cuestión de **género**, ambos sexos presentan un incremento en su nivel de autoconfianza a principios y final de curso que han resultado estadísticamente significativas. No obstante, las mujeres tienen una diferencia ligeramente mayor que los hombres en su variación de autoconfianza lo que podría deberse, bien a una actitud de compromiso personal más fuerte -traducido en una mayor motivación en las clases-, bien a la posibilidad de un recorrido mayor por partir de una situación más baja. Craske y Craig (1984) ya observaron una mayor actitud autocrítica por parte de las mujeres respecto a sus interpretaciones musicales que los hombres, lo cual deriva en un menor sentido de autoeficacia y una merma de la autoconfianza. Este hecho deberá ser tenido en consideración en las clases.

Se detectan también diferencias en función de la **edad** de los alumnos en la variable de Autoconfianza; no así en la de Inclusión. Hay que recordar que el grupo cuenta con una gran dispersión en la variable de identificación de la edad. Los dos alumnos con mayor edad presentan el menor índice de Autoconfianza mientras que los dos más jóvenes presentan el mayor. Esta situación se mantiene a final de curso aunque no tan marcada. A pesar de que este resultado es un indicio de la influencia de la edad en la Autoconfianza, la peculiaridad de los casos obligaría a un estudio individualizado que contemplase otras variables que pudieran afectar el resultado general antes de llegar a una conclusión definitiva. Se abre así otro campo de investigación en los conservatorios españoles: las consecuencias que la edad del alumno puede tener a la hora de establecer las bases de la relación profesor-alumno, en la toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje, en la valoración del marco emocional del alumno, etc. Para la asignatura, debe ser otra variable a tener en cuenta a la hora de emprender acciones individuales en las clases.

De acuerdo al análisis de contenido realizado, se ha detectado una serie de indicios que apuntan hacia algunos **factores**, relacionados con la actividad interpretativa, como **determinantes del nivel de Autoconfianza** de los

estudiantes. Estos factores son: a) no poseer las herramientas técnicas necesarias para la interpretación de la obra musical; b) afán de perfeccionismo, que se traduce en una ansiedad que impide confiar en el éxito del resultado; c) falta de criterio, dispersión; dificultad para establecer objetivos concretos y realizables; d) baja autoestima; e) un autoconcepto negativo (corporal y psicológico), y f) dificultad para manejar los pensamientos negativos. Con el fin de intentar confirmar estos indicios, se ha procedido a un análisis posterior mediante la triangulación de datos provenientes de diversos instrumentos.

En primer lugar, para comprobar la hipótesis sobre la influencia de la capacidad y la autoconfianza, se ha realizado el cruce de datos de los expedientes académicos y el resto de datos disponibles de la categoría. Finalmente, no se ha podido demostrar que una mayor **excelencia interpretativa** contribuya a una mayor confianza. La triangulación realizada de los datos estadísticos, los registros documentales y los expedientes académicos de los alumnos así lo establece. En efecto, el cruce del análisis cualitativo de los textos, el análisis cuantitativo de los cuestionarios y el análisis de los expedientes ha ofrecido un resultado contradictorio. El relato y los comentarios que los alumnos han ido vertiendo en la documentación recogida durante el curso no aparecen avalados por los datos objetivos de los expedientes y los cuestionarios. Según estos resultados, no hay evidencias de que la Autoconfianza se correlacione con el mayor o menor nivel de excelencia interpretativa. Este resultado contradice investigaciones acerca de la influencia de las calificaciones escolares en las actitudes como las de Prieto (1988), quien afirma que las calificaciones sí influyen en las actitudes, o la teoría de Bandura (1997) acerca de la importancia de la calificación o el resultado en la construcción de la autoconfianza, ya que las expectativas de resultado, o lo que es lo mismo, la apreciación de la probabilidad de que se den unas determinadas consecuencias positivas o negativas de las acciones que se llevan a cabo, no influyen en este caso en la autoconfianza del individuo. Escudero (1985) establece la influencia que las calificaciones tienen sobre el interés que, a su vez tiene consecuencias evidentes sobre el rendimiento. Si se tiene en cuenta esta última teoría, se puede suponer que las calificaciones pueden ejercer una influencia positiva en el incremento del interés, y por tanto de la motivación, pero no se han obtenido evidencias de que afecten directamente a la autoconfianza.

De todas formas, si se tiene en cuenta que son los niveles medios de autoconfianza los que conducen a los mejores resultados, sí se puede comprobar en esta investigación que, en el caso de los alumnos con calificaciones más bajas, los valores de Autoconfianza son extremos (muy por encima o muy por debajo de la media) lo cual confirmaría parcialmente la hipótesis. De hecho, en el caso concreto del alumno que se enfrenta a sus actuaciones con excesivo entusiasmo (en una especie de auto-engaño) corre el peligro de aumentar la distancia entre las expectativas y el resultado real lo que le llevará con toda probabilidad a un deterioro de su autoconfianza en el tiempo. En cualquier caso, sería necesario un estudio con una muestra mayor para poder extraer una conclusión definitiva.

La segunda hipótesis acerca de las posibles fuentes de influencia en el grado de Autoconfianza se refiere al afán de **perfeccionismo**, una categoría que ha surgido a partir del análisis de documentos. En este estudio, a pesar de que sí se ha detectado la incidencia del perfeccionismo en los alumnos, no se ha conseguido obtener evidencias de que aquellos alumnos con un mayor afán de perfeccionismo vean disminuida su Autoconfianza. Para intentar comprobar esta relación, se han cruzado los datos de Autoconfianza y los de la variable “rebajar expectativas”, pertenecientes al cuestionario de bienestar subjetivo (Q2). El resultado no confirma dicha relación. Sin embargo, las declaraciones de los estudiantes indican claramente una influencia entre las expectativas y la autoconfianza. Si, como dice Weiner (2000), el comportamiento depende no sólo de los pensamientos sino también de los sentimientos, se puede suponer que el comportamiento de los estudiantes en las clases en relación al perfeccionismo, viene determinado por la experiencia emocional del momento, y por lo tanto de los sentimientos, mientras que son los pensamientos los que rigen la actitud del mismo alumno a la hora de rellenar las preguntas del cuestionario relativas a sus expectativas; de ahí el desajuste en la información obtenida a partir de los datos. En este caso, nos aventuramos a concluir que el perfeccionismo excesivo sí provoca un detrimento en el nivel de autoconfianza del alumno y debe ser contemplado como un elemento importante de trabajo en las clases.

Además de las expectativas, es conveniente considerar la importancia que tiene el tipo de atribución causal (Weiner, 2000) que realiza cada intérprete en sus éxitos y sus fracasos con el perfeccionismo. Así, a medida que el estudiante se

apoya más en una atribución interna, es decir capacidad y esfuerzo, aumenta el sentimiento de autoeficacia y la actitud de autoconfianza. El alumno no sólo se siente más responsable de su éxito sino que aumentará su autoconfianza de manera sustancial (Chaffin y Lemieux; en Williamon, 2004). Weiner (2000) plantea la necesidad de enseñar a los estudiantes a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo, una causa interna, inestable y controlable. Para ello, será fundamental el uso adecuado de estrategias de aprendizaje que pueden estar en el origen de este afán de perfeccionismo detectado en la investigación. A la luz de la información contenida en el análisis cualitativo de los documentos y la influencia de la atribución causal sobre el perfeccionismo, parece conveniente potenciar en el alumno –con la necesaria colaboración del profesorado de instrumento– una actitud que conduzca hacia un equilibrio entre un sano deseo de mejorar y el nocivo mecanismo de una excesiva exigencia que termine generando una insatisfacción permanente y un bloqueo que afecte al proceso de aprendizaje.

Se han encontrado indicios que señalan una influencia entre el nivel de autoconfianza y el **nivel de bienestar**. Investigadores como Dews y Williams (1989) y Land (1979) ya relacionaron la autoestima y el sentido de autoeficacia como uno de los aspectos psicológicos a los que se enfrenta el músico y que están directamente relacionados con su bienestar. Las conclusiones sobre el bienestar general en el alumno serán expuestas en detalle más adelante.

El tercer supuesto que se establecía en relación a la influencia ejercida sobre la autoconfianza era la **falta de criterio**, la dispersión; la dificultad para establecer objetivos concretos y realizables. La capacidad de establecer objetivos se entiende como “[...] un estado interno que implica un conocimiento real de las dificultades a superar, de los recursos propios para hacerlo y, a partir de aquí, de las auténticas posibilidades que uno tiene para conseguir el éxito” (López de la Llave y Pérez Llantada, 2005:132). Comporta también la aptitud para focalizar la atención ante objetivos concretos y cercanos ante los que es posible preparar una estrategia realista para su logro. Con todos los datos en la mano, el alumno es capaz de enfrentarse con mayor confianza al reto que tiene por delante. Por lo tanto, se puede deducir que la mejora descubierta en la variable de “organización y planificación” del cuestionario de bienestar puede conllevar una mejora en la autoconfianza de los estudiantes.

En cuanto a la influencia de la **autoestima** sobre la autoconfianza, hay que tener en cuenta que la autoestima de los músicos –y especialmente en el período de formación- depende en gran manera de cómo son percibidos por los demás: profesores, compañeros, familia, público, etc. Los alumnos sometidos a estudio presentan además un marcado afán perfeccionista –compartido por gran parte de los músicos-, y por lo tanto otorgan una mayor importancia a la valoración de los demás (Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991), lo cual irá en detrimento de la autoconfianza.

Un **autoconcepto negativo** genera una baja autoestima que, a su vez, afecta de manera negativa al nivel de autoconfianza. Se han detectado conflictos con el autoconcepto en los alumnos en las clases, donde el aspecto corporal, las aptitudes para resolver los retos de la interpretación, y la capacidad general de enfrentarse a los problemas, constituyen fuente de tensión y sufrimiento. Además, la exposición extrema del físico en la escena, potenciado por la acción del foco, pone en apuros el autoconcepto lo cual influye aún más en el detrimento del nivel de Autoconfianza del alumno. El alumno percibe, quizá de una forma inconsciente el papel que juega el físico en la escena y su influencia a la hora de ser juzgado (Wapnick, Kovacs y Darrow, 1998). Además, un modelo jerárquico de auto-percepción física (Fox, 1997) sugiere que esa etiqueta más o menos positiva o negativa trascenderá el terreno de lo físico y afectará a otros aspectos de la persona como el académico, social, musical, etc. Por esta razón, es importante considerar que una acción bien dirigida de los agentes significativos en la educación debe ayudar a operar cambios positivos en el autoconcepto de los alumnos que favorezca actitudes positivas en su labor de intérprete. Por esta razón, la exposición reiterada y cada vez más arriesgada de los estudiantes al foco en la escena experimentada en las clases debe continuar siendo una práctica importante de la asignatura.

El sexto y último factor relacionado con la autoconfianza es el fenómeno de los **pensamientos negativos**. Los pensamientos negativos, siempre situados en el pasado y en el futuro, nunca en el presente, se demuestran claramente como factor negativo para la Autoconfianza de los alumnos. Por esta razón, y vista la importancia del trabajo de “anclaje” en el presente de las clases, parece recomendable continuar aplicando las técnicas que ayuden a impedir que este fenómeno dañe la Autoconfianza de los alumnos.

Una actitud detectada en el estudio, y que merece un comentario suplementario, es la pasividad mostrada por la gran mayoría de los alumnos del grupo en la participación en debates, lo que evidencia una falta de **espíritu crítico**. Esta actitud –relacionada con el aprendizaje cognitivo y por tanto con el componente cognitivo de la actitud- aparece de manera especialmente evidente cuando se solicita al grupo su participación en el debate después de las exposiciones teórico-prácticas. Da la impresión de que no saben o quizá no están preparados para debatir dialécticamente los temas que se les propone. Esta actitud puede deberse bien a un alto grado de autoexigencia (necesidad de dominar el tema sobre el que se debate), o bien a una falta de práctica ya que no es una metodología empleada en las clases de Conservatorio. Esta predisposición a adoptar una actitud pasiva en las clases es un indicador de un tipo de enseñanza habitual de los Conservatorios, en los que la estrategia de argumentación establecida por el profesor es la de distanciamiento, orientada a mantener la distancia entre el profesor y el alumno mediante el uso de la autoridad, en lugar de una estrategia de aproximación, que fomente la interacción entre los dos protagonistas del proceso, mediante nuevas formas de actuación que promuevan la cooperación y la participación (Cros; en Monereo y Pozo, 2003). En realidad, esta conducta percibida en los alumnos del grupo denota una carencia en una de las competencias genéricas requeridas en el título de grado en interpretación musical, lo cual obliga a una revisión metodológica que afecte a todas las asignaturas del currículo.

Todos los indicios de habilidad musical como los datos sobre la respuesta emocional a la música parecen indicar que el papel de otras personas en el proceso de aprendizaje de la música es vital (Davidson, Howe y Sloboda, 2002). Así mismo, la **actitud de los padres** hacia la música y su apoyo a la hora de participar activamente en diversas actividades musicales –cantar, asistir a conciertos, hablar de música, escuchar en casa, etc.- tiene una influencia en las habilidades, capacidades, actitudes y preferencias así como en las carreras musicales y la excelencia del estudiante de música Badur (1999). Los comentarios explícitos o implícitos del alumno sobre la influencia del entorno familiar en su desarrollo como intérprete, presentes en la documentación sometida a análisis, prueba la importancia que la familia tiene en la formación de actitudes de los alumnos.

Con el fin de comprender aún mejor estas actitudes, se ha analizado mediante un cuestionario (Q3) el perfil y la actitud de las familias de los alumnos del grupo. En primer lugar, el hecho de que hayan sido ambos progenitores los que han respondido, en la mayoría de los casos, al formulario muestra una actitud de corresponsabilidad y un interés compartido en lo que atañe a la formación del hijo. En cuanto al perfil de las familias, el análisis del nivel de estudios de los padres ofrece un resultado en el que el porcentaje de padres con estudios superiores es claramente mayor que el ofrecido por estudiantes universitarios en general, tal y como muestran los datos provenientes del estudio de Datos básicos del sistema Universitario Español, Curso 2008-2009, del Ministerio de Educación y Ciencia. No obstante, el tamaño reducido de la muestra aconseja tomar con cautela esta afirmación a la espera de posteriores investigaciones en la población total de conservatorios superiores.

En cuanto a la actitud de los padres hacia los estudios musicales y la música en general es claramente positiva. Los alumnos cuentan con un apoyo total en su elección de carrera profesional, lo cual es fundamental si se tiene en cuenta que todos las investigaciones demuestran que el éxito de una carrera musical sin apoyo familiar es posible pero es excepcional (Gembris y Davidson, 2002). Es además un dato, que demuestra el cambio sufrido por la sociedad española en los últimos tiempos respecto a la valoración de los estudios musicales y que abre un camino a la esperanza en la consideración universitaria del grado en interpretación.

Todos los padres, exceptuando uno de ellos, han tocado o intentado tocar un instrumento musical, lo cual demuestra su interés por la música. Sin embargo, sus profesiones no tienen que ver (57,1% de la muestra) con la música. La media estadística de apoyo familiar obtenida mediante la creación de una variable a la que se ha denominado "Motivación extrínseca" es bastante alta (11,36, sobre un máximo de 14) y con una desviación típica de apenas 1,55 puntos, lo que significa una gran homogeneidad. Sin embargo, la media de la relación familiar con alguna actividad relacionada con la música es bastante menor (8,29) y va acompañada de una variabilidad alta (3,268). Por consiguiente, la muestra no confirma la imagen de endogamia entre músicos, es decir, no se observa una clara pertenencia a familias de músicos.

Este apoyo se ve ensombrecido por algunos datos negativos referentes al apoyo familiar. Tres alumnos del grupo explicitan claramente su malestar por las altas expectativas que sus padres depositan en ellos. Estas declaraciones, junto a las sugeridas más veladamente por otros, son indicios que apuntan hacia un exceso de celo por parte de las familias que puede tener consecuencias en el bienestar y la Autoconfianza de los estudiantes. De hecho, se ha descubierto en este estudio una relación directamente proporcional entre el grado de apoyo familiar y el grado de Autoconfianza. Por consiguiente, parece que un apoyo incondicional de los padres, basado en un equilibrio entre dicho apoyo y las expectativas depositadas en su hijo, favorece la seguridad en sí mismo del alumno y por tanto el éxito en el rendimiento interpretativo.

No se ha tenido en cuenta la posible influencia de los hermanos en el trabajo. En las investigaciones sobre el aprendizaje de la música, se ha prestado poca atención al papel que los hermanos pueden desempeñar. Se puede nombrar los estudios realizados por Davidson, Howe y Sloboda (2002) sobre las posibles diferencias en la influencia entre hermanos, teniendo en cuenta variables como la edad (si es mayor o menor), el instrumento o el género. En realidad, en esta investigación se ha considerado que una influencia positiva de los hermanos se encuadra en el marco de apoyo general del núcleo familiar (padre y madre), ya que se da en aquellos casos en que los padres presentan esta misma actitud. Es, pues, un factor más de reforzamiento de la motivación externa del estudiante de instrumento. No obstante, podría haber sido sometido a análisis para complementar la información referente a la familia y podría ser sujeto de un estudio futuro.

El **contexto educativo** es otro factor en la formación de actitudes de los alumnos ya que “[...] cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de este aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar” (Solé y Coll; en Coll et al., 2007:15). Por esta razón, ha sido necesario el estudio del contexto educativo, es decir, el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. En esta investigación, se ha focalizado especialmente el RCSMM como contexto emocional

-área donde se ubica el aprendizaje afectivo, componente de la actitud-, mientras que su condición de contexto físico, cultural y organizativo (Novak, 1998) no ha sido tratado. Con esto no se desprecia la influencia que estos aspectos pueden tener sobre la formación de actitudes pero se ha optado por acotar el campo de acción en función del trabajo específico de la asignatura. No se ha tratado tampoco en profundidad la influencia de los compañeros en la formación de actitudes, salvo la de los compañeros de la asignatura objeto de estudio. No obstante, se aprecia -a la vista de algunas declaraciones de los estudiantes- un efecto “contagio” en la actitud de desánimo con la que se enfrentan a sus estudios en el Conservatorio así como a su relación con el profesor. El alcance y la naturaleza exacta de este efecto entre alumnos podría ser objeto de una investigación posterior.

El análisis cualitativo de la documentación ha arrojado datos significativos acerca de la situación del Conservatorio como contexto emocional donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se puede observar en la categoría denominada “Motivación general” cómo existen carencias en los contenidos actitudinales de las asignaturas del currículo. Conclusión ya adelantada en el trabajo del DEA sobre la percepción de las actitudes de los alumnos del RCSMM respecto a su vida como estudiante.

El propio Director, en su entrevista, responde con un categórico no; “no se desarrolla el Yo”, dice, a la pregunta de si el Centro tiene en cuenta favorecer las acciones encaminadas a mejorar las actitudes del alumnado. Así mismo, reconoce la “falta de motivación, el desánimo que percibe en el alumnado y profesorado del Centro”. Esta toma de conciencia se expresa en un deseo: “hay que institucionalizar el cambio de actitud”. Desafortunadamente, han pasado tres cursos desde la entrevista, y por lo tanto, tres años desde que el director formulara este plan sin que la situación haya variado sustancialmente. Más bien al contrario, esta carencia detectada en este trabajo, a lo que se añade probablemente una gestión deficiente, han sido las causas que han motivado el cese de la dirección⁶⁵.

¿Se puede crear, interpretar y conservar al mismo tiempo? Nicholas Cook (1992) y Lydia Goehr (1992) usan los términos de “museo musical” o “museo de

⁶⁵ Cese producido durante el mes de enero de 2012.

obras musicales” para describir un Conservatorio superior de música, un lugar dedicado a la “conservación”, algo reñido con actitudes que favorezcan la creatividad y el cambio. En el caso del RCSMM, la comunidad educativa, representada en el Consejo escolar, ha optado recientemente por un cambio institucional que colabore en la construcción de un clima más propicio, tanto desde el punto de vista de las relaciones interpersonales como académicos; una señal para la esperanza que debe ser acompañada de las acciones pertinentes para llevar a cabo un cambio general de actitud.

