

# El trabajo de la música contemporánea en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España

**Andrea García Torán**

Universidad de Valladolid  
andrea.garcia.toran@uva.es

**Inés María Monreal-Guerrero**

Universidad de Valladolid  
inesmaria.monreal@uva.es

**David Carabias-Galindo**

Universidad de Valladolid  
dcarabias@uva.es

**Elena Berrón Ruiz**

Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
eberron@educa.jcyl.es

## Resumen

El repertorio musical académico de los siglos XX y XXI, a pesar de ser temporalmente el más cercano a nosotros, aún encuentra escollos para asentarse tanto en la programación de las salas de conciertos como en las asignaturas de los conservatorios. El objetivo general de esta investigación es profundizar en el conocimiento sobre la presencia y utilización de la música contemporánea en los planes de estudio de las carreras de Interpretación Musical en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España. La metodología empleada para ello es mixta, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas con el uso de la estadística univariada, de tipo analítico y comparativo, a través del método del estudio de casos. Para la recogida de datos se ha utilizado el análisis documental de planes de estudio y programaciones didácticas, así como entrevistas a profesores y alumnos. Las conclusiones determinan una escasa presencia de la música contemporánea como recurso didáctico y repertorio instrumental en las aulas de los conservatorios españoles, aunque el alumnado muestra motivación y el profesorado destaca la importancia de incluir dicho repertorio desde las fases iniciales del aprendizaje.

Palabras clave: música contemporánea; conservatorios profesionales; conservatorios superiores; repertorio instrumental; recurso didáctico.

## The work with contemporary music in the Professional and Higher Conservatories of Music of Spain

### Abstract

Despite being the closest to us temporarily, the academic musical repertoire of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries still finds obstacles to establishing itself both in the programming of concert halls and the subjects taught at conservatories. This research aims to explore the presence and use of contemporary music in the syllabuses of Music Performance courses in the Professional and Higher Conservatories of Music in Spain. The methodology employed is mixed, using qualitative and quantitative tools and univariate statistics, of an analytical and comparative type, through a case study approach. For data collection, documentary analysis of study plans and didactic programs was used, as well as interviews with teachers and students. The conclusions determine a scarce presence of Contemporary Music as a didactic resource and within the instrumental repertoire in the classrooms of Spanish conservatories. However, students show motivation, and teachers stress the importance of including this repertoire from the initial stages of learning.

Keywords: Contemporary Music; Professional Conservatories; Higher Conservatories; Instrumental Repertoire; Teaching Resource.

### 1. Introducción

El repertorio musical académico de los siglos XX y XXI, a pesar de ser temporalmente el más cercano a nosotros, en general tiene poca presencia en las salas de conciertos (Laucirica, Almuquera, Eguilaz y Ordoñada 2012) y en las programaciones de las asignaturas de los conservatorios españoles si lo comparamos con otro tipo de repertorio. Se observa que “es un hecho que los conservatorios miran más a la música del pasado que a la de su propia época” (Narejos 2010, 5).

En España, la educación artística ha sufrido cambios significativos desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), consolidada por las modificaciones introducidas posteriormente mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Con carácter general, respecto a las Enseñanzas Elementales de Música, dicha Ley expresa que “tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen” (BOE 2006, 18), es decir, su estructura y planteamiento académico pasa a ser competencia de las distintas comunidades autónomas. En las Enseñanzas Profesionales,<sup>1</sup> en tanto, no ha habido ningún cambio significativo respecto a las materias o estructura (salvo la implantación de asignaturas puntuales de cada especialidad), pero es en las Enseñanzas Superiores<sup>2</sup> donde más se percibe el cambio. Con la entrada en vigor del Real Decreto 1614/2009, dichas enseñanzas se adaptaron al sistema de créditos europeos

---

1. Las Enseñanzas Profesionales de música en España son enseñanzas fundamentadas en el estudio de una especialidad instrumental o vocal, organizadas en un grado de seis cursos académicos.

2. Las Enseñanzas Superiores de música en España equivalen al nivel de un grado universitario, y durante los cuatro cursos se ofrece una formación cualificada artística en las distintas especialidades instrumentales.

ECTS, como una medida para reflejar los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el alumno. Esto supuso una evolución al equiparar los estudios superiores al nivel de los universitarios (BOE 2009).

El punto de partida y motivación para emprender esta investigación ha sido la limitada literatura científica relativa a nuestro objeto de estudio, lo que queda expresado en el siguiente objetivo general: profundizar en el conocimiento sobre la presencia y utilización de la música contemporánea en los planes de estudio de las carreras de Interpretación Musical en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España.

Este objetivo general de la investigación se aborda a partir de los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las asignaturas de música contemporánea presentes en los currículos de los conservatorios españoles, así como el carácter de las mismas.
- b) Contrastar el contenido y las características metodológicas de dichas asignaturas.
- c) Valorar la formación del profesorado en música contemporánea.
- d) Exponer la opinión y actitud del profesorado y del alumnado hacia el trabajo de la música contemporánea en el aula.

## **2. Marco teórico: investigaciones previas sobre el género en España**

A partir de las investigaciones y teorías musicológicas de diversos autores como Morgan (1999), Dibelius (2005) y Auner (2017), se encuentran diferentes propuestas que buscan esclarecer qué corrientes o autores agrupa el género de la música contemporánea. Morgan se centra en la música experimental después de la Segunda Guerra Mundial; mientras que Auner enfatiza en la evolución del género desde comienzos del siglo XX. A pesar de ello, uno de los elementos a considerar es que

Resulta imposible establecer de una forma precisa cuándo comenzó la música del siglo XX, como un fenómeno estilístico y estético. Incluso si se considera el año 1900 como punto de partida, a pesar de las ventajas que esto conlleva, no resulta una fecha totalmente satisfactoria (Morgan 1999, 17).

En este sentido, en la presente investigación no se entiende la música contemporánea como aquella enmarcada en un rango de fechas nítidamente definido, sino más bien como aquella música compuesta durante los siglos XX y XXI que desarrolla aspectos tales como las técnicas instrumentales extendidas, patrones de organización formales nuevos como el timbre o la sonoridad, organizaciones de alturas fuera del sistema temperado y sistema tonal, desarrollo de la aleatoriedad e indeterminación dentro de la música, entre otros aspectos. Puntualizamos que no se incluyen otros géneros musicales que se desarrollan en este periodo, como el *jazz* o el *blues*, ya que, aunque están presentes en las asignaturas que conforman los currículos del panorama formativo musical español, se alejan del objeto de estudio.

Como punto de partida de la presente investigación, se procedió a realizar una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la música contemporánea en España y su inclusión en las programaciones didácticas de los conservatorios de música. En el contexto del estudio y de la presencia e interpretación de la música contemporánea en los planes de estudio de los conservatorios, las tesis que abordan el desarrollo teórico, musicológico o interpretativo de las distintas corrientes de la música de los siglos XX y XXI han resultado de gran utilidad. Por ejemplo, Gil (2010) y Urrutia (2012) proporcionan información valiosa sobre la música contemporánea y su escasa repercusión social, entre otros temas, lo que ha ayudado a comprender mejor su papel en la formación musical en los conservatorios. Así, estas tesis han contribuido a arrojar luz sobre la necesidad de la presencia de la música contemporánea en los planes de estudio, tema central de nuestra investigación.

Sin embargo, no encontramos un número amplio y significativo de estudios referidos a la inclusión de este género en las aulas de los centros artísticos especializados. En este punto, cabe destacar la lectura de diversos trabajos que han sido claves como referencia y punto de partida de la investigación, tales como la *Programación de la música contemporánea en los estudios de piano* de Antonio Narejos Bernabéu (2010) y *La música contemporánea en Extremadura: panorama general y análisis de la situación en las enseñanzas oficiales de piano* de Beatriz González Díez (2017), que muestran una situación previa y fundamentada del género en contextos concretos. Por otro lado, destacamos la investigación realizada por Besada y Pérez-Castillo (2018) sobre la enseñanza de la historia de la música de los siglos XX y XXI en las universidades y conservatorios superiores españoles. En su trabajo, han aportado resultados que evidencian el escaso tiempo dedicado al estudio de la historia de la música de este periodo en el itinerario de interpretación frente al de musicología, aportando una enseñanza marginal de la música contemporánea. Asimismo, resulta relevante el trabajo de González y Santapau (2019), quienes abordan la enseñanza musical en el contexto de los Conservatorios Profesionales españoles y muestran la ausencia de este repertorio desde varias perspectivas, enfatizando que esta falta de presencia dificulta la creación de vínculos socio-culturales con la música contemporánea. Entre esas perspectivas, se incluye la falta de recursos didácticos específicos, la falta de conciencia sobre la importancia de incluir la música contemporánea en los planes de estudio o la falta de formación del profesorado. Con lo que concluyen que estos factores limitan el acceso de los estudiantes a un repertorio actualizado y diverso, o a incrementar su interés por el género. De hecho, autores como Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñada (2012) investigan sobre esta misma cuestión e indican la importancia de trabajar el repertorio de música contemporánea desde los primeros cursos de las Enseñanzas Elementales. A su vez, afirman que "la interpretación de obras atonales se reduce a casos aislados en la mayor parte de los instrumentos musicales en estudio" (Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñada 2012, 8), a pesar de la presencia de repertorio contemporáneo en los currículos.

