



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El desarrollo de la expresividad musical en las Enseñanzas
Profesionales de Conservatorio: Análisis de la normativa actual y
Propuesta de Intervención**

Alumno D/Dña.: Elisa Rodríguez Gómez
Presentado bajo la dirección del tutor/a Dra.: Inés María Monreal Guerrero

Resumen

Este trabajo pretende desarrollar una casuística particular perteneciente a las enseñanzas artísticas en los conservatorios, donde en muchas ocasiones se ignora una de las grandes virtudes de la música: su capacidad de transmitir y desarrollar emociones tanto en el oyente como en el intérprete. Además de presentar la problemática actual y analizar la normativa, este trabajo tiene como principal objetivo desarrollar una enseñanza alternativa mejorada en el que las emociones tomen un lugar más relevante. Esto se pretende conseguir utilizando una metodología conjunta de análisis de literatura previa, recolección de información actual a través de una entrevista y, principalmente, a través de la propuesta de una unidad didáctica que trabaje el desarrollo de la expresividad. Se concluye resaltando la importancia de la aplicación de nuevas metodologías que prioricen una enseñanza integral del alumnado, tomando como guía este trabajo para aquellos que consideren las enseñanzas artísticas como algo más allá de lo meramente técnico, donde se valore el desarrollo personal.

Palabras clave: Violoncello, programación didáctica, expresividad musical, recurso, desarrollo personal.

Abstract

This paper's main concern is to explore a particular situation given in artistic education happening in conservatories, where sometimes one of music's greatest virtues - its capacity to communicate and evoke emotion between both listeners and performer - is ignored. We will explore today's situation in education and legislation, following this work's main goal which is to propose an improved teaching alternative in which emotions take a more relevant place. This will be presented using a methodology that combines the analysis of previous works, an interview done in hopes of obtaining the current situation's perspective and, most importantly, by the practical example of a teaching unit that works on developing student's expressivity. We conclude emphasizing the importance of applying new methodologies that prioritise students' comprehensive education, using this guide for those who value personal growth and consider artistic education as something that goes beyond mere techniques.

Keywords: Violoncello, Teaching Unit, Musical Expressivity, resource, personal growth.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	8
1. INTRODUCCIÓN	12
1.1. Justificación	12
1.2. Agradecimientos	14
1.3. Hipótesis	14
1.4. Objetivos	16
2. METODOLOGÍA	17
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
4. EXPRESIVIDAD MUSICAL EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS	23
4.1. Introducción a la expresividad	23
4.2. La expresividad en los contextos educativos	26
4.3. Expresividad musical en las enseñanzas artísticas	28
4.4. La asignatura de repertorio con pianista acompañante dentro de las enseñanzas musicales	32
4.4.1. Desde la perspectiva docente	33
5. LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LOS CONSERVATORIOS DE CASTILLA Y LEÓN	35
5.1. Introducción a la legislación educativa	35
5.2. Cambios normativos a lo largo de los años: LOGSE, LOE, LOMCE, LOMLOE	38
6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA ENFOCADA EN LA EXPRESIVIDAD	42
6.1. Introducción y justificación	42
6.2. Temporalización	43
6.3. Contribución de la Propuesta de Intervención al logro de los objetivos específicos y diseño de las competencias específicas	44
6.4. Contenidos y criterios de evaluación	45
6.5. La relación entre los diferentes elementos curriculares	46
6.6. Actividades	47

6.6.1. Adaptaciones para necesidades específicas	51
6.7. Evaluación de la Propuesta de Intervención	52
6.8. Resultados esperados de la Propuesta	53
7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO	55
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
8.1. Referencias de normativa educativa	62
ANEXO I	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

Resumen de la codificación y referencia de entrevistas.

Entrevista	Entrevistado	Número	Párrafo	Fecha	Ejemplo de código
E	M	1	2-3	09/05	EM1P2-3. 09/05

Tabla 2

Relación entre los contenidos de la Propuesta de Intervención y los de la Normativa.

Decreto 60/2007. EE.PP. (violoncello)	Contenidos secuenciados de la Propuesta de Intervención
La calidad sonora: "cantabile" y afinación.	La calidad sonora como recurso estilístico e interpretativo personal.
El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.	El fraseo como elemento expresivo y definitorio de la identidad musical.
Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión en la realización de las diferentes indicaciones que a ella se refieren y del equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.	Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión de la realización de las diferentes indicaciones como recurso expresivo. Control en el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes como recurso expresivo y por iniciativa propia.
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.	Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características musicales e interpretativas de sus diferentes versiones, valorarlas e incorporarlas a la interpretación propia.

Tabla 3

Relación entre criterios de evaluación de la Normativa y criterios secuenciados.

Decreto 60/2007. EE.PP. (violoncello)	Criterios de Evaluación de la Unidad Didáctica (secuenciado)
3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.	Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento para su uso expresivo, como recurso a decisión del alumnado.
4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.	Con este criterio se pretende evaluar la autonomía del estudiante y su competencia para emprender el estudio individualizado y la toma de decisiones interpretativas y expresivas.
7. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.	Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, para tomar decisiones interpretativas, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas, controlando su producción.
8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.	Este criterio evalúa el concepto personal estilístico, las decisiones interpretativas y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto, fomentando la aportación del alumno.
10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel.	Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística, demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

Tabla 4

Relación entre el contenido secuenciado y el criterio de evaluación correspondiente

Contenido secuenciado	Criterio de evaluación correspondiente
La calidad sonora como recurso estilístico e interpretativo personal.	3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.
El fraseo como elemento expresivo y definitorio de la identidad musical.	10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel.
Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión de la realización de las diferentes indicaciones como recurso expresivo.	7. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
Control en el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes como recurso expresivo y por iniciativa propia.	4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características musicales e interpretativas de sus diferentes versiones, valorarlas e incorporarlas a la interpretación propia.	8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.

Tabla 5*Rúbrica representativa del sistema de evaluación por parte del alumnado.*

	Poco o nulo	Bastante	Mucho
Formación del interés	Estas clases no han hecho que me interese mucho más por la expresividad en mi interpretación.	Estas clases han suscitado mi interés y me han parecido interesantes.	A través de estas clases he descubierto el placer de comunicarme a través de la música y seguiré profundizando en el tema el resto del curso.
Nuevas habilidades	Este proyecto no me ha ayudado especialmente a desarrollar mis habilidades expresivas.	A través de estas clases he adquirido nuevas habilidades que me ayudarán a trabajar la expresividad musical.	En estas clases he descubierto que soy capaz de expresarme a través de la música, además de cómo hacerlo.
Estrategias adquiridas	Las estrategias utilizadas para fomentar la expresividad no me han parecido nada útiles ni me han ayudado a desarrollarla.	Las estrategias presentadas me han parecido interesantes e incorporaré algunas a mi rutina de estudio.	Las estrategias presentadas me han parecido muy innovadoras y enriquecedoras, me han hecho plantearme cosas.
Duración y estructura	La actividad se me ha hecho muy larga y con una estructura poco clara, no sentía que hubiese un porqué detrás de las actividades.	Me ha parecido que la duración era la adecuada y que las actividades se corresponden con lo que se quería trabajar.	Me ha encantado la actividad y me habría gustado que fuese más larga, además de estar más tiempo con cada una de las actividades.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la naturaleza claramente artística de estas enseñanzas, se considera que en muchas ocasiones se limita su enseñanza al mero carácter técnico de las mismas, aspirando a la perfección de la técnica como principal objetivo de las enseñanzas. Esto puede resultar en el detrimento de la expresividad, al abandonarse a un segundo plano.

Además de esto también ocurre el fenómeno de que, en ciertos casos, los docentes pueden olvidarse de lo que la música puede aportar al alumno más allá de la interpretación, a través de ayudarlo a desarrollar sus capacidades expresivas incluso fuera del instrumento, fomentando la sensibilidad, empatía y desarrollo del carácter (Ibeas López, 2016, p. 38).

Los conservatorios de música en España han destacado por tratarse de un contexto especialmente “conservador” en cuanto a su visión de la educación. En ellos, se partía de una concepción esencialmente reproductiva, técnica y acumulativa del aprendizaje musical. Dentro de este modelo de enseñanza, se entendía que los principales objetivos en la enseñanza de la interpretación debían ser adiestrar al alumnado en la descodificación de la notación musical, desarrollar un gran virtuosismo técnico con el instrumento y acumular un vasto repertorio de obras en cada curso. (Ibeas López, 2016, p. 51-52)

Por lo tanto, nuestro objetivo es plantear un sistema más completo que el actual en el que se desarrolle la expresividad de forma conveniente y de forma más integral que en la normativa actual, donde los alumnos aprendan a expresarse mediante su instrumento, a niveles sencillos y acorde a su nivel madurativo. Esta propuesta de intervención se centrará en el curso de 3º de las Enseñanzas Profesionales.

1.1. Justificación

Esta propuesta de intervención surge a raíz de una inquietud personal al comprobar, analizando la normativa actual en el conservatorio, que el lugar reservado para el desarrollo de la expresividad, a pesar de estar presente y mencionarse en algún artículo, es muy limitado.

Este hecho resulta especialmente irónico al tener en cuenta que se trata de enseñanzas artísticas donde se entiende que vamos a desarrollar las capacidades del alumnado en lo que respecta a un arte, en este caso la Música.

Por lo tanto, nos parece necesario plantear una forma de trabajar la expresividad en los niveles previamente planteados como parte integral del currículo, como uno de los objetivos principales del curso y no como una añadidura opcional. Consideramos contraproducente el reservar esta parte de las enseñanzas únicamente para los alumnos más aventajados, o como un recurso reservado a profesionales de la música que hayan cursado Estudios Superiores, ya que todos los alumnos pueden beneficiarse de trabajar la expresividad musical a un nivel adecuado a su formación.