El Currículum oculto, es decir, el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución, afectan –sin pretenderlo de manera reconocida- a las actitudes de los alumnos y de los profesores. De hecho, en el preciso momento en que uno de ellos se incorpora a la institución, se produce un apropiamiento de la cultura de la misma, unas veces por convencimiento y otras por una reacción de supervivencia (Bolívar, 1998). Ese desánimo aludido anteriormente en la actitud de los alumnos hacia sus estudios posee un peligroso efecto contagio que toda la comunidad educativa debe combatir de forma consciente y coordinada.

Además del Conservatorio, institución donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, y si se piensa que, como señala Pozo (1996), las actitudes se aprenden en gran medida por imitación, la **relación profesor de instrumento-alumno** juega un papel fundamental en la formación de la actitud del intérprete. La relación profesor-alumno ha sido una categoría, que si bien no había sido tomada en cuenta al principio de la investigación –por situarse fuera del ámbito de actuación de la clase- la fuerza con la que ha surgido del análisis cualitativo de la documentación, ha obligado a estimarla como factor de influencia sobre la actitud de los alumnos respecto a su papel como intérpretes. Esta categoría recoge todos los datos que muestran el *estilo* de relación establecida entre el alumno y su profesor de instrumento, así como los posibles conflictos generados en dicha relación y declarados en el transcurso de las clases de la asignatura.

Los alumnos, especialmente los sometidos a entrevista personal, insisten en señalar el tema de la dificultad en las relaciones como causa de su falta de motivación y por lo tanto de su actitud como alumnos. No obstante, se debe advertir que no es un problema que afecte a la totalidad del grupo. Hay incluso un alumno (el nº 6) que alaba abiertamente a su profesora por su papel decisivo a la hora de fomentar su motivación y confianza en sus capacidades. Sin embargo, hay siete alumnos –40% del grupo- con aportaciones críticas que, si bien denotan un malestar considerable, difieren tanto en intensidad como en frecuencia. Llama la atención que los cuatro alumnos sometidos a la entrevista personal sí han manifestado su opinión negativa de una manera muy contundente. Esto puede llevar a suponer que quizá, si se hubiera profundizado más en el sondeo acerca de este conflicto -por ejemplo con un mayor número de alumnos entrevistados personalmente- se hubiera contado con datos más concluyentes al respecto. En cualquier caso, y vista la importancia del tema en las actitudes y en todo el proceso de aprendizaje, se sugiere la conveniencia de llevar a cabo investigaciones futuras en el Conservatorio que estudien el problema en profundidad y propongan soluciones.

Las características específicas de la enseñanza uno a uno de instrumento, con la complejidad que comporta la recolección de datos, tanto desde el punto de vista operativo como ético, de una actividad que se desarrolla detrás de unas puertas cerradas, han hecho que el estudio científico de la relación profesor alumno de instrumento no sea muy amplia. Investigadores como Bruhn (1990), Webster (1999), Radocy y Heller (1982) o el trabajo más reciente de Nerland (2007) y de Bakker (2005), este último sobre la importancia de la comunicación emocional entre el profesor y el alumno de música, pueden ser un modelo para estas posibles futuras investigaciones.

Las causas de crítica en la relación profesor-alumno más recurrentes son: a) dificultad en la relación interpersonal con el profesor, principalmente problemas de comunicación; b) conflictos de índole afectivo, derivados de una relación unipersonal intensa y que supera, en ocasiones, las fronteras de una relación académica profesional; c) fomento por parte del profesor de una motivación extrínseca, basada en la presión de obtener una calificación brillante en el examen; d) percepción de una falta de interés, entusiasmo y profesionalidad de

los profesores, y e) sentimiento de injusticia en las evaluaciones: falta de criterio y arbitrariedad.

La evaluación es uno de los pilares del hecho educativo y su enfoque provoca consecuencias inmediatas no sólo en la motivación sino también en la creación de valores y actitudes. Respecto a este tema, se ha detectado una incidencia que, a pesar de no ceñirse estrictamente a los objetivos del trabajo, se expone a continuación como posible ejemplo de la percepción negativa de los alumnos respecto a este capítulo. De los catorce estudiantes del grupo –se excluye al de tercer curso-, y en la nota de instrumento, 7 obtienen la misma calificación en el recital de fin de carrera que en el curso precedente, 6 reciben una calificación más baja y solo 1 la supera. Del mismo modo, de los 7 alumnos que partieron con una calificación de Sobresaliente en el primer año de formación, únicamente 2 la mantienen al final de los estudios. Existen incluso 2 estudiantes que, con un expediente de máximas calificaciones durante los cursos primero, segundo y tercero, presentan un Notable en su evaluación final. La pregunta es inevitable: ¿qué pasa con los alumnos al final de sus estudios? O mejor, ¿qué pasa en la evaluación del recital de fin de carrera? Si se piensa en las posibles explicaciones a esta “anómala” situación –considerando que el incremento en la excelencia interpretativa debería ir creciendo mayoritariamente también en los resultados de evaluación y no al contrario-, puede que el propio proceso de evaluación sea una de las claves. No hay que olvidar el hecho de que los alumnos son juzgados habitualmente por su profesor hasta el último año en que son juzgados por una comisión.

A pesar de que la evaluación final –y en este caso lo es de toda la carrera- debe ser, de acuerdo a la nueva cultura educativa, el resultado de todo el proceso (Marchesi y Martín, 1998), o como indica Bordas (2000) debe ser sumativa y formativa, en el caso específico de la interpretación musical se juzga principalmente el resultado ofrecido en el momento del recital. Se valora la competencia técnica e interpretativa del alumno y su solvencia a la hora de comunicarla en público. Sin embargo, y debido a la naturaleza misma de la música, el criterio de los examinadores no podrá ser del todo objetivo; siempre habrá un tanto por ciento de subjetividad a la hora de emitir la calificación. Por consiguiente, y vista la importancia que este hecho tiene en la actitud de los alumnos hacia su

labor de intérprete, se constata la necesidad de trabajar con los alumnos –quienes, no hay que olvidar, se enfrentan al recital de final de carrera- la preparación psicológica para adoptar la actitud adecuada para el momento del examen, así como la necesidad de una reflexión por parte de los departamentos del área de interpretación que ayude a acometer una posible revisión del sistema de evaluación de la asignatura de instrumento.

A continuación, se exponen aquello que los alumnos demandan de los profesores: a) una mayor competencia e idoneidad en el perfil de la especialidad que imparten; b) una evaluación y formación continua que garantice su calidad como docentes; c) una mejor comunicación con los alumnos; c) un sistema y unos criterios de evaluación más justos, y d) un claro papel de guía, tanto en el trabajo puramente académico –con mayor exigencia y compromiso- así como en la orientación personal y profesional futura.

Los resultados del análisis del cuestionario abierto a alumnos que no han elegido la optativa (Q4) apuntan en la misma dirección. Dichos alumnos afirman no haber sido informados por sus profesores tutores acerca de las posibles optativas disponibles. Esta deficiencia cobra una especial importancia si se tiene en cuenta que las optativas de los dos últimos años de carrera juegan un papel muy importante como medio de subsanar carencias y como componente decisivo para adquirir unas competencias específicas que ayuden a la configuración del perfil del futuro intérprete.

Persson (2000) analiza el papel del maestro de intérpretes y concluye afirmando que no siempre los mejores concertistas son buenos profesores. El proceso de autoconocimiento en el profesor y el reconocimiento de las propias capacidades y actitudes, es el paso previo a la acción de potenciarlas en el alumno. En último término, se podría decir que los estudiantes solicitan un cambio en la concepción del profesor de instrumento como profesional que, sin menoscabo de su excelencia como intérprete, incorpore una actitud reflexiva, crítica y práctica de su labor de enseñanza.

Los cuatro profesores entrevistados confiesan tener dificultades de comunicación en mayor o menor grado con sus alumnos y establecen un estilo de relación muy jerárquica y poco cooperativa. Los conflictos latentes en la relación son: a) temor a perder la autoridad; b) lucha de poder, entendido como el uso del enfrentamiento como factor de motivación; c) temas de índole personal – generadas en parte por el carácter unipersonal de la enseñanza- que se inmiscuyen en la relación profesional del aula; d) expectativas frustradas, tanto en las expectativas de rendimiento como las afectivas, y que el profesor las contempla como variables relacionadas, y e) sentimiento de frustración por no haber sido elegido como primera opción entre los profesores de la especialidad instrumental.

Durante el proceso de selección de alumnos de instrumento en el Conservatorio, se produce simultáneamente una elección por parte del alumno, que escribe su preferencia de profesor en la solicitud de ingreso, y por parte del profesor que decide si le acepta o no. Este proceso puede concluir con la coincidencia de ambos intereses o no. Este es el caso de tres de los cuatro alumnos entrevistados: ninguno de ellos habían solicitado estudiar con el profesor asignado finalmente. Se desconoce, por no haber sido una cuestión planteada a priori en la investigación, la situación del resto. Podemos decir que se trata pues, de una relación que nace con una deficiencia implícita que puede resolverse favorablemente, o no, a lo largo de los cuatro años de convivencia intensiva. Esta situación genera mucha inseguridad en algunos profesores, suspicacias y envidias en los departamentos y una actitud de desánimo al emprender el trabajo con el nuevo alumno. Esta situación aconseja seriamente una reflexión por parte de los Departamentos, encaminada a una posible revisión del sistema, y una investigación que determine con mayor fiabilidad la relación entre este hecho, la actitud del alumno hacia la interpretación y su rendimiento académico.

Por otro lado, no hay que olvidar que el alumno de grado en interpretación debe contar con las competencias necesarias para acometer una actividad en permanente evaluación y expuesto a la competencia con otros intérpretes. La consecución de un puesto de empleo para los intérpretes es de naturaleza esencialmente competitiva. Para conseguir un concierto, una plaza en una orquesta, un puesto docente, etc. no solo es necesario demostrar la competencia en la interpretación, debe ser además mejor que el resto. La formación juega, por lo

tanto, un papel fundamental a la hora de formar una actitud en el alumno que le ayude a vivir la experiencia profesional de forma positiva y estimulante en lugar de experimentar sufrimiento y frustración. Este es uno de los objetivos de la asignatura de “Presencia escénica” que, a la vista de los resultados, deberá contar necesariamente con la colaboración del profesor de instrumento.

En resumen, se puede decir que los tres factores de motivación extrínseca estudiados en el trabajo: familia, profesor y Centro sí afectan a la actitud de los alumnos. El efecto que estos tres agentes obra en la actitud de los alumnos debería ser tenido en cuenta, tanto por los profesores de instrumento a la hora de emprender acciones de intervención con sus alumnos, como por los órganos de gobierno –de ámbito académico y de gestión- del Centro si se desea construir un contexto donde se favorezcan las actitudes óptimas para la enseñanza y aprendizaje de la interpretación musical.

A lo largo del curso, se ha obtenido también información relacionada con la **pedagogía del instrumento**. A pesar de que desde un principio, se ha tratado de evitar actuar sobre contenidos propios de la clase de instrumento, hay algunos aspectos de la técnica e interpretación que han debido ser abordados a la vista de las carencias detectadas. Evidentemente, el trabajo en las clases de “Presencia escénica” ha sido acometido desde un punto de vista actitudinal, sin llegar a interferir el trabajo técnico-interpretativo propio de la clase de instrumento.

Los temas de preocupación suscitados por los alumnos en relación a la interpretación musical son: a) deseo de una forma integral de trabajo sobre la interpretación, es decir, una nueva metodología; b) incorporación de la dimensión corporal de la ejecución instrumental, un capítulo aún no incluido en muchos casos en la clase de instrumento; c) problemas derivados de la obligación de montar una determinada cantidad de obras en tiempo, sin tener en cuenta el papel que estas obras ejercen en el proceso constructivo del aprendizaje; d) un sistema de evaluación percibido como arbitrario e injusto.

La actitud de crítica hacia la calidad de la formación exhibida por los alumnos sugiere una reflexión por parte de los departamentos del área de

interpretación. Por otro lado, la actitud, tachada de “cínica” por investigadores como Bruhn (1990), de una parte de los profesores, preocupándose de conseguir que los alumnos obtengan el Diploma final del instrumento, sin importarles la calidad de los conocimientos, o su capacidad para transmitirlos como posible futuro profesor puede ser parte del problema. Y, como se ha comprobado en los resultados del trabajo, los alumnos demandan esta formación. ¿Cómo se puede romper este círculo vicioso? Sin duda, un cambio de actitud de profesores y alumnos es el primer paso para subsanar esta situación. “La mejor manera de enseñar a los alumnos a tener una buena actitud hacia la interpretación en público”, dice Hagberg (2003), “es enseñarles a amar la obra que están tocando y amar la música en general. Esto puede ser, después de todo, la más importante tarea del profesor de música”. Pero esta actitud del profesor no será suficiente si no cuenta con las herramientas que le permitan aplicar una metodología basada en el aprendizaje significativo; un tipo de aprendizaje que posibilite la integración constructiva de los conocimientos y destrezas adquiridos para su posterior aplicación de forma eficiente y autónoma. Así mismo, y con el fin de colaborar en la formación de una actitud positiva hacia la labor de la interpretación, y en respuesta a las demandas manifestadas por los alumnos, es conveniente que el profesor reflexione sobre el estado de cada alumno, tanto en relación a su desarrollo evolutivo como a su nivel conceptual, técnico y actitudinal.

En definitiva si, como señala Zabala (1989), la formación de actitudes exige que se involucren todas las disciplinas del currículo así como los agentes educativos que configuran el contexto emocional del aprendizaje, parece urgente una reflexión de toda la comunidad educativa. El Centro, los profesores, junto a la organización y planificación de los contenidos de los estudios superiores en Interpretación deberán ser aspectos a mejorar si se desea avanzar en los resultados académicos, artísticos y personales de los futuros profesionales de la interpretación.

10. 1. 3. Estado y variaciones del bienestar subjetivo de los estudiantes

El estudio del bienestar subjetivo, es decir, el grado en que los alumnos juzgan favorablemente la calidad total de su vida, así como la comprobación de posibles cambios en dicho bienestar por efecto de las clases son objetivos de esta investigación. Se trata pues de medir una apreciación subjetiva, la percepción que

tienen los alumnos de su “estar bien”, en concordancia con los objetivos establecidos en el informe Delors para la educación del siglo XXI. Su análisis puede ofrecer datos que ayuden a detectar carencias de índole afectivo en los alumnos del grupo.

Declaraciones de dichos alumnos en las entrevistas y en las clases reflejan un deseo explícito de felicidad, no exento de un reconocimiento de tensiones y malestar. Un alumno llega a manifestar su posible necesidad de ayuda psicológica profesional por problemas derivados de su vida como intérprete: “voy a *petar* la agenda al psicólogo” confiesa, al saber que existe ese servicio en el programa de master que tiene previsto realizar. Esta situación, señalada por otros alumnos también de forma menos contundente- refleja un déficit evidente de bienestar general. De hecho, las investigaciones con músicos de Wills y Cooper (1984), a partir del cuestionario de personalidad de Eysenck –cuestionario sobre el que se ha basado el instrumento del presente estudio Q2- arrojan resultados en este mismo sentido. Así mismo, Dews y Wiliams (1989) informan que un 96% de los estudiantes de música, consultados en una investigación sobre el estado de su bienestar general, reconocen la necesidad de contar con apoyo psicológico durante sus estudios musicales. Quizá sea conveniente dotar a los centros superiores de música –además de fomentar programas como el de este estudio- de profesionales que puedan ayudar de manera individual a aquellos estudiantes que tengan dificultades para superar los retos psicológicos que supone la formación del intérprete profesional.

Sí se ha detectado una insatisfacción latente en cuanto a la situación del contexto educativo: profesor y Centro. Este estado de desánimo genera declaraciones como el deseo de finalizar “cuanto antes” su estancia en el Conservatorio para “poder ser más feliz”, o bien abandonar el Centro para “vivir de manera más satisfactoria su papel de intérpretes”. Los resultados del DEA arrojaban diferencias significativas en diez de los dieciocho semánticos o conceptos que componían los dos test de percepción de actitudes: 1) en la vida como estudiantes en el Conservatorio, y 2) en la proyección de futuro de una vida profesional como intérpretes. El hecho de que el valor que presentaba una mayor discrepancia- a favor de la “vida profesional”- era el concepto de “Entusiasta”, hacía suponer que existía un deseo de mejora respecto a la situación del momento, como

estudiante. Este resultado concuerda totalmente con las declaraciones expuestas anteriormente por los alumnos del grupo. Los estudiantes ponen sus esperanzas en el futuro, en el momento que abandonen el Centro para mejorar su bienestar. En definitiva, están indicando carencias que afectan directamente su mundo emocional y su estado de bienestar.

El estudio en profundidad de la influencia que la institución educativa –en su dimensión organizativa, académica, afectiva, etc.- ejerce sobre las actitudes y el bienestar general de los alumnos de instrumento es, como ya se ha señalado anteriormente respecto a las actitudes, un capítulo pendiente. Esta investigación se ha limitado a detectar indicios de dicha influencia sobre el malestar de los alumnos en relación a los aspectos enumerados anteriormente. Queda por investigar la situación exacta del RCSMM a este respecto para descubrir el origen del malestar experimentado por los alumnos, y así poner los medios necesarios que subsanen esas deficiencias del contexto de una forma global.

El grupo, al contrario que en las actitudes analizadas cuantitativamente (Autoconfianza, Inclusión, Imaginación, Afecto y Emocionalidad), no presenta una gran homogeneidad en la variable de Bienestar general. Sí se observan correlaciones en dos alumnos (nº 4 y nº 9) que presentan valores fuera de rango en ambos casos. Estos dos alumnos presentaban un comportamiento peculiar, también en sus resultados en las actitudes del cuestionario (Q1), que han sido tratadas en detalle en dicho apartado.

En cuanto a los resultados de las pruebas T de Student sobre la significación de la diferencia de medias entre las medidas hechas en las variables de Bienestar subjetivo al comienzo y al final del curso, se concluye que no existen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. En consecuencia, se puede concluir que no existe una diferencia en el bienestar del grupo antes y después de la experiencia de clase que haya podido ser demostrada estadísticamente. No obstante, viendo el valor de la p-sig en: Organización y Planificación (.072) y en Nivel general de felicidad (.052) se podría decir que, en ellas, hay diferencias casi-significativas y que por lo tanto, hay indicios que animan a aventurar que la acción de las clases ayuda a mejorar la organización y planificación al final del curso así

como a aumentar ligeramente el nivel general de felicidad. No hay que olvidar tampoco que muchos de los indicadores de felicidad del cuestionario se asientan en percepciones cuya fuente va más allá de la vivencia en el Conservatorio así que sería necesario contar con más variables dependientes para afinar más las conclusiones.

A pesar de que no se han obtenido resultados positivos mediante técnicas cuantitativas, el análisis cualitativo de la documentación arroja algunos resultados que apuntan en otra dirección. Así, se dan algunas manifestaciones de los alumnos que indican una toma de conciencia de una situación que les acarrea un malestar, primer paso para intentar enfrentarse a ella y resolverla: “[...] no sé” –escribe el alumno nº 2- “es algo que no te planteas. Vas del grado elemental al medio y luego al superior. Pero algunas veces pienso que podría vivir sin el piano. No pasaría nada si lo dejo. Podría ser feliz”, o la alumna nº 7 quien escribe: “no dejo de estar hecha un mar de dudas sobre mi futuro, y precisamente la asignatura también me ha ayudado a detenerme a pensar sobre ello”. Otros, por el contrario, insisten en lo “fenomenal” que se sienten, aunque reconocen que el motivo es “haber acabado el curso”: “ahora mismo estoy fenomenal, personalmente estoy fenomenal y como ya he acabado, estoy contenta”, confiesa la alumna nº 5 en la entrevista personal. Finalmente, hay alumnos que reconocen una mejoría en conceptos como la autoestima, una variable del ámbito de lo afectivo, y que influye en su bienestar general. Por ejemplo, la alumna nº 6 declara en clase: “no me quería y no era nadie, ahora sé que soy alguien y me gusto, las cosas han cambiado mucho para mí”; o el alumno nº 11 que recomienda la asignatura porque “podrán llegar menos bloqueados, más felices” a final de curso. Parece que la hipótesis, que también se establecía en la percepción de actitudes favorables al intérprete, puede ser de nuevo razón para este desajuste. Por un lado, los alumnos contestan el cuestionario de acuerdo a sus percepciones acerca de su bienestar subjetivo en relación a un contexto general y desde un razonamiento basado en un proceso cognitivo, por el otro, exponen a lo largo del curso frases con información acerca de su bienestar, pero esta vez en el contexto de la asignatura y desde el aprendizaje afectivo llevado a cabo en las clases.