Teniendo en cuenta la importancia de incluir la música contemporánea en la educación musical, se observa una desconexión entre este repertorio y la formación de los estudiantes. La escasa presencia de la música de los siglos XX y XXI en la formación inicial del alumnado es una problemática que debe ser investigada para aportar resultados útiles para la práctica educativa. Son diversos los estudios aportados por pedagogos y compositores como Schaeffer (1988), Paynter (1999) o Dennis (1975), quienes defienden la importancia del aprendizaje de este nuevo lenguaje como espacio para la experimentación, la apertura al mundo sonoro y el uso de técnicas e instrumentos no convencionales para producir sonidos, con la finalidad de

favorecer la comprensión del lenguaje musical en su práctica vocal o instrumental. A pesar de ello, se observa una clara desconexión entre las tendencias musicales emergentes innovadoras y la formación inicial de los estudiantes. Urrutia y Díaz (2013) apuntan que la escasa presencia de la música de los siglos XX y XXI en la formación inicial del alumnado puede deberse al “[...] alejamiento existente entre la educación musical y la música culta de los siglos XX y XXI, a pesar de las numerosas posibilidades didácticas de esta” (Urrutia y Díaz 2013, 11). Según Díaz (1998), esta desconexión crea un problema didáctico que, investigado, puede aportar resultados útiles para la práctica educativa, donde el educador responsable debe interesarse por el fenómeno sonoro y la musical actual. Arenas (2009), por su parte, argumenta que dicha problemática se refleja en la escasa inclusión real del arte contemporáneo en los currículos de las enseñanzas artísticas.

La formación del profesorado es un elemento fundamental para garantizar la calidad educativa, ya que los docentes constituyen los intermediarios entre el conocimiento y los alumnos, y las metodologías que emplean influyen directamente en la construcción de aprendizajes más o menos significativos para ellos (Ángel-Alvarado, Belletich y Wilhelmi 2020). Al encontrarnos con unas enseñanzas artísticas que potencian la fuente de conocimiento y creación artística que se forja desde la formación inicial, sería recomendable que el propio cuerpo docente se mantuviera activo en la práctica musical y con un espíritu creativo e innovador (Crispin 2019). Con ello, se aboga por una formación continua y una actualización constante de los docentes para asegurar una educación musical de calidad y en línea con las tendencias y novedades del mundo musical contemporáneo.

La intervención educativa debe buscar el aprendizaje significativo e inclusivo del alumno (Sánchez y Muñoz 2014; Vlachou 1999), haciéndole partícipe de su faceta de creador, intérprete y oyente e incluyéndole en la actualidad musical de su tiempo. En este contexto, consideramos que la música contemporánea ofrece una amplia variedad de elementos de trabajo para los estudiantes, tales como aspectos vinculados a la tímbrica, la experiencia del sonido y la experimentación sonora, el silencio y la manipulación de los instrumentos mediante técnicas extendidas, entre otros.

En este sentido, es importante tener en cuenta las observaciones realizadas por Sloboda y Ford (2019) acerca de la disminución en la asistencia a conciertos en los últimos veinticinco años, especialmente en la música clásica, y cómo esto influye en el tipo de repertorio demandado por el público que se centra en gran medida en obras anteriores al siglo XX. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de que la educación musical tenga un papel más activo en la promoción y difusión de la música contemporánea, fomentando la experimentación y la apertura a nuevas tendencias y sonidos, y dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para comprender y disfrutar la música actual. Así, el papel del profesorado en la actualización y renovación de los métodos y contenidos de la enseñanza en los conservatorios se convierte en un elemento fundamental para la formación de una nueva generación de oyentes y creadores musicales.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Método de investigación utilizado**

En la investigación realizada se ha utilizado una metodología mixta de tipo analítico y comparativo (Barba, González-Calvo y Barba-Martín 2014), ya que resulta apropiada para conocer en profundidad realidades educativas (Sandín 2003). Existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Sherman y Webb 1988), el foco del estudio tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse 1994) y se centra en analizar casos concretos a partir de las expresiones de las personas que participan en sus contextos locales (Flick 2004).

El método de investigación aplicado dentro del enfoque mixto con el uso de la estadística univariada, ha sido el estudio de casos, el cual se ha considerado como el más apropiado porque permite realizar el "análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos que lo componen" (García Llamas 2003, 93). Además, este método es adecuado para el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables y permite una descripción densa del problema a estudiar (Albert 2006), demostrando ser un método útil para evaluar sistemas educativos, siempre desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de los mismos (Manzanares y Galván-Bovaira 2012). Asimismo, se intenta comprender al individuo o grupo, su situación y comportamiento en la configuración total de factores que le afectan (Zabalza 2002) y se indaga en la realidad para poder entenderla, a partir de una pregunta de investigación a la que se trata de dar respuesta (Stake 1999).

Respecto al proceso seguido en el estudio, este se dividió en dos partes claramente definidas: en primer lugar, el análisis de la situación de la música contemporánea en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, mediante una revisión de sus planes de estudio y las programaciones de las distintas asignaturas y, posteriormente, la aplicación de entrevistas a docentes y alumnos de las mismas. De este modo, la validez y credibilidad de la investigación han sido garantizadas mediante la triangulación de los datos obtenidos a través de distintas fuentes y técnicas (Barba 2013).

La elaboración y realización de dichas encuestas otorgan a la investigación una muestra probabilística, pues al contactar con prácticamente la totalidad de docentes implicados en las asignaturas analizadas, la representatividad de la misma se garantiza. En el caso de los discentes, también cumplen con el perfil probabilístico, asegurando el contacto con una muestra lo suficientemente variada respecto al origen del centro de estudios y la asignatura analizada.

#### **3.2. Selección de los centros, las asignaturas y los participantes**

En el inicio de la investigación, se accedió a todos los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España, tanto a los públicos como a los concertados, para realizar un análisis de sus planes de estudio y programaciones didácticas con el fin de determinar en cuáles de ellos se imparten asignaturas de música contemporánea. El listado de todos estos conservatorios puede consultarse en el Anexo 1. Tras finalizar esta primera etapa de la investigación, la

población objeto de estudio quedó constituida por 17 de los 200 Conservatorios Profesionales existentes y 23 de los 24 Conservatorios Superiores<sup>3</sup> por tratarse de centros de enseñanza artística en los que se imparten asignaturas relacionadas con la música contemporánea.

Respecto a las asignaturas analizadas, se contabilizó un total de 46, de las cuales 17 corresponden a los Conservatorios Profesionales (todas ellas optativas) y 29 se imparten en los Conservatorios Superiores (17 asignaturas son obligatorias y 12 optativas). El listado de dichas asignaturas está disponible en el Anexo 2.

Para profundizar en el estudio de estas asignaturas a partir de las aportaciones de sus agentes participantes (profesores y alumnos), en la segunda parte de la investigación se realizaron entrevistas a 68 profesores pertenecientes a todos los Conservatorios Profesionales y Superiores analizados (en algunos centros se contactó a varios profesores de cada asignatura) y a 60 alumnos procedentes de distintos niveles de estudio, cátedras de instrumentos y centros de enseñanza (28 alumnos cursaban asignaturas obligatorias y 32 alumnos estudiaban asignaturas optativas).

### 3.3. Técnicas para la recogida de datos

Los datos necesarios para la investigación se han obtenido a partir de dos técnicas:

-Análisis documental: a partir de la consulta de las páginas web de los centros y de la información proporcionada, telefónicamente o por correo electrónico, por los equipos directivos o profesorado de los mismos, se ha accedido a los planes de estudio de los itinerarios instrumentales de cada conservatorio y a las guías docentes de las asignaturas que abordaban la música contemporánea. De esta forma, se ha podido analizar la existencia o inexistencia de dichas asignaturas en cada caso, así como su carácter obligatorio u optativo y sus elementos curriculares, tales como los objetivos, contenidos y aspectos metodológicos. Cabe destacar la dificultad añadida al analizar las programaciones didácticas de los centros cuya lengua oficial no es el castellano, lo que ha implicado tener que realizar su traducción previa para la comprensión de su contenido. A su vez, se han encontrado planes de estudio obsoletos que incluían asignaturas que no estaban siendo impartidas durante el curso académico en el que se realizó la consulta, así como programaciones desactualizadas, incompletas o que no coincidían en contenido con la información aportada por los docentes de las asignaturas en las entrevistas realizadas, lo cual ralentizó su análisis, al implicar un minucioso cotejo de información para garantizar su exactitud y veracidad.

-Entrevistas estructuradas a profesores y alumnos de las asignaturas analizadas: la entrevista se puede definir como “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, Gil y García 1999, 165). En su proceso de elaboración, se plantearon diversos

---

3. Se ha excluido el LICEO de Barcelona, porque no presenta una asignatura relacionada con este género musical, sino un seminario de características diferentes.

modelos, adaptando las preguntas a los distintos perfiles de los destinatarios (docentes y alumnos de asignaturas obligatorias u optativas, respectivamente). Para su validación, se enviaron a dos expertos (Bisquerra 2004) y, a partir de sus aportaciones, se elaboraron las versiones definitivas, que pueden consultarse en el Anexo 3. En las entrevistas se garantizó la confidencialidad de los informantes para que pudieran expresarse libremente y sin miedo a las posibles repercusiones que pudieran derivarse de las conclusiones de la investigación. Por ello, para la identificación de las personas de las que se ha extraído la información, se ha utilizado el sistema de codificación recogido en la Tabla 1:

Técnica	Persona entrevistada	Tipo de asignatura	Ejemplo de código	Significado del código
Entrevista (E)	Profesor nº 1 (P1)	Obligatoria (ob)	EP1ob	Entrevista al profesor 1 de asignatura obligatoria
Entrevista (E)	Profesor nº 5 (P5)	Optativa (op)	EP5op	Entrevista al profesor 5 de asignatura optativa
Entrevista (E)	Alumno nº 2 (A2)	Obligatoria (ob)	EA2ob	Entrevista al alumno 2 de asignatura obligatoria
Entrevista (E)	Alumno nº 4 (A2)	Optativa (op)	EA4op	Entrevista al alumno 4 de asignatura optativa

Tabla 1 / Ejemplo de codificación de las entrevistas. Fuente: elaboración propia.

#### 4. Análisis de los datos y resultados

Para realizar el análisis de los datos, la información se ha organizado en categorías o subapartados correspondientes a los cuatro objetivos específicos de la investigación, por considerarse más clarificador.

##### 4.1. Presencia de asignaturas de música contemporánea en los conservatorios

El análisis documental de los planes de estudio y de las programaciones didácticas ha permitido identificar las asignaturas de música contemporánea presentes en los diferentes conservatorios españoles, así como su carácter obligatorio u optativo.