Otro aspecto para plantear cómo se puede fomentar el desarrollo de la expresividad musical del alumno es la influencia de la asignatura de Repertorio con pianista acompañante. Esta asignatura se considera relevante en el desarrollo artístico-musical del alumnado, no sólo de la expresividad si no de muchos otros aspectos como pueden ser el tempo, la afinación, el saber tocar en grupo... En el caso de la expresividad musical, es clave en todo el proceso del alumnado para que puedan contar con la información completa de la obra y esto les dé una buena base sobre la que desarrollarse.

Por lo tanto, planteamos integrarla como una asignatura troncal a lo largo de las Enseñanzas Profesionales, cumpliendo un currículo concreto y dando la importancia necesaria a este docente también. Esto contrasta con la situación actual, donde la figura del Repertorista se entiende como un mero apoyo al profesor de instrumento principal y no tiene una hora de clase reservada, ni unos contenidos o criterios de evaluación establecidos.

Con todo esto se plantea elaborar una propuesta de intervención que siga una metodología innovadora para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos en los conservatorios profesionales, que estimule la creación propia y la expresión como desarrollo artístico y personal.

1.2. Agradecimientos

Por un lado, me gustaría agradecer a mi tutor de prácticas y a todos los profesores de diferentes especialidades del Conservatorio Profesional de Valladolid que me han permitido asistir a sus clases, por apoyarme en mi propuesta de intervención y permitirme observar por mí misma las carencias del sistema actual de conservatorios. Además, me gustaría agradecer también al profesor entrevistado por su tiempo y su disposición.

Gracias también a mi tutora Inés María Monreal, por su ayuda y guía en la confección de este trabajo, y a la Universidad de Valladolid y al resto de profesores del módulo de música por su dedicación a nuestra enseñanza.

1.3. Hipótesis

Según Díaz, Suarez y Flores (2016) “La investigación es una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en conocer, explicar o comprender la realidad educativa para generar conocimiento sobre ella y/o mejorar o transformar dicha realidad.” (p. 9). Por lo tanto, podemos establecer que a través de este trabajo se pretende plantear una propuesta de intervención que mejore la calidad actual de las Enseñanzas Profesionales en los conservatorios, incluyendo diferentes aspectos de forma transversal, y no centrándose únicamente en los contenidos.

Es decir, el problema a resolver en el siguiente Trabajo de Fin de Máster reside en la actual falta de adecuación entre la enseñanza recibida y los niveles de expresividad trabajados, resaltando la importancia de que el alumnado de Enseñanzas Artísticas Profesionales reciba una formación integral en la que la expresividad musical se trate como un aspecto básico, defendiendo la capacidad del alumnado para integrar este concepto en su interpretación a diferentes niveles.

A lo largo de las prácticas en el Conservatorio Profesional de Valladolid se pudo observar cómo se integraban en el aula gran cantidad de metodologías diferentes a la hora de impartir clase, y esto también nos ha permitido observar de cerca las carencias del sistema actual que existe en los conservatorios. Se comprobó como el hecho de trabajar la expresividad se deja a merced del profesor, hasta tal nivel que hay profesores que insisten en ello y lo consideran como un aspecto más a tratar, y otros que ni siquiera lo contemplan.

Esto nos llevó a observar la normativa educativa para ver qué había establecido al respecto, donde se observó que el apartado dedicado al desarrollo de las emociones a través de la expresividad musical era muy breve. Al tratarse de unas enseñanzas artísticas consideramos de una importancia fundamental el reflejar este aspecto correctamente en la normativa. Esto es lo que dice la normativa al respecto:

La finalidad de las enseñanzas elementales de música es proporcionar a los alumnos una formación artística de carácter integral mediante el desarrollo de la personalidad y sensibilidad del alumno en el ámbito musical orientada a la consecución de tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores. p. 290, Artículo 2. - finalidad de las enseñanzas musicales (DECRETO 60/2007).

“Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.” p. 292, Artículo 8, 1.C – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

En estos dos artículos, pertenecientes a la normativa actual, se trata el desarrollo del alumno y de la expresividad a través de la sensibilidad musical y estética como herramienta de comunicación y realización personal. A pesar de esto, considerando que esto se encuentra en los objetivos generales de la normativa y no tiene una trascendencia en cada una de las especialidades, ya que no se traslada a objetivos más concretos donde se especifique cómo se va a incorporar en el aula o de qué forma se va a evaluar, se podría establecerse como una buena base normativa pero insuficiente.

Por lo tanto, observamos que algo que debería ser parte de forma integral en las enseñanzas y estar integrado en todos los aspectos de la normativa, se reduce a poco más de un párrafo al principio de la normativa. A lo largo de este trabajo se pretende desarrollar precisamente esto para proponer un modelo de unidad didáctica centrada en la expresividad musical, donde se traten actividades específicas que plantean cómo integrarlo en el aula y evaluarlo de forma que pase a ser un contenido más de la enseñanza.

1.4. Objetivos

Una vez plasmada la hipótesis se deben formular los objetivos, porque estos son los que determinan la meta a la que se pretende llegar. La formulación de un objetivo metodológico tiene la estructura siguiente: verbo en infinitivo y asunto/tema/objeto (Fernández y Valle, 2016, p. 106).

“Los objetivos son imprescindibles, ya que indican lo que se espera de la investigación y definen la forma en que se alcanzará el resultado. Plantear un objetivo es determinar la meta a la que se aspira llegar mediante la investigación.” (Gómez Pulido & Ramírez Herrera, 2020, p. 1)

Nuestra meta es diseñar una propuesta de intervención acorde a los objetivos que nos planteamos, que fomente la expresividad musical y lo lleve al aula de forma interactiva y útil para el alumnado. Para lograr esto estableceremos primero los objetivos generales, que hacen referencia al propósito general de la propuesta de intervención, y por eso deben estar ajustados a la realidad y ser concretos.

En este caso nuestro objetivo general consistirá en conseguir fomentar en los alumnos la capacidad de expresarse mediante su instrumento, explorar su sensibilidad artística, interpersonal y emotiva desarrollando su madurez.

Por otra parte, los objetivos específicos concretan más los criterios a perseguir y apoyan a conseguir los objetivos generales. Son más amplios y abarcan diferentes materias, al tener que tratar el objetivo general desde diferentes perspectivas. Además, su existencia debe siempre apoyar la consecución del objetivo general. En este caso serían los siguientes:

- a) Fomentar la expresividad y las cualidades artísticas del músico, favoreciendo la habilidad de distinguir entre diferentes emociones para así poder regular su control emocional en diferentes ámbitos de su vida.
- b) Analizar la situación de la normativa actual y los apartados dedicados a la expresividad musical, además de lo escrito hasta la fecha.
- c) Proponer una posible intervención que fomente el desarrollo de la confianza y expresividad, contemplando las posibilidades de mejora en la formación.

2. METODOLOGÍA

Se utilizarán diferentes métodos siendo los principales la metodología observacional, a través de las prácticas externas realizadas en el Conservatorio Profesional de Valladolid, y la referencial a través de la consulta de trabajos realizados anteriormente.

Para la consecución del primer objetivo específico, enmarcado en el ámbito de la expresividad musical, se utilizará una metodología cualitativa, a través del instrumento de obtención de datos, en este caso una entrevista. Nuestro informante será un profesor considerado de especial interés por su experiencia en el ámbito de la enseñanza artística musical. Al haber diseñado una metodología específica para la consecución de cada objetivo, se tratarán el resto más adelante.

El objetivo de esta entrevista consistirá, por un lado, en saber cuál es su opinión en lo que respecta a la posición de la expresividad en la normativa actual, pero sobre todo se hará especial énfasis en sus métodos para incluir la expresividad de forma más presente en sus clases, de forma que sirva de perspectiva docente del problema planteado y nos acerque a la realidad actual en los conservatorios profesionales desde una perspectiva interna.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Savin-Baden y Major, 2013 y King y Horrocks, 2010). Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) (...). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). (...) Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, las empleas cuando el problema de estudio no se puede observar (...) o bien, se requieren perspectivas internas y profundas de los participantes. (Sampieri y Mendoza, 2018, p.449)

En lo que respecta a esta entrevista, se ha considerado adecuado incorporar una breve explicación de la metodología empleada para su codificación y posterior referencia. Tal y como ilustra la tabla 1, la letra E corresponde a entrevista, seguido después por la letra del entrevistado, en este caso M de maestro acompañado del número 1 al ser la primera (y en este

caso única) entrevista. Por último, la P atiende al párrafo al que nos referimos, y se incluye al final la fecha de la realización de la entrevista.

Tabla 1

Resumen de la codificación y referencia de entrevistas.

Entrevista	Entrevistado	Número	Párrafo	Fecha	Ejemplo de código
E	M	1	2-3	09/05	EM1P2-3. 09/05

Para la obtención del objetivo específico que plantea el análisis de la normativa, se utilizará una metodología mixta, conectando con una metodología de análisis documental, consultando currículums, normativa y acceso avanzado de fuentes documentales, con una metodología cualitativa.

Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. (Sampieri y Mendoza, 2018, p.108)

Por último, para la consecución del tercer objetivo, relacionado con la elaboración de la propuesta de intervención, se hará uso de una metodología mixta que combine los conocimientos adquiridos a través de la entrevista con el análisis de la normativa y de la literatura escrita hasta la fecha.

Esta propuesta está enfocada al ámbito de conservatorio ya que es donde más experiencia tengo como alumna, además de ser este tipo de formación el que quiero abordar por considerarlo de especial interés personal.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En lo que respecta a la literatura actual que existe al respecto de cómo trabajar las emociones en los alumnos de Enseñanzas Profesionales de conservatorio, encontramos varios ejemplos significativos.

Para empezar, se encuentran los trabajos centrados en el uso de la expresión dentro de las artes, y como recurso en el aula. Entre estos, Beltrán Agost (2016), plantea una propuesta de intervención educativa en la que desarrolla la expresión plástica como elemento o medio de comunicación alternativo para el alumnado con necesidades especiales. Este trabajo se relaciona con la presente Propuesta de Intervención en cuanto a expresividad se refiere, ya que ambos pretenden desarrollar este recurso a modo de mejora en la enseñanza del alumnado, aunque siendo el trabajo de Beltrán Agost una propuesta enfocada en el alumnado con necesidades especiales.