Un aspecto importante detectado en relación al bienestar subjetivo es el incremento, declarado explícitamente por los alumnos, en el grado de

autoconocimiento. El autoconocimiento, como categoría que se refiere al proceso continuo que lleva a conocerse mejor a sí mismo, y que permite al intérprete reconocer sus cualidades, sus potencialidades, sus límites y carencias de manera que se pueda ajustar mejor el establecimiento de objetivos y estrategias en el desarrollo artístico y personal es uno de los objetivos de la asignatura. Además, no hay que olvidar que este proceso de autoconocimiento contribuye a largo plazo a alcanzar mayores cotas de bienestar como intérprete y como persona.

10. 1. 4. La dimensión corporal en la interpretación en público

El análisis de la documentación recogida en las clases permite deducir la gran importancia que tiene la toma de conciencia corporal para los alumnos como primer paso para poder corregir, tanto la actitud que se esconde tras el fenómeno físico como los problemas técnicos con el instrumento durante la actuación.

El análisis del manejo y control corporal de los estudiantes ofrece las siguientes conclusiones. En primer lugar, el retrato corporal del grupo no presenta un patrón homogéneo. Los alumnos adoptan diversas posturas en la escena, provenientes probablemente de sus diferentes hábitos posturales y diferentes tipos de personalidad. Sin embargo, sí se puede detectar en la mayoría una tensión importante reflejada a través de sus manos (64,7%), tensas y con un movimiento forzado, y rostro (64,28%). Por su parte, los brazos no presentan posturas de defensa ya que están sueltos (71,42%) y la expresión de la cara es mayoritariamente risueña, lo que denota una actitud de apertura y deseo de agradar. Finalmente, hay un 50% del grupo cuya mirada es directa mientras que en la otra mitad del grupo es huidiza.

Los alumnos presentan mayoritariamente una expresión risueña en el rostro que puede indicar un deseo de acercamiento favorable hacia el público, es decir una actitud favorable en su relación con él. Sin embargo, hay que resaltar que la mitad del grupo, a pesar de esa sonrisa, no consigue enfocar la mirada sino que la esquiva en señal de incomodidad y deseo de huida. Se trata, probablemente de una actitud aprendida, integrada en el componente cognitivo pero no en los componentes afectivos y conductuales de su actitud.

Una mirada huidiza dice mucho de la actitud de la persona. En este caso, denota que está pasando un mal momento en la escena, que le cuesta soportar la presión que conlleva la interpretación en público. Es también señal de una opción de conducta: la huida como modo de protección o preservación de la propia estima. Además, no hay que olvidar que, cuando en la escena se muestra esa actitud de evasión, se manifiesta al mismo tiempo que esa misma evasión se está realizando en el interior de uno mismo. De ahí la importancia del trabajo personal para poder acometer el encuentro con el público de una forma eficiente y satisfactoria, expresando de verdad aquello que se desea expresar.

Se detecta también una diferencia notable en el lenguaje corporal de los alumnos en la escena cuando tienen su instrumento en las manos o cuando no lo tienen. Puede ser debido a la falta de hábito de estar en la escena sin tocar, o bien puede deberse al uso del instrumento como sistema de escudo, de protección detrás del que tratan de esconder la persona, el “yo”, que toca ese instrumento. La relación entre el intérprete y su instrumento es otra vía de investigación que ha sido poco estudiada y que debería ser ampliada por sus repercusiones pedagógicas. Para el intérprete, su instrumento es el símbolo de la música, la fuente y el alimento de su alma artística, por lo tanto la interacción con él puede tener significados que van más allá del puramente utilitario. Autores como Catherine Butler (1991) se refieren a él, desde la antropología musical, como un símbolo fálico cuyo rechazo puede producir impotencia en los varones, o como el pecho de la madre cuya desaparición conduce a la muerte por inanición. Si se admite la importancia de la relación del intérprete con su instrumento, y visto el conflicto existente en el grupo en este asunto -“tengo que querer a mi instrumento pero no puedo”, dice el alumno nº 11- parece conveniente incluir en la asignatura nuevos ejercicios que sirvan para facilitar esta relación para que llegue a ser lo más orgánica y positiva posible.

Se detectan en varios alumnos la falta de conciencia corporal, tanto a la hora de producir el sonido como en los gestos auxiliares (Gellrich, 1991) que ayudan a la comunicación del mensaje musical en la escena. Así, el alumno nº 1 presenta una actitud positiva hacia su forma de tocar; “soy muy gestual [...] daba la sensación, dicho por mucha gente, de estar realmente pasándolo bien, debido creo a mis movimientos”; sin embargo, su profesor no comparte esa impresión: “bueno, como

él toca, muy desmelenado, insisto. Me sorprendió sus gestos, su tal, su cual...". El profesor confiesa en la entrevista su disgusto por la forma de tocar del alumno pero no parece que se lo comunique para corregirlo. Es como si este aspecto tan importante de la formación no contara para él. La reacción sorprendida de otros alumnos a las correcciones en la clase de "Presencia escénica", tanto en su posición, en sus gestos para la producción del sonido como en los gestos auxiliares para la comunicación en la escena es señal de un vacío en el trabajo corporal con el instrumento que debería ser resuelto.

Por otro lado, a pesar de que los problemas de salud de índole fisiológico, derivados de la práctica musical, tienen una gran incidencia entre los músicos (Middelstadt y Fishbein, 1988; Cayea y Manchester, 1998), no se ha detectado en las clases ningún caso sobresaliente. Si se exceptúan algunas alusiones a dolores de espalda y alguna contractura puntual, no se han obtenido datos relevantes acerca del aspecto físico del bienestar general.

Cuando el intérprete pisa el escenario, debe tomar conciencia de su cuerpo y de sus emociones, y enfrentarse a ellos de forma directa, sin tratar de esconderlos ni disfrazarlos. El escenario no es un buen lugar donde ocultarse y el acto de comunicación y comunión entre el intérprete y el público, entre el intérprete y la música, solo será posible si la imagen que el primero transmite concuerda verdaderamente con lo que es, piensa y siente. El mismo acto de respirar armonizadamente con la música -aspecto que ofrece grandes dificultades en los estudiantes del grupo- va más allá de lo puramente fisiológico. Es un indicio de un conflicto en la actitud del intérprete hacia el público; un conflicto entre el dar y el recibir, el inspirar y el expirar. Para el artista, para el músico, conocerse a sí mismo (también corporalmente) y conocer su mundo emocional es decisivo. Si el intérprete -el alumno- aprende a vivir su labor de esta manera, su actitud hacia el acto de tocar y tocar para los demás se convertirá en una fuente de inmenso placer y no de displacer como desgraciadamente ocurre con demasiada frecuencia en los alumnos.

Este estudio ha demostrado la gran importancia que tiene la dimensión corporal en la actitud de los estudiantes en la interpretación musical en público.

Los ejercicios de relajación y de toma de conciencia corporal deben por lo tanto permanecer en la asignatura como puerta de acceso al mundo emocional de los alumnos y así hacer posible las experiencias cumbres que favorezcan el cambio de actitud perseguido en las clases. Es conveniente así mismo, que este trabajo de sensibilización corporal se extienda al trabajo con el instrumento, de manera que el intérprete vaya adquiriendo una técnica más orgánica y natural y los movimientos consiguientes –auxiliares y de producción de sonido- alcancen un nivel óptimo de armonía.

10. 1. 5. Competencias del intérprete en la actuación en público

El estudio de la posible transferencia del trabajo de la asignatura a las competencias en la actuación en público es uno de los objetivos de esta investigación. Los datos obtenidos provienen de los propios alumnos y de la profesora. No se ha contado con la información de los profesores de instrumento, salvo la de los correspondientes a los cuatro alumnos seleccionados para la entrevista, que pueden ser considerados una cata del grupo, claramente insuficiente para extraer conclusiones de grupo definitivas. No obstante, y teniendo en cuenta que la asignatura persigue principalmente una mejora en la percepción de las actitudes hacia la interpretación en público, se ha priorizado la información de los propios alumnos, apoyada por la percepción de la profesora-observadora. Sí se ha contado con las calificaciones de final de curso como información adicional para la triangulación de datos.

Las **categorías** recogidas en el Diario de Audiciones, y que se corresponden con la propuesta presentada por Parncutt (2007:15) para la formación ideal de los intérpretes son: a) competencias estrictamente relacionadas con la excelencia en la interpretación; la calidad técnica –que en las clases se aborda desde el punto de vista corporal- e interpretativa, y el capítulo dedicado a la expresión; b) competencias auxiliares necesarias para el éxito de la interpretación en público: memoria, poder de comunicación y control de emociones; c) la variable de satisfacción personal, que permite observar el modo en el que los alumnos evalúan sus actuaciones en cada ocasión, relacionada con la salud y el equilibrio personal, y d) la variable de “nivel de activación”, un indicador para el alumno que rellena su diario, que le puede ayudar a conocer mejor su mecanismo de respuesta

al estrés producido por la actuación en público y así buscar su nivel óptimo de activación que conduzca a un resultado de excelencia. El Diario de Audiciones es un instrumento utilizado todos los años en las clases y cuyos datos han servido también para esta investigación.

En primer lugar, sorprende el dato de que el número de ocasiones en las que los alumnos han actuado en público durante el curso académico varía entre una y nueve. Este hecho es ya de por sí significativo ya que puede indicar una falta de coordinación entre los Departamentos y especialidades instrumentales a la hora de programar el calendario de audiciones de curso. A este hecho se le puede añadir la circunstancia de una mayor o menor actividad fuera del ámbito del conservatorio. No es el caso, ya que, de un total de 65 audiciones valoradas, tan solo 8 (12,3%) se refieren a actuaciones en otros recintos. Por lo tanto, se puede concluir que se trata más bien de una circunstancia derivada de la organización del Centro. Otro dato que llama la atención es que no hay ninguna audición en el mes de mayo que haya sido evaluada por los alumnos. Si se tiene en cuenta que los recitales de fin de carrera no tienen lugar hasta el mes de junio, no parece ésta una circunstancia favorable para afianzar la confianza de unos alumnos que se enfrentan a una actuación decisiva en sus carreras. A falta de comprobación más exhaustiva, parece que es un tema a tener en cuenta debido a su importancia pedagógica.

De las 8 categorías estudiadas con técnicas cuantitativas, 5 presentan diferencias significativas en las medias obtenidas a lo largo del curso y 3 no. Las cinco primeras son: Dominio técnico, Calidad de la interpretación, Memoria, Comunicación y Satisfacción personal. Las 3 variables en las que las diferencias no son significativas son: el Nivel de activación, el Control de emociones y la Concentración. Por consiguiente, las variables relacionadas con la emocionalidad y la concentración no experimentan variaciones a final de curso. Recordemos que el nivel de activación no es una competencia ya que el nivel óptimo difiere en intensidad en cada intérprete y su función en el estudio es la de aportar información susceptible de triangulación en caso necesario.

En cuanto a la evolución de las medias a lo largo del curso, se observa un comportamiento diferente en los dos cortes de estudio, esto es, un grupo con 5 audiciones (N=6) y otro con 3 audiciones (N=13). En este caso, con 3 audiciones, siempre existe una subida desde la primera audición hasta la última (salvo en el nivel de activación en la que una evolución inversa puede ser considerada en algunos casos una mejoría) en todas las variables lo cual conduce a la conclusión de que se detecta una mejoría en Dominio técnico, Calidad interpretativa, Memoria, Comunicación y Satisfacción personal. Sin embargo, en el otro corte, con 5 audiciones, sorprende ver una evolución irregular, con una mayoría de variables en la que la tendencia ascendente permanece hasta la tercera audición para descender en las dos últimas (caso de las variables: Calidad interpretativa, Control de emociones, Concentración y Satisfacción personal). El Dominio técnico es la única, como parece lógico de esperar, que mejora permanentemente hasta el final de curso. Quizá se podría explicar desde la cercanía del examen y, por tanto, la existencia de un incremento en las exigencias que lleva a los alumnos a puntuar de manera más baja. Este hecho puede ser explicado como un cambio de actitud hacia la interpretación en público muy influenciada por la presión ejercida por la inminente evaluación final.

La mejora en la calidad técnica e interpretativa puede ser interpretada como fruto del trabajo en las clases de instrumento y el apoyo de la acción positiva que la asignatura de “Presencia escénica” ejerce sobre actitudes favorables al intérprete, presentadas en este trabajo. No obstante, sería necesario cruzar más información por ejemplo, la de cada una de las clases de instrumento para una conclusión definitiva. Por el momento, es preciso limitarse a deducir que puede existir una transferencia entre las competencias adquiridas en la asignatura, gracias al cambio de actitud, y la calidad en la interpretación. Si, como reconoce Williamon (en Williamon, 2004:14), la aplicación de principios físicos y psicológicos –fundamentos de la intervención del programa- son necesarios en una actividad que demanda una dedicación intensiva, un control físico, una visión artística personal y una comunicación efectiva, es realista suponer que la acción de las clases haya contribuido a la mejora de la calidad interpretativa, o al menos a su percepción.

Si se observan con cuidado los resultados, se puede ver que son dos las competencias que son tratadas específicamente en la clase de "Presencia escénica": Control de emociones y Concentración. La calidad técnica e interpretativa compete principalmente a la clase de instrumento y en la Memoria intervienen conocimientos impartidos en las asignaturas teóricas (análisis, técnicas de memorización, etc.). De acuerdo a los resultados del estudio, la Concentración y el Control de emociones no parecen experimentar mejoría en el tiempo a pesar de la acción de las clases. Por el contrario, la Satisfacción personal y la Comunicación, contenidos ambos también de la asignatura sí son percibidos por los alumnos de forma más positiva en las sucesivas actuaciones en público a lo largo del curso. Por todo ello, se puede deducir que existe una influencia positiva de las clases sobre estas variables.

Al igual que no es necesario que el alumno conozca necesariamente todos los fenómenos físicos que rodean la producción de sonido para producir, gracias a un instinto natural en la exploración aural, un bello sonido, el intérprete puede comunicar bien sin haber adquirido todo el conocimiento analítico que explica el proceso de comunicación entre él y el público. No obstante, los estudiantes del grupo han tomado conciencia de la necesidad de esta competencia y, gracias al conocimiento teórico, y sobre todo al conocimiento empírico obtenido en las clases, han comprendido el proceso y de esta forma es previsible que, por efecto del programa, puedan alcanzar en el futuro el objetivo de comunicación de forma más eficaz.

En cuanto a la Proyección y la Presencia escénica, competencias fundamentales en la actuación en público, es necesario tratar los datos obtenidos con cautela debido a que provienen de la única sesión de observación realizada a principios de curso. Por lo tanto, su análisis estadístico puede servir de diagnóstico de la situación al comienzo de la experiencia educativa pero no como fuente para determinar posibles variaciones después de la misma. Para ello, será necesario recurrir al análisis de otras fuentes. Los resultados señalan que la media de la Proyección (5,5357) es sensiblemente superior a la de la Presencia escénica (6,1310). Sin embargo, dicha diferencia no resulta estadísticamente significativa. A pesar de esta circunstancia, hay indicios de una tendencia que se corresponde con una de las conclusiones fundamentales del trabajo del DEA sobre el estado de las

competencias de intérprete en el RCSMM, esto es, la necesidad de un trabajo dirigido en dos vectores, uno “hacia el interior” del intérprete, algo que podemos denominar Presencia, y otro “hacia fuera”, es decir del intérprete al público, lo que se denomina en el estudio Proyección. Aquella investigación arrojaba una clara dedicación mayor al vector hacia el exterior por parte de los alumnos que hacia la interior, circunstancia que se observa también en el análisis actual. Se toma nota de la conveniencia de un estudio más en profundidad de este aspecto fundamental en la formación del intérprete con el fin de concretar después sus implicaciones pedagógicas.

Si tomamos el análisis de otras fuentes (DC y DA), existen evidencias en la percepción de dos alumnos a final de curso de una mejoría en la categoría de Integración (fundamental en la Presencia escénica). La Integración entendida como la unificación del yo corporal, la mente (y mente pensante en interacción con el cuerpo), el corazón, es decir, el mundo emocional y finalmente el espíritu en una experiencia integral. Así, el alumno nº 7 escribe en su Diario de Audiciones: “[...] he aprendido también a sentir realmente todo mi ser, cuerpo y mente, sobre el escenario, a palparlo y saber estar ahí”. O el alumno nº 1 que escribe: “[...] no es que me importe menos lo que piense la gente de mí, pero sí soy más consciente de que primero tengo que presentarme yo sin ningún apéndice, llámese piano llámese lo que sea, y luego viene lo demás”. La integración manifestada por estos alumnos constituye el objetivo final de la asignatura. Es por tanto, un indicador esperanzador de la eficacia del programa.

Los estudiantes valoran de forma ligeramente inferior la calidad general de su interpretación en sus Audiciones que la profesora aunque esta diferencia no resulte estadísticamente significativa. Es de nuevo una prueba más de la autoexigencia a la que se someten los propios alumnos con respecto al grado de excelencia en sus niveles de interpretación.

Finalmente, llama la atención que los antiguos alumnos de la asignatura sitúen la “mejora en la calidad interpretativa” como el logro más importante obtenido después de la asistencia a la asignatura. A pesar de que se trata únicamente de su propia percepción y falta una comprobación de otras fuentes

externas que confirmen esta apreciación, este dato sugiere que los efectos perseguidos por el programa en las competencias interpretativas tiene un efecto positivo a medio-largo plazo en los alumnos consultados. Se trata, en último término, de una eficacia duradera en el tiempo, objetivo final de todo proceso de aprendizaje. Un cambio de actitud que parece generar una mejora en la excelencia interpretativa.

10. 1. 6. Evaluación de la asignatura

La valoración de la clase es positiva, tanto para los alumnos objeto de este estudio, como para los que cursaron la asignatura los dos últimos años. Además, esta valoración positiva se hace extensible a otros alumnos que, aún no habiendo elegido la optativa, y por tanto no haber asistido a las clases, tienen una opinión favorable de la misma.

Un 80% de los estudiantes objeto de estudio muestra una valoración favorable. Los aspectos más valorados por orden de importancia son: a) el control y manejo de la escena; b) el trabajo cooperativo en grupo; c) el trabajo sobre la Autoconfianza; d) la conciencia corporal; e) la contribución al autoconocimiento; f) el interés de los contenidos teóricos, y g) el desarrollo ameno y estimulante de las clases.

Por su parte, la muestra de alumnos que no han elegido la asignatura seleccionada como optativa (49,1% del total de alumnos matriculados en especialidades instrumentales en los dos últimos cursos), valoran también positivamente la asignatura. Se observan diferencias en función del sexo. Los hombres la encuentran “útil” e “interesante” mientras que las mujeres opinan más globalmente con un “es importante para la formación”. En cuanto a los alumnos antiguos de la asignatura, afirman que les ha ayudado bastante en su formación, que utilizan a menudo lo aprendido en las clases, y que desean que forme parte del currículo de Grado en interpretación. Sin embargo, hay un 33% de alumnos que reconocen que han continuado “poco” o “nada” trabajando en el contenido de las clases, lo cual significa que no se ha generado en ellos una motivación intrínseca lo suficientemente fuerte como para incitarles a continuar con su formación en este campo. Además, las mujeres en todos los casos y los alumnos del último curso

académico (2008-09) son los que otorgan un mayor interés al sentido y utilidad de la asignatura. No se dispone de datos que puedan ser tratados estadísticamente de los alumnos del caso de estudio por lo que no es posible conocer si también en este caso las diferencias son significativas a favor de las mujeres. Si se toma en consideración el análisis cualitativo, se comprueba que son dos mujeres y un hombre los que presentan niveles de interés más bajo y la composición equilibrada de la clase en los dos sexos no parece indicar diferencias significativas. Por otro lado, se trataría en última instancia de comparar dos efectos diferentes ya que uno es a medio plazo (3 ó 2 años después) y el otro de impacto inmediato (final del curso), lo cual impide extraer conclusiones de este tipo.