En cuanto a los Conservatorios Profesionales de Música, se observa que únicamente hay 17 que incluyen asignaturas específicas de música contemporánea, lo que representa el 8,5% del total de los conservatorios analizados. Además, en todos los casos se trata de asignaturas optativas, tales como Introducción a la Música Contemporánea, Taller de Música Contemporánea y Música de los siglos XX y XXI. De estos 17 conservatorios, tan solo en 3 se trabajan los contenidos de las asignaturas de manera totalmente práctica (el 17,6% del total) y en 5 se abordan los contenidos únicamente de forma teórica (el 29,4%). Además, cabe destacar que cerca del 70% de las Comunidades Autónomas (como Cantabria, Extremadura o Islas Baleares) no incluyen este género en ninguno de sus centros de enseñanzas profesionales, mientras que



la Comunidad de Madrid es la única en la que más de la mitad de sus conservatorios sí poseen este tipo de asignaturas.

Respecto a los 23 Conservatorios Superiores de Música incluidos en la investigación, en el 91,3% de sus currículos se encuentra el género de música contemporánea, lo cual constituye un porcentaje claramente superior al de las enseñanzas profesionales. Buscando concretar más este resultado, se observa que el 73,9% de los conservatorios oferta asignaturas obligatorias (30,4% solo para piano y 43,5% para el resto de las especialidades instrumentales), como Repertorio de los siglos XX y XXI, Lectura e interpretación de la música contemporánea y Repertorio y técnicas de la música contemporánea. Asimismo, se analizó la existencia o no de otras asignaturas optativas del género que complementarían la formación de estas asignaturas obligatorias, como Notación, sonoridad y praxis del repertorio contemporáneo y Conjunto instrumental contemporáneo. En este sentido, se constata que en aquellos conservatorios que cuentan con asignaturas obligatorias de música contemporánea para especialidades distintas al piano (el 43,5% del total, tal y como se ha comentado) existe una minoría que oferta, a su vez, una asignatura optativa de este género, siendo un 36,4% de los centros los que sí la incluyen frente a un 63,6% en los que no ocurre así. Algo diferente sucede en el caso de los conservatorios cuyas asignaturas obligatorias de música específica de los siglos XX y XXI son solo para el itinerario de piano (30,4%), donde se observa que el 67% sí incluye asignaturas optativas en su plan de estudios (aportando, por tanto, una solución curricular para el resto de instrumentistas que no pueden acceder a esas asignaturas obligatorias), frente a un 23% que no cuenta con más materias optativas al respecto y, por tanto, imposibilita la formación en el género al resto de las especialidades, fuera del posible contenido que aborden en su clase individual de instrumento.

Con respecto a la actualización de los programas, al cruzar los datos presentes en los planes de estudios publicados en las webs de los distintos centros, tanto profesionales como superiores, con los datos proporcionados por los docentes entrevistados, se ha comprobado la evidente desactualización de los mismos, ya que varias de las asignaturas optativas publicadas para el curso 2018-2019 no estaban siendo impartidas. Esta presencia intermitente de las asignaturas de carácter optativo es debida a varios factores, entre los que el profesorado destaca los siguientes: la limitación de asignaturas optativas a ofertar (como es el caso de Aragón, donde producto de una resolución del centro de estudios, de todo el listado presentado, solo se pueden impartir ocho), la falta de matriculación de alumnos, la movilidad del profesor que la imparte a otro centro educativo o la desactualización de los planes de estudios que no han sido revisados cada curso. Así, por ejemplo, las asignaturas no impartidas durante dicho curso escolar pero que sí aparecían en los planes de estudios publicados en los sitios web de los centros en el momento de su consulta para la investigación (enero, 2019) eran, entre otras, las que se detallan a continuación:

- Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza: Teoría y práctica de la Música Contemporánea, ya no impartida como consecuencia de la resolución anteriormente mencionada que conllevó a la realización de las ocho asignaturas más demandadas por los alumnos (de las casi veinticinco ofertadas), entre las que no se incluía esta.
- Conservatorio Profesional de Música “Arturo Soria” de Madrid: Música Contemporánea, no impartida por falta de alumnado.

- Conservatorio Superior de Música de Granada: Técnicas extendidas para instrumentos de cuerda, ya no impartida por falta de alumnos matriculados.
- Conservatorio Superior de Música de Jaén: Música y artes de los siglos XX y XXI y Repertorio contemporáneo para piano, ya no impartida debido a la falta de alumnos matriculados y a la movilidad del profesorado.
- Conservatorio Superior de Música de Sevilla: Música y artes de los siglos XX y XXI y Repertorio contemporáneo para piano, ya no impartidas debido a la falta de alumnado y a la movilidad de los profesores que las impartían.
- Conservatorio Superior de Música de Murcia: Interpretación de la música contemporánea, asignatura optativa práctica sobre el género que ya no se imparte debido a la movilidad de profesores con la celebración de pruebas de acceso a cátedras y a la falta de matriculación de alumnado en la misma.

Esta arbitrariedad influye directamente en la formación inicial de los alumnos en música contemporánea, especialmente en las enseñanzas profesionales, donde, debido a su carácter optativo, la asignatura se somete a unas limitaciones que pueden conllevar su falta de impartición durante uno o varios cursos académicos, afectando a los alumnos interesados. No obstante, aunque con menos frecuencia, esta situación problemática también se da en los Conservatorios Superiores, ya que, por ejemplo, en el caso de distintas comunidades autónomas como Andalucía, Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid o Castilla y León, la celebración de las pruebas de ingreso al cuerpo de catedráticos de Música y Artes Escénicas los pasados años 2018 y 2019 generó un gran movimiento del profesorado, con la consecuente desaparición de varias de las asignaturas optativas ofertadas.

#### **4.2. Contenido y características metodológicas de las asignaturas**

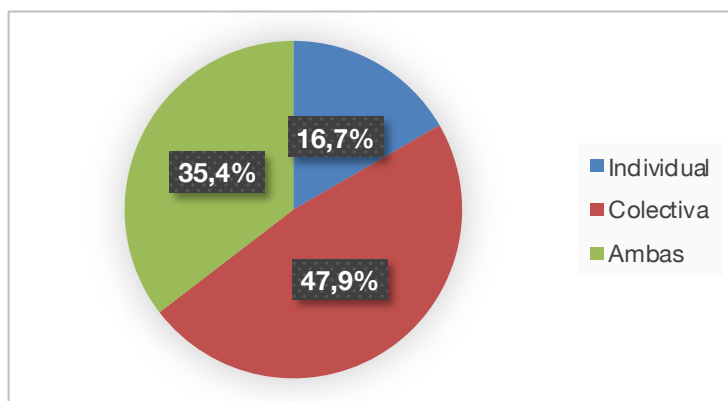
Para dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, se analizaron datos arrojados por las programaciones didácticas de las distintas asignaturas, así como los aportados por los docentes en las entrevistas, mediante preguntas referentes al repertorio trabajado en los cursos y el rango temporal que comprenden las obras de los compositores estudiados en estos.

En el punto de inicio del contenido de las asignaturas se observan dos tendencias fundamentales: aquellas que parten de compositores y repertorio de la primera mitad del siglo XX y las que comienzan en la segunda mitad de dicho siglo, siendo aproximadamente un 50% en cada caso. La primera situación está notoriamente más presente en las asignaturas de carácter optativo, estableciendo el punto de partida en movimientos y compositores concretos como el impresionismo de Debussy, el nacionalismo de Bartók o en el Grupo de los Ocho (en España). En ocasiones se trata también repertorio y compositores previos al siglo XX, como Liszt o los últimos cuartetos de Beethoven. En el segundo caso, el de las asignaturas que establecen su punto de partida de manera más cercana a la segunda mitad del siglo XX, se suele comenzar trabajando la Segunda Escuela de Viena (de manera concreta, con el dodecafonismo y con Schönberg) y las corrientes desarrolladas al final de la Segunda Guerra Mundial, aunque también se han encontrado asignaturas que comienzan con el experimentalismo americano de

Henry Cowell o Terry Riley. Asimismo, cabe destacar que, en menor medida, se han hallado asignaturas que empiezan directamente con autores de última generación o que trabajan con las obras de los alumnos que estudian el itinerario de composición del centro durante ese mismo año escolar, lo cual supone una absoluta actualidad.

Dada la gran extensión de lo que puede considerarse periodo contemporáneo, la decisión del docente sobre el punto de inicio de la materia delimita claramente su posterior desarrollo, ya que aquellas asignaturas que comienzan en la segunda mitad del siglo XX pueden realizar un trabajo más profundo y cercano a la actualidad musical que aquellas que sitúan el origen a principios de dicho siglo. Tal y como afirman los propios docentes, en estas últimas asignaturas, aunque se puede llegar a trabajar también la última década, se aborda de forma más general, ya que se dedica también una parte del contenido a un repertorio más cercano al que se podría trabajar en la clase de instrumento individual, como puede ser el caso de Debussy o Bartók, presentes en el repertorio convencional de la clase de piano.

Por otro lado, se analizaron los tipos de agrupamiento del alumnado utilizados para el desarrollo de las asignaturas. Al respecto, en las entrevistas se obtuvieron tres tipos de respuesta: de forma individual, colectiva o mediante una combinación de ambas.