Por su parte, Coterón López y Sánchez Sánchez (2010) defienden la educación artística en el ámbito escolar a través de la educación física, desarrollando la Expresión Corporal como disciplina con un gran interés para la experiencia estética y formativa de cada alumno. Por lo tanto, se relaciona con el trabajo presente en querer desarrollar la expresión, pero en este caso desde el ámbito de la corporalidad y la educación física. Por último, el artículo de Martín Escobar (2005), relaciona la música tradicional con el movimiento expresivo y la danza, con el objetivo de desarrollar su alto valor educativo. Este trabajo guarda relación por querer utilizar la expresividad de forma que fomente en el alumnado habilidades más allá de la técnica, en este caso enfocado en la música tradicional más que en la música clásica practicada en los conservatorios profesionales.

En el caso de los estudios relacionados más intrínsecamente con el tema que nos ocupa, es decir, las Enseñanzas Musicales Profesionales y el uso de la expresividad en las mismas, encontramos el estudio de López Martínez (2006) donde se trata la situación de las Enseñanzas Artísticas Musicales a lo largo de los grados Elemental, Medio y Superior bajo la normativa de la LOE. Trata el tema desde una perspectiva general por lo que se entrelaza con esta propuesta de intervención en cuanto a temática se refiere, si bien es cierto que no trata tan en profundidad la expresividad en las enseñanzas Profesionales si no que las integra de forma que se encuentren en todas las etapas de la enseñanza.

Abarca desde las enseñanzas obligatorias a las artísticas, y al tratarse de un artículo publicado en 2006 vemos que todavía hay mucho por mejorar y actualizar a la normativa actual, siguiendo el criterio de la LOMLOE de competencias específicas y objetivos de etapa.

También contamos con el artículo de Oriol de Alarcón (2001) donde se exponen los avances conseguidos en la educación artística, planteando que esta es la clave para el desarrollo de la expresividad. Es esta expresividad la que fomenta la sensibilidad estética en el ser humano. Este artículo se relaciona con que trata la expresividad como elemento integral de la formación del ser humano, considerándolo clave para una educación integral.

Por último, el artículo de Malbrán (2007) versa sobre los educadores musicales en su conjunto y qué competencias necesitan desarrollar para llevar a cabo una buena labor docente. Señala diferentes tipos de estrategias a la hora de abordarlo: preinteractivas, interactivas y postinteractivas. Su relación con el actual trabajo reside en tratar las competencias de forma integral en las enseñanzas musicales, algo que actualmente ni se vislumbra, e integrar una concepción novedosa de esta formación.

Por otro lado, si miramos la literatura utilizada en el aula de violoncello en la mayoría de conservatorios profesionales a día de hoy, observamos que la mayoría de técnicas o métodos de estudio, como podrían ser los *113 etudes for cello* del compositor Friedrich Dotzauer o los *40 studies: High School of Cello Playing* del compositor David Popper, se centran únicamente en desarrollar la parte técnica del instrumento y en ejercitar diferentes aspectos prácticos, pero nunca de la expresividad. Ocurre algo similar en otros métodos también muy conocidos como podrían ser el *Daily exercises for violoncello* del compositor Louis R. Feuillard, el *Cello Studies* de Otakar Ševčík o el *12 studies for perfection of technique, op. 57* de Sebastian Lee. Esto se refleja claramente en las indicaciones dadas al principio de los estudios de L. R. Feuillard, por ejemplo:

“Se deben estudiar ejemplos de cada una de las cinco partes previamente explicadas diariamente. Los ejercicios deben practicarse lentamente al principio, subiendo la velocidad de forma gradual. Se debe tener en consideración que se toquen de uniformemente.” (Feuillard, 1919, p.1)

El primer hecho que debería llamarnos la atención no es otro que el año en el que se publicó dicho método. Esto resalta el hecho de que seguimos utilizando metodologías anticuadas en las aulas, al haber transcurrido más de un siglo de su publicación. Como vemos en lo establecido al inicio de este método, las indicaciones se centran únicamente en los aspectos relacionados con la técnica, hace alusión a la repetición como método de mejora y no hay indicaciones más allá, como podría ser alguna alusión a la expresividad o a otros aspectos. Se espera del intérprete o del profesor que añada su visión de la interpretación haciéndola más expresiva y musical, pero al dejarse a libre elección se acrecienta la posibilidad de que estos aspectos se pasen por encima y no se apliquen en el aula.

Este fenómeno se repite en la mayoría de las técnicas o métodos de estudio y representa a la perfección el problema que se quiere abordar en esta propuesta de intervención, que no es otro que la forma de educar en las Enseñanzas Profesionales, donde en muchas ocasiones se basa únicamente en la técnica, que, aunque imprescindible, no es la única faceta importante en el arte en general y tampoco en la música.

Por lo general, la expresividad suele ser algo que la mayoría de las técnicas y métodos dan por hecho, algo a lo que se asume que el profesor dará la suficiente importancia e introducirá en esos estudios de forma orgánica. Como ya comentábamos antes, esta “libre elección” que se les presenta a los docentes es la causante de que, en muchas ocasiones y como los métodos más tradicionales no lo incluyen en sus enseñanzas, el hecho de trabajar la expresividad dependa de si el profesor en cuestión quiere hacerlo o no. Esto hace que muchos alumnos no lo trabajen y que terminen sus Estudios Profesionales con lo que es, en mi opinión, una enseñanza incompleta.

Si miramos la situación con la normativa actual encontramos que las menciones a la expresividad son bastante resumidas. Esto concuerda con la situación que nos encontramos en las aulas, ya que si no se legisla al respecto difícilmente se integrará de forma consistente ni se regulará su implantación general. Aparte de las ya mencionadas anteriormente en este trabajo, se incluyen las siguientes menciones a la expresividad:

“Capacitar para contribuir a la creación de una conciencia social de valoración del patrimonio musical que favorezca su disfrute y la necesidad de transmitirlo a las generaciones futuras.” p. 292, Artículo 8, 1.A – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

“Evaluar estéticamente, de acuerdo con criterios correctos, los fenómenos culturales coetáneos. Desarrollar una actividad creadora e imaginativa.” p. 292, Artículo 8, 2. C, D. – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

Como vemos, son pocas y bastante reducidas, se limitan únicamente a aspectos generales y no se integran en la normativa de forma que representen la base de la formación. En lo que respecta a posibles reformas en la normativa actual, contamos con un Documento Base que plantea, con intención de fomentar el diálogo, poner a debate la Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores. En este documento, que principalmente trata la situación actual en conservatorios superiores, también se plantea la importancia de hacer los ajustes necesarios a lo relativo a las Enseñanzas Profesionales. Si bien es cierto que el propio documento admite la necesidad de un cambio integral, también defiende la actual normativa de la LOE como “adecuada”.

“Si bien es cierto que las enseñanzas artísticas profesionales deben experimentar avances y reajustes propios, la regulación que contiene la actual redacción de la LOE tanto en materia de enseñanzas como de centros y profesorado responde adecuadamente a las necesidades existentes en este nivel educativo.” (Secretaría de estado de Educación, 2022, p. 19).

4. EXPRESIVIDAD MUSICAL EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

4.1. Introducción a la expresividad

“El repensar el diseño empieza por el profesor. Enseñamos según como somos.” (Blackshields 2016, p.316). Esta frase resume a la perfección cómo debe ser un profesor en las enseñanzas artísticas si quiere incorporar un modelo de enseñanza novedoso y más completo en los conservatorios profesionales: expresivo en su interpretación para lograr desarrollar en ellos el espíritu creativo. En el presente capítulo se pretende dar una visión global de la expresividad y su valor en la enseñanza, que luego se pormenorizará en casos concretos según el ámbito a trabajar y la metodología empleada, como bien expresa el entrevistado:

“Considero que el primer paso debe ser siempre el de aprender a sentir tu cuerpo, es decir, la expresión corporal. Empezaría haciendo percusión corporal, bailando... Muchas veces yo hago eso, pongo música en el aula o toco yo y los animo a desenvolverse y a moverse sin tener que aprender a bailar un paso concreto, sino que simplemente se dejen llevar por lo que sienten en cada momento, por lo que están escuchando. A través de eso, los animo a que intenten transmitirlo con el instrumento. Sentir tu cuerpo es vital para poder expresarte, ya que sin este primer paso es imposible luego expresar con el instrumento, al final el instrumento es un medio. También creo que se puede fomentar la expresividad a través del canto, ya que es el instrumento propio de nuestro cuerpo. Aprender a expresarse cantando facilitará mucho el aprender a expresarse con el instrumento, porque sabes lo que buscas, lo tienes en la cabeza e intentas transmitir eso a través del instrumento. Si no lo piensas antes, no puedes transmitirlo, saldrá lo que salga.” (EM1P2-3. 09/05)

El hecho de trabajar la expresividad no sólo ayuda al alumno a desarrollar cualidades como la expresividad y la apreciación del arte y el hecho artístico, sino que también ayuda a la hora de resolver problemas técnicos. Desde nuestro punto de vista, el interpretar con el instrumento, en muchas ocasiones tiende a crear rigidez en la postura y la obcecación con la perfección.

Por el contrario, si el trabajo realizado previamente es bueno y, por lo tanto, contamos con una base efectiva, cuando decidimos introducir el elemento de la expresividad musical muchos de los problemas técnicos desaparecen y la interpretación fluye, conecta y mejora en gran medida. Además, tal y como explica el entrevistado, es una parte vital de todo músico:

“Aparte de que forma parte del currículo, hay que trabajarlo, es parte vital de la música, ya que nosotros estamos aprendiendo a interpretar un instrumento y para poder interpretar, hay que desarrollar la expresividad, para poder gustar al público. Al final, para poder captar la atención del público es indispensable desarrollar la expresividad. El problema surge cuando nos planteamos cómo trabajarla, para lo cual es indispensable tener en cuenta las capacidades de cada alumno, además de saber cómo desarrollarlas para poder llegar a ello.” (EM1P1. 09/05)

Otro de los problemas a los que se enfrenta un músico en lo que respecta a la expresividad es que aún hoy en día hay docentes que piensan que la expresividad es algo innato en sus alumnos, que sale de forma natural.