Resumiendo, se detectan algunos indicios que hacen sospechar una actitud más favorable a la asignatura por parte de las mujeres que, en cualquier caso, habría que comprobar con una pregunta directa al grupo de estudio en forma de cuestionario que permitiera la cuantificación exacta de esa probable diferencia. Sería conveniente, a la vista de estos resultados, llevar a cabo una investigación mediante un cuestionario en cursos venideros que ayude a clarificar definitivamente este tema y poder así establecer las causas.

Respecto a la valoración de las clases durante el tiempo de vida académica de la asignatura, se detecta un claro incremento de la valoración, especialmente en los dos últimos cursos. Esta mejora puede explicarse gracias a los cambios experimentados en la organización y presentación de los contenidos, especialmente la acogida positiva por parte de los estudiantes de una mayor presencia en las clases del ejercicio de tocar en público. Este resultado prueba los efectos que la aplicación de un plan de mejora –que hasta el momento se ha realizado de forma intuitiva- puede tener sobre la motivación de los estudiantes.

El tiempo es una fuente de conflicto a la hora de la distribución de los diferentes bloques de ejercicios. Se detectan por tanto, problemas referentes a la metodología de las clases. Los ejercicios individuales, demostrados eficaces y necesarios, suponen un reto a la hora de mantener la atención del resto del grupo. Por ello, se entiende que deben permanecer en la asignatura aunque ello requiera de un esfuerzo considerable para conseguir la participación del grupo en el

ejercicio con el fin de que éste sea realmente interesante para todos. Se dispone de varias declaraciones de alumnos valorando muy positivamente el hecho de aprender “de” y “con” los demás: “[...] destacar el gran provecho que he sacado de los ejercicios interpretativos, ya que como con la cámara, te das cuenta de muchas cosas de las que no eres consciente desde dentro, casi más con los de los compañeros que con los míos propios” (alumno nº 15). En cuanto al tiempo de dedicación individualizada al alumno, se demuestra que es claramente insuficiente en la mayor parte de los casos. Han sido varias las ocasiones en las que los alumnos se han dirigido a la profesora después del ejercicio para compartir dudas y preocupaciones o para demandar directamente una ayuda suplementaria a la que brinda la clase, algo que sugiere la posible necesidad de una figura de *coach* – existente en algunos Centros europeos- durante los estudios superiores.

Otro conflicto relacionado con el tiempo es el perjuicio demostrado por la suspensión de las clases en los períodos vacacionales. El proceso personal, en el que los retrocesos son frecuentes, se ve seriamente afectado ya que resulta muy difícil retomar dicho proceso en el momento exacto donde se dejó antes del período vacacional. Este es un problema de imposible solución debido a causas organizativas, salvo que se plantee la asignatura como taller intensivo trimestral lo que, por otro lado, iría en detrimento del carácter de acompañamiento que posee la asignatura hasta el final de curso, y por consiguiente hasta el recital de fin de carrera. Una posible solución sería la de implementar en la primera clase después de las vacaciones una sesión dedicada a revisar los logros y experiencias del período anterior. De esta manera, se ayudaría al estudiante a situarse en el punto del proceso personal en el que se encontraba antes de las vacaciones.

En cuanto a la metodología de dinámica de grupo, es evaluada muy positivamente por los alumnos, quienes aprenden a valorar el poder del grupo para posibilitar los cambios actitudinales a los miembros del mismo. Así mismo, disfrutan, y así lo manifiestan, de la interacción con compañeros que experimentan similares o diferentes problemas: “lo mejor de esta asignatura es la confianza del grupo, el grupo en general”, exclama la alumna nº 14. Se estima, por tanto, muy beneficioso el efecto que una clase colectiva de carácter práctico puede tener en la formación de los intérpretes.

En cuanto a la evaluación de la actitud de la profesora, se detecta una gran implicación personal que supone momentos de importante carga emocional generada a partir de una empatía con las vivencias de los alumnos o por los momentos de frustración al sufrir la impotencia de no ser capaz de ayudar a un alumno con problemas. No hay que olvidar que la naturaleza de las clases obliga a tomar decisiones sobre la marcha, improvisando medidas y soluciones a situaciones no contempladas de antemano, lo que implica una flexibilidad y una disponibilidad importante. Las intervenciones de la profesora y observadora del grupo se ajustan de forma acusada a las características que ya señaló Jackson (1991) en su "Vida en las aulas": a) la multidimensionalidad, es decir, un espacio donde tienen lugar gran cantidad de acontecimientos; b) la simultaneidad, ya que se producen varios fenómenos al mismo tiempo; c) la inmediatez, o lo que es lo mismo, la celeridad en los eventos, y d) la imprevisibilidad, o sea, sucesos, reacciones, etc. no previstas de antemano.

El papel de la profesora en el grupo es percibido también como una fuente de conflicto. La coexistencia de los roles de profesora, de observadora (tanto como observadora-investigadora como observadora de la dinámica del grupo) y participante al mismo tiempo de la dinámica en una misma persona genera dificultad y tensión. Es importante señalar que el conocimiento en este caso, se construye a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción (Torres; en Jackson, 1991:18). Por esta razón, resulta necesario continuar llevando un diario permanente de lo sucedido en las clases para poder reflexionar sobre ello en vistas a la preparación de las próximas actuaciones. A la vista de los resultados obtenidos en el capítulo de actitudes de los estudiantes, parece también conveniente llevar en el futuro un diario individual de cada alumno para disponer de información precisa sobre cada uno de ellos que ayude a la hora de comprender mejor cada proceso y así actuar de manera más individualizada en caso necesario. Así mismo, es interesante buscar la manera de obtener información externa (de profesores de los alumnos, de otros compañeros, de expertos en dinámica de grupo, etc.) que ayuden en la toma de decisiones a lo largo del curso.

10.1. 7. Compendio de conclusiones

Los estudiantes presentan una actitud favorable hacia el concepto genérico "la interpretación musical". El componente afectivo de la actitud, es decir, su

dimensión evaluativa es claramente positiva, tal y como era de esperar en unos estudios de marcado carácter vocacional, y donde se dan unas altas cotas de motivación intrínseca. Sin embargo, se detectan desajustes al tomar como objeto de actitud el “rol del intérprete”, o lo que es lo mismo, el ejercicio del acto de interpretación en público.

El análisis de las categorías seleccionadas a partir de los contenidos del programa -el caso de estudio de esta investigación- permite conocer los componentes cognoscitivos y reactivos de la actitud gracias a las opiniones y las conductas de los miembros del grupo recogidas en los diversos instrumentos dispuestos para este fin. De esta manera, se han podido estudiar tanto las actitudes individuales como de grupo y se ha dotado de un valor predictivo a los resultados obtenidos después del análisis. Una vez finalizado dicho estudio, se llega a la conclusión de que la actitud de los estudiantes del grupo hacia el acto de la interpretación en público ha experimentado una mejora; un avance positivo que, por haber sido generado a partir de la experiencia directa con el objeto de actitud predice una conducta futura más idónea que conduzca a un mejor resultado final.

El estudio con técnicas cuantitativas de las variables favorables a la actividad del intérprete seleccionadas -Autoconfianza, Inclusión, Afecto, Imaginación y Emocionalidad- ha arrojado unos resultados de los que se extraen las siguientes conclusiones principales: 1) Autoconfianza e Inclusión son las variables más importantes del estudio, y por lo tanto, son las actitudes fundamentales trabajadas en la asignatura; 2) se han detectado sujetos con características singulares -personalidad, procedencia, edad, etc.- que afectan a sus actitudes, lo que sugiere la necesidad de la aplicación de una atención personalizada para esta tipología de alumnos, tanto en las clases de “Presencia escénica” como en el resto de asignaturas del currículo; 3) el programa se ha demostrado eficaz en la mejora de todas las variables; de forma significativa en Autoconfianza e Inclusión y de forma “casi significativa” en el resto; en el caso de la autoconfianza, las mujeres presentan una diferencia ligeramente mayor que los hombres; 4) la edad parece influir en el nivel de autoconfianza pero no en la Inclusión; 5) una mayor excelencia académica no garantiza un mayor grado de autoconfianza; sin embargo, 6) una buena autoestima, la capacidad de detener los

pensamientos negativos y una mejor organización y planificación del trabajo influyen positivamente en el nivel de autoconfianza.

Se aprecian dos factores que ejercen una influencia directa en la actitud de los alumnos hacia la manera en que viven su condición de intérpretes: el contexto familiar y el contexto educativo. En el primer caso, los padres de los estudiantes del grupo presentan una actitud claramente positiva hacia la elección de sus hijos. Se observa además, una relación directa entre un mayor compromiso de los padres y el nivel de autoconfianza de sus hijos. En el segundo caso, se han detectado conflictos y carencias cuya fuente son la institución (el RCSMM) y el profesor de instrumento. La relación del estudiante con su profesor de instrumento aparece como un agente muy poderoso a la hora de formar su actitud como intérprete. Esta investigación proporciona una importante información acerca de las demandas de los alumnos y de los conflictos experimentados por parte de ambos agentes implicados en la relación: profesor y estudiante. La importancia que ha cobrado este fenómeno en el trabajo sugiere la necesidad de colaborar más en el futuro con los profesores de instrumento de los alumnos del grupo, buscando fórmulas de mediación que, respetando la autoridad del profesor como tutor, sirvan para solventar las dificultades detectadas en esta investigación.

Los problemas generados por deficiencias en la pedagogía del instrumento inciden también en la actitud de los alumnos hacia su labor de intérprete. Es, de nuevo, un área que no compete directamente al programa en estudio pero que es necesario señalar con el fin de abrir un debate sobre el mismo en el seno de los órganos encargados de ello: los departamentos del área de interpretación. De hecho, estas carencias ponen en evidencia la necesidad de la creación de un órgano de coordinación pedagógica en el RCSMM en el área de interpretación, en el que sea posible buscar nuevas vías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de instrumento.

El estudio del Bienestar subjetivo de los estudiantes arroja unos resultados que denotan un estado de malestar y tensión que afecta en diferentes grados al grupo. Una vez más, es el contexto educativo el que provoca –de acuerdo a las manifestaciones de los estudiantes- un desánimo que incide en su actitud y que se

expresa en el deseo de abandonar el Centro “cuanto antes” para poder vivir su rol e intérpretes con menor sufrimiento. El efecto del programa sobre el bienestar no ha podido ser demostrado estadísticamente a pesar de que se observa una mejora considerable en el “nivel de felicidad” y la capacidad de “organización y planificación”. Del mismo modo, hay un reconocimiento explícito por parte de algunos alumnos de haber profundizado en su proceso de autoconocimiento por lo que es de esperar una mejora de su estado de bienestar a medio y largo plazo.

El estudio de la dimensión corporal de la interpretación musical en la escena de los estudiantes del grupo ofrece dos conclusiones principales: 1) se percibe una tensión en el cuerpo, tanto a la hora de tocar como de comunicar la música al público, indicio de una actitud de control y rechazo hacia el acto de interpretar en público; y 2) la actitud corporal cambia en la escena en función de si está acompañado por el instrumento o no. Por lo tanto, el trabajo de toma de conciencia y manejo del cuerpo en la interpretación musical es absolutamente necesario para modificar la actitud del estudiante en su relación con el instrumento y con el público.

La transferencia del trabajo de las clases de “Presencia escénica” sobre la excelencia en la interpretación ofrece las siguientes conclusiones: 1) la transferencia ha quedado demostrada en la dimensión de la capacidad de comunicación y en la percepción global de dicha interpretación, es decir, la satisfacción personal; por consiguiente, puede decirse que la mejora de la actitud hacia el público y hacia el acto de interpretar es una realidad en el grupo; 2) otras competencias, como la calidad técnica e interpretativa o la memoria experimentan una mejora que puede deberse a la acción de otras asignaturas del currículo por lo que no es posible extraer una relación directa; 3) el programa no parece incidir en el capítulo de la experimentación de las emociones en la interpretación en público ni en la capacidad de concentración, contenidos ambos de la misma; y finalmente, 4) los antiguos alumnos de la asignatura afirman haber experimentado una mejora en la calidad interpretativa gracias a su trabajo en las clases. Por tanto, parece que sí existe una razonable transferencia –confirmada a medio plazo– de algunas competencias del programa en el nivel de excelencia interpretativa.

La evaluación del programa por parte de los tres grupos de participantes de la investigación –grupo de clase, antiguos alumnos y alumnos del RCSMM que no han elegido la optativa- es claramente positiva. Otras conclusiones de la investigación relacionadas con su evaluación son: 1) hay indicios que hacen suponer que las mujeres presentan una actitud más favorable que los hombres hacia la misma; 2) el tiempo es una fuente de conflicto, tanto desde el punto de vista de la distribución de los ejercicios prácticos en las clases como en la necesidad de una atención más personalizada con cada estudiante que sirva de suplemento a la acción del grupo; se valora muy favorablemente la acción del grupo como modo de aprendizaje general y en concreto, en el de cambio de actitudes; 3) la acogida tan positiva de los estudiantes de los ejercicios de tocar aconseja incrementar su importancia y su frecuencia en el desarrollo de la asignatura; y 4) parece conveniente buscar el modo de acceder a información externa –especialmente del profesor de instrumento- para actuar de una manera más eficiente sobre las actitudes de los alumnos del grupo.

10. 2. Aportaciones y limitaciones de la Tesis

Esta Tesis viene a cubrir, en primer lugar, un vacío existente en el campo de la investigación de la interpretación musical en el estado español. Existen algunos trabajos que se han ocupado de los aspectos cognitivos y procedimentales de la enseñanza y aprendizaje de la interpretación musical. Citaremos los realizados por López (2008) sobre alumnos de grado elemental de violonchelo, Bautista (2007) sobre el aprendizaje significativo o Torrado del Puerto (2002) sobre estudiantes de cuerda de grado profesional. Sin embargo, apenas encontramos estudios acerca de competencias de índole psicológica, absolutamente necesarias para llevar a cabo a término el acto de hacer música en público. Podemos señalar el trabajo de Balsera (2010) sobre la inteligencia emocional y la enseñanza de la música como una aportación en este sentido. Además, la escasa investigación que hay en la enseñanza de instrumento en España, se circunscribe al grado elemental y profesional, siendo el grado superior un terreno aún por explorar. Esta Tesis pretende ser una piedra más en la construcción de un edificio que sea capaz de albergar la aplicación práctica de los hallazgos que se están produciendo en el campo de la investigación de la psicología del intérprete y de la psicología de la interpretación.

En segundo lugar, el conocimiento exhaustivo de lo que acontece en el aula, ha permitido realizar una sistematización del programa, paso necesario para su transmisión a otros docentes que deseen incorporar estos contenidos a su enseñanza del instrumento. No hay que olvidar el carácter pionero del programa y por lo tanto, es necesario sentar las bases para su desarrollo futuro y su aplicación en otros ámbitos. En definitiva, abre la puerta a una nueva vía de enseñanza que contemple la formación del futuro intérprete profesional de una forma integral y holística.

La Tesis ha desvelado, además, una serie de carencias y deficiencias en el contexto educativo y en la formación instrumental que puede dar pie a una reflexión crítica de todos los agentes implicados en el proceso para buscar el modo de diseñar unos estudios que preparen a los estudiantes para un mercado laboral que demanda instrumentistas más flexibles, creativos y capaces de adaptarse a escenarios que van más allá de las salas de concierto.

Esta investigación se ha enfrentado a una serie de hechos que han podido incidir en el resultado final y que merecen ser expuestos. En primer lugar, se han dado algunos problemas metodológicos. Así, la recogida de datos con el instrumento denominado Hoja de observación (HO) ha sufrido unas circunstancias que no han hecho posible su uso de la manera inicialmente prevista. En un primer momento, se realizó una revisión del documento para favorecer la operatividad del mismo pero, a pesar de haber subsanado esta deficiencia, la investigadora se encontró con otras dificultades que hacían aconsejable el abandono de este tipo de recogida de datos. Por un lado, se impedía la improvisación en la organización de las clases, condicionadas al proceso de observación y recogida de información de la sesión. Por otro lado, la observación participativa, técnica complicaba excesivamente la labor de profesora y dinamizadora del grupo de la investigadora. Por esta razón, no se ha contado con datos de sesiones específicas destinadas a la observación que hubieran posibilitado un suplemento a la hora de analizar el desarrollo de las actitudes de los alumnos a lo largo del curso.

En segundo lugar, se han detectado algunas tensiones entre el estudio cuantitativo y cualitativo. En estos casos, se ha optado por lo cualitativo a la hora

de alcanzar un aserto, sin despreciar por ello el valor que el estudio cuantitativo ha tenido en la triangulación. Después de todo, se trata de la comprensión de un caso, un programa, por lo que es el trato holístico de los fenómenos es el que contribuye a construir el conocimiento. No obstante, y a la vista de estas tensiones, sería conveniente la realización de investigaciones posteriores sobre algunos de estos puntos –señalados a lo largo del estudio- que confirmen o refuten las conclusiones que se derivan de dichos resultados. Así mismo, la naturaleza de esta investigación obliga a tomar en cuenta la implicación e interrelación de la investigadora con la realidad del caso de estudio así como su subjetividad, al ser en muchos casos el instrumento de medida.

Finalmente, se ha llegado al convencimiento de la gran importancia que el contexto educativo tiene en la formación de la actitud de los estudiantes hacia el rol del intérprete y es por tanto urgente abordar el estudio de este contexto si se quiere comprender en profundidad la actitud de los alumnos así como para favorecer el proceso de cambio positivo, objetivo de la acción pedagógica llevada a cabo en la asignatura. Este hecho, que en principio puede ser considerado una carencia de la investigación, es también su fortaleza ya que permite un nuevo enfoque de la asignatura en el que se diseñen nuevas estrategias de contacto e interacción con el resto de profesores –especialmente el de instrumento- así como con los órganos colegiados del Centro donde se toman decisiones de tipo pedagógico que afectan decisivamente a la actitud de los estudiantes.

10. 3. Propuestas de investigación

Han surgido del estudio una serie de temas que, por su relevancia en la formación del intérprete, podrían ser objeto de investigación en el futuro. Estos temas son:

1. El estudio de la actitud de los alumnos hacia su futuro profesional, como factor a tener en cuenta a la hora de elaborar el currículo que se corresponda con el perfil que demanda el mercado laboral de la interpretación.

2. El estudio en profundidad de la relación entre el profesor de instrumento y el estudiante. En el caso concreto del RCSMM, los problemas generados por el proceso de selección al ingreso en el Centro debería ser objeto de investigación por las consecuencias detectadas en la motivación y la actitud del alumno. Los objetivos de dicha investigación podrían ser: a) establecer el porcentaje de alumnos que consiguen estudiar con el profesor deseado, y b) valorar el rendimiento académico de los alumnos así como su grado de satisfacción personal a lo largo de los cuatro años de formación en función de esta circunstancia.
3. La medicina para músicos, disciplina consolidada en Europa y de la que existe ya mucha investigación, se centra principalmente en los problemas físicos generados por tocar un instrumento más que en los de corte psicológico. Sería interesante estudiar en los Conservatorios la incidencia que estos problemas tienen para poder establecer las causas y buscar las posibles soluciones. El conocimiento adquirido a partir de este estudio, la experiencia de otros cursos así como la experiencia como jefe de Estudios de la investigadora que le permitió tener acceso a la gran incidencia de anulación de matrícula por causas psicológicas así lo sugiere.
4. La transferencia del cambio positivo de la actitud al grado de excelencia en la interpretación queda parcialmente comprendida gracias a esta investigación pero sería conveniente completar el estudio con un seguimiento personal de cada estudiante –con la asistencia a las audiciones de los estudiantes, por ejemplo- y la aportación de otros profesores, especialmente el de instrumento.
5. La relación del intérprete con su instrumento es un descubrimiento del estudio y debería ser objeto de una investigación que aportara conocimiento acerca de un tema muy importante por sus implicaciones pedagógicas.
6. Los numerosos problemas detectados en la institución, tanto de índole organizativa como pedagógica, son temas a investigar por su influencia en la formación de actitudes de los alumnos y por tanto en el éxito del proceso de aprendizaje.