**Gráfica 1** / Formas de agrupamiento en las asignaturas de música contemporánea. Fuente: elaboración propia.

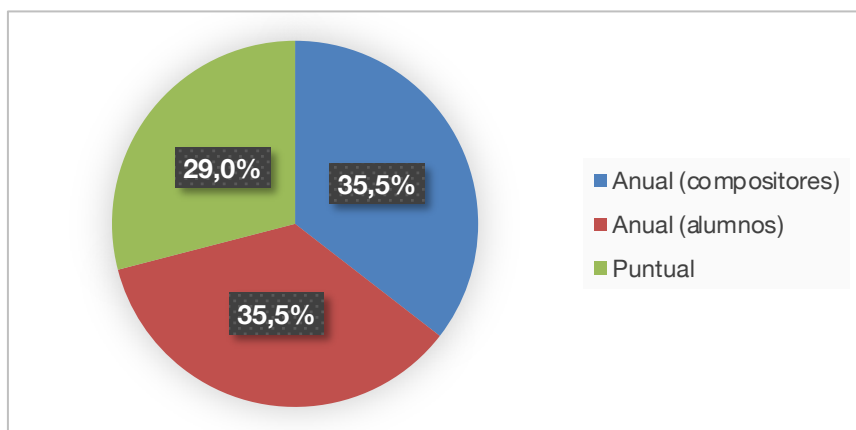
Como se recoge en la Gráfica 1, predomina la agrupación colectiva frente al trabajo individual. No obstante, también son frecuentes las asignaturas en las que se combinan ambos tipos de agrupamiento, bien sea explicando de forma colectiva los contenidos teóricos y trabajando la práctica de forma individual (lo cual representa el 35,4% del total de estas asignaturas), o bien, realizando, indistintamente, trabajos individuales o grupales, en función del perfil de los alumnos matriculados. Se considera que esto es debido a que el porcentaje de asignaturas ofertadas para todas las especialidades es mayor respecto al ofertado como asignatura de formación complementaria del instrumento (como ocurre en el caso de los pianistas). Por tanto, en general, se trata de asignaturas colectivas en las que se pretende la interpretación conjunta del repertorio.

Dentro del trabajo individual, también resulta interesante subrayar el predominio de aquellas asignaturas dirigidas a un itinerario de interpretación específico, como es el caso de los pianistas (en centros como el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Musikene, el Conservatorio Superior de Música de Aragón o el Conservatorio Superior de Música de

Badajoz) o al resto de itinerarios instrumentales, como ocurre en el Conservatorio Superior de Islas Baleares. Esto supone un desequilibrio en el trabajo de este tipo de repertorio que depende no solo de la especialidad instrumental cursada (como ocurre en los instrumentos cuyo repertorio está compuesto fundamentalmente en el siglo XX, como percusión o saxofón, o en otros instrumentos como el piano, con asignaturas especializadas en este género), sino también del centro elegido para cursar los estudios superiores.

El último aspecto destacable dentro de este apartado es que uno de los beneficios principales para el alumno al trabajar este repertorio consiste en la posibilidad de profundizar en la interpretación de la obra con el propio compositor de la misma. Para determinar si esta propuesta se llevaba a cabo en las aulas, se analizaron las respuestas ofrecidas por los profesores ante la pregunta de si cuentan o no con algún compositor invitado a lo largo del curso que trabaje con los propios alumnos, encontrando un 67,4% de respuestas afirmativas y un 32,6% de respuestas negativas.

Además de comprobar que existe una clara mayoría de conservatorios que sí trabajan de manera regular con algún compositor invitado, interesaba conocer de forma más específica en qué consistía dicha colaboración, distinguiéndose tres posibilidades: las asignaturas en las que se trabaja con compositores invitados externos al centro en cada curso lectivo (35,5%), aquellas en las que también se trabaja todos los años, pero con los alumnos del itinerario de composición del centro (35,5%), y, por último, las asignaturas en las que se invita a compositores externos tan solo de manera ocasional (29%). Los resultados de cada una de estas opciones quedan reflejados en la Gráfica 2.



**Gráfica 2** / Colaboración con compositores en las asignaturas de música contemporánea. Fuente: elaboración propia.

Ante la evidencia de que el trabajo conjunto de intérprete y compositor es uno de los aportes formativos fundamentales de la música de los siglos XX y XXI para los instrumentistas (Schaeffer 1988; Paynter 1999), llama la atención que existan casos en los que no se incluye como actividad de la asignatura. Algunos de los argumentos encontrados en las distintas entrevistas para justificar esta ausencia de trabajo con el compositor son “la falta de apoyo económico para realizar una actividad remunerada con los compositores invitados” (EP14op), “la falta de horas lectivas para realizar todas las actividades” (EP28op) o “la evaluación de insuficiente calidad de las obras de los alumnos de composición para ser interpretadas en directo” (EP20op). Por el contrario, los docentes de los conservatorios que sí incluyen esta

posibilidad en el contenido habitual de sus asignaturas, ya sea con los propios estudiantes del itinerario de composición del centro o con los autores externos de las obras que interpretan, ven fundamental esta vinculación entre intérprete y compositor.

### 4.3. Formación del profesorado en música contemporánea

A partir de las respuestas ofrecidas a preguntas relacionadas con el lugar y el nivel de los estudios en los que obtuvieron formación en este tipo de repertorio, así como con la continuidad que dieron posteriormente al trabajo del mismo en su interpretación musical, se encuentra gran variedad de situaciones, desde docentes que no recibieron ninguna formación hasta otros que sí lo trabajaron con menor o mayor profundidad.

El análisis realizado está focalizado en los docentes con estudios de interpretación, y el primer aspecto que llama la atención sobre el origen de este conocimiento es el número elevado de respuestas que lo asocian a una formación autodidacta, que surge del interés personal por el género y se forja a través del trabajo de partituras y agrupaciones consolidadas, así como del estudio con profesores o prácticas puntuales externas, lo cual representa el 48,1% de las respuestas. Este resultado va ligado a que el 82,7% de los docentes entrevistados afirma continuar de manera muy activa con la interpretación de este género, destacando que algunos de ellos son miembros de agrupaciones especializadas en el género: Plural Ensemble, Taller Sonoro, Vertixe Sonora o BCN 216.

Continuando con las respuestas sobre el origen de la formación del profesorado en música contemporánea, el siguiente gran grupo está compuesto por los docentes que se formaron en el mismo centro donde imparten actualmente sus clases, con los estudios de Grado Superior, siendo el 26,9% de los entrevistados. Este aspecto llama la atención por la consecuente continuidad de las asignaturas, sin implementación innovadora de orden pedagógico, al ser desarrolladas por las siguientes generaciones de alumnos de un mismo docente, sugiriendo una posible falta de actualización de contenidos, metodologías y planteamientos didácticos.

En un porcentaje similar se encuentran los profesores que se especializaron en el género estudiando el Grado Superior en centros distintos a aquellos en los que ejercen su labor profesional, o que cuentan con estudios de máster, postgrado o especialización en el extranjero, sumando un 21,2% del total. En las entrevistas destacan comentarios como los siguientes: “Estudié en Alemania (Stuttgart y Frankfurt) con Nicolas Hodges, Yukiko Sugawara y formé parte de la International Ensemble Modern Academy. También cursé un máster en piano contemporáneo en la Universidad de Lucerna (Suiza)” (EP1ob) o “En la Musik-Akademie der Stadt Basel (Basilea, Suiza)” (EP4ob). También se observa que muchos de ellos han trabajado con compositores de trayectoria internacional como Boulez, Nono o Lachenmann.

El pequeño porcentaje restante, que se corresponde con el 3,8% de los encuestados, lo constituyen los docentes que no han obtenido ningún tipo de formación en música contemporánea y que, además, no la practican en su interpretación musical. Este aspecto es relevante, ya que se trata de docentes que se encuentran impartiendo asignaturas especializadas en un género desconocido para ellos. En este punto, destaca la frase aportada por uno de los entrevistados: “si no la interpretan el músico formado y el propio docente que imparte las asignaturas, ¿quién lo hará?” (EP23op).

Al respecto, consideramos importante destacar también la idea apuntada por otro de los entrevistados sobre la reducida oferta formativa que ofrecen los centros de formación e innovación educativa de las distintas administraciones educativas al colectivo de docentes especialistas de enseñanzas artísticas, de tal manera que se junta la falta de demanda de formación por parte de los docentes especialistas con la reducida dotación económica destinada a formación específica.

#### **4.4 Opinión y actitud del profesorado y del alumnado hacia la música de los siglos XX y XXI**

En este último subapartado, se analizan los datos respecto a la opinión y la actitud del profesorado y del alumnado hacia la integración de la música contemporánea en los procesos formativos.

Desde la perspectiva de los docentes y atendiendo a las reflexiones que emanan de sus entrevistas sobre las posibles causas de la ausencia o escasez del género en los conservatorios, todos los entrevistados coinciden por unanimidad en que existe un vacío real en las aulas. Un aspecto sorprendente de los resultados es el hecho de que el 68% de las causas aportadas por los docentes para explicar este vacío es la propia figura del profesorado del centro, destacando la falta de impulso para generar estas asignaturas y la escasa formación permanente del docente en música contemporánea, lo cual conlleva también una actitud de rechazo por parte del alumno y una mala formación en el género que se perpetúa en las nuevas generaciones. Uno de los entrevistados lo expresaba de esta manera: "a veces es por falta de una persona que impulse la formación de un taller de este tipo, y a veces es por la desidia del propio centro hacia este tipo de proyectos" (EP2ob).

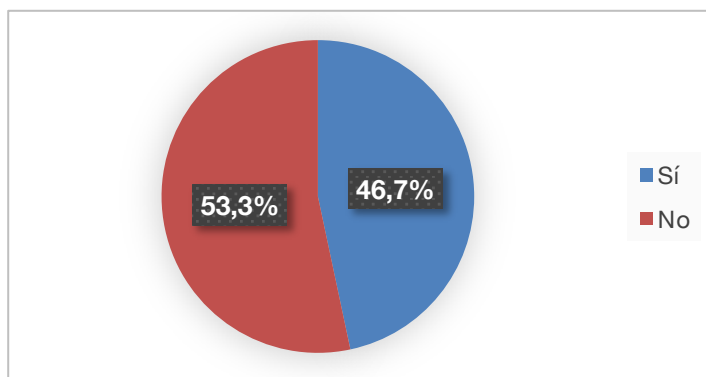
Otra de las causas del vacío formativo, según un 19% de los entrevistados, está relacionada con la escasez de la presencia del género en las salas y ciclos de conciertos, lo cual demuestra que "estamos anclados en una estética decimonónica" (EP1ob). Opiniones como esta apoyan la idea de que existe una falta de interés del público hacia la música contemporánea que repercute de manera directa en el esfuerzo invertido en la formación de los alumnos.