Aunque esta visión, desde nuestra percepción, no es del todo falsa sí que es, en nuestra opinión, muy limitada, ya que no deja de ser un elemento más a trabajar, como bien expresa Torija Tendero (2021): “La repetición es la llave de la respuesta física o memoria muscular, sin embargo, la expresión musical se debe trabajar, no esperar a que aparezca mágicamente en el escenario.” (p. 15). Coincidimos con Torija Tendero dado que a pesar de que se suele dar por hecho que la técnica instrumentista es algo a trabajar y que no “aparece mágicamente de la nada”, en ocasiones sí que se cae en el error de pensar que la expresividad musical no precisa de este estudio previo.

En ocasiones podríamos encontrarnos a alumnos que se puedan sentir cohibidos o avergonzados de expresarse. Recordemos que durante las Enseñanzas Profesionales la gran mayoría del alumnado se encuentra en plena adolescencia, y expresarse de forma diferente a sus iguales o destacar incluso por un trabajo bien hecho es algo de lo que rehúyen. Por lo tanto, el primer paso debe estar encaminado a trabajar la vergüenza, para después poder trabajar aspectos más concretos.

Muchas veces el adolescente está más preocupado por lo que él puede aparentar en los ojos de los demás, o sea la imagen que proyecta, que en cómo él realmente se siente. (...) El adolescente suele tener un miedo atroz a quedar en ridículo, prefiriendo actuar sin pudor, de forma libre, contradiciendo sus superiores antes que realizar una actividad que pudiera parecer vergonzoso ante sus ojos o los de sus pares. Necesitan sentir la afirmación de sus iguales. (Eddy Ives, 2014, p. 17)

A la hora de trabajar este factor tan determinante que además tiene la capacidad de condicionar el desempeño en el aula en gran manera, el primer paso, aunque parezca obvio, debería ser el ver esa conducta que queremos conseguir en el alumnado reflejada en el docente.

Difícilmente va a querer el alumno trabajar su expresividad a través de gestos corporales o ideas propias que pueda aportar a la interpretación si no lo ve reflejado en su docente, o si siente que su tutor no es capaz de ponerse en su situación. Así se refleja esto en la entrevista realizada:

“Pues claro, es un factor claramente determinante y se observa fácilmente que les cuesta más desarrollar la expresividad a los que son vergonzosos, tímidos... Les cuesta mucho. Lo que hay que hacer es intentar llegar a los alumnos de una forma cercana, a través de su vida personal, que te vean como una persona en la que pueden confiar y conocerlos también a ellos. Conseguir que el alumno se abra contigo ya que una vez que confía en ti empezará a desarrollarse más como persona y a través de eso podemos trabajar para reducir su timidez.” (EM1P4. 09/05)

También es importante fomentar los primeros intentos, que, aunque probablemente tendrán mucho margen de mejora, son un buen comienzo y significan que el alumno está empezando a explorar sus límites y su forma de exteriorizar sus sentimientos.

Cualquier producción que se realice ha de ser acogida por el educador de la misma manera, desde el respeto y la escucha. Contribuye a la creación de este espacio (...) la capacidad de escucha del educador y el no juzgar ni las producciones ni las manifestaciones de los sujetos. (Moreno, 2010, p.7).

Coincidimos con Moreno González en señalar la importancia del educador que trata al alumno desde el respeto, lo cual nos ratifica la cita textual del profesor entrevistado, que aboga por conseguir que los alumnos creen en sí mismos como base fundamental que estimule la creatividad, ayudarles a auto conocerse y a trabajar el amor propio.

“Es muy importante que ellos creen que pueden hacerlo, y para esto es muy importante todo lo que sucede en casa porque yo con estar una hora en clase no puedo hacer milagros. Si en casa creen en ellos, apuestan por ellos y les ayudan, en clase será mucho más fácil.” (EM1P5. 09/05)

Una vez establecido el ámbito general de actuación de la expresividad y la relevancia de incluirla en el aula como un elemento más, procedemos a analizar la situación actual en diferentes contextos educativos, concluyendo con el caso concreto de los conservatorios profesionales. En este ámbito se tratará la perspectiva de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante como elemento catalizador de la expresividad, además de aportar la visión de un docente formado, con años de experiencia y cuya metodología se relaciona con lo tratado hasta el momento.

4.2. La expresividad en los contextos educativos

Como se ha mencionado anteriormente, a lo largo de diferentes contextos educativos el uso de la expresividad se trata como un elemento más que en muchas ocasiones sirve de recurso para trabajar cuestiones más profundas o problemas más graves. Este recurso es muy valorado dependiendo del contexto ya que ofrece una visión más general y centrada en la calidad de la enseñanza, además de fomentar la competencia de aprender a aprender, más concretamente el saber ser.

En ocasiones, como plantea Beltrán Agost (2016), la expresividad puede abrir puertas en la comunicación e integración del alumnado con necesidades especiales. Este caso se centra en la particularidad de las artes plásticas como medio a lo largo de las enseñanzas infantiles, y cómo estas pueden servir al docente para entender mejor al alumnado y a este para explorar sus formas de expresión:

Los dibujos infantiles son la expresión de la personalidad del niño en su integridad, en el momento que está dibujando, ya que le permite describirse a sí mismo, sin encubrimientos. Es la huella de su individualidad. (...) Desde tan temprano, la expresión artística tiene gran importancia, ya que contribuye a desarrollar la sensorialidad y a relacionar el niño con el medio. Parece que el niño dibuja lo que considera suficiente para hacerse entender, que es lo que le importa en ese momento. (Beltrán Agost, 2016, p. 12-13).

En otros casos la expresividad puede ser una herramienta en el ámbito de la educación física, donde se pretende desarrollar la expresión corporal como medio de autoconocimiento entre el alumnado. A pesar de que esto forma parte del currículo establecido, muchas veces en estas enseñanzas se cae también en el error de no considerar el autoconocimiento como parte esencial de la formación del alumnado, que puede aportar grandes recursos de cara al desenvolvimiento en años futuros tanto en ámbitos profesionales como personales.

En este ámbito lo plantean Coterón López y Sánchez Sánchez (2010), valorando la importancia de la expresividad que nace del cuerpo como otra forma más de autoconocimiento y de gran valor perceptivo:

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo. Sin embargo, (...) a menudo nos relacionamos con la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica. (Coterón López & Sánchez Sánchez, 2010, p. 118).

Por lo tanto, observamos que el alcance de la expresividad no se limita únicamente al ámbito artístico o a las enseñanzas profesionales, sino que es un elemento integral de las enseñanzas obligatorias también y que tiene una gran variedad de usos, y que como tal se debería integrar de forma que no se vea como un recurso a añadir *a posteriori* si no como elemento principal y catalizador de nuevas enseñanzas.

Todo esto nos lleva a la defensa de su existencia, defendiendo la importancia de no limitar las enseñanzas de cualquier ámbito a lo meramente técnico, de recopilación de datos sin llegar a una reflexión que amplíe nuestro autoconocimiento: “El sistema escolar debería encontrar más pronto que tarde los caminos que hagan fluir un diálogo libre, creativo y hasta apasionado.” (Coterón López & Sánchez Sánchez, 2010, p. 115).

4.3. Expresividad musical en las enseñanzas artísticas

En el caso concreto de las enseñanzas artísticas observamos que la situación es bastante diferente. Mientras que, en las enseñanzas convencionales, la expresividad se valora como un recurso útil y didáctico, cuando se trata de las enseñanzas artísticas se ve relegada a un segundo plano cuando precisamente debería ser uno de los fundamentos básicos tanto de la normativa como de las programaciones didácticas. Así lo expresa el docente entrevistado:

“En la Legislación sí que aparece el apartado de expresividad, lo valora, pero es verdad que muchas veces para poder expresar necesitas tener una buena base técnica, y como conseguirla es muy difícil y los alumnos habitualmente no estudian lo suficiente pues muchas veces los docentes estamos más enfocados en esto que en la expresividad. Lo ideal sería trabajar las dos cosas a la vez, a través de la expresividad conseguir la técnica y viceversa.” (EM1P8. 09/05)

En lo que respecta a normativa en cuanto a legislación educativa específica de enseñanzas artísticas, el Decreto 60/2007 por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León, observamos que las únicas menciones que encontramos respecto a la expresividad son las siguientes:

La finalidad de las enseñanzas elementales de música es proporcionar a los alumnos una formación artística de carácter integral mediante el desarrollo de la personalidad y sensibilidad del alumno en el ámbito musical orientada a la consecución de tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores. p. 290, Artículo 2. - finalidad de las enseñanzas musicales (DECRETO 60/2007).

“Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.” p. 292, Artículo 8, 1.C – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

“Capacitar para contribuir a la creación de una conciencia social de valoración del patrimonio musical que favorezca su disfrute y la necesidad de transmitirlo a las generaciones futuras.” p. 292, Artículo 8, 1.A – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

“Evaluar estéticamente, de acuerdo con criterios correctos, los fenómenos culturales coetáneos. Desarrollar una actividad creadora e imaginativa.” p. 292, Artículo 8, 2. C, D. – Objetivos de las enseñanzas profesionales de música (DECRETO 60/2007).

Si tenemos en cuenta que este decreto abarca la totalidad de las Enseñanzas Elementales y Profesionales, incluyendo también todas las especialidades planteadas en un conservatorio, vemos claramente que las menciones son insuficientes e incompletas y no han sido actualizadas en casi dos décadas.