7. La mayoría de alumnos continúan ampliando sus estudios más allá del título superior del Conservatorio mientras compaginan, en un tanto por ciento significativo, su formación con una labor docente. Llama la atención que tan solo 2 alumnos (5,8%) trabajen exclusivamente como intérpretes profesionales. A pesar de que existen algunas investigaciones relacionadas con las salidas profesionales de los alumnos de Conservatorio (Vicente y Aróstegui, 2003; Joubert, L., 2002; y Sobrino, M. E., 2009), sería conveniente intentar establecer las consecuencias que tiene este hecho en la composición de los estudios superiores en interpretación.

10. 4. Epílogo

El propósito de este trabajo de investigación sobre la asignatura optativa del RCSMM “Presencia escénica” ha sido el de comprender en profundidad lo que ocurre en las clases así como descubrir las fortalezas y las debilidades de este programa para llevar a cabo un procedente plan de mejora. Este estudio de caso, como todos los casos particulares, no constituye una base sólida para la generalización al conjunto de casos relativos a las actitudes de todos los estudiantes de instrumento de grado superior. Sin embargo, sí ha proporcionado la ocasión de aprender mucho sobre algunos aspectos de la actitud de los estudiantes hacia la interpretación que sí son generales y que ha permitido construir generalizaciones explicadas, lo que Stake y Trumbull (1982) denominan generalizaciones naturalistas.

Las técnicas de intervención propuestas por el programa requieren probablemente un período de actuación más largo que el que corresponde a un curso académico. De hecho, conseguir un rendimiento óptimo de todas las aptitudes físicas y psicológicas que intervienen en la interpretación musical puede llevar años, décadas de entrenamiento deliberado y sistemático. Además, la mejora de estas capacidades no significa necesariamente una mejora automática en la calidad interpretativa; no es garantía de la excelencia artística. Dependerá en gran medida de las características personales de cada estudiante –personalidad, atención, inteligencias (Gardner, 1998), contexto, etc.- y de la manera en que

integre en su propia práctica musical algunos de los aspectos trabajados en las clases.

Al igual que en las clases, cuando se advierte el primer día a los alumnos de que no esperen encontrar una verdad, una certeza que les ayude a tocar mejor, tampoco este trabajo explica definitivamente el complejo proceso de formación de la actitud del intérprete que le conduzca a la excelencia y al bienestar personal. El compromiso de la profesora consigo misma y con los estudiantes de evitar el adoctrinamiento es fundamental desde el primero hasta el último día de curso. Ese mismo compromiso, en este caso, de huida del dogmatismo, ha guiado a esta investigadora a la hora de emitir conclusiones que, inevitablemente derivan de un modo y una manera personal determinada de entender la interpretación y al intérprete.

“Mi nombre es una pregunta y mi libertad está en mi inclinación a las preguntas” dice el poeta Edmond Jabès (1990:132) en su libro “El libro de las Preguntas”. Este proceso de investigación comenzó en el momento en que, tras años de singladura con la vela de la intuición, se desató la primera pregunta y el barco arrió la nueva bandera rumbo al saber. La inteligencia es peligrosa, decía la mente de la autora, el corazón y sus latidos son la solución, decía la parte artística de la autora. “No desvelemos el misterio”, aconsejaba a la investigadora un gran coreógrafo americano, profesor de las últimas generaciones de actores de España.

Saber es preguntar, aún sabiendo que toda pregunta es promesa de una nueva pregunta. El Arte, la Música, el Ser humano son enigmas que no responden bien a la formulación de preguntas que desentrañen su naturaleza y su comportamiento. Entonces, ¿por qué empezar?, podríamos pensar... Por una necesidad personal y profesional, porque sólo la esperanza de encontrar algo en el camino que ayude a mejorar en el arduo proceso de formación del intérprete es razón para investigar. Y porque, después de todo, la libertad está al final.

Tercera Parte

BIBLIOGRAFÍA, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

BIBLIOGRAFÍA

- Abel, J. L. y Larkin, K. T. (1990). Anticipation of performance among musicians: physiological Arousal, Confidence, and State-Anxiety. *Psychology of Music*, 18, 171-182.
- Acker, s. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, 141-163.
- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarez mendez, J. M. (2007). *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ángel, J., Himle, P. y Papsdorf, J. D. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 17, 12-21.
- Anguera, M. T. (1986). La metodología cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The Magic Síntesis*. New York: Basic Books.
- Badur, I. M. (1999). Musikalische Sozialisation in der familia. Ein Forschungsüberblick. En C. Bullerjahn, H. J. Erwe y R. Weber (Eds.), *Kinder-Kultur. Ästhetische Erfahrungen-ästhetische Bedürfnisse* (pp. 131-158). Opladen: Leske&Budrich.
- Bagozzi, R. P. y Burnkrant, R. E. (1979). Attitude organization and the attitude behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 913-929.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1, 26-44.
- Balsera, F. J., Gallego, D. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Distribucions Musicals, S. L.
- Bamberger, J. (1982). Intuitive and formal musical knowing. En S. Madeja, *The Arts, Cognition and Basic skills* (pp. 61-78). St. Louis: CEMERL.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bautista, A. (2007) *La enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales desde la perspectiva de profesores y alumnos de piano*. Trabajo inédito. Memoria para la obtención del DEA. Universidad Autónoma de Madrid.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.
- Bermejo, V. (1996). Enseñar a comprender las matemáticas. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I* (pp. 256-279). Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bolivar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- Bordas Alsina, I. (2000). *Evaluando el cambio formativo. En busca de calidad y mejora*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- Boutcher, S. H. (2000). Cognitive performance, fitness, and ageing. En S. J. Biddle, K. Fox y S. H. Boutcher (Eds.). *Physical Activity and Psychological Well-Being* (p. 118-129). Londres: Routledge.
- Bradley, W. et al. (2004). Performance gestures of Musicians: What structural and Emotional Information Do They Convey?. En A. Camurri y G. Volpe. *Gesture-Based Communication in Human Computer Interaction* (pp. 468-478). Nueva York, NY: Springer Verlag.
- Brendel, A. (1976). *Nachdenken über Musik*. Munich: Piper.
- Brendel, A. (2006). *Ausgerechnet ich. Gespräche mit Martin Meyer*. Munich: Piper.
- Bruhn, S. (1990). Re-considering the Teacher-Student relationship in the training of the Performing Musician. *International Journal of Music Education*, 15, 13-22.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do I teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers, *Teacher Education Quaterly*, 3, 49-74.
- Busch, W. Ein Neujahrskonzert. *Zeno.org. Meine Bibliothek*. Consultado en http://www.zeno.org/literatur/1/bwe1407b_el_8/07/2011.
- Butler, C. (1991). The performer, the father and me. En G. D. Wilson (Ed.). *Psychology and performing Arts* (pp. 199-207). Amsterdam: Swets&Zeitlinger.
- Campa, A. I. (1990) *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid: Real Musical.
- Cayea, D. y Manchester, R. (1998). Instrument-specific rates of upper extremity injuries in music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 13, 19-25.
- Chaffin, R. y Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on Achieving Musical Excellence. En A. Williamon, *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 19-39). Oxford University press.
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Claparéde, E. (1932). *La educación funcional*. Madrid: Espasa Calpe.
- Clark, D. B. y Agras, W. S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148, 589-605.
- Clynes, M. (1989). *Sentics: The touch of emotions*. Bridport, UK: Prism Press.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. y Zabala A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Y. Palacios y Y. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 297-313), vol II.
- Connolly, C. y Williamon, A. (2004). Mental skills training. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and Techniques to enhance performance*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cook, N. (1992). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cooper, J. y Croyle, R. T. (1984). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.
- Cortot, A. (1934). *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricordi.
- Craske, M. y Craig, K. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model of self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 267-280.
- Creech, A. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *Internacional Journal of Music Education*, 27, 94-106.
- Creech, A. y Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literatura review. *British Journal of Music Education*, 132, 51-84.
- Csikszentmihali, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper.
- Cutting, J. y Kozlowski, T. (1977). Recognising friends by their walk: gait perception without familiarity cues. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 9, 353-356.
- Cutting, J. Proffitt, D. y Kozlowski, T. (1978). A Biomechanical invariant for gait perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4, 357-372.
- Cutting, J. y Proffitt, D. (1981). Gait perception as an example of how we may perceive events. En R. Walk y H. Pick (Eds.). *Intersensory Perception and Sensory Integration* (pp. 37-59). New York: Plenum press.
- Dahl, S. y Friberg, A. (2003). What can the body movements reveal about a musician's emotional intention? En R. Bresin (Ed.): *Proceedings of Stockholm Music Acoustic Conference (SMAC03)*, Vol II, p. 599-602. Stockholm, Sweden.
- Dalia Cirujeda, G. y Pozo López, A. (2006). *Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid: Mundimúsica ediciones S. L.

- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of Performance Manner in the movements of Solo musicians. *Psychology of Music*, 21, 103-113.
- Davidson, J. W. (1994) What Type of information is Conveyed in the Body Movements of Solo Musicians. *Journal of Human Movement Studies*, 6, 279-301.
- Davidson, J. W. (1995) What does the Visual Information Container in Music Performances Offer the Observer? Some preliminary Thoughts. En R. Steinberg (ed.). *The Music Machine: Psychophysiology and Psychopathology of the Sense of Music*. Berlin: Springer Verlag, 105-113.
- Davidson, J. W. (2002). Understanding the Expressive Movement of a Solo Pianist. *Musikpsychologie*, 16, 9-31.
- Davidson, J. W. (2006). El lenguaje del cuerpo durante la interpretación. En J. Rink (Ed.) (pp. 173-183), *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.
- Davidson, J. W. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo performance: a case study approach. *Psychology of Music*, 35, 381-401.
- Davidson, J. W. y Borthwick, S. J. (2002). Family dynamics and family scripts: a case study of musical development. *Psychology of Music*, 20, 121-136.
- Davidson, J. W., Howe, M., Moore, D. G. y Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical ability. *British Journal of development Psychology*, 14, 399-412.
- Davidson, J., Howe, M. y Sloboda, J. (2002). Factores medioambientales en el desarrollo de las habilidades musicales interpretativas a lo largo del ciclo vital. *Quodlibet*, 23, 116-135.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. y Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of music performance skills over the life span. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds), *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Davidson, J. W., Salgado Correia, J. (2001). Meaningful musical performance: a bodily experience. *Research Studies in Music Education*, 17 (1) 70-83.
- Davis, F. (2006). *La Comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1982). Intrinsic motivation to teach: possibilities and obstacles in our colleges and universities. En J. L. Bess (Ed.), *Motivating Professors to teach effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deschaussées, M. (1998). *El intérprete y la Música*. Madrid: Rialp.
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1947). *L'écôle et l'enfant*. Neuchatey et Paris: Delacheux et Niestlé.

- Dews, C. y Williams, M. (1989). Student musician's Personality Styles, Stresses and Coping Patterns. *Psychology of Music and Music Education*, 17, 37-47.
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, REICE de la Universidad de México, vol 3, 1, 570-577. Consultado en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_/diaz.pdf el 4/3/2008.
- Dichler, J. (1965). *Verstand und Gefühl. Intellektuelle und emotionelle Musik*. Viena-Munich: Döbbling.
- Dowling, W. J. y Harwood, D. L. (1986). *Music cognition*. New York: Academic Press.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of attitudes*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Echebarria, A. (Ed.) (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Broker.
- Edlund, B. (1985). *Performance and perception of notational variants: a study of rhythmic patterning in music*. Uppsala: Uppsala University.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Ekkekakis, P., Hall, E. E., Van Luduyt, L. M. y Petruzzello, S. J. (2000). Walking in (affective) circles: Can short walks enhance affect? *Journal of Behavioral Medicine*, 23, 245-275.
- Elbaz, F. (1992). Attentiveness and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, 421-432.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., et al. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Escámez, J. (1985). *Modelo tecnológico para la formación de actitudes en educación*. Seminario de Teoría de la Educación, Palma de Mallorca.
- Escudero, T. (1985). Las actitudes en la enseñanza de las ciencias: un panorama complejo. *Revista de Educación*, 278, 5-25.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J., Albacete, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-6
- Fairbairn, W. R. D. (1973). *Psicología del artista. Los fundamentos de la experiencia estética*. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Ed.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Feldman, D. H. (1988). Creativity: dreams, insights, and transformation. En R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (271-297). Cambridge University press.

- Feldman, J., Epstein, D. y Richards, W. (1992). Force dynamics of tempo change in music. *Music Perception*, 10, 185-204.
- Fernandez, I., Zubieta, E. y Páez, D. Expresión e Inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez y M. M. Casullo (Comps.). *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, A. (1990). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, 175-182.
- Fiador, H. y Röbbke, P. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle*. Mainz: Schott.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Fishbein, M. y Ajzen J. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fishbein, M. y Middlestadt, S. (1989). Medical problems among ICSOM musicians: overview of a nacional survey. *Medical Problems of Performing artists*, 3, 1-8.
- Fogel, D. O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19 (3), 368-375.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal apiñes. *Journal of Counselling Psychology*, 24, 511-521.
- Fox, K. R. (1997). *The Physical self: From motivation to well-being*. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freid, R. (1995). *The passionate teacher*. Boston: Bacon Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and research*, 14, 449-468.
- Fürtwaengler, W. (1983). *Entretiens sur la musique*. Paris: Albin-Michel.
- Gabrielsson, A. (1995). Expressive Intention and Performance. En R. Steinberg (Ed.) *Music and the Mind Machine* (pp. 35-457). Heidelberg: Springer Verlag.
- Gabrielsson, A. y Juslin, P. N. (1996). Emotional expresión in music performance: between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24, 47-52.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Editorial Boxareu Universitaria.
- García-Calleja, M. (1992). Estudio de la incidencia y prevalencia de la enfermedad en el profesorado MEC cursos 1989-1990 y 1990-1991. VII Conferencia anual de la

- Asociación Internacional para la investigación sobre la personalidad del docente (AIRPE). Salamanca.
- García- Monje, J. A. (2001). *Unificación personal y experiencia cristiana*. Santander: Sal Terrae.
- García-Rico, J. (2009). Arcadi Volodos: Tocar el piano es maravilloso, ser pianista es una desgracia". *Scherzo*, 244, 138-142.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1973). Children's sensitivity to musical styles. *Merryl-Palmer Quaterly*, 19, 67-77.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gaunt, H. (2005). Instrumental/Vocal teaching and learning in conservatoires: a case study of teachers' perceptions. En G. Odam y N. Bannan (Eds.), *The Reflective Conservatoire. Studies in Music Education*. Londres: The Guildhall School of Music-Drama y Barbican, p. 249-270.
- Gellrich, M. (1991). Concentration and Tension. *British Journal of Music Education*, 8, 167-179.
- Gembris, H. y Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music performance* (pp.17-30). Oxford University press.
- Gendlin, E. T. (1983). *Focusing. Proceso y Técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gibson, E. J. (1994). Has psychology a future? *Psychological Science*, 2, 69-76.
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary Museum of musical Works*. Oxford: Clarendon Press.
- Goldenweiser, A. (1976). Von der Interpretation, der Technik und der Arbeit. En H. Sahling (Ed.) (pp. 33-62). *Notate zur Pianistik*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stimuli. *Physiological Psychology*, 8, 126-129.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Chacón, I. M. (1997). *Matemática emocional (los afectos en el aprendizaje matemático)*. Madrid: Narcea.
- González, P. y González-Anleo, J. (1993). El profesorado en la España actual. Madrid: S.M.
- González-Pienda, J. A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C. y Valle Arias, A. (Coords.). (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A. et al (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

- Graham., S. (1996). What's so "emotional" about social motivation? A comment. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 346-360). Cambridge University Press.
- Green, B. y Gallwey, W. T. (1987). *The inner game of music*. Londres: Pan Books.
- Gruzelier, J. H., Egner, T., Valentine, E. y Williamon, A. (1970). Comparing learned EEG self-regulation and the Alexander Technique as a means of enhancing musical performance. En C. Stevens, D. Burnham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.). *Proceedings of the Seventh International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 89-92). Adelaide, Australia: Casual Productions.
- Gruzelier, J. y Egner, T. (2004). Physiological self-regulation: Biofeedback and Neurofeedback. En A. Williamon, *Musical excellence. Strategies and Techniques to enhance performance* (pp. 197- 219). Oxford University Press.
- Guillanders, C. y Martinez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-104.
- Hagberg, K. (2003). *Stage Presence from Head to Toe*. Langam, Maryland, USA: The Scarecrow Press, Inc.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competente, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: a social development perspective*. Cambridge University Press.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assesment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hildebrandt, D. (1986). *Pianoforte. La novela del piano*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Howe, M. J. A. y Sloboda, J. A. (1992). Problems experienced by talented young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education*, 8, 1, 16-18.
- Iñesta, C. (2006). *Demanda fisiológica en músicos profesionales*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Jabès, E. (1990). *El Libro de las Preguntas*. Madrid: Siruela.
- Jackendoff, R (1988). *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jorgensen, H. (2002). An Agenda for Research and for Institutions for Higher Education. En H. Fiske (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Symposium Research Alliance of Institutions for Music Education*, Octubre 2-5, Oslo, Noruega 2001 (pp. 19-27). London, Canadá: University of Western Ontario.
- Joubert, L. (2002). La educación artística. La Ciencia y el Arte: nuevos paradigmas en educación y salidas profesionales. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 124, 89-103. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
- Juslin, P. N. (1997). Emocional communication in music performance: A functionalist perspectiva and some data. *Music perception*, 14, 383-418.
- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and performance*, 26, 797-813.
- Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion. Theory and Research*. Oxford University Press.
- Kamiya, J. (1990). Operant control of the EEG alpha rhythm and some of its reported effects on consciousness. En C. T. Tart (Ed.) *Altered states of consciousness* (pp. 600-611). San Francisco (Canadá): Harper.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 27-46.
- Katz, D. (1982). *Psicología de las edades*. Madrid: Morata.
- Katz, D. y Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. En S. Koch (Ed.) *psychology: A study of science* (pp. 423-475), vol. 3. Nueva York: McGrawHill.
- Kelman, H. C. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American Psychologist*, 29, 310-324.
- Kemp, A. E. y Mills, J. (2002). Musical Potencial. En R. Parncutt y G. E. McPherson, *The Science and Psychology of Music performance* (pp. 3-16). Oxford University Press.
- Kemp, A. E. (1997). Individual Differences in Musical Behaviour. En D. J. Hargreaves y A. C. North (Eds.). *The Social Psychology of Music* (pp. 25-45). Nueva York: Oxford University Press.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: psychology and personality of musicians*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kendall, R. A., Carterette, E. C. (1990). The Communication of Musical Expression. *Music Perception*, 8, 129-164.
- Kennedy, N. (1991). *Always playing*. Londres: Weindenfeld-Nicholson.