Finalmente, aunque en menor medida, se incluyen las opiniones sobre otras causas, entre las que destacan la desactualización de los planes de estudio, la escasez de medios económicos para acceder a nuevas partituras y recursos musicales, o la complejidad del repertorio, que exige una mayor dedicación en el desarrollo de las clases por parte del profesorado. Apoyando esta última reflexión, uno de los docentes afirma que la poca presencia de la música contemporánea en las aulas se debe, en gran parte, a que "ha habido (sobre todo en Europa) una evolución del lenguaje compositivo demasiado complejo y abstracto difícil de entender o afrontarlo con garantías a nivel estudiante (no es así en el caso de mucha música creada en USA y países nórdicos)" (EP14ob).

No obstante, a pesar de las dificultades, los docentes defienden la necesidad de trabajar y divulgar este repertorio por los diversos beneficios que aporta a la formación de los alumnos, tanto a nivel musical como social y humano. Desde el punto de vista musical, los aportes de conocimiento y mejora que supone este trabajo son numerosos, como el perfeccionamiento de las posibilidades técnicas del alumno, el aumento de su capacidad de precisión y medida

rítmica, la mayor destreza interpretativa en el instrumento o el trabajo de elementos propios de este repertorio (notación específica, uso de nuevas técnicas interpretativas o polirritmias complejas), que no se aprenderían con otras obras. A su vez, apoyan el trabajo de esta música como recurso metodológico para el trabajo de elementos como la creatividad, fantasía e improvisación del alumno, la expresión escénica o el sentido crítico. Por todo lo expuesto, de manera general los docentes apoyan la disminución de prejuicios hacia el género y destacan la necesaria apertura mental que el trabajo de dicho repertorio aporta a los alumnos.

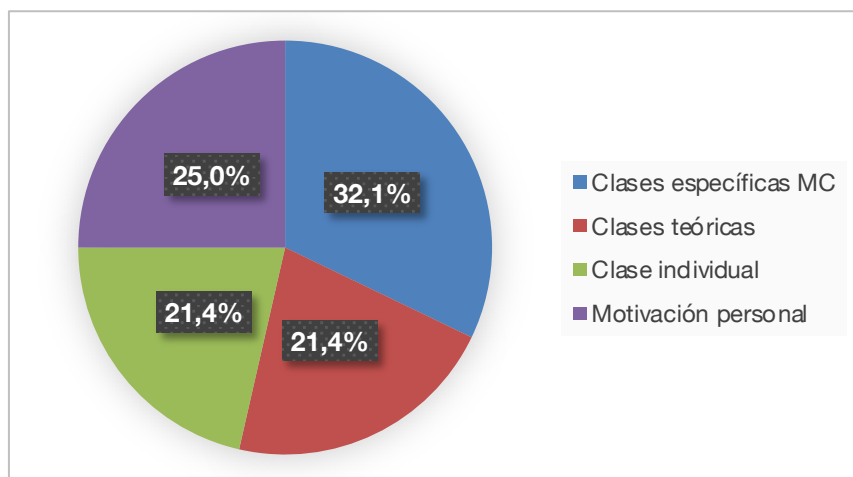
Con respecto a la opinión y actitud del alumnado hacia el trabajo de la música contemporánea en el aula, el primer foco de atención se ha dirigido a analizar los conocimientos previos con los que contaban antes de comenzar sus respectivas asignaturas sobre el género. En este sentido, los datos recogidos en la Gráfica 3 revelan que el 53,3% de los alumnos no contaba con ningún conocimiento previo, frente al 46,7% restante, que sí había recibido algún tipo de formación.



**Gráfica 3** / Conocimientos previos de los alumnos sobre música contemporánea. Fuente: elaboración propia.

Esta situación resulta llamativa al tratarse de alumnos que llevan, al menos, ocho años de formación inicial con el instrumento, ya que todas las asignaturas optativas sobre música contemporánea analizadas se imparten a partir del 5º curso de las Enseñanzas Profesionales. Asimismo, al analizar el origen del conocimiento en aquellos alumnos que sí lo tenían (Gráfica 4), se observa que es diverso, distinguiéndose cuatro grupos:

- a) Alumnos con conocimientos adquiridos en asignaturas específicas de música contemporánea cursados con anterioridad en las Enseñanzas Profesionales, que les han aportado una base sólida sobre la que seguir fundamentando su posterior conocimiento en el género (32,1%).
- b) Alumnos que hacen referencia a los conocimientos adquiridos en las clases teóricas de Historia de la Música o Fundamentos de Composición, como base para su desarrollo práctico (21,4%).
- c) Alumnos que estudian instrumentos cuyo repertorio mayoritario es del siglo XX, como el saxofón, el acordeón y la percusión, habiéndolo trabajado bastante en su clase individual (21,4%).
- d) Alumnos que se inician en el género por motivación e interés personal (25%).



**Gráfica 4** / Origen del conocimiento previo de los alumnos en música contemporánea. Fuente: elaboración propia.

Otro punto de capital interés en nuestro estudio era conocer si consideraban beneficioso el trabajo de este tipo de repertorio para su formación musical, encontrando un 96,7% de respuestas afirmativas frente al 3,3% de negativas. Nos parece especialmente significativo por el hecho de ser conscientes del beneficio que entraña adquirir competencias específicas a trabajar con dicho repertorio. El desarrollo integral del músico, en su formación inicial, es la base para poder desarrollar otras capacitaciones dentro del ámbito artístico, por ello, el hecho de que el 96,7% muestren satisfacción con lo aprendido es muy relevante. Consideramos que este porcentaje tan alto de respuestas positivas está apoyado por argumentos que respaldan el carácter fundamental y esencial de este repertorio para alcanzar una enseñanza musical integral y obtener un desarrollo pleno en el ámbito profesional como intérpretes. Entre estos argumentos destacan los siguientes: “Creo que es un trabajo fundamental” (EA10b); “Muchísimo, lo considero una obligación moral para cualquier músico clásico. No vivir en el pasado solo, conocer al menos el presente para poder valorar” (EA10ob); el que sean capaces de entender que los músicos deben adquirir competencias específicas para abordar de manera óptima todos los periodos musicales y no estancarse en tocar únicamente repertorio de periodos anteriores al siglo XX es determinante, el saber interpretar dicho repertorio les posibilita una formación más integral y completa que les ayudará a seguir aprendiendo de manera autónoma habiendo ya adquirido la base. Señalamos asimismo la siguiente cita: “Por supuesto, es necesario a nivel técnico, ya que se amplían conocimientos (sobre todo rítmicos y tímbricos) que luego ayudan mucho a la interpretación diaria” (EA20ob) porque enlaza directamente con las técnicas extendidas y otros aprendizajes aportadores que amplían el campo de experimentación y de dominio interpretativo. Por último, destacamos el siguiente comentario: “Mucho, además de nuevos conceptos musicales y sonoros, te aporta mucha seguridad rítmica y musical” (EA11op).

Creemos que estas cuatro citas son significativas dentro del presente estudio para evidenciar la importancia del interés del alumnado en la presencia del repertorio más actual desde el punto de vista formativo e interpretativo, enmarcado en su formación dentro de las enseñanzas artísticas. Se trata de un interés focalizado en los conocimientos específicos que obtienen en este repertorio concreto, respecto a elementos musicales y sonoros referentes al ritmo, timbre o grafía. El trabajo en el aula y la interpretación de estos nuevos conceptos, en muchos

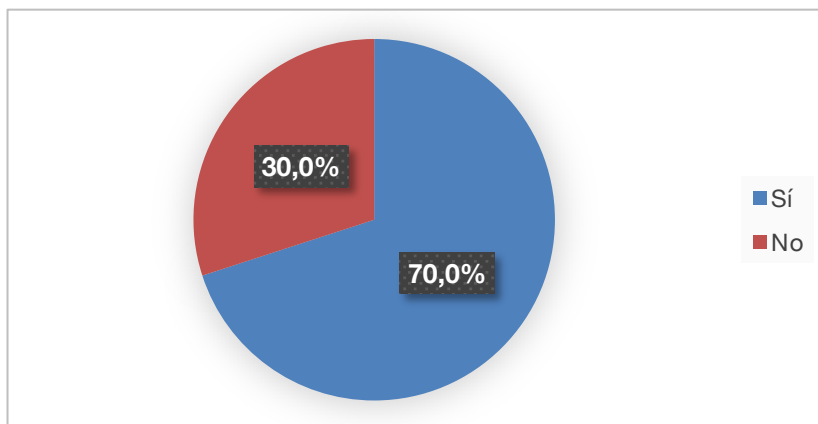


casos catalogados como más complejos que los elementos del repertorio compuesto con anterioridad, les otorga un sentimiento de mayor satisfacción en la interpretación en público, que cuando se trata de obras clásicas. A su vez, dicha satisfacción se acentúa tanto por la seguridad rítmica como el desarrollo auditivo obtenidos con este trabajo realizado.

A los alumnos que cursaron asignaturas de música contemporánea de forma optativa se les preguntó también con qué objetivo las realizaban y qué esperaban de las mismas. Entre las diversas respuestas obtenidas, el mayor porcentaje (el 82%) hace referencia a su motivación por el estudio y conocimiento de este tipo de música, con comentarios como: “Espero llegar a entender esta música o, al menos, adquirir las herramientas para descifrarla más adelante” (EA12op); “La realicé por ganas de conocer repertorio diferente y por enfrentarme a las dificultades de una música menos cercana en mi formación en este momento” (EA14op); “Lo hice por disfrutar de un repertorio que siempre me ha parecido muy interesante. La satisfacción de tocar este repertorio es diferente a como se vive el resto de la música clásica; la satisfacción posterior supera con creces el esfuerzo invertido” (EA22op). También se ha encontrado un 16% de las respuestas que señalan que su matriculación en las asignaturas ha sido motivada por las buenas referencias recibidas por parte de otros compañeros en relación al desarrollo de las mismas o al propio profesor.