Esto hace que aspectos que forman parte integral de normativas actuales como podrían ser los objetivos de etapa o los indicadores de logro en la LOMLOE, en la normativa de conservatorios ni se planteen. Esto perjudica al alumnado limitando su formación, al fin y al cabo, gran parte de los avances realizados en los últimos años relativos a la didáctica de la música no se incluyen en los planteamientos del conservatorio. Así lo defiende el docente entrevistado al preguntarle respecto a los posibles efectos adversos de delegar toda la responsabilidad de la enseñanza de la expresividad en los profesores, sin establecer unos mínimos obligatorios desde la normativa:

“Por supuesto, si en la normativa el hecho de trabajar la expresividad estuviese mejor planteado y de forma más presente, esto obligaría a muchos docentes a tratarlo, cosa que hoy en día no sucede. Ayudaría también si hubiese un porcentaje de la evaluación en la cual tuviesen que valorar el nivel alcanzado por el alumno en este ámbito. El problema surge cuando muchos docentes no saben expresarse a través de

la música, por lo tanto, qué van a enseñar al alumno si ellos mismos no saben hacerlo. En algunos casos nunca se les ha evaluado esa función como docente ni como músico, y, al final, uno enseña lo que ha aprendido.” (EM1P10. 09/05)

Es por esto precisamente que no es de extrañar que cada vez abunden más los trabajos y las investigaciones relacionadas con el tema que nos ocupa. En el capítulo de López Martínez (2006), se trata la situación de las Enseñanzas Artísticas Musicales a lo largo de los grados Elemental, Medio y Superior bajo la Ley Orgánica de Educación (LOE), que es actualmente la legislación más reciente en lo que respecta a esta materia. El trabajo plantea también la incorporación de un nuevo concepto a la normativa: las competencias. Estas tendrían como objetivo complementar y actualizar la legislación, poniéndola a la par de las Enseñanzas Obligatorias.

También en la misma línea nos encontramos con el artículo de Malbrán (2007) que trata de los educadores musicales en su conjunto y versa sobre qué competencias necesitan desarrollar para llevar a cabo una buena labor docente. Como vemos una vez más se insiste en la necesidad de incorporar las competencias en este tipo de formación, tanto inicial como permanente, resaltando la situación actual de completo abandono por parte de las nuevas legislaciones, que únicamente se preocupan de la Enseñanza Obligatoria y no por las enseñanzas de régimen especial como serían las enseñanzas artísticas.

En la literatura científica actual contamos también con todo lo establecido por Howard Gardner en sus textos sobre inteligencias múltiples, entre las que se incluyen habilidades hasta ese momento no consideradas como una inteligencia más, como podrían ser la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, que hacen referencia a la habilidad de conocer y evaluar las fortalezas de los demás y a uno mismo, respectivamente.

Tal y como explica Morán Martínez, el estudio de Gardner partía de la base de cuestionar la existencia de una única inteligencia general, al considerarlo incorrecto. Así, propuso un conjunto de inteligencias múltiples, entre las que se encontraba la inteligencia musical (2009, p.5).

Inteligencia Musical: Capacidad de entender y desarrollar técnicas musicales; aprenden a través de la música; escuchan música, tararean o chiflan melodías; generalmente, leen y escriben música. Es así como se le otorga a la inteligencia musical, que tradicionalmente era solamente tomada como habilidad específica, un estatus propio en el desarrollo cognitivo integral del ser humano. (Morán Martínez, 2009, p.6).

Para él una inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner reconoce que ésta es dinámica; es decir, se puede y debe desarrollar. (Morán Martínez, 2009, p.5).

Al igual que la inteligencia musical y el resto de las inteligencias, la expresividad musical se puede y debe trabajar de forma pautada, con paciencia y diferentes estrategias metodológicas que contribuyan al desarrollo de competencias ligadas a fomentarla. Para esto es vital desarrollar la expresividad en todas las etapas del estudio, tal y como explica el docente entrevistado, y no limitarlo como un último añadido:

“En ese sentido en el día a día se aprecia que muchas veces los estudiantes abogan por no expresar nada hasta que no lo tengan todo bien, y por eso resulta útil hacer audiciones más frecuentemente, donde los alumnos intenten hacer mucha música y trabajar la expresividad con lo que hayan conseguido hasta el momento en lo que respecta a técnica. Pero sí que le daría un enfoque más fuerte a la expresividad en lo que respecta a normativa, al final somos intérpretes y es lo más importante, incluso más que la técnica; y da igual fallar un arco o que no te salga un golpe de arco, lo importante es captar al público, es la esencia de lo que hacemos a pesar de que a veces se olvide esto. A pesar de que hay pocas menciones a la expresividad a lo largo de la normativa considero que los propios profesores deberíamos de darle más énfasis a ese apartado, que a veces olvidamos.” (EM1P9. 09/05)

Para trabajar todo esto, además de las actividades que se detallarán más adelante en la Propuesta de Intervención, se procede a analizar el peso que una asignatura como Repertorio con Pianista Acompañante podría tener en el desarrollo de estas habilidades en los alumnos, además de su situación en la normativa actual.

4.4. La asignatura de repertorio con pianista acompañante dentro de las enseñanzas musicales

La situación de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante en la comunidad autónoma que nos ocupa, Castilla y León, es compleja. Actualmente ni siquiera se encuentra contemplada dentro de la normativa, no es una asignatura obligatoria ni específica. Esto provoca que los alumnos no tengan un momento establecido para esta asignatura y que la asignatura quede completamente desaprovechada, como bien explica Romero Arrabal (2017): “La asignatura “Repertorio con pianista acompañante” no se reconoce como tal. La autora destaca que este último hecho resta autoridad a dichos/as profesionales frente a los/las alumnos/as”. (p. 95).

Toda esta casuística resulta especialmente disonante si consideramos el violoncello como un instrumento monódico que, por lo tanto, se favorece del acompañamiento del piano para completar la interpretación y por lo tanto fomentar la expresividad musical. Así lo expresa el docente entrevistado:

“Al final el pianista acompañante es la otra pieza del puzzle en nuestra interpretación. Si en la obra falta algo, no se trabaja igual musicalmente, tenemos que entender que los instrumentos monódicos necesitan la armonía que los acompañe y complete la información. Necesitan del bajo para entender del todo la obra, y si no tienen esta visión general difícilmente van a poder expresarse igual. Contar con una asignatura que explique esto es una parte fundamental para poder entender la obra y expresarte de forma acorde, sobre todo porque con los pianistas muchas veces lo que más se trabaja es la expresividad, el fraseo, se analiza la obra... En las clases de instrumento se suele estar más pendiente de lo técnico y se dejan más de lado otros aspectos. Por lo tanto, yo creo que sí, el hecho de que no sea una asignatura reglada afecta a los estudiantes.” (EM1P11-12. 09/05)

Además, acaba siendo un caos tanto para alumnos como para profesor, ya que al no tener un horario establecido dan muchas menos clases de las que podrían dar, y se acaba reservando para las semanas previas a audiciones o exámenes.

Esto hace que no se aprovechen las capacidades que se podrían desarrollar a través de la asignatura, entre las que se encuentra la expresividad. Como demuestran varios estudios, el hecho de implementar esta asignatura de forma troncal sería de gran beneficio para todo el alumnado:

Dicho experimento consiste en establecer unas normas básicas para la docencia de la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” (horas, distribución de aulas, planificación con los profesores de instrumento...) para ver su productividad pasados algunos años. Los resultados obtenidos mostraron que los/las alumnos/as implicados/as mejoraron considerablemente. (Romero Arrabal, 2017, p. 96-97).

La situación de la asignatura de Repertorio con pianista acompañante fue un hecho especialmente destacado en mi experiencia de prácticas, considerando su nula existencia en la normativa actual, lo cual consideré inverosímil dada la ayuda que puede prestar a los estudiantes en lo que respecta a mejorar en aspectos variados de su interpretación. Desde saber tocar en grupo, favorecer la escucha, la afinación o el mantener un tempo estable; a aspectos más abstractos como podrían ser la dirección de las frases, el carácter de las obras o a desarrollar su propia expresividad.

La legislación relacionada con el desempeño de su trabajo [de los pianistas acompañantes] ha sufrido numerosos cambios sin dejar de abandonar una continua ambigüedad. Actualmente, cada comunidad autónoma organiza el trabajo de estos/as profesionales de un modo distinto. Como consecuencia, existen grandes diferencias entre las condiciones laborales de estos/as docentes entre unas comunidades y otras, así como en la calidad educativa que reciben los/las alumnos/as en cada autonomía. (Romero Arrabal, 2017, p. 95).

4.4.1. Desde la perspectiva docente

Para determinar las diferentes formas en las que se puede trabajar la expresividad, hemos recurrido a la experiencia de un docente con años de experiencia, que se ha encontrado con situaciones variadas y que tiene recursos diferentes entre sí. Además, también hemos analizado el desarrollo de su planteamiento didáctico, es decir, cómo aborda la expresividad en clase y los diferentes métodos.

Se han incluido en el capítulo presente los extractos considerados más relevantes y que guardan mayor relación con lo establecido, además de los que se incluyen a continuación en lo que respecta a cómo llevarlo a cabo en el aula y qué recursos nos pueden ser útiles para empatizar con el alumnado y que se sientan comprendidos:

“En clase lo plantearía poniéndome en su lugar, bailando y haciendo el bobo con ellos, para ponerme a su altura y ellos sientan que soy su apoyo. Además, al tratarse de las Enseñanzas Profesionales, contamos con que esto se ha trabajado previamente en Elemental y los niños traen ciertas nociones respecto al tema. El problema concreto de las Enseñanzas Profesionales reside en que es la etapa en la que empiezan los complejos, el desarrollo, la adolescencia... Entonces ahí sí que son más tímidos y es más difícil, por lo tanto, hay que intentar quitar la vergüenza como sea.” (EM1P6. 09/05)

“Sobre todo es imprescindible conocerlos y saber en qué área se mueven en su día a día, qué tipo de amistades tienen, qué tipo de familia... para así poder meterte en su mundo, que ellos se sientan a gusto y vean que entiendes su realidad. Si un alumno de barrio obrero siente que yo siempre estoy a otro nivel y no entiendo su contexto sociocultural no va a funcionar la interacción en clase, tiene que saber que yo también lo he vivido o que al menos que lo conozco, y al revés también, en el caso de familias más adineradas.” (EM1P7. 09/05)

Después de haber analizado la importancia de incluir la expresividad musical en las Enseñanzas Profesionales, y haber trasladado nuestra preocupación por la situación actual, así como las variadas aplicaciones de esta herramienta; se procede a realizar un análisis del recorrido a lo largo de diferentes normativas educativas, desde los años 90 hasta la actualidad.

5. LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LOS CONSERVATORIOS DE CASTILLA Y LEÓN

5.1. Introducción a la legislación educativa

La legislación actual es muy dispar en lo que respecta a diferentes sistemas de enseñanza. Mientras que, por un lado, observamos el incesante cambio de normativa en las enseñanzas obligatorias, en aras de alcanzar un sistema más completo, más justo y creador de ciudadanos completos ajustados a las exigencias del día de mañana; no observamos lo mismo al analizar la situación de las enseñanzas artísticas.

En el caso concreto de los conservatorios profesionales, la legislación actual se remonta al año 2007, es decir, hace 17 años. Mientras que durante este tiempo las enseñanzas primarias y secundarias obligatorias han pasado por tres leyes educativas - la LOE, la LOMCE y la LOMLOE - que han ido implementando mejoras en las fallas del sistema además de actualizando contenidos y competencias a los nuevos tiempos, vemos que las enseñanzas artísticas han quedado relegadas a un segundo plano.

En la mayoría de estas normativas, legislar para la formación que nos ocupa se contempla simplemente como un hecho *a posteriori*, con un epígrafe que concluye que la legislación referente a las enseñanzas profesionales se concretará “más adelante”. Si tenemos en cuenta que una persona que empezase sus estudios cuando se implementó la normativa podría hoy en día estar impartiendo clases bajo esas mismas especificaciones, este “más adelante” se convierte cada vez más en una utopía que no llega nunca.

A continuación, se incluye toda la normativa relacionada con Enseñanzas Artísticas Profesionales que ha entrado en vigor posterior al Decreto de 2006. Esta se limita a ampliaciones o ligeras modificaciones, sin haber un cambio real de las características de la enseñanza.

“Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.”

“Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.”

“Real Decreto 1953/2009, de 18 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en lo relativo al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza.”

“Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.”

“Real Decreto 471/2014, de 13 de junio, por el que se crea la especialidad de "Cant Valencià" en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad.”

“Real Decreto 92/2019, de 1 de marzo, por el que se crea la especialidad de Asturianada en las enseñanzas profesionales de Música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad.”

“Real Decreto 300/2019, de 26 de abril, por el que se crea la especialidad de Timple en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad, y se modifica el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.”

“Real Decreto 14/2023, de 17 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación Física deben tener la condición de deportista de alto nivel o rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.”

Una vez planteada toda la normativa actualizada y revisada observamos que la mayoría de los cambios introducidos hacen referencia a diferentes cuestiones, pero nunca a cambios estructurales en la normativa. Por un lado, nos encontramos con los decretos que hacen referencia a la implantación de nuevas especialidades con sus especificaciones, como sería el Real Decreto 471/2014 en lo relativo a la especialidad de "Cant Valencià", el Real Decreto 92/2019 respecto a la Asturianada o el Real Decreto 300/2019 que crea y define la especialidad de Timple.

También encontramos los decretos relacionados con algún cambio en lo que respecta a convalidaciones. En este sentido encontramos el Real Decreto 242/2009, que trata las convalidaciones a realizar entre enseñanzas artísticas y enseñanzas obligatorias; y el Real Decreto 14/2023, que modifica el anterior en los aspectos mencionados.

Por último, encontramos la legislación relacionada con especificaciones más técnicas, como podría ser el Real Decreto 1953/2009, que concreta las especificaciones para calcular la nota media de las enseñanzas; o el Real Decreto 303/2010, que establece los requisitos mínimos que deben cumplir los centros en los que se imparten las Enseñanzas Artísticas Profesionales.

Aun así, en el presente capítulo se tratarán las posibles añadiduras y mejoras que hayan surgido a lo largo de la historia y en qué forma han afectado a la legislación actual, porque si bien es cierto que no ha habido un cambio de normativa de forma integral y trascendente, analizando la situación para contemplar los posibles cambios, si que ha habido añadiduras y sobre todo mucha literatura al respecto. Además, analizaremos los cambios de normativa en las últimas décadas en lo que respecta a diferentes leyes educativas.

5.2. Cambios normativos a lo largo de los años: LOGSE, LOE, LOMCE, LOMLOE

A lo largo de la enseñanza reglada en los conservatorios, se han ido estableciendo diferentes normativas hasta llegar a la actual, de 2006. El primer cambio que supuso un antes y un después en la historia de la normativa de conservatorios fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE, en 1990 (BOE de 4 de octubre).

Tal y como argumenta Ibeas López (2016), a través de la implantación de esta nueva ley se formalizó por primera vez la distinción entre conservatorios y escuelas de música, otorgando a los primeros la capacidad de impartir enseñanza reglada y otorgar titulaciones oficiales, mientras que los segundos estarían al cargo de la enseñanza no reglada y tendrían como objetivo impartir conocimiento musical personalizado (p. 51).

Con la aplicación de la LOGSE las enseñanzas de música se diversifican en dos grandes vías:

- Los conservatorios, que impartirán enseñanza reglada, conducente a la profesionalización de los estudiantes y a la obtención de un título. Estarán reguladas por las administraciones educativas.
- Las escuelas de música: que impartirán enseñanza no reglada. Sus certificados no tendrán validez profesional y cuyo principal objetivo es el desarrollo de la educación musical de carácter amateur, en una franja de población que va desde edades tempranas hasta la edad adulta. (Ibeas López, 2016, p. 51)

En lo que respecta a la metodología, la LOGSE planteó unos objetivos concretos por cada ciclo formativo (elemental, profesional y superior). Estos eran concretos, pero no por eso dejaban de ser flexibles, ya que la nueva normativa buscaba “desarrollar diferentes tipos de capacidades, conocimientos y destrezas musicales” (Ibeas López, 2016, p. 52). Esta reforma educativa defendía, por lo tanto, una metodología constructivista en la que primaba la formación artística completa que no se limitaba únicamente a la labor de enseñar una gran cantidad de obras.

En la reforma se enfatizaba la importancia de asegurar una formación artística integral al alumnado, que no se limitara al dominio más puramente práctico de las técnicas instrumentales, sino que también incluyera otros aspectos inherentes al hecho musical - como fenómeno histórico cultural, estético, expresivo o psicológico-. Se apostaba por dotar de sentido y significado artístico a la interpretación musical. (Ibeas López, 2016, p. 52)

Además, la LOGSE incorporó un nuevo aspecto a las enseñanzas profesionales artísticas al considerar de igual importancia el formar al alumno como músico independiente y solista a la vez que como instrumentista de conjunto, fomentando desde casi el principio de las enseñanzas la música en grupo.

El currículo no estará orientado únicamente al desarrollo de la técnica instrumental, sino que “incluirá otras asignaturas complementarias que posibiliten un desarrollo más humanístico en el alumnado”. Se persigue un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical. (Ibeas López, 2016, p. 62)

La siguiente Ley Orgánica de Educación relevante en lo que respecta a las Enseñanzas Artísticas fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo, (BOE no 106, de 4 de mayo de 2006). En ella se completan las especificaciones ya establecidas por la LOGSE, además de gestionar las convalidaciones entre este tipo de Enseñanzas y la Enseñanza Obligatoria, especialmente en la Secundaria; así como la creación de centros integrados que planteen un sistema que combine en un mismo centro y horario las Enseñanzas Secundarias Obligatorias con las Enseñanzas Artísticas Profesionales.

Los estudiantes de música compaginan estas enseñanzas con sus estudios generales obligatorios (hasta los 18-20 años), por lo que la propia ley en su artículo no 47, establece que “las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria, adoptando las oportunas medidas de organización y de ordenación académica, que incluirán entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados. (Ibeas López, 2016, p. 67)

Adicionalmente, el principal cambio que introdujo la LOE fue el transformar el Grado Profesional en un único grado de seis cursos, en lugar de los tres ciclos de dos cursos cada uno establecidos por la normativa anterior. También se establecieron pruebas de acceso para el Grado Profesional, definidas en función del curso al que se quisiese acceder y sus objetivos y contenidos. Además, se estableció que el hecho de completar las Enseñanzas de Grado Profesional traería consigo “la obtención del título de Técnico correspondiente” (Ibeas López, 2016, p. 67).

Determina, asimismo, que para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza, será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones Educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. (Ibeas López, 2016, p. 67).

Por último, observamos que, en algunas Comunidades Autónomas, como es el caso del País Vasco, a través de esta Ley Orgánica que se introdujo una nueva asignatura llamada “Repertorio con pianista Acompañante”, en la cual se desarrollan las habilidades del alumnado en lo que respecta a la interpretación acompañada de piano, trabajando la afinación, ritmo, pulso estable, capacidad de acompañamiento y expresividad musical.

Este no fue el caso en la Comunidad Autónoma que nos ocupa, Castilla y León, ya que la figura del pianista repertorista se mantuvo como una añadidura a la del profesor de instrumento, sin darle la importancia que, si dieron en otras normativas y, por lo tanto, en detrimento del alumnado al no contar con unos contenidos y horarios establecidos para la realización de esta. (Ibeas López, 2016, 73)

Por último, encontramos la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley no modifica ningún aspecto en lo que respecta a la estructura u organización del grado profesional de las enseñanzas musicales. Sí que trajo, sin embargo, cambios relevantes en lo que respecta a las Enseñanzas Secundarias que se relacionan de forma directa con la enseñanza en el conservatorio (Ibeas López, 2016, 69).