- Kennell, R. (2002). Systematic research in Studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 243-256.
- Kenny, D. T., davis, P. y Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress among opera chorus artist and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Anxiety disorders*, 18, 757-777.
- Kerman, J. (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kirnarskaya, D. (2009). *The Natural Musician*. Oxford University Press.
- Kinsbury, H. (2001). *Music, talent and Performance. A Conservatory System* (pp. 65). Filadelfia: Temple University Press.
- Lafarga Marqués, M. y Sanz González, P. (2001). Función motora y Música. *Música y Educación*, 46, 15-22.
- Land, M. S. (1979). *The Role of Counselling in the Career Development of Musicians – A Case Study*. Tesis doctoral, Columbia University, Nueva York.
- Langeheine, L. (2004). *Lampenfieber ade. Leitfaden für erfolgreiche Bewältigung von Auftrittsangst*. Frankfurt: Zimmermann.
- Larsen, J. T. et al. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal Pers. Social Psychology Revue*. 81, 684-696.
- Lehrhaupt, L. M. (2001) *Stille in Bewegung. Tai Chi und Qi Gong*. LBerlin: Theseus.
- Lerdhal, F., Jackendoff, R (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lester, J. (1995). Performance and Analisis: interaction and interpretation. En J. Rink. *The Practice of Performance* (pp.197-226). Cambridge University Press
- Lester, F., Garofalo, J., y Kroll, D. (1989). The role of metacognition in mathematical problem solving: A study of two grade seven classes. Final report to the nacional Science Foundation of NSF Project MDR 85-50346. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámides.
- Levee, J. R., Cohen, M. J., y Rickles, W. H. (1976). Electromyographic biofeedback for relief of tension in the facial and throat muscles of a woodwind musician. *Biofeedback and Self-Regulation*, 1, 113-130.
- Lidov, D. (1987). Mind and body in music. *Semicotia*, 66, 69-97.
- López, G. (2008) *Concepciones de alumnos de grado elemental de violonchelo*. Trabajo inédito. Memoria para la obtención de l DEA. Universidad Autónoma de Madrid.

- López de Arenosa, E. (2006) Hablan los alumnos de grado superior. *Melómano*, diciembre.
- López de la llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. (2005). *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Madrid: Thomson.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S. A.
- Lowen, A. y Lowen, L. (1988). *Ejercicios de Bioenergética*. Málaga: Sirio.
- Lundquist, L. G., Carlsson, F. y Hilmerson, P. (2000). *Facial electromyography, autonomic activity, and emotional experience to happy and sad music*. Ponencia presentada en el 27 Congreso Internacional de psicología. Estocolmo, Suecia.
- Marchesi, A. y Martin, E. (1998). *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid: Narcea.
- Maslow, A. H. (1972). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- McGuire, W. J. (1969). The Nature of Attitude Change. En Lindzey, G., Aronson, E. (eds). *The Handbook of Social Psychology* (vol III, pp.137-314). Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- McLeod, D. B. (1988). Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research Mathematics Education.*, 19, 134-141.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. Nueva York: Pergamon.
- Messenger, J. (1958). Esthetic Talent. *Basic College Quaterly*, 4, 20-24.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Middlstadt, S. E. y Fishbein, M. (1988). Health and occupational correlates of perceived occupational stress in symphony orchestra musicians. *Journal of occupational medicine*, 30, 687-692.
- Mills, J. (2004). Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, 21, 179-198.
- Mills, J. y Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivation, and psychological adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.

- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Montes, R., Bedmar, M. y Martín, M. S. (1993). EMG biofeedback of the abductor pollicis brevis in piano performance. *Biofeedback and Self-Regulation*, 18, 67-77.
- Mor, S., Day, H., Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control and components of performance anxiety in professional performers. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 207-225.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: universidad Pontificia de Comillas .
- Morasky, R. L., Reynolds, C. y Sowell, L. E. (1983). Generalization of lowered EMG levels during musical performance following biofeedback training. *Biofeedback and Self-Regulation*, 8, 207-216.
- Morasky, R. L., Reynolds, C. y Clarke, G. (1981). Using biofeedback to reduce left arm extensor EMG of string players during musical performance. *Biofeedback and Self-Regulation*, 6, 565-572.
- Motte-Haber, H. (1984). Die bedeutung der Motivation für den Instrumentalbericht. *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 51, 51-54.
- Nagel, J., Himle, D. y Papsdorf, J. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 17, 12-21.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9 (3), 399-416.
- Nielsen, M. (1988). A study of stress among professional musicians. En C. Stevens (Ed.). *The F. M. Alexander Technique: Medical and Psychological Aspects* (pp. 14-16). Aalborg, Dinamarca: International School for Alexander Technique.
- Niznik, I. (2009). Techniker machen sich keine Sorgen! Was erwarten sich Studierende vom Jobeinstieg? *Der Kurier*, 17 de octubre, pp.13.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teacher College Press.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Orozco, Ll. y Solé, J. (1996). *Tecnopatías del músico*. Barcelona: Ariza comunicación S. L.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En A. Glass (Ed.), *Evaluation Studies review Annual*, 1 140-157. (Trad. cast.: La evaluación como iluminación, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp. 450-476.

- Parncutt, R. (2007). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music performance Research*, 1 (1), 1-25.
- Partington, J. T. (1995). *Making Music*. Montreal: Carleton University Press.
- Pérez Mora, Y. (2007). Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. "Actualidades Investigativas en Educación", *Revista electrónica de la Universidad de Costa Rica*, vol 7, nº 001. Consultado en <http://www.redalyc.uaemex.mx> el 10/3/2008.
- Perie, M. y Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among American's teacher: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Statistical análisis report. ERIC Document Reproduction Service No. ED 412181.
- Persson, R. S. (1993). *The subjetivity of musical performance: An exploratory music-psychological real World enquiry into the determinants and education of musical reality*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huddersfield, Huddersfield, Gran Bretaña.
- Persson, R. S. (1994). Control befote shape-on mastering the clarinet: a case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, 11, 223-238.
- Persson, R. S. (1996). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28 (1), 25-36.
- Persson, R. S. (2001) The subjective wolrd of the performer. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds). *Music and Emotion* (pp. 275-289). Oxford University Press.
- Persson, R. S. (2000). Survival of the fittest ort he most talented? Deconstructing the myth of the musical maestro. *Journal of Secondary Gifted Education*, vol XII, 25-38.
- Persson, R. S., Pratt, G. y Robson, C. (1996). Motivational and influential components of musical performance: A qualitative analysis. En A. J. Cropley y D. Dehn (Eds.). *Fostering the Growth of high ability: European perspectivas* (pp. 287-301). Norwood, NJ: Ablex.
- Phelps, R., Ferrara, L. y Goolsby, T. (1993). *A guide to research in Music Education*. USA: The Scarecrow Press.
- Piatigorsky, G. (1970). Ispornitel'skoe iskusstvo zarubezhnyh stram. *Performing Abroad*, 5, p. 148.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Merril Prentice-Hall.
- Pitts, S., Davidson, J. y McPherson, G. (2000). Developing effective practising strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2 (1), 45-56.

- Plomin, R., DeFries, J. C. y McClearn, G. E. y Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. Nueva York: Freeman.
- Pozo Muncio, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje* Madrid: Alianza.
- Prieto, M. D. (1988). *Manual de la EDPA: evaluación dinámica potencial aprendizaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Radocy, R. E. y Boyle, J. D. (1979). *Psychological foundations of musical behaviour*. Springfield, USA: Charles C. Thomas.
- Radocy, R. E. y Heller, G. N. (1982). Tips for doping: the music educator and stress. *Music Educator Journal*, 69, 4, 62-63.
- Rae, G. y McCambridge, K. (2004). Correlatos of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 78, 432-439.
- Rapoport, E. (1996). Emotional expression code in opera and lied singing. *Journal of New Music Research*, 25, 109-149.
- Reardon, K. (1981). *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Renshaw, P. (1986). Towards the changing face of the conservatoire curriculum. *British Journal of music Education*, vol. 3, 79-90.
- Repp, B. (1993). Music as Motion: A Synopsis of Alexander Truslit's (1938) *Gestaltung und Bewegung in der Music*. *Psychology of Music*, 21, 48-72.
- Ridocci, M. C. (2005). *Creatividad corporal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Riemer, O. (1970). *Einführung in die Geschichte der Musikerziehung*. Willhelmshaven: Heinrichshofen Verlag.
- Rilke, R. M. (1999). *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza.
- Rink, J. (Ed.) (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Editorial
- Rivière, V. y Luélmo, M. J. (1990). Síntesis de la propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 182.
- Rockeach, M. (1974). Actitudes. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (pp. 14-22). Madrid: Aguilar.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A review of general semantics*, 11 (4), 249-260.
- Roland, D. (1997) *The confident performer*. Sydney: Currency.
- Rolf, I. (1994) *Rolfing la Integración de las estructuras del cuerpo humano*. Barcelona: Urano.

- Rosado, B. J. (2011). Joaquín Achúcarro. Los nietos te cambian la vida y te rompen el metrónomo. *El Cultural*, suplemento del diario *El Mundo*, 7-13 de octubre, 50.
- Rosado, B. J. (2009). Esa-Pekka Salonen: la crisis actual acabará con el elitismo de los directores. *El Cultural*, suplemento del diario *El Mundo*. 12 de junio. Consultado en http://www.elcultural.es/version_papel/ESCENARIOS/25470/Esa-Pekka_Salonen_el_15/07/2009.
- Runeson, S. (1984). Perceiving people through their movements. En B. Kirkaldy (Eds.). *Individual differences in movement*. Lancaster: M. T. P. Press.
- Runeson, S. y Frykholm, G. (1983) Kinematic specification of dynamics as an information basis for person-and-action perception: expectations, gender, recognition and deceptive intention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 585-615.
- Rust, R. E. y Davie, J. S. (1961). The personal problems of college students. *Mental Hygiene*, 45, 247-257.
- Sahling, H. et al. (1976). *Notate zur Pianistik*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Salmon, P. (1991). Stress inoculation techniques and musical performance anxiety. En G. D. Wilson (Ed.), *Psychology and performing arts* (pp. 219-229). Amsterdam: Swets&Zeitlinger.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emocional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sampascual, G. (2001). En G. Sampascual (Ed.) (Tomo II, pp. 25-70). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Sampson, E. E. (1998). Establishing embodiment in psychology. En H. J. Stam (Ed.) *The body and psychology* (pp. 30-53). Londres: Sage P.
- Sánchez Manzano, E. et al. (2004). *Documento de apoyo para la adaptación de experiencias piloto al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll et al. *Los contenidos de la Reforma* (pp. 133-198). Madrid: Santillana.
- Sardá Rico, E. y Vilaró Casamitjana, J. (1998) Música y Cuerpo. *Música y Educación*, 11, 36, 97-100.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.

- Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. (pp. 92-120). Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.
- Schlaug, G., Amunts, K. Jäncke, Schleicher, A. y Zilles, K. (1996). Hand Motor Skill Covaries with Size of Motor Cortex: Evidence for Macro estructural Adaptation in Musicians. *4th Internacional Conference on Music perception and Cognition*. Montreal.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y. y Steinmetz, H. (1995). In vivo Evidence of Structural Brain Asymmetry in Musicians. *Science*, 267, 3, 699-670.
- Schutz, W. (1971). *Todos somos uno. La cultura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Shore, R. E. (1990). Hipnosis and the concept of the general reality orientation. En C. T. Tart (Ed.) *Altered states of conscioumess* (pp. 281-301). San Francisco (Canadá): Harper.
- Seashore, C. E. (1936). *Objective Análisis of Musical Performance*. Iowa City: University Press.
- Sebastián Arribas, E. (2010). *La Enciclopedia básica de la Vida*. Madrid: Cultiva Libros, S. L.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, vol. 33, 4, 419-435.
- Serra, J. A. (2011). Creatividad musical y Educación. *Scherzo*, año XXVI, nº 264, 118-119.
- Shaffer, L.R. (1984). Timing in Solo and Duet Piano Performances. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36A, 577-595.
- Shaffer, L.R. (1981). Performances of Chopin, Bach and Bartok: Studies in motor programming, *Cognitive Psychology*, 13, 326-76.
- Shuter-Dyson, R. (1985). Musical giftedness. En J. Freeman (Ed.). *The Psychology of gifted children* (159-183). Chichester, Gran Bretaña: Wiley.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. Nueva York: The McMillan Company. Traducción al español de Ed. Martinez Roca, 1986.
- Sloboda, J.A (1985). The musical mind. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1990). Music as language. En F. Wilson y F. Roehmann (Eds.), *Music and child development* (pp. 28-43). St. Louis, Missouri: MMB Inc.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.
- Sloboda, J. A. (1998). Does Music mean anything? *Musicae Scientiae*, 2, 19, 21-31.

- Sloboda, J. A, Davidson, J. W., Howe, M. A y Moore, D. M. (1996). The role of practice in the development of expert musical performance. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Sloboda, J. A. y Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda. *Music and Emotion. Theory and research* (pp. 71-104). Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hannover y Londres: Wesleyan University Press.
- Smith, T. S. y Murphy, R. J. (1984). Conflicting criteria of success in the careers of symphony musicians. *Empirical Studies of the Arts*, 2 (2), 149-172.
- Sobrino, M. E. (2009). *Evaluación de la transición al empleo de los Licenciados en Música en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Sosniak, L.A. (1985). Learning to be a concert pianist. En B. S. Bloom, *Developing Talent in Young People* (pp. 19-67). Nueva York: Ballantine Books.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. y Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1), 1-12.
- Stanley, M., Broker, R. y Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assesment. *Research Studies in Music Education*, 18, 43-52.
- Stoeber, J. y Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43 (8), 2182-2192.
- Storr, A. (2002). *La música y la mente*. Madrid: Paidós.
- Sundberg, J. y Verillo, V. (1980). On the anatomy of the ritard: a study of timing in music. *Journal of the Acoustical Society of America*, 68, 772-779.
- Tarpy, R. M. (1986). *Aprendizaje y motivación animal*. Madrid: Debate.
- Taylor, A. H. (2000) Physical activity, stress and anxiety: A rewiew. En S. J. Biddle, K. Fox y S. H. Boutcher (Eds.) (pp. 10-45). *Physical Activity and Psychological Well-Being*. Londres: Routledge.
- Taylor, A. H. y Wasley, D. (2004). Physical fitness. En A. Williamon (Ed.). *Musical excellence* (pp. 163-178). Nueva York: Oxford University Press.
- Todd, N. P. (1985). A Model of Expressive Timing in Tonal Music. *Music Perception*, 3, 55-59.
- Todd, N.P. (1992). The dynamics of dynamics: a model of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 3540-3550.

- Todd, N.P. (1994). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1940-1949.
- Torrado del Puerto, J. A. (2002). *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los Conservatorios Profesionales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torres Santomé, J. (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas* (pp. 11-26). Madrid: Morata.
- Treitler, L. (1997). ¿Qué obstáculos deben superarse, si se da el caso de que queramos hablar de significado en las artes musicales? *Quodlibet*, 7, 32-55.
- Valentine, E. (2006). El miedo escénico. En J. Rink (Ed.). *La interpretación musical* (pp. 199-217). Madrid: Alianza Editorial.
- Valentine, E. R., Fitzgerald, D. F. P., Gorton, T. L., Hudson, J. A. y Symonds, E. R. C. (1995). The effect of lessons in the Alexander Technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, 23, 129-141.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los Conservatorios. *Leeme. Revista electrónica*. Consultado en <http://www.musica.rediris.es/leem/revista/vicenteetal03.pdf>, el 1/02/2012.
- Vierge, M. A. (2007). Perspectivas educativas en la relación del análisis con la práctica interpretativa. Caso práctico. *Quodlibet*, 38, 27-52.
- Vines, B. W., Krumhansl, C., Wanderley, M., Dalca, I., y Levitin, D. J. (2005). Dimensions of Emotion in Expressive Musical Performance. *Annals New York Academy of Sciences* 1060: 1-5.
- Vines, B., Wanderley, M., Krumhansl, C., Nuzzo, R. y Levitin, D. J. (2004). Performance Gestures of Musicians: What Structural and Emocional Information Do They Convey?. En A. Camurri y G. Volpe (eds.). *Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 468-478). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Walton, K. L. (2003). ¿Qué hay de abstracto en el arte de la música? *Quodlibet*, 25, 70-93.
- Wanderley, M. M., Vines, B. W., Middleton, N., McKay, C. y Hatch, W. (2005). The musical significance of clarinetists' ancillary gestures: an exploration of the field. *Journal of New Music Research*, 34 (1), 97-113.
- Wang, J y Zhao, P. (2009). A Comparative Study of Perfectionism, Coping Style and Interpersonal Relationship between Music Major Students and Non-Music Major

- College Students. *Asian Social Science*, vol. 5, nº 9, 128-132. Consultado en: <http://www.Ccsenet.org/journal.index.php/ass/article/view/3758/3362>, el 15/06/2011.
- Wapnik, J., Kovacs, J., Darrow, A. (1998). Effects of Performer Attractiveness, Stage Behavior, and Dress on Violin Performance Evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 46, 4, 510-521.
- Wasley, D. y Taylor, A. (2002). The effect of physical activity and fitness on psychophysiological responses to a musical performance and laboratory stressor. En C. Stevens, D. Burnham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.). *Proceedings of the Seventh International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 93-96). Adelaida, Australia: Causal productions.
- Waterman, M. (1996). Emocional responses to music. Implicit and explicit effects in listeners and performers. *Psychology of Music*, 24, 53-67.
- Webster, P. R. (1999). Preparing Teachers of Music for a Lifetime. *Journal of Aesthetic Education*, 33, 4, 179-192.
- Weinberg, R. S. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, 33, 195-213.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-14.
- Welford, A. T. (1968). On rates of Improvement with Practice. *Journal of Motor Behaviour*, 19, 401-415.
- Williamon, A. (2004). *Musical excellence. Strategies and Techniques to enhance performance*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wills, G. D. y Cooper, C. L. (1988). *Pressure sensitive: Popular musicians under stress*. Londres: Sage.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for Performing artists*. Londres: Whurr.
- Wilson, G. D. y Roland, D. (2002). Performance Anxiety. En R. Parncutt y G. E. McPherson, *The Science and Psychology of Music performance* (pp. 47-61). Nueva York: Oxford University Press.
- Wing, H. D. (1963). Is musical aptitude innate? *Review of Psychology*, 1, 1-7.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children*. Nueva York: Basic Books.
- Witvliet, C. V., Vrana, S. R. (1996). The emotional impact of instrumental music on affect ratings, facial EMG, autonomic measures, and the startle reflex: Effects of valence and arousal. *Psychophysiology Supplement*, 88.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizado. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 22-27.

- Zajonc, R. B. y Markus, H. (1982). Affective and cognitive factors in preferences. *Journal of Consumer research*, 9, 123-131.
- Zajonc, R.B., Murphy, S.T., e Inglehart, M. (1989). Feeling and facial efference: Implications of the vascular theory of emotions. *Psychological Review*, 96, 395-416.
- Zamacois, J. (1975). *Temas de Estética y de Historia de la Música*. Barcelona: Labor.
- Zarandona de Juan, E. (1996). La interacción profesor-alumno. En Goñi, A. (Ed.). *Psicología de la educación sociopersonal* (209-230). Madrid: Fundamentos.
- Zeki, S. (2005). *Visión interior: una investigación sobre el arte y el cerebro*. Madrid: Antonio Machado.
- Zimbardo, P. y Ebessen, E. B. (1969). *Influencing Attitudes and changing behavior*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ASIGNATURA OPTATIVA:

**“TÉCNICAS CORPORALES
Y PRESENCIA ESCÉNICA”. Curso 2010 - 2011**

FICHA DEL ALUMNO:

APELLIDOS _____ NOMBRE _____

INSTRUMENTO _____ CURSO _____ EDAD _____

PROFESOR DE INSTRUMENTO _____

E-MAIL _____

TEL. MÓVIL _____

EDAD A LA QUE COMENZÓ LOS ESTUDIOS MUSICALES _____

CONSERVATORIO DE GRADO MEDIO _____

OTROS ESTUDIOS _____

FECHA _____

Observaciones:

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DEL INTÉRPRETE

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre los contenidos actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado superior de instrumento.

Alumno/a _____ Profesor tutor _____

Instrumento _____ Curso _____ Fecha _____

Lee detenidamente las frases que van a continuación. Luego marca con una X tu grado de acuerdo con las afirmaciones. Procura responder con sinceridad: no hay respuestas buenas ni malas, sólo las hay diferentes. Muchas gracias por tu colaboración.