De esta manera, se crea un ambiente satisfactorio y grupal en torno a una formación específica en el género que les permite obtener nuevos conocimientos, la práctica del repertorio de manera grupal e individual y la participación en actividades tanto del centro como ajenas al mismo, potenciando la puesta en escena.

Finalmente, respecto al cumplimiento de las expectativas que tenían al cursar las asignaturas, en la Gráfica 5 se comprueba que el 70% del alumnado responde afirmativamente, mientras que el 30% restante se muestra insatisfecho.



**Gráfica 5** / Expectativas cumplidas en las asignaturas de música contemporánea. Fuente: elaboración propia.

Los alumnos que no han visto cumplidas sus expectativas tras cursar las asignaturas apuntan argumentos tales como la falta de trabajo práctico, la necesidad de recibir mayores orientaciones en el uso del nuevo lenguaje y las técnicas extendidas, la falta de formación del profesorado o la utilización de una metodología inadecuada, lo cual les ha obligado, en muchos casos, a buscar apoyo externo para poder superarlas.

## 5. Discusión y conclusiones

El punto de partida y motivación para emprender esta investigación ha sido la limitada literatura científica relacionada con nuestro objeto de estudio.

En relación con el primer objetivo específico, asociado a la identificación de las asignaturas de música contemporánea presentes en los currículos de los conservatorios españoles, la investigación realizada ha permitido evidenciar el desequilibrio formativo respecto a este género en función del centro donde se cursen los estudios de música y de la especialidad instrumental, coincidiendo con las conclusiones de González y Santapau (2019). En las Enseñanzas Profesionales de Música, las posibilidades formativas en música contemporánea quedan limitadas a los dos últimos cursos como asignatura optativa en solo 17 de los 200 Conservatorios Profesionales presentes en España, lo que supone que el 91,5% de estos centros no ofrece asignaturas ligadas a este género. El panorama se presenta diferente en las Enseñanzas Superiores de Música, con una oferta de asignaturas más amplia al respecto, de carácter obligatorio en la mayoría de centros, pero enfocada en muchos casos a especialidades concretas como el piano. Asimismo, se ha comprobado la desactualización de algunos planes de estudio recogidos en las páginas web de los centros: varias de las asignaturas optativas relacionadas con la música contemporánea publicadas no se estaban impartiendo durante el curso académico 2018-2019, en el que se ha llevado a cabo el estudio, lo que influye directamente en la formación inicial de los estudiantes en este género.

Respecto al segundo objetivo, consistente en contrastar el contenido y las características metodológicas de dichas asignaturas, se advierte una clara falta de uniformidad. La existencia de diversidad de factores, dependientes de lo establecido en el plan de estudios de las distintas especialidades y en la guía docente de cada asignatura, así como del enfoque didáctico del propio profesorado, influye directamente en el tipo de formación sobre música contemporánea que recibe el alumno. Como señala Morgan, "resulta imposible establecer de una forma precisa cuándo comenzó la música del siglo XX, como un fenómeno estilístico y estético" (1999, 17), por lo que existe una gran diversidad en los puntos de origen respecto al repertorio de la asignatura. Establecer un punto de partida más cercano al comienzo o a la mitad del siglo XX condiciona que se pueda profundizar en mayor o menor medida en el repertorio trabajado y llegar hasta la música actual del siglo XXI o bien finalizar en décadas anteriores. Asimismo, el hecho de que el docente responsable de la asignatura opte por enfoques más teóricos o prácticos, cuente o no con compositores invitados que colaboren en las clases, y enfatice las interpretaciones individuales, colectivas o en agrupamientos mixtos, condicionan el tipo de formación que recibe el alumnado.

El tercer objetivo buscaba valorar la formación del profesorado en música contemporánea, encontrándose gran variedad de situaciones, desde docentes que no recibieron ninguna formación (la adquirieron de forma autodidacta) hasta otros que trabajaron incluso con compositores de trayectoria internacional, lo cual puede abrir una nueva línea de investigación que establezca una comparativa de los estudios sobre este género ofertados en España respecto al resto de Europa. Igualmente, se ha evidenciado la necesidad de reforzar la formación permanente del profesorado tanto para la necesaria actualización de metodologías y programas, como para suplir la falta de presencia de este género en los conservatorios. Para ello sería interesante diseñar seminarios, grupos de trabajo y cursos con músicos de alto nivel que dotasen a los actuales docentes de las competencias profesionales necesarias para

impartir la especialidad, reforzando también la formación en pedagogías activas que faciliten el acercamiento al estudiante a nuevas técnicas y procesos comprensivos dentro del mundo musical, tal y como apuntan EP23ob y EP25ob.

En cuanto al cuarto objetivo específico, sobre la actitud del profesorado y alumnado hacia la música contemporánea, los resultados obtenidos muestran una opinión del profesorado predominantemente a favor de la inclusión de este género en los procesos formativos por los beneficios que reporta a la formación musical integral de los alumnos desde los momentos iniciales del aprendizaje, aunque también se apunta a una falta de interés del público hacia la música contemporánea como una de las causas por las que se invierte menos tiempo y esfuerzo en la misma. En cuanto al alumnado, en general muestra motivación hacia el conocimiento y la práctica de repertorio contemporáneo (Laucirica, Almoguera, Eguilaz y Ordoñana 2012), observándose importantes diferencias respecto a los conocimientos previos con los que acceden a las asignaturas específicas sobre el género, derivadas de su especialidad instrumental, de las asignaturas cursadas previamente o de su interés personal por formarse de manera autodidacta.

Finalmente, a partir de las conclusiones extraídas de los objetivos específicos, se puede dar respuesta al objetivo general de la investigación, consistente en profundizar en el conocimiento sobre la presencia y utilización de la música contemporánea en los planes de estudio de las carreras de Interpretación Musical en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música de España. En este sentido, el estudio realizado ha permitido mostrar la desigual y, en general, escasa presencia de la música contemporánea como recurso didáctico y repertorio instrumental en las aulas de los conservatorios españoles, lo cual conduce a que gran parte de los discentes tan solo puedan realizar una pequeña aproximación hacia la música de los siglos XX y XXI que, en ocasiones, resulta puntual e insatisfactoria. Por ello, es importante reflexionar sobre una serie de aspectos, factores o decisiones que influyen directamente en esta realidad educativa y que han sido identificados a partir de este estudio, como son la formación inicial y continua del profesorado, el carácter obligatorio u optativo de las asignaturas, el contenido y enfoque de las programaciones didácticas y la metodología docente, o la oferta de conciertos de música contemporánea en los centros, como fuente indispensable para la inclusión, estimulación y sensibilidad social hacia este género musical.

## Bibliografía

- Albert, María José. 2006. *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ángel-Alvarado, Rolando, Olga Belletich y Miguel R. Wilhelmi. 2020. "Exploring Motivation in Music Teachers: The Case of Three Primary Schools in Spain". *British Journal of Music Education* 37 (3): 1-11.
- Arenas, Mario. 2009. "Desde la composición musical hacia el arte sonoro". *Resonancias* 13 (25): 35-40.
- Auner, Joseph. 2017. *La música en los siglos XX y XXI*. Madrid: Akal.

- Barba, José Juan. 2013. "La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI". En *Investigación cualitativa en educación musical*, coordinado por Maravillas Díaz y Andrea Giráldez, 23-38. Madrid: Graó.
- Barba, José Juan, Gustavo González-Calvo y Raúl A. Barba-Martín. 2014. "Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 7 (14): 125-140. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11861>.
- Besada, José Luis y Beatriz Pérez Castillo. 2019. "Teaching the History of 20th- and 21st-Century Art Music in Spanish Universities and Conservatories". En *Anklaenge 2018: Die Musikgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im universitären Unterricht*, editado por Juri Giannini, Julia Heimerdinger y Andreas Holzer, 225-232. Viena: Hollitzer. [https://doi.org/10.21939/IMI\\_ANKLAENGE2018](https://doi.org/10.21939/IMI_ANKLAENGE2018).
- Bisquerra, Rafael. 2004. *La metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Crispin, Darla. 2019. "Artistic Research as a Process of Unfolding". *Arne Nordheim Centre for Artistic Research (NMH)*. Oslo: Norwegian Academy of Music. <https://www.researchcatalogue.net/view/503395/503396>.
- Dennis, Brian. 1975. *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- Díaz, Maravillas. 1998. "Materiales para la enseñanza de la música en la educación general". *Revista de psicodidáctica* 5: 83-94.
- Dibelius, Ulrich. 2004. *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Akal.
- Flick, Uwe. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Llamas, José Luis. 2003. *Métodos de investigación en Educación II: investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gil, Isabel. 2010. "El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo". Tesis de Doctorado, Universidad de Vigo.
- González, Beatriz. 2017. "La música contemporánea en Extremadura: panorama general y análisis de la situación en las enseñanzas oficiales de piano". Trabajo Fin de Máster, Centro Superior Katarina Gurska, Madrid.
- González, Almudena y Manuel Santapau. 2019. "La enseñanza musical en el contexto de los conservatorios profesionales españoles: la ausencia de la música académica contemporánea desde varias perspectivas". En *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, coordinado por María del Carmen Pérez, José Gázquez, María del Mar Molero, María del Mar Simón, Ana Belén Barragán, África Martos y María Sisto, 137-165. Valencia: Asunivep.

- Laucirica, Ana, Arantza Almoguera, María José Eguilaz y José Antonio Ordoñana 2012. “El gusto por la música contemporánea en estudiantes de Grado Superior de Conservatorios de Música”. *Revista Electrónica de LEEME* 30: 1-20.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre).
- Manzanares, Asunción y María José Galván-Bovaira. 2012. “La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación”. *Revista de Educación* 359: 431-455.
- Marco, Tomás. 2017. *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Madrid: Fundación BBVA.
- Maykut, Pamela y Richard Morehouse. 1994. *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Morgan, Robert P. 1999. *La música del siglo XX*. Madrid: Akal Música.
- Narejos, Antonio. 2010. *Programación de la música contemporánea en los estudios de piano*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Paynter, John. 1999. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Música, niños y educación*. Madrid: Morata.
- Pimienta, Rodrigo. 2000. “Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas”. *Política y Cultura* 13: 263-276.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 27 de octubre).
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, Luis y Práxedes Muñoz. 2014. “Estrategias metodológicas en el aula de violín para el alumnado con discapacidad visual”. En *Claves para una educación diversa*, coordinado por Juan Navarro, María Dolores Gracia, Rocío Lineros y Francisco Javier Soto. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Sandín, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schaeffer, Pierre. 1988. *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.