La LOMCE hizo desaparecer uno de los itinerarios educativos que más facilitaba a los estudiantes de conservatorio el poder compaginar ambas enseñanzas simultáneamente: el itinerario de Música, Artes Escénicas y Danza. Esta rama del Bachillerato permitía a muchos estudiantes convalidar varias asignaturas en el instituto, lo cual aliviaba la carga de trabajo y hacía que los estudiantes fuesen capaces de abarcar tal cantidad de materias. Como explica Ibeas López (2016):

Otro hecho grave es la desaparición del itinerario de Música, Artes Escénicas y Danza en el Bachiller, que se había implantado con la LOE y que tenía una finalidad importante ya que posibilitaba al alumnado que estudia en los conservatorios profesionales, la convalidación de ciertas asignaturas que cabalgan en el currículo de los estudios musicales reglados y del bachiller, para poder reducir así, la carga lectiva que supone asistir a clase, estudiar cada una de las materias, junto con la asistencia al conservatorio y el estudio y práctica del instrumento. (p. 69)

En lo que respecta a la LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020), no se pueden comentar cambios específicos en lo que respecta a su aplicación en las Enseñanzas Artísticas Profesionales, al no haberse implementado esta normativa en este ámbito aún. Esta ley afirma que concretará las especificaciones de las mencionadas enseñanzas “a la mayor brevedad posible”, sin establecer fechas concretas. Por lo tanto, hasta el momento lo único que se puede argumentar es que estará basada en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de Mayo.

Con este capítulo se ha pretendido analizar las diferentes normativas por las que ha transcurrido la Enseñanza Artística, analizando los cambios y especificaciones concretas, hasta llegar al Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. Además, también se ha procedido a analizar la falta de cambios sustanciales producidos desde el año 2007, observando el nivel de actuación que han tenido sobre la normativa los decretos posteriores a este año. Con esto, se concluye con la necesidad de diseñar una Unidad Didáctica que incluya la expresividad musical como hilo conductor de la misma, que procederemos a detallar en el siguiente capítulo.

6. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA ENFOCADA EN LA EXPRESIVIDAD

6.1. Introducción y justificación

Esta propuesta de intervención, llevada a cabo a través de una Unidad Didáctica llevará el título de “Lo que siento vs. lo que dejo ver: ¿Qué significa esto para mí?”. Así, se pretende ofrecer un título atractivo que capte la atención del estudiante y suscite el interés por la materia.

En esta Propuesta de Intervención se pretende desarrollar la expresividad en las Enseñanzas Profesionales de 3º de Grado Profesional en la especialidad de violoncello, a través de diferentes actividades. Los principales objetivos a los que se atiende impulsarán la capacidad creativa del alumno con la intención de conseguir que pierda el miedo y la vergüenza a expresar lo que siente. Para esto, empezaremos por unos ejercicios de meditación mediante los cuales se sientan animados a pensar por ellos mismos, descubrir lo que sienten y a partir de ahí se realizará un trabajo de exteriorizar todo esto.

Siempre hay que tener en cuenta la etapa en la que se encuentra el alumnado, en plena adolescencia, entre los 14 y 15 años generalmente, por lo que habrá que tratar la vergüenza al intentar encajar con sus pares. A través del desarrollo de la competencia creativa y expresiva, que es la principal finalidad de esta Propuesta de Intervención, se desarrolla la que es una de las competencias profesionalizantes más importantes para un músico: saber comunicar lo que siente.

La importancia de esta propuesta, enfocada en el caso concreto de conservatorio y por lo tanto, bajo la normativa del Decreto 60/2007, reside en la necesidad de aumentar la presencia de la expresividad en las aulas de Enseñanza Profesional. Considero que este es un aspecto vital de cualquier músico, que para interpretar necesita saber expresar lo que quiere comunicarle al público.

A través de esta propuesta se trabajan los siguientes objetivos planteados en la normativa: La calidad sonora, el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos, la dinámica, la precisión en la realización de las diferentes indicaciones y el equilibrio de los niveles. Si bien

es cierto que ninguno de los objetivos específicos planteados, pertenecientes a la especialidad de violoncello, se relacionan de forma directa con la expresividad, sí que se trabajan de forma colateral y como base para luego trabajar la expresividad. Esto se debe a que, en la normativa actual, al analizar los objetivos por especialidades observamos que ninguno hace referencia específica a la expresividad, a pesar de que sí que se menciona en los objetivos generales de las enseñanzas:

Objetivo general: c) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.

Objetivo específico: d) Desarrollar una actividad creadora e imaginativa.

Por lo tanto, se relaciona con la normativa en cuanto a objetivos generales de los estudios se refiere; y con los objetivos concretos de la especialidad ya que para trabajar la expresividad es necesario trabajar la calidad sonora, el fraseo, la dinámica, el equilibrio de los niveles y el resto de los objetivos planteados previamente. Precisamente se pretende ampliar lo abarcado por la normativa, siempre amparado por la misma, pero trayendo la atención a posibles campos de mejora o habilidades poco trabajadas.

Como ya comentábamos, trabajar la expresividad es un aspecto básico de cualquier intérprete que no sólo puede ayudar en el desarrollo de las clases y en la mejoría académica, si no que en su vida personal puede resultar de gran ayuda y apoyo al estar atravesando la difícil etapa que es la adolescencia. Ayudarles a identificar cómo se sienten, qué quieren expresar a través de su interpretación y sobre todo cómo superar esa timidez y falta de autoestima tan características de la etapa vital por la que están pasando es algo que puede sentar una muy buena base para el futuro. Por eso considero que aplicar esta unidad en 3º de Profesional, en el epicentro de la adolescencia, puede ser especialmente beneficioso a largo plazo.

6.2. Temporalización

La puesta en marcha de esta propuesta de intervención se llevará a cabo en el mes de noviembre, ya que en este mes los alumnos se encuentran ya inmersos en sus estudios y han podido volver al ritmo habitual después de las vacaciones de verano. Además de contar con los seis cursos previos de enseñanzas en los que se sientan las bases técnicas e interpretativas,

en noviembre habríamos establecido ya los nuevos objetivos del curso a lo largo de los dos primeros meses de septiembre y octubre. Por todo esto, considero que en noviembre se encuentran preparados para afrontar un nuevo aspecto de su enseñanza como podría ser la incorporación de la expresividad musical de forma más constante.

El objetivo consistiría en incorporar lo aprendido en las tres sesiones correspondientes a esta unidad didáctica (de una hora de duración cada una) en el resto del curso; para así integrarlo de forma orgánica a su interpretación, desarrollándose cada vez más a lo largo del resto de las Enseñanzas Profesionales. Por lo tanto, se plantea que esta Unidad transcurra a lo largo de tres semanas, ocupando casi la totalidad del mes, lo cual ejemplifica su relevancia en la programación trimestral general. Esta duración sería variable en función de lo que se alargase cada actividad, pudiendo ser prorrogada hasta un máximo de un mes.

6.3. Contribución de la Propuesta de Intervención al logro de los objetivos específicos y diseño de las competencias específicas

En esta propuesta se trabajarán los siguientes objetivos específicos, en lo relativo a Enseñanzas Profesionales en la especialidad de Violoncello:

a) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: digitación, articulación, fraseo, etc.

c) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.

El primer objetivo se trabajará a lo largo de los diferentes aspectos técnicos necesarios para el desarrollo de la expresividad de forma adecuada, al ser necesaria una buena base técnica que incluya los aspectos mencionados, además de otros: afinación, tempo estable, gusto estético... El segundo se trabajará al ser necesaria una buena memoria musical para, una vez aprendida la obra, centrarse en otros aspectos desarrollando así también la expresividad.

Dado que en la normativa de las Enseñanzas Artísticas Profesionales no contamos con competencias específicas, he procedido a elaborar unas propias basándome en los objetivos mencionados anteriormente y en los criterios de evaluación que incluyo a continuación.

8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.

10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

De estos criterios de evaluación surgen las siguientes competencias específicas:

8.1. Competencia de desarrollo del concepto personal artístico y estilístico.

8.2. Competencia de libertad de interpretación dentro del respeto al texto.

10.1. Competencia de autocontrol y grado de madurez en la personalidad artística.

10.2. Competencia de desarrollo de la exteriorización de la sensibilidad.

6.4. Contenidos y criterios de evaluación

El presente apartado consta de los contenidos didácticos que hemos concretado y secuenciado partiendo del Decreto 60/2007, en el cual, partiendo de la especialidad de violoncello, se han seleccionado los más relacionados con la propuesta de Intervención. Concretamos el contenido en la tabla 2.

Tabla 2

Relación entre los contenidos de la Propuesta de Intervención y los de la Normativa.

Decreto 60/2007. EE.PP. (violoncello)	Contenidos secuenciados de la Propuesta de Intervención
La calidad sonora: "cantabile" y afinación.	La calidad sonora como recurso estilístico e interpretativo personal.
El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.	El fraseo como elemento expresivo y definitorio de la identidad musical.
Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión en la realización de las diferentes indicaciones que a ella se refieren y del equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.	Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión de la realización de las diferentes indicaciones como recurso expresivo. Control en el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes como recurso expresivo y por iniciativa propia.
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.	Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características musicales e interpretativas de sus diferentes versiones, valorarlas e incorporarlas a la interpretación propia.

A su vez, en lo que respecta a Criterios de Evaluación, relacionaremos los planteados por el Decreto con los Criterios de Evaluación Secuenciados de la Propuesta de Intervención. Observamos esta relación en la tabla 3.

Tabla 3

Relación entre criterios de evaluación de la Normativa y criterios secuenciados.

Decreto 60/2007. EE.PP. (violoncello)	Criterios de Evaluación de la Unidad Didáctica (secuenciado)
3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.	Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento para su uso expresivo, como recurso a decisión del alumnado.
4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.	Con este criterio se pretende evaluar la autonomía del estudiante y su competencia para emprender el estudio individualizado y la toma de decisiones interpretativas y expresivas.
7. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.	Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, para tomar decisiones interpretativas, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas, controlando su producción.
8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.	Este criterio evalúa el concepto personal estilístico, las decisiones interpretativas y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto, fomentando la aportación del alumno.
10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel.	Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística, demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

6.5. La relación entre los diferentes elementos curriculares

Una vez establecidas las diferentes partes que conforman la creación de una unidad didáctica, se procede a relacionarlas entre sí a través de la tabla cuatro, que relaciona los diferentes elementos curriculares.