Posibles respuestas:

MA = Muy de acuerdo

A = Bastante de acuerdo

LA = Ligeramente de acuerdo

MD = Muy en desacuerdo

D = Bastante en desacuerdo

LD = Ligeramente en desacuerdo

	MA	A	LA	LD	D	MD
1. Tengo confianza en lograr los retos a los que me enfrento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me gusta que la gente me invite a participar en sus actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Una buena interpretación se limita a transcribir la partitura escrita por el compositor y deja a un lado la personalidad del intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Puedo llegar a las lágrimas cuando toco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tengo tendencia a entablar relaciones íntimas y de cercanía con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuando trabajo una obra procuro centrarme exclusivamente en el análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Creo que poseo las capacidades necesarias para mi trabajo como intérprete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Disfruto mucho experimentando mis emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me gusta que la gente se comporte de forma fría y distante conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Cuando salgo a tocar, me siento feliz de mostrar mi trabajo a los demás
11. Creo que cuando toco poseo una gran capacidad de imaginación sonora
12. Creo que poseo las habilidades técnicas y musicales necesarias para mi trabajo como intérprete
13. Desconfío de aquellos compañeros que se acercan a mí buscando una relación de cercanía
14. Me gusta improvisar cuando me enfrento a un reto nuevo
15. Me comporto de manera fría y distante con las personas
16. Creo que el trabajo en grupo entorpece mi propio desarrollo personal
17. Cuando toco, siento una gran empatía con el mundo emocional del compositor
18. Disfruto participando en los concursos
19. Me gusta que la gente actúe conmigo de forma cercana
20. Procuero imitar a mi profesor lo más fielmente posible
21. Lo primero para mí cuando empiezo a estudiar una obra es la intuición
22. Mis relaciones con la gente son frías y distantes
23. Creo que cuando toco me dejo llevar por el corazón
24. Creo que el trabajo en grupo entorpece mi propio desarrollo profesional
25. Procuero ser amable con la gente
26. Tiendo a incluir a otra gente en mis planes
27. Me gusta ser espontáneo al mostrar mis emociones
28. Siento que soy capaz de hacer rendir al máximo mis aptitudes
29. Procuero esconder mis emociones cuando toco porque sé que puedo perder el control
30. Me gusta escuchar varias versiones de la obra por otros intérpretes antes de comenzar a estudiarla

31. Procuero estar con gente a mi alrededor

32. Los compositores deben hacer uso de la imaginación;
los intérpretes, no

Q2

CUESTIONARIO DE BIENESTAR SUBJETIVO

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre los contenidos actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado superior de instrumento

Alumno/a _____ Profesor tutor _____

Instrumento _____ Curso _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES:

*Lee detenidamente las afirmaciones que van a continuación. Luego marca con un círculo el grado de acuerdo con la respuesta que más coincida con tu opinión, siendo 1 el grado de **total desacuerdo** y 6 el de **total acuerdo**.*

Procura responder con sinceridad: no hay respuestas buenas ni malas, sólo las hay diferentes. Muchas gracias por tu colaboración.

- | | |
|---|-------------|
| 1. Estoy más ocupado que otras personas | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Hago numerosas actividades de tiempo libre | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. Estoy casi siempre con proyectos en la cabeza | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Tengo más amigos que la mayoría de la gente | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Tengo relaciones sociales varias veces a la semana | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Me gusta pasar el rato con otras personas | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. Encuentro mis estudios sumamente interesantes | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. El tiempo vuela cuando estoy estudiando mi instrumento | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Normalmente estudio de forma eficiente | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. Mi vida está cuidadosamente ordenada | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. Puedo localizar mis documentos (partituras, etc) rápidamente | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. Normalmente tengo cada semana el tiempo suficiente para llevar a cabo lo que quiero hacer | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Me preocupo más que las otras personas | 1 2 3 4 5 6 |
| 14. Normalmente me resulta imposible mantener las preocupaciones alejadas de mi mente | 1 2 3 4 5 6 |

15. La vida es una fuente de preocupaciones	1 2 3 4 5 6
16. Me tomo la vida como viene	1 2 3 4 5 6
17. Tengo mis principales aspiraciones satisfechas	1 2 3 4 5 6
18. Espero que el futuro sea en gran medida como el pasado	1 2 3 4 5 6
19. En general soy optimista	1 2 3 4 5 6
20. Tengo confianza en que mi vida irá bien	1 2 3 4 5 6
21. Generalmente espero que las cosas vayan lo mejor posible	1 2 3 4 5 6
22. Pienso en el presente mucho más que en el pasado o en el futuro	1 2 3 4 5 6
23. El "aquí y ahora" es mi interés prioritario	1 2 3 4 5 6
24. Siempre trato de vivir el momento	1 2 3 4 5 6
25. Mis amigos me consideran una persona equilibrada y armónica	1 2 3 4 5 6
26. Estoy casi siempre alegre	1 2 3 4 5 6
27. Generalmente supero las adversidades	1 2 3 4 5 6
28. Soy más extrovertido que la mayoría de la gente	1 2 3 4 5 6
29. La gente piensa que soy muy sociable	1 2 3 4 5 6
30. Soy una persona particularmente amistosa	1 2 3 4 5 6
31. Nunca simulo al estar con otras personas	1 2 3 4 5 6
32. Estoy contento de ser yo mismo	1 2 3 4 5 6
33. No tengo ningún deseo de ser como alguna otra persona	1 2 3 4 5 6
34. No creo que mis problemas sean insuperables	1 2 3 4 5 6
35. No pierdo el tiempo envidiando a otras personas	1 2 3 4 5 6
36. Raramente experimento frustración y rabia	1 2 3 4 5 6
37. Tengo una relación amorosa con otra persona	1 2 3 4 5 6
38. Mi familia ha sido siempre muy cariñosa	1 2 3 4 5 6
39. Tengo más amigos íntimos que la mayoría	1 2 3 4 5 6
40. Siempre hago lo que puedo para ser feliz	1 2 3 4 5 6
41. Considero la felicidad como el objetivo principal de la vida	1 2 3 4 5 6
42. Prefiero más bien ser un don nadie feliz que un Beethoven infeliz	1 2 3 4 5 6
43. Soy más feliz que la mayoría de la gente	1 2 3 4 5 6

44. Soy algo infeliz la mayoría del tiempo 1 2 3 4 5 6
45. Deseo poder ser más feliz 1 2 3 4 5 6

CUESTIONARIO A LAS FAMILIAS

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre los contenidos actitudinales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado superior de instrumento. Su colaboración es muy importante para este estudio.

Nombre del estudiante

Relación con el estudiante del que cumplimenta o cumplimentan el cuestionario:

Padre Madre Ambos

Estudios del padre y de la madre:

Padre:

Doctorado Est. superiores Bachillerato o FP Secundaria obligatoria

Primaria Sin Primaria

Madre:

Doctorado Est. superiores Bachillerato o FP Secundaria obligatoria

Primaria Sin Primaria

Lea detenidamente las preguntas que van a continuación. Luego marque con una X la respuesta correspondiente. Procure responder con sinceridad, el uso de la información obtenida no tendrá carácter público. Pueden responder uno o ambos padres del estudiante.

1. ¿Hay o ha habido músicos profesionales en la familia del estudiante?

- Sí, en varias generaciones
- Sí, en dos generaciones
- Sí, actualmente
- No profesionales pero sí amateurs
- No

2. ¿Toca o ha tocado algún miembro de la familia un instrumento musical?
(además del estudiante)

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Sí, con frecuencia | <input type="checkbox"/> |
| Sí, pocas veces | <input type="checkbox"/> |
| Sí, rara vez | <input type="checkbox"/> |
| No, pero lo ha intentado | <input type="checkbox"/> |
| No | <input type="checkbox"/> |

3. ¿Tienen las profesiones del padre o de la madre un carácter artístico?
Indique en qué grado:

- | | |
|---------------|--------------------------|
| Completamente | <input type="checkbox"/> |
| Bastante | <input type="checkbox"/> |
| Un poco | <input type="checkbox"/> |
| No mucho | <input type="checkbox"/> |
| Nada | <input type="checkbox"/> |

4. ¿Quién animó al niño/a a comenzar los estudios musicales?

- | | |
|-----------|--------------------------|
| El padre | <input type="checkbox"/> |
| La madre | <input type="checkbox"/> |
| Ambos | <input type="checkbox"/> |
| El niño/a | <input type="checkbox"/> |
| Otros | <input type="checkbox"/> |

5. ¿Aprueban la elección de su hijo/a de los estudios superiores de música?

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Sí con entusiasmo | <input type="checkbox"/> |
| Sí, moderadamente | <input type="checkbox"/> |
| Nos es indiferente | <input type="checkbox"/> |
| Moderadamente en desacuerdo | <input type="checkbox"/> |
| Totalmente en desacuerdo | <input type="checkbox"/> |

6. ¿Qué piensan del futuro profesional de su hijo/a en la música?

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Excelente futuro | <input type="checkbox"/> |
| Buen futuro | <input type="checkbox"/> |
| Moderadamente difícil | <input type="checkbox"/> |
| Difícil | <input type="checkbox"/> |
| Muy difícil | <input type="checkbox"/> |

7. ¿Con qué frecuencia asiste a los conciertos, audiciones, etc. de su hijo/a en el Conservatorio y fuera de él?

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| Siempre | <input type="checkbox"/> |
| Muy frecuentemente | <input type="checkbox"/> |
| Frecuentemente | <input type="checkbox"/> |
| Pocas veces | <input type="checkbox"/> |
| Nunca | <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

Q 4

**ALUMNOS NO MATRICULADOS EN LA OPTATIVA:
“Técnicas corporales y Presencia escénica”**

Instrumento _____

Curso _____

Sexo M F

1. Es importante para este estudio conocer cuáles son los motivos por los que no has escogido esta optativa. Por favor, dinos a continuación por qué no la has elegido.

2. En caso de cursar tercero: ¿Piensas escogerla el próximo curso?

3. ¿La elegirías en caso de tener que cursar una optativa más o buscarías otra opción?

4. ¿Tienes alguna referencia de esta asignatura? En caso afirmativo, especificar cuál.

5. ¿Cuál es tu opinión acerca de este tipo de asignaturas?

6. ¿Crees que esta asignatura podría aportarte algo como instrumentista? En caso afirmativo, especificar qué.

Comentarios adicionales:

DIARIO DE AUDICIONES CURSO 2009-2010

Alumno/a:

Instrucciones: 1 el valor mínimo y 6 el máximo

Fecha:		1	2	3	4	5	6
Nivel de activación							
Termómetro de calidad	Dominio técnico						
	Calidad interpretativa						
Control de emociones							
Concentración							
Memoria							
Comunicación							
Satisfacción personal							

Observaciones:

Fecha:		1	2	3	4	5	6
Nivel de activación							
Termómetro de calidad	Dominio técnico						
	Calidad interpretativa						
Control de emociones							
Concentración							
Memoria							
Comunicación							
Satisfacción personal							

Observaciones:

Q6

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIRIGIDO A
EX - ALUMNOS DE LA ASIGNATURA:
“Técnicas corporales y Presencia escénica”**

Nombre y apellidos (optativo) _____

Instrumento _____

Año en el que cursó la asignatura _____

Sexo H M

1. Mi actividad principal como músico actualmente es:

Aún estudio en el RCSMM	<input type="checkbox"/>
Continúo mis estudios (fuera del RCSMM)	<input type="checkbox"/>
Trabajo como intérprete	<input type="checkbox"/>
Trabajo como profesor	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

En caso de que hayas marcado la casilla “Otros”, especifica por favor tu tarea actual:

2. ¿He aplicado lo aprendido en la clase de “presencia escénica” en mi actividad como intérprete?

Nunca	<input type="checkbox"/>
En raras ocasiones	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
A menudo	<input type="checkbox"/>
Muy a menudo	<input type="checkbox"/>

3. ¿He continuado formándome en alguna de las áreas que trabajé en la clase?

Nada	<input type="checkbox"/>
Poco	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Mucho	<input type="checkbox"/>

4. ¿Considero que la asistencia a la asignatura me ha ayudado en mi formación como intérprete?

- Nada
- Poco
- Regular
- Bastante
- Mucho

5. En caso de que esta optativa te haya sido de ayuda, marca por orden de importancia desde el 1 hasta el 5 (1 el de mayor valor y 5 el de menor valor) los siguientes temas:

- He conseguido una mejor comunicación con el público
- Convivo mejor con el miedo escénico
- Soy más consciente de mi función como intérprete
- Mis interpretaciones han ganado en expresividad y compromiso emocional
- Soy más consciente del papel del cuerpo en la práctica instrumental y me preocupo de trabajarlo

6. Pienso que la asignatura debería formar parte del futuro plan de estudios del Título de grado en Interpretación

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Muchas gracias por tu colaboración

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS SELECCIONADOS

Alumno/a.....

 Fecha.....Hora.....Lugar.....

Introducción:

Explicación del motivo de la entrevista.

Instrucciones:

Sinceridad, confidencialidad, tiempo aproximado de la entrevista y permiso para grabar.

Entrevista:

1. ¿Cómo describirías este curso en el Conservatorio:
 - en el ámbito personal y
 - en el rendimiento académico
 - . calidad de la interpretación (en general)
Escala 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6 (principios de curso)/ 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6 (final de curso)
 - . calidad de las interpretaciones en público (en general)
Escala 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6(principios de curso)/ 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6 (final de curso)
2. ¿Qué grado de satisfacción personal y académica puedes señalar en una escala del 1 al 6?
 - satisfacción personal 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6
 - satisfacción académica 1 – 2 - 3 – 4 – 5 – 6
3. ¿Te has enfrentado a alguna o algunas dificultades especiales a lo largo de este curso? (personales, con profesores, compañeros, etc.)
4. ¿Crees que tu profesor ha estado satisfecho de tu rendimiento de este curso)
Sí /no (pregunta abierta)
Escala 1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
5. ¿Cómo describirías tu grado de implicación en la clase de Presencia escénica?
 - en general
 - si tuvieras que establecer un grado en una escala de 1 a 6 (siendo el 1 el mínimo y el 6 el máximo)
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
6. ¿Qué ejercicios te han parecido los más interesantes y por qué?
7. En la siguiente lista de objetivos de la asignatura, cuales son los que, a tu parecer has mejorado durante el curso y en ese caso, en qué grado:
 - Toma de conciencia del cuerpo y su papel en la ejecución del instrumento
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
 - Fomentar y canalizar la potencialidad creativa
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
 - La relajación como herramienta de preparación pre-actuación
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6

- Aceptar la mirada del otro, el público
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
- Experiencia de trabajo en grupo, trabajo en equipo
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
- Manejo del stress en el contexto del escenario
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
- Desarrollar el gusto por el “riesgo”
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
- Aprender a manejarse en escena. Conocimiento y control de la escena
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6
- Mejorar la concentración
1 – 2 – 3 – 4 - 5 – 6

8. ¿Podrías describir tu actitud actual en relación a principios de curso respecto a tu nivel de: autoconfianza, imaginación, emocionalidad, afecto, inclusión y bienestar general?

9. ¿Qué has echado de menos en la asignatura y por qué?

10. ¿Crees que se podría mejorar en la metodología de la clase?

11. ¿Recomendarías la asignatura a otros alumnos?

Explicar al alumno por qué ha sido seleccionado a la vista de los resultados de sus datos y preguntarle su opinión al final de la entrevista.

Notas sobre circunstancias significativas durante la entrevista.

ENTREVISTA A PROFESORES DE ALUMNOS SELECCIONADOS

Profesor

.....

Alumno/a.....

.....

Fecha.....Hora.....Lugar.....

.....

Introducción:

Explicación del motivo de la entrevista.

Instrucciones:

Sinceridad, confidencialidad, tiempo aproximado de la entrevista y permiso para grabar.

Entrevista:

1. ¿Cuántos años trabajas con el alumno?

2. ACTITUD

¿Podrías describir el curso de tu alumno respecto a...?

- su actitud como alumno:
 - en general, (pregunta abierta)
 - respecto a las variables: (escala 1-6, 1 mínimo, 6, máximo)
 - autoconfianza, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - imaginación, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - emocionalidad, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - inclusión, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - afecto 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - estado de bienestar) 1 -2 - 3- 4- 5- 6
- su actitud en la relación con el profesor (pregunta abierta)
- su actitud en las diversas actuaciones en público a lo largo del curso
 - en general, (pregunta abierta)
 - respecto a las variables: (escala 1-6, 1 mínimo, 6, máximo)
 - autoconfianza, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - imaginación, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - emocionalidad, 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - afecto 1 -2 - 3- 4- 5- 6
 - satisfacción personal 1 -2 - 3- 4- 5- 6

3. RENDIMIENTO

¿Podrías describir el curso de tu alumno respecto a...?

- grado de motivación
1 -2 - 3- 4- 5- 6

Comentarios adicionales

- aprovechamiento
- nivel de estudio 1 -2 - 3- 4- 5- 6
- grado de participación en actividades de clase 1 -2 - 3- 4- 5- 6
- interés 1 -2 - 3- 4- 5- 6
- grado de esfuerzo y compromiso 1 -2 - 3- 4- 5- 6

Comentarios adicionales

- resultados académicos: logros técnicos e interpretativos.

Comentarios en general

¿En una escala del 1 al 6, qué grado señalarías en?

- logros técnicos 1 -2 - 3- 4- 5- 6

- logros interpretativos 1 -2 - 3- 4- 5- 6

- resultados en sus actuaciones en público

superación del miedo escénico

1 -2 - 3- 4- 5- 6

grado de concentración

1 -2 - 3- 4- 5- 6

memoria

1 -2 - 3- 4- 5- 6

grado de excelencia demostrado

1 -2 - 3- 4- 5- 6

Comentarios adicionales

4. LOGROS Y EXPECTATIVAS

En una escala del 1 al 6, siendo el 1 el mínimo y el 6 el máximo:

- ¿Cuáles eran las expectativas en relación al alumno a principios de curso?

1 -2 - 3- 4- 5- 6

- ¿En qué medida se han cumplido?

1 -2 - 3- 4- 5- 6

- ¿Has percibido un proceso de maduración personal en el alumno a lo largo del curso?

Sí /No

En caso positivo, en una escala del 1 al 6, siendo el 1 el mínimo y el 6 el máximo, qué grado de maduración estima:

1 - 2- 3- 4- 5 - 6

- ¿Has percibido un proceso de maduración profesional en el alumno a lo largo del curso?

Sí /No

En caso positivo, en una escala del 1 al 6, siendo el 1 el mínimo y el 6 el máximo, qué grado de maduración estima:

1 - 2- 3- 4- 5 - 6

5. ¿Has observado algún comportamiento, algún dato que considere relevante y que haya sido diferente a lo habitual en ese alumno otros cursos?

Notas a la entrevista (condiciones, actitud del profesor, imprevistos, etc.) a rellenar al final de la misma.

HOJA DE OBSERVACIÓN

<u>CUERPO</u>		<u>CALIDAD DE LA INTERPRETACION</u>			
1. FLUIDEZ	Respiración: irregular <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/>	1. CALIDAD DE PRESENCIA ESCÉNICA			
	Tensión muscular:	Presencia alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>	Integración alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>		
	Rostro sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>				
	Torso sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>				
	Piernas sí <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>				
2. COORDINACIÓN	muy buena <input type="checkbox"/> buena <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> mala <input type="checkbox"/>	2. PROYECCIÓN			
3. LENGUAJE NO VERBAL	Postura:	Gusto por el riesgo alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>	Espontaneidad alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>		
	erguida tensa <input type="checkbox"/> erguida relajada <input type="checkbox"/> colapsada <input type="checkbox"/>	Comunicación alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>	3. CALIDAD DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL		
	Manos:	Técnica alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>	Interpretativa alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>		
	entrelazadas <input type="checkbox"/> tensas <input type="checkbox"/> relajadas <input type="checkbox"/>			COMENTARIOS: _____	
	en mov. natural <input type="checkbox"/> en mov. forzado <input type="checkbox"/>			_____	
	Brazos: sueltos <input type="checkbox"/> entrecruzados <input type="checkbox"/> a la espalda <input type="checkbox"/>			_____	
	Rostro:			_____	
	Expresión: risueña <input type="checkbox"/> seria <input type="checkbox"/> triste <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/>			_____	
	Mirada: huidiza <input type="checkbox"/> directa <input type="checkbox"/>			_____	
<u>ACTITUD</u>					
1. AUTOCONFIANZA	alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>				
2. IMAGINACIÓN	alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>				
3. EMOCIONALIDAD	alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>				
4. AFECTO	alto <input type="checkbox"/> moderado <input type="checkbox"/> escaso <input type="checkbox"/> ninguno <input type="checkbox"/>				
5. INCLUSIÓN	alto <input type="checkbox"/> moderado <input type="checkbox"/> escaso <input type="checkbox"/> ninguno <input type="checkbox"/>				
6. PARTICIPACIÓN	alta <input type="checkbox"/> moderada <input type="checkbox"/> escasa <input type="checkbox"/> ninguna <input type="checkbox"/>				
7. INTERÉS	alto <input type="checkbox"/> moderado <input type="checkbox"/> escaso <input type="checkbox"/> ninguno <input type="checkbox"/>				

HOJA DE OBSERVACION:

SESIÓN 1 2 3 FECHA: _____

EJERCICIOS: _____

ALUMNO/A _____

PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA OPTATIVA: TÉCNICAS CORPORALES Y PRESENCIA ESCÉNICA

Alumnos LOGSE

La asignatura está dirigida a todos los Departamentos instrumentales que viven la escena como parte fundamental de su formación.