Sherman, Robert R. y Rodman B. Webb. 1988. "Qualitative Research in Education: A Focus". En *Qualitative Research in Education: Focus methods*, editado por Robert R. Sherman y Rodman B. Webb, 2-21. Filadelfia, PA: The Palmer Press.

Sloboda, John y Biranda Ford. 2019. "Classical Musicians Borrowing from Other Arts: New Strategies for Audience. Building through Performance". En *Music, Speech, and Mind*, editado por Antenor Ferreira, 189-211. Viena: ABCM.

Stake, Robert E. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Urrutia, Ana. 2012. "La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco". Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco, Bilbao.

Urrutia, Ana y Maravillas Díaz. 2013. "Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes". *Revista ABEM* 30:11-24.

Vlachou, Anastasia. 1999. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Zabalza, Miguel Ángel. 2002. *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.

## **Anexo 1. Listado de Conservatorios de Música españoles.**

### **A) Conservatorios Profesionales de Música**

1. CPM de A Coruña
2. CPM de Arzúa
3. CPM de Carballo
4. CPM de Melide
5. CPM "Federico Paz Carvajal" de Noia
6. CPM de Pontes de García Rodríguez
7. CPM de Culleredo
8. CPM de Xan Viaño, Ferrol
9. CPM de Riveira
10. CPM de Santiago de Compostela
11. CPM "Xoán Montés" de Lugo
12. CPM de Villalba
13. CPM "Mestre Ibáñez" de Monforte de Lemos
14. CPM "Cantiga" de Sarria
15. CPM de Viveiro
16. CPM de Ourense
17. CPM de Carballiño
18. CPM de La Estrada
19. CPM de Ginzo de Lima
20. CPM de Ribadavia
21. CPM del Barco de Valdeorras
22. CPM "Manuel Quiroga" de Pontevedra

23. CPM de Cangas
24. CPM “Reveriano Soutullo” de Ponteareas
25. CPM de Lalín
26. CPM de Vigo
27. CPM “V́ctor Ureña” de Redondela
28. CPM de Villagarcía de Arousa
29. CPM de Tui
30. CPM de Santiago de Compostela
31. CPM de Gijón
32. CPM “Valle del Nalón” de Langreo
33. CPM “Anselmo González del Valle” de Oviedo
34. CPM “Juan Orbón” de Avilés
35. CPM “Juan Crisóstomo de Arriaga” de Bilbao
36. CPM “Francisco Escudero” de San Sebastián
37. CPM “Jesús Guiridi” de Vitoria
38. CPM de Barakaldo
39. CPM “Bartolomé Ertzilla” de Durango
40. CPM “Pablo Sarasate” de Pamplona
41. CPM “Fernando Remacha” de Tudela
42. CPM de Calahorra
43. CPM de La Rioja
44. CPM de Haro
45. CPM de Huesca
46. CPM “Miguel Fleta” de Monzón
47. CPM de Sabiñánigo
48. CPM “José Peris Lacasa” de Alcañiz
49. CPM de Teruel
50. CPM de Zaragoza
51. CPM de Tarazona
52. CPM de Terrasa
53. CPM de Badalona
54. CPM de Barcelona
55. CPM de Figueres
56. CPM Maestro Joan Just i Bertran
57. CPM de Manresa
58. CPM de Reus
59. CPM de Lleida
60. CPM de Cervera
61. CPM de Bellaterra
62. CPM “Isaan Albéniz” de Girona
63. Instituto y Escuela Artística, Oriol Martorell
64. CPM “Josep M. Ruera” de Granollers
65. CPM Vilanova i la Geltrú
66. CPM de Vila-Seca.
67. CPM de Vic
68. CPM de Tortosa
69. CPM de Tarragona
70. CPM de Sant Cugat

71. CPM de Sabadell
72. CPM de Reus
73. CPM de los Pirineos – Berga
74. CPM de los Pirineos – Pucçerdà
75. CPM de los Pirineos – la Seu d’Urgell
76. CPM de Palafrugell
77. CPM de Menorca
78. CPM de Mallorca
79. CPM “Catalina Bufí” de Ibiza y Formentera
80. CPM de Felanitx
81. CPM “Guitarrista José Tomás” de Alicante
82. CPM “Juan Cantó” de Alcoi
83. CPM de Almoradí
84. CPM “José Pérez Barceló” de Benidorm
85. CPM “Juan Miralles Leal” de Catral
86. CPM de Valencia
87. CPM “Tenor Cortis” de Denia
88. CPM “Ana María Sánchez” de Elda
89. CPM de Elche
90. CPM “Rafael Rodríguez Albert” de Mutxamel
91. CPM “Pedro Terol” de Orihuela
92. CPM “Mestre Gomis” de Novelda
93. CPM “Mariana Baches” de Pilar de la Horadada
94. CPM de Sant Joan d’Alacant
95. CPM “Vicente Lillo Cánovas” de San Vicente del Raspeig
96. CPM “Mestre Berenguer” de Teulada
97. CPM “Francisco Casanovas” de Torrevieja
98. CPM de Villena
99. CPM de Xàbia
100. CPM de Albaida
101. CPM “San Rafael” de Bunyol
102. CPM “Mestre Vert” de Carcaixent
103. CPM “Mestre Tárrega” de Castellón de la Plana
104. CPM “Mossén Francesc Peñarroja” de Vall
105. CPM “Alto Palancia” de Segorbe
106. CPM “José Manuel Izquierdo” de Catarroja
107. CPM de Uxó
108. CPM de Cullera
109. CPM de Godella
110. CPM “Ignacio Monzonís” de L’Elia
111. CPM de Llíria
112. CPM de Meliana
113. CPM “Ciutat de Moncada”
114. CPM “Josep Climent” de Oliva
115. CPM “Josep Melcior Gomis” de Onteniente
116. CPM de Riba-Roja de Turia
117. CPM “Joaquín Rodrigo” de Sagunto
118. CPM de Silla



119. CPM “Mariano Pérez Sánchez” de Requena
120. CPM de Torrente
121. CPM de Utiel
122. CPM de Murcia
123. CPM “Narciso Yepes” de Lorca
124. CPM de Cartagena
125. CPM “Maestro Jaime López” de Molina de Segura
126. CPM de Cieza
127. CPM “Leandro Martínez Romero” de Caravaca de la Cruz
128. CPM “Julián Santos” de Jumilla
129. CPM de San Javier
130. RCPM de Almería
131. CPM de El Ejido
132. RCPM “Manuel de Falla” de Cádiz
133. CPM “Joaquín Villatoro” de Jerez de la Frontera
134. CPM “Muñoz Molleda” de la Línea de la Concepción
135. CPM “Ziryab” de Córdoba
136. CPM “Maestro Chicano Muñoz” de Lucena
137. CPM “Marcos Redondo” de Pozoblanco
138. CPM “José Salinas” de Baza
139. CPM “Ángel Barrios” de Granada
140. CPM “Carlos Ros” de Guadix
141. CPM “Antonio Lorenzo” de Motril
142. CPM “Javier Perianes” de Huelva
143. CPM de Jaén
144. CPM “Andrés Segovia” de Linares
145. CPM “María de Molina” de Úbeda
146. CPM de Fuengirola
147. CPM “Gonzalo Martín Tenllado” de Málaga
148. CPM “Manuel Carra” de Málaga
149. CPM de Osuna
150. CPM de San Lúcar la Mayor
151. CPM “Francisco Guerrero” de Sevilla
152. CPM “Cristóbal de Morales” de Sevilla
153. CPM de Las Palmas de Gran Canarias
154. CPM de Santa Cruz de Tenerife
155. CPM “Ángel García Ruíz” de Ceuta
156. CPM de Melilla
157. CPM “Juan Vázquez” de Badajoz
158. CPM “Hermanos Berzosa” de Cáceres
159. CPM “Esteban Sánchez” de Mérida
160. CPM Don Benito
161. CPM “Luís Gordillo” de Montijo
162. CPM de Almendralejo
163. CPM “García Matos” de Plasencia
164. CPM “Tomás de Torrejón y Velasco” de Albacete
165. CPM “Jerónimo Meseguer” de Almansa
166. CPM “Sebastián Durón” de Guadalajara

167. CPM de Alcázar de San Juan – Campo de Criptana
168. RCPM de Albacete
169. CPM “Marcos Redondo” de Ciudad Real
170. CPM “Pablo Sorozábal” de Puertollano
171. CPM de Mota del Cuervo
172. CPM “Pedro Aranaz” de Cuenca
173. CPM “Jacinto Guerrero” de Toledo
174. CPM “Adolfo Salazar”
175. CPM “Amaniel”
176. CPM “Arturo Soria”
177. CPM “Joaquín Turina”
178. CPM “Teresa Berganza”
179. CPM “Victoria de los Ángeles”
180. CPM de Alcalá de Henares
181. CPM “Manuel de Falla” de Alcorcón
182. CPM de Getafe
183. CPM de Majadahonda
184. CPM “Manuel Rodríguez Sales” de Leganés
185. CPM “Rodolfo Halffter” de Móstoles
186. CPM “Tomás Luís de Victoria” de Ávila
187. CPM “Rafael Frühbeck” de Burgos
188. CPM “Angel Barja” de Astorga
189. CPM “Cristóbal Halffter” de Ponferrada
190. CPM “José Castro Ovejero” de León
191. CPM de Palencia
192. CPM de Salamanca
193. CPM “Oreste Camarca” de Soria
194. CPM de Zamora
195. CPM de Valladolid
196. CPM de Segovia
197. CPM “Cristóbal Halffter” de Ponferrada
198. CPM “Ataulfo Argenta” de Santander
199. CPM “Jesús de Monasterio” de Santander
200. CPM de Torrelavega

## **B) Conservatorios Superiores de Música.**

1. CSM de Vigo
2. CSM de A Coruña
3. CSM “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo
4. MUSIKENE
5. CSM de Pamplona
6. CSM de Aragón
7. ESMUC
8. LICEO
9. CSM de Islas Baleares
10. CSM “Joaquín Rodrigo” de Valencia

11. CSM “Salvador Eguí” de Castellón
12. CSM “Óscar Esplá” de Alicante
13. CSM “Manuel Castillo” de Sevilla
14. CSM “Victoria Eugenia” de Granada
15. CSM de Málaga
16. CSM “Rafael Orozco” de Córdoba
17. CSM de Jaén
18. CSM de Murcia
19. CSM de Islas Canarias (Sede de Tenerife)
20. CSM de Islas Canarias (Sede de Las Palmas)
21. CSM “Bonifacio Gil” de Badajoz
22. CSM de Castilla la Mancha
23. CSM de Atocha
24. CSM de Castilla y León

## **Anexo 2. Asignaturas de música contemporánea en conservatorios de música españoles.<sup>4</sup>**

### **A) Conservatorios Profesionales (todas optativas):**

- Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela: Fundamentos de Música Contemporánea.
- Conservatorio Municipal de Música de Barcelona: Introducción a la Música Contemporánea.
- Conservatorio Profesional de Música “Isaac Albéniz” de Girona: Historia de la Música Contemporánea.
- Conservatorio Profesional de Música de Valencia: Introducción al lenguaje musical del s. XX.
- Real Conservatorio Profesional de Música “Manuel de Falla” de Cádiz: Música del s. XX y XXI.
- Conservatorio Profesional de Música “Javier Perianes” de Huelva: Interpretación de la música del s.XX y actual.
- Conservatorio Profesional de Música “Francisco Guerrero” de Sevilla: Apreciación de la música contemporánea.
- Conservatorio Profesional de Música “Tomás de Torrejón y Velasco” de Albacete: Música Moderna.
- Conservatorio Profesional de Música “Marcos Redondo” de Ciudad Real: Música Moderna.
- Conservatorio Profesional de Música “Adolfo Salazar” de Madrid: Las vanguardias de la música del siglo XX.

---

4. El listado ha sido realizado durante el curso escolar 2018/2019, por lo que, en el caso de las asignaturas optativas, no se puede garantizar su continuidad en otros cursos.

- Conservatorio Profesional de Música "Teresa Berganza" de Madrid: Música del siglo XX.
- Conservatorio Profesional de Música "Victoria de los Ángeles" de Madrid: Taller de Música del siglo XX.
- Conservatorio Profesional de Música "Manuel de Falla" de Alcorcón: Música del siglo XX y XXI.
- Conservatorio Profesional de Música de Getafe: Taller de música del siglo XX.
- Conservatorio Profesional de Música "Rafael Frühbeck" de Burgos: Taller de Música Actual.
- Conservatorio Profesional de Música de Salamanca: Taller de Música Contemporánea.
- Conservatorio Profesional de Música de Segovia: Taller de Música Contemporánea.

## **B) Conservatorios Superiores:**

- Conservatorio Superior de Música de Vigo: Repertorio del siglo XX y XXI I y II: obligatoria para piano, canto y guitarra.
- Conservatorio Superior de Música de Coruña: Música contemporánea para instrumentistas I y II: optativa.
- Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" de Asturias: Lectura e interpretación de la música contemporánea: obligatoria. Aproximación práctica a la música de cámara contemporánea I, II y III: optativa.
- Conservatorio Superior de Música "Musikene" de San Sebastián: Repertorio contemporáneo I y II: obligatoria para piano.
- Conservatorio Superior de Música de Pamplona: Taller de música contemporánea: optativa.
- Conservatorio Superior de Música de Aragón: Lenguaje y técnicas de la música contemporánea: obligatoria para piano, acordeón y guitarra. Ensemble de Música Contemporánea: forma parte de los proyectos instrumentales de carácter obligado del centro, pero no es obligatorio que los alumnos cursen este proyecto en concreto.
- ESMUC: Repertorio y técnicas de la música contemporánea: obligatoria para todos los itinerarios, menos para órgano.
- Conservatorio Superior de Música de Islas Baleares: Repertorio de la música contemporánea I y II: obligatoria para todos menos guitarra, percusión, saxofón y voz. Conjunto instrumental contemporáneo I y II: optativa.
- Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia: Interpretación de música contemporánea I y II: obligatoria para piano.

- Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón: Interpretación de música contemporánea I y II: obligatoria para piano. Interpretación de la música contemporánea: optativa. Notación, sonoridad y praxis del repertorio contemporáneo: optativa.
- Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante: Interpretación de música contemporánea I y II: obligatoria para piano.
- Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla: Taller de música contemporánea: obligatoria para instrumentos sinfónicos, piano y guitarra.
- Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada: Taller de música contemporánea: obligatoria para instrumentos sinfónicos, piano y guitarra.
- Conservatorio Superior de Música de Málaga: Taller de música contemporánea: obligatoria para instrumentos sinfónicos, piano y guitarra.
- Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba: Taller de música contemporánea: obligatoria para instrumentos sinfónicos, piano y guitarra. Guitarra contemporánea: optativa para guitarra.
- Conservatorio Superior de Música de Jaén: Taller de música contemporánea: obligatoria para instrumentos sinfónicos, piano y guitarra.
- Conservatorio Superior de Música de Islas Canarias (Sede Tenerife): Música de nuestro tiempo: taller de creación e interpretación: optativa.
- Conservatorio Superior de Música de Islas Canarias (Sede Las Palmas): Música de nuestro tiempo: taller de creación e interpretación: optativa.
- Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz: Repertorio solista contemporáneo: obligatoria para piano. Lectura e interpretación de la música contemporánea: optativa. Taller de experimentación sonora: optativa.
- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid “Atocha”: Repertorio contemporáneo I y II: obligatoria para piano. Grupo Contemporáneo: forma parte de los proyectos instrumentales de carácter obligado del centro, pero no es obligatorio que los alumnos cursen este proyecto en concreto.
- Conservatorio Superior de Música de Castilla y León: Repertorio solista contemporáneo I y II: obligatoria para piano. Taller de Música Contemporánea: optativa.

### **Anexo 3. Guiones de las entrevistas realizadas.**

#### **A) Guion de la entrevista realizada a los profesores de asignaturas obligatorias:**

- ¿Qué objetivos persigue con la asignatura?
- ¿Qué repertorio trabaja en la asignatura? ¿Desde qué compositor parte? ¿Hasta qué año de composición llega?

- ¿Se trabaja de forma individual, o por agrupaciones instrumentales?
- ¿Cuántos proyectos/obras realizan los alumnos aproximadamente a lo largo de la asignatura?
- ¿Cuentan con algún compositor invitado a lo largo del curso? ¿El mismo trabaja con los propios alumnos?
- ¿Alguno de los alumnos ya ha trabajado este tipo de repertorio de forma previa a la asignatura?
- ¿Realiza algún tipo de evaluación/examen final?
- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura? ¿Fue por iniciativa propia?
- ¿Dónde y en qué nivel de sus estudios obtuvo formación en este tipo de repertorio?
- ¿Lo continúa trabajando en su interpretación musical?
- ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos? ¿A qué cree que se debe?
- Desde la figura de docente, ¿qué beneficios aporta a los alumnos el trabajo de este tipo de repertorio?
- ¿Considera adecuada la duración de la asignatura? ¿cree que debería trabajarse ya en cursos anteriores?

### **B) Guion de la entrevista realizada a los profesores de asignaturas optativas:**

- ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?
- ¿Qué porcentaje aproximado de alumnos trabajan por primera vez este tipo de repertorio al entrar en su asignatura?
- ¿Qué objetivos persigue con la asignatura?
- ¿Qué repertorio trabaja en la asignatura? ¿Desde qué compositor parte? ¿Hasta qué año de composición llega?
- ¿Se trabaja de forma individual, o por agrupaciones instrumentales?
- ¿Cuántos proyectos/obras realizan los alumnos aproximadamente a lo largo de la asignatura?
- ¿Cuentan con algún compositor invitado a lo largo del curso? ¿El mismo trabaja con los propios alumnos?
- ¿Realiza algún tipo de evaluación/examen final?
- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura? ¿Fue por iniciativa propia?
- ¿Dónde y en qué nivel de sus estudios obtuvo formación en este tipo de repertorio?
- ¿Lo continúa trabajando en su interpretación musical?
- ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos? ¿A qué cree que se debe?
- Desde la figura de docente, ¿qué beneficios aporta a los alumnos el trabajo de este tipo de repertorio?
- ¿Considera adecuada la duración de la asignatura? ¿cree que debería trabajarse ya en cursos anteriores?

### **C) Guion de la entrevista realizada a los alumnos de asignaturas obligatorias:**

- ¿En qué consiste la asignatura?
- Si es práctica, ¿qué tipo de obras trabajáis? ¿a nivel individual o como agrupación?
- ¿Tenías conocimientos previos en cuanto a este tipo de repertorio? En caso afirmativo, ¿de dónde provenían?
- ¿Consideras beneficioso el trabajo de este tipo de repertorio de cara a tu formación musical?
- ¿Cumple con tus expectativas esperadas?

**D) Guion de la entrevista realizada a los alumnos de asignaturas optativas:**

- ¿En qué consiste la asignatura?
- Si es práctica, ¿qué tipo de obras trabajáis? ¿a nivel individual o como agrupación?
- ¿Tenías conocimientos previos en cuanto a este tipo de repertorio? En caso afirmativo, ¿de dónde provenían?
- ¿Consideras beneficioso el trabajo de este tipo de repertorio de cara a tu formación musical?
- ¿Con qué objetivo estás realizando la asignatura? ¿Qué esperas de ella?
- ¿Cumple con tus expectativas esperadas?

**R**