DEPARTAMENTO DE TECLA

PROFESORA: Elena Orobio, Catedrático de piano y profesora que imparte esta optativa desde el curso 2003-2004.

1. CONTENIDOS

Desarrollo curricular de la asignatura:

- Técnicas corporales. Ejercicios y técnicas diversas de relajación encaminados a combatir el estrés escénico y la toma de conciencia corporal necesario para el rendimiento óptimo con el instrumento así como para evitar lesiones de índole profesional.
- El espacio escénico:
 - reconocimiento del espacio
 - el público, la relación bidireccional en la escena
 - imaginación y presencia; ejercicios para potenciar la presencia escénica así como fomentar la imaginación y la creatividad
- El autoconocimiento como vía de creatividad y autorrealización del intérprete: ejercicios de sensibilización dentro y fuera de la escena encaminados a trabajar la motivación, la autoestima, la confianza y la satisfacción personal.

2. OBJETIVOS

- Toma de conciencia del cuerpo y su papel en la ejecución del instrumento

- Romper las barreras defensivas que el estudiante ha ido adquiriendo a lo largo de su proceso de aprendizaje musical
- Ser consciente de sus potencialidades como ser creativo
- Explorar sus reacciones ante una situación de estrés y buscar conscientemente nuevas formas de enfrentarse a ella
- Experimentación de emociones, miedos, complejos en un ambiente de seguridad y empatía dentro del grupo
- Vivir la experiencia del grupo, en un contexto curricular de asignaturas individuales o de grupo no participativo

3. METODOLOGÍA

La Metodología empleada es eminentemente práctica, basada en diversos ejercicios de sensibilización, dentro y fuera de la escena que busca principalmente el aprendizaje y cambio en los procesos interpersonales e intrapersonales. Los ejercicios son individuales, en parejas o en grupo y lo experimentado vivencialmente por el alumno se verbaliza para sacar conclusiones que ayuden a la comprensión de lo sucedido. Se aplicará las técnicas de Dinámica de grupo en la educación y el Role-play.

4. EVALUACIÓN

Será imprescindible la asistencia al 80% de las clases para la evaluación continua y se juzgará el aprovechamiento final con las calificaciones de suspenso, aprobado, notable y sobresaliente. Aquellos alumnos cuya presencia no haya sido la estipulada, deberán realizar un trabajo teórico y una prueba práctica a determinar en las convocatorias de junio o septiembre. El criterio de evaluación será el derivado de las técnicas de observación en el que se utilizará: la lista de control (para la asistencia) y escalas cualitativas en el manejo de las situaciones, las habilidades comunicativas, el nivel de participación, la actitud ante el grupo, el nivel de compromiso en la asunción de riesgos, el manejo de las técnicas y la participación en debates.

5. RATIO

El número de alumnos por clase no excederá los 15/ 2 horas

6. MATERIAL NECESARIO

Una Sala amplia con sistema de focos y escenario; colchonetas, mantas, banquitos de meditación y equipo de música. El alumno vestirá ropa cómoda adecuada para la realización de los ejercicios.

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Se contempla invitar a personalidades de la escena o expertos en la psicología de la interpretación para complementar las experiencias de formación de los alumnos.

PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA OPTATIVA: PRESENCIA ESCÉNICA ALUMNOS LOE

Departamento que presenta la propuesta: Tecla

Profesora: Elena Orobio, Catedrática de piano y profesora que ha impartido esta optativa a los alumnos LOGSE en el RCSMM desde el curso 2003-2004.

De acuerdo a los principios de Bolonia, los Centros de enseñanza superior no sólo transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado –su esfera reconocida de especialización- sino también una variedad de competencias genéricas. Esto implica que deben elaborar nuevos enfoques de aprendizaje que desarrollen cualidades como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo, el dominio del contexto en el que se va a desarrollar su labor profesional –la escena- la habilidad para comunicar, etc. Se trata de definir aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresen un modo de ser y actuar en el contexto de la profesión, es decir, unos valores humanos que se relacionen con los valores universales y se concreten en las características de la profesión. Estos valores se constituyen a la vez en competencias y rasgos del perfil profesional en una concepción integradora del hombre. La enseñanza de instrumento a nivel superior adquiere así un nuevo contenido por su carácter integral vinculado a la dimensión profesional: los contenidos actitudinales. Esta asignatura optativa persigue conectar los contenidos conceptuales y procedimentales (prioritarios en estas enseñanzas) con los contenidos actitudinales que favorezcan la actividad del intérprete.

1. COMPETENCIAS

Competencias generales:

La enseñanza de instrumento a nivel superior, desde una concepción constructivista, busca la autonomía del alumno, su capacitación psicológica para afrontar los retos de la interpretación, con una importancia especial en la presentación final del trabajo en la escena, un espíritu crítico que le haga avanzar en su búsqueda de la excelencia y unas habilidades comunicativas,

esencia del acto de hacer música para los demás. La asignatura de Presencia escénica busca la obtención de todas las habilidades y conocimientos necesarios para la actuación en público.

Competencias específicas:

- Desarrollo y adquisición de técnicas corporales destinadas a combatir el estrés escénico y a la toma de conciencia corporal necesaria para el rendimiento óptimo con el instrumento así como para evitar lesiones de índole profesional.
- Reconocimiento y manejo del espacio escénico.
- Adquisición de técnicas físicas, cognitivas y conductuales para combatir el estrés escénico.
- Desarrollo de las habilidades comunicativas: establecer la relación bi-direccional con el público
- Aplicación de la imaginación y la creatividad a la interpretación así como la potenciación de la presencia escénica.
- Ser consciente del proceso de autoconocimiento del intérprete para afianzar la personalidad artística, la autoconfianza y la satisfacción personal y profesional.

2. DESCRIPTORES

Ejercicios destinados a la toma de conciencia del cuerpo y su papel en la ejecución del instrumento.

Romper las barreras defensivas, físicas y psicológicas, que el estudiante ha ido adquiriendo a lo largo de su proceso de aprendizaje musical

Ser consciente de sus potencialidades como ser creativo

Explorar las reacciones ante una situación de estrés y buscar conscientemente nuevas formas de enfrentarse a ella

Experimentación de emociones, miedos, complejos en un ambiente de seguridad y empatía dentro del grupo

Vivir la experiencia del grupo, en un contexto curricular de asignaturas individuales o de grupo no participativo

3. METODOLOGÍA

La Metodología empleada es eminentemente práctica, basada en diversos ejercicios de sensibilización, dentro y fuera de la escena que busca principalmente el aprendizaje y cambio en los procesos interpersonales e intrapersonales. Los ejercicios son individuales, en parejas o en grupo y lo experimentado vivencialmente por el alumno se verbaliza para sacar conclusiones que ayuden a la comprensión de lo sucedido. Se aplicarán técnicas de Dinámica de grupo en la educación y el *Role-play*.

4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Será imprescindible la asistencia al 80% de las clases para la evaluación continua y se juzgará el aprovechamiento final con las calificaciones de suspenso, aprobado, notable y sobresaliente. Aquellos alumnos cuya presencia no haya sido la estipulada, deberán realizar un trabajo teórico y una prueba práctica a determinar en las convocatorias de junio o septiembre.

El criterio de evaluación será el derivado de las técnicas de observación en el que se utilizará:

- la lista de control (para la asistencia) y
- escalas cualitativas en las que se llevará un control en el manejo de las situaciones, las habilidades comunicativas, el nivel de participación, la actitud ante el grupo, el nivel de compromiso en la asunción de riesgos, el manejo de las técnicas y la participación en debates.

5. RATIO

El número de alumnos por clase no excederá los 15.

6. MATERIAL NECESARIO

Una Sala amplia con sistema de focos y escenario; colchonetas, mantas, banquitos de meditación y equipo de música. El alumno vestirá ropa cómoda adecuada para la realización de los ejercicios.

ÍNDICE ANALÍTICO

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS.....	11
FIGURAS	11
TABLAS	11
GRÁFICOS.....	17

INTRODUCCIÓN	21
---------------------------	-----------

Primera Parte MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LAS ACTITUDES	37
1. 1. El concepto de actitud.....	37
1. 2. El cambio actitudinal.....	42
1. 3. Actitudes y Educación	44
1. 3. 1. Las actitudes en la educación superior	46
1. 3. 2. El Autoconcepto y la Autoestima.....	52
1. 3. 3. La formación y educación de las actitudes.....	55

CAPÍTULO 2

LAS ACTITUDES EN EL INTÉRPRETE MUSICAL.....	59
2. 1. Panorámica.....	59
2. 2. Actitudes Intrapersonales.....	67
2. 2. 1. La Autoconfianza.....	68
2. 2. 2. La Emocionalidad.....	72
2. 2. 3. Imaginación	76
2. 3. Actitudes interpersonales	79
2. 3. 1. Inclusión	79
2. 3. 2. Afecto	80
2. 4. Las actitudes y la personalidad	82
2. 5. Las actitudes y el contexto educativo.....	85
2. 5. 1. Relación profesor-alumno.....	85
2. 5. 2. Contexto educativo.....	95
a) Contexto emocional	95
b) Contexto físico.....	99
c) Contexto cultural.....	99
d) El contexto organizativo.....	101
2. 6. Las actitudes y la familia.....	105
2. 6. 1. Los padres	105
2. 6. 2. Los hermanos.....	108
2. 7. Las actitudes y el miedo escénico	109
2. 8. Las actitudes y el bienestar general del intérprete	111

CAPÍTULO 3

EL CUERPO EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	115
3. 1. El papel del cuerpo en la ejecución instrumental.....	115
3. 1. 1. La función motora y la música	115
3. 1. 2. El movimiento corporal y la producción de sonido	118
3. 1. 3. El movimiento corporal y la percepción musical.....	123
3. 2. El cuerpo y el miedo escénico	128
3. 2. 1. Consecuencias físicas del miedo escénico	128
3. 2. 2. Tratamientos físicos del miedo escénico	130
a) Las drogas	130
b) Técnicas físicas	131
c) Técnicas físico - mentales.....	134
3. 3. El entrenamiento físico en los músicos	135
3. 4. El cuerpo, las emociones y las actitudes.	137

CAPÍTULO 4

EL CAMBIO ACTITUDINAL	143
4. 1. La acción educativa en el cambio de actitudes	143
4. 2. El Método: la asignatura.....	146
4. 2. 1. La Presencia escénica.....	147
4. 2. 2. Contenidos de la asignatura	149
a) Modificación del Autoconcepto y la Autoestima.....	150
b) Miedo escénico	152
c) Motivación.....	153
d) Confrontación con las demandas del medio.....	158
e) Público	164
f) Comunicación	167
g) Autoconocimiento e Integración personal.	173
4. 2. 3. Descripción de las clases.....	175
a) Trabajo corporal.....	176
b) Potenciación de la expresión artística en la interpretación en público	177
c) El miedo escénico.....	181
d) El reconocimiento del espacio escénico y la comunicación en la escena	183
4. 2. 4. Metodología.....	184

Segunda Parte ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	193
1. 1. Objetivos.....	193
1. 2. Enfoque Metodológico: estudio de caso	194
1. 3. Categorías de estudio.....	197
1. 3. 1. El cuerpo	197
1. 3. 2. Actitudes de los alumnos	199

1. 3. 3. Calidad interpretativa en la actuación en público.....	199
1. 3. 4. Bienestar personal de los alumnos.....	200
1. 4. Participantes.....	201
1. 4. 1. Alumnos de la asignatura.....	202
1. 4. 2. Familias de los alumnos de la clase.....	204
1. 4. 3. Profesores de instrumento.....	204
1. 4. 4. Alumnos antiguos de la asignatura.....	204
1. 4. 5. Alumnos no matriculados en la asignatura.....	207
1. 4. 6. El director del Centro.....	210
1. 5. Descripción de los instrumentos de recogida de datos.....	210
1. 5. 1. Diario de la clase.....	210
1. 5. 2. Anecdotario.....	211
1. 5. 3. Entrevistas semiestructuradas a alumnos del grupo, EP.....	211
1. 5. 4. Entrevistas semiestructuradas a profesores seleccionados, EPf.....	213
1. 5. 5. Cuestionario de Actitudes, Q1.....	215
1. 5. 6. Cuestionario de Bienestar subjetivo, Q2.....	217
1. 5. 7. Cuestionario a las familias, Q3.....	220
1. 5. 8. Cuestionario de evaluación dirigido a ex-alumnos de la asignatura, Q6.....	221
1. 5. 9. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura, Q4.....	224
1. 5. 10. Diario de Audiciones, Q5 y DA.....	225
1. 5. 11. Hoja de observación.....	226
1. 5. 12. Otros documentos analizados: expedientes de alumnos y programación de la asignatura, PA.....	228
1. 6. Trabajo de recogida de datos.....	228
1. 6. 1. Diario de la clase y Anecdotario.....	229
1. 6. 2. Entrevistas a alumnos del grupo, EP.....	229
1. 6. 3. Entrevistas a profesores de instrumento, EPf.....	230
1. 6. 4. Cuestionario de actitudes y Cuestionario de Bienestar general.....	230
1. 6. 5. Cuestionario a las familias.....	231
1. 6. 6. Cuestionario de evaluación dirigido a ex alumnos de la asignatura.....	231
1. 6. 7. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura.....	232
1. 6. 8. Diario de Audiciones.....	232
1. 6. 9. Hoja de observación.....	233
1. 6. 10. Entrevista al director del Centro.....	234
1. 7. Procesamiento de los datos.....	235
1. 7. 1. Análisis cualitativo de los documentos: Diario de clase (DC), Anecdotario (A), Entrevistas personales a alumnos seleccionados (EP), Entrevistas a profesores (EPf), Diario de Audiciones (DA), Programación de la asignatura y otros (correos electrónicos).....	235
1. 7. 2. Cuestionarios de actitudes, Q1 y de Bienestar general, Q2.....	238
1. 7. 3. Cuestionario a las familias, Q3.....	238
1. 7. 4. Cuestionario de evaluación dirigido a ex alumnos de la asignatura, Q6.....	239
1. 7. 5. Entrevista semiestructurada a alumnos no matriculados en la asignatura, Q4.....	240
1. 7. 6. Diario de Audiciones, Q5.....	241
1. 7. 7. Hoja de observación, HO.....	242
1. 7. 8. Expedientes de los alumnos.....	244
1. 7. 9. Programación de la asignatura, PA.....	245
1. 7. 10. Triangulación de datos de cuatro categorías.....	245

CAPÍTULO 2

ACTITUDES DEL INTÉRPRETE MUSICAL.....	247
2. 1. Resultados de grupo.....	247
2. 1. 1. Variaciones del grupo en sus actitudes antes y después de la experiencia de clase.....	260
2. 1. 2. Análisis de la Autoconfianza en función del género.....	265
2. 1. 3. Actitudes de los alumnos en base a la observación en clase.....	267
2. 2. Actitud de las familias y influencia en las actitudes de los estudiantes.....	269
2. 2. 1. Resultados de carácter general.....	270
2. 2. 2. Actitud de las familias respecto a la música.....	273
2. 3. El Conservatorio y su influencia en la formación de la actitud de los alumnos hacia la interpretación.....	278
2. 4. La relación con el profesor de instrumento y las Actitudes de los alumnos.....	279

CAPÍTULO 3

EL BIENESTAR SUBJETIVO EN ALUMNOS DE GRADO SUPERIOR DE INSTRUMENTO	289
3. 1. Resultados de grupo.....	289
3.2. Variaciones del grupo en Bienestar subjetivo antes y después de la experiencia de clase	291

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS DEL INTÉRPRETE EN LA ACTUACIÓN EN PÚBLICO	297
4. 1. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción de los alumnos.....	297
4. 1. 1. Nivel de Activación.....	302
4. 1. 2. Dominio Técnico.....	304
4. 1. 3. Calidad Interpretativa.....	308
4. 1. 4. Control de emociones.....	311
4. 1. 5. Concentración.....	313
4. 1. 6. Memoria.....	315
4. 1. 7. Comunicación.....	318
4. 1. 8. Satisfacción personal.....	320
4. 1. 9. Resumen del análisis de todas las Variables de interpretación en público.....	322
4. 2. Categorías relacionadas con la actuación en público: percepción externa	324
4. 2. 1. Análisis e interpretación de los documentos.....	324
4. 2. 2. Análisis e interpretación de las variables de interpretación en público recogidas en la HO.....	326
a) Presencia escénica.....	326
b) Proyección.....	328
c) Análisis comparativo de Presencia escénica y Proyección.....	332
4. 3. Comparativa de Calidad Interpretativa: percepción de los alumnos (Q5) y percepción de la investigadora (HO)	333

CAPÍTULO 5

EL CUERPO Y EL INTÉRPRETE MUSICAL..... 337

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA 341

6.1. Evaluación de la asignatura por parte de los alumnos del grupo..... 341

6. 1. 1. Motivación en las clases 342

6. 1. 2. Metodología de las clases..... 342

6. 1. 3. Valoración de las clases 347

6. 2. Evaluación de la actitud de la profesora 349

6. 3. Valoración externa de la asignatura..... 351

6. 3. 1. Evaluación de alumnos del RCSMM no matriculados en la asignatura 351

a) Descriptiva de las preguntas realizadas a alumnos no matriculados en la asignatura..... 351

b) Cruce de variables de género, curso y departamento con los resultados de las preguntas realizadas a alumnos no matriculados en la asignatura..... 359

6. 3. 2. Evaluación de alumnos antiguos de la asignatura..... 362

a) Actividad principal de los antiguos alumnos en la actualidad..... 362

b) Actitud de los ex-alumnos hacia la asignatura 366

c) Interés general de los antiguos alumnos hacia la asignatura..... 367

d) Interés por los objetivos específicos de la asignatura..... 371

CAPÍTULO 7

INFORMES INDIVIDUALES DE CADA ALUMNO DEL GRUPO..... 373

CAPÍTULO 8

COMPORTAMIENTO DEL GRUPO EN EL PROCESO DE DINÁMICA DE GRUPO DE LAS CLASES..... 405

CAPÍTULO 9

TRIANGULACIÓN DE DATOS DE CUATRO CATEGORÍAS 409

9. 1. Actitudes: Autoconfianza e Inclusión 409

9. 1. 1. Autoconfianza..... 409

9. 1. 2. Inclusión 426

9. 2. Relación profesor-alumno 429

9. 3. Valoración de la clase..... 431

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES..... 435

10. 1. Conclusiones de la investigación..... 435

10. 1. 1. Actitud de los estudiantes hacia el rol de intérprete	436
10. 1. 2. Actitudes intra e inter personales favorables a la actividad del intérprete: análisis y variaciones por efecto del programa.....	440
10. 1. 3. Estado y variaciones del bienestar subjetivo de los estudiantes.....	460
10. 1. 4. La dimensión corporal en la interpretación en público	464
10. 1. 5. Competencias del intérprete en la actuación en público	467
10. 1. 6. Evaluación de la asignatura	472
10.1. 7. Compendio de conclusiones.....	475
10. 2. Aportaciones y limitaciones de la Tesis.....	479
10. 3. Propuestas de investigación	481
10. 4. Epílogo	483

Tercera Parte
BIBLIOGRAFÍA, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

BIBLIOGRAFÍA	489
ANEXOS	509
ÍNDICE ANALÍTICO.....	537