Tabla 4*Relación entre el contenido secuenciado y el criterio de evaluación correspondiente*

Contenido secuenciado	Criterio de evaluación correspondiente
La calidad sonora como recurso estilístico e interpretativo personal.	3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.
El fraseo como elemento expresivo y definitorio de la identidad musical.	10. Presentar en público un programa adecuado a su nivel.
Profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión de la realización de las diferentes indicaciones como recurso expresivo.	7. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
Control en el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes como recurso expresivo y por iniciativa propia.	4. Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.
Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características musicales e interpretativas de sus diferentes versiones, valorarlas e incorporarlas a la interpretación propia.	8. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.

6.6. Actividades

Para el desarrollo de las actividades correspondientes a esta Propuesta de Intervención se tendrán en cuenta los objetivos y contenidos específicos detallados en los puntos anteriores.

Actividades de Introducción

Empezaremos la primera sesión introduciendo los sentimientos a los estudiantes. ¿Qué sentimos? ¿Cómo lo sentimos? Se estimulará en todo momento una metodología participativa. Los primeros 10 minutos de la primera sesión, se realizará una sesión de meditación guiada en la que, a partir de situaciones planteadas por el docente, el alumno deberá proponer diferentes emociones que podrían surgirle. Se favorecerá el uso de palabras descriptivas avanzadas, lo cual incluye ampliar el vocabulario más allá de adjetivos como contento, triste, feliz...

Tras esta primera toma de contacto, se procederá a poner música o tocar el docente extractos de obras con un carácter contrastante entre sí, para que el alumno asocie primero adjetivos concretos a cada una de ellas, y una vez esto esté establecido, situaciones más elaboradas por cada extracto. Esto incluye crear escenarios hipotéticos a los que le recuerde la música, o situaciones en las que le parezca que podría sonar la obra de fondo. Esto transcurrirá a lo largo de los siguientes 10 a 20 minutos de clase, dependiendo de la longitud de los extractos y de la actividad participativa del alumno.

En todo momento se debe estimular al alumno a participar, valorando sus propuestas como válidas y correctas y reiterando el hecho de que en lo que respecta a emociones, no hay respuestas erróneas. Todo lo que aporte es positivo. También se puede animar al estudiante participando el propio docente en la actividad, dando su visión de las obras, pero siempre como otra alternativa más y no como la única versión correcta.

Continuaremos la primera sesión con el instrumento, durante los próximos 30 minutos. Se seleccionarán extractos de las obras que los alumnos estén interpretando en ese momento o hayan interpretado recientemente para analizarlos de la misma forma que hacíamos justo antes: primero sugerirán qué emoción les transmite el extracto, para luego sugerir un contexto o escenario más completo. Después, procederán a interpretarlo teniendo en cuenta el sentimiento elegido y procurando siempre que la emoción se transmita claramente al público. Por su parte, el docente sugerirá posibles cambios y mejoras, y, en caso de ser necesario, imitará - siempre desde el respeto - la interpretación del alumno para que este pueda apreciar el nivel de alcance de su expresividad y emoción elegida, es decir, si ha conseguido exteriorizarlo lo suficiente para transmitirlo. Se podrá hacer uso de las nuevas tecnologías para grabar al alumno en vídeo y luego reproducirlo en clase.

Actividades de desarrollo

En la segunda sesión, empezaremos también con un tiempo de clase sin usar el instrumento. Lo primero será volver a introducir una breve meditación, similar a la de la primera sesión, pero con el objetivo de ser más concreto en las emociones y situaciones. Esto deberá transcurrir en un máximo de 10 minutos. Después, ampliaremos durante 15 minutos la actividad de la sesión anterior al interpretar obras en las que el alumnado no sólo debe comunicarse verbalmente si no que debe implicar también a su cuerpo, ya sea bailando en el

aula, moviéndose o en el caso de los más vergonzosos utilizando sólo las manos y los brazos. Esto fomentará el ir perdiendo la vergüenza poco a poco, sobre todo si está acompañado del docente haciendo lo mismo. Estas mismas actividades se trasladarán luego al instrumento para la segunda media hora de clase, donde se intentará que el alumno incorpore el cuerpo y su movimiento mientras interpreta con el instrumento las obras del trimestre. Se sugerirán diferentes formas de incorporar el movimiento sin que esto afecte de forma negativa a la postura general o a la técnica, dependiendo del caso particular.

Además, en esta sesión se elaborará una lista de adjetivos entre el profesor y el alumno para que luego el docente vaya seleccionando y el alumno deba interpretar el mismo pasaje con diferentes caracteres. Es decir, después de tocar el pasaje con la emoción que más se acerque al caso concreto, se irán proponiendo otras que cada vez serán más contrastantes para poder apreciar la influencia de la expresividad en el resultado final de la interpretación, siendo el mismo pasaje.

Actividades de finalización

Para la tercera y última sesión, se completarán las actividades realizadas en anteriores sesiones con un breve recuerdo durante 20 minutos, sólo que en este caso se incorporará la utilización del canto como recurso expresivo. Utilizando diferentes extractos y a lo largo de media hora, se animará al estudiante a cantar los pasajes para así sentir los diferentes puntos de apoyo, la dirección de la frase, la línea melódica a la vez que la armónica al tener la posibilidad de que el docente acompañe la interpretación al piano con los acordes principales del pasaje... Se alternará canto e instrumento. Todo esto servirá para tener una visión más general de la obra y también para que el alumno haya descubierto diferentes recursos que pueden ayudarlo en su camino interpretativo a lo largo de los años.

Durante los últimos diez minutos de esta sesión se planteará al alumno qué conceptos considera que ha podido introducir a lo largo del desarrollo de esta unidad didáctica, si cree que ahora se siente más preparado para afrontar las obras desde el punto de vista expresivo, tanto como si siente que incorporar estos recursos a su interpretación hacen que esta sea más rica y que él mismo la disfrute más. Esto servirá de forma de primera evaluación que más adelante concretaremos.

Actividades de refuerzo y ampliación

En caso de ser posible y de permitirlo por la planificación tan ajetreada del curso, sería interesante valorar una actividad que reforzase lo aprendido a través de la ampliación de contenidos y de contextos de aplicación. El objetivo sería trasladar lo aprendido en clase de instrumento individual, con la única compañía del profesor, a un contexto más abierto. Podría realizarse a modo de clase colectiva entre los alumnos del mismo curso o cursos similares en caso de que no hubiese suficiente alumnado en un curso.

En esta actividad se propondría que cada estudiante seleccionase dos pasajes de obras que estuviese interpretando en ese momento y las propusiese a sus compañeros como ejemplo y como reto. Por un lado, empezaría interpretando los pasajes varias veces, cada una de ellas con una característica expresiva diferente en mente, y el resto de los alumnos deberían adivinar cuál era la intención del intérprete. Se podría proponer de dos formas: sin dar diferentes opciones de qué emoción se trata, o, por el contrario, si en el desarrollo de la actividad se observase que hay dificultades, proponiendo algunas opciones entre las que los oyentes deban escoger.

Por otro lado, una vez todos los alumnos participantes en la actividad hubiesen realizado su interpretación, la actividad se plantearía en forma opuesta a modo de reto. Es decir, los alumnos asignarían a cada compañero un pasaje concreto con una emoción específica, sin saber el resto de qué se trata, y deberían adivinar entre el resto de los estudiantes implicados.

A lo largo de todo este proceso se fomentará una actitud de juego en la que los estudiantes se complementen entre ellos, den su opinión y sugieran opciones a sus compañeros para lograr una interpretación más satisfactoria. Así, se pretende conseguir una actitud general de apoyo mutuo y de comprensión, donde los alumnos puedan también sentirse motivados a expresar de forma más cómoda y abierta al ver que sus compañeros lo hacen, y no sólo eso, si no que observen que el hecho de hacerlo de forma evidente además tiene su recompensa en el acierto de la emoción interpretada por parte de sus compañeros.

En caso de contar con suficiente alumnado, también se podría incorporar el elemento de los grupos, donde cada grupo iría ganando puntos en función de la cantidad de emociones que acertasen o de lo mucho que se aproximasen a la emoción en concreto. Por supuesto, el objetivo principal de toda esta actividad de ampliación sería que los alumnos pudiesen aplicarlo en futuras actuaciones y conciertos y lo incorporen de forma natural en su estudio y por lo tanto en su interpretación.

6.6.1. Adaptaciones para necesidades específicas

En este caso atenderemos a la adaptación de una sesión a un estudiante con Síndrome de Asperger. Para esto hay que tener en cuenta que las características principales de este Síndrome suelen ser las dificultades en la comunicación social y en la flexibilidad de pensamiento y comportamiento. Por lo tanto, las actividades aquí planteadas pueden resultar un reto para ellos al no ser la estructura normal de las clases y suponer un cambio, entre otras cosas.

Para tratar de paliar los efectos de esto, se avisaría a los estudiantes con Asperger de estas sesiones diferentes a las demás al principio del curso escolar, y además se entregaría con al menos un mes de antelación un programa/resumen que explicase las principales actividades que se van a llevar a cabo. Se haría hincapié en todo lo que pudiera resultarles extraño o desconocido y por lo tanto pudiese generarles rechazo, resolviendo sus dudas las semanas anteriores a la implantación de la unidad didáctica.

Por otra parte, debido a la dificultad que puede suponer para este tipo de alumnos expresar sus emociones, se le daría la anticipación de unos días para que pudiese pensarlo con más tiempo, sobre todo las actividades que conllevan la expresión de los sentimientos, además de evitar por todos los medios que se sintiese presionado en clase.

Se seguiría el ritmo marcado por el estudiante, siempre con el objetivo de mejorar los contenidos ya mencionados, pero sin la presión de tener que llegar a unos mínimos exigibles como en el caso de los estudiantes sin adaptaciones de currículo. Por lo tanto, el objetivo final sería siempre el de aprender y mejorar, desarrollándose hasta donde sea posible.

Por último, en lo que respecta a las actividades de ampliación donde se pondrían en común todos estos aspectos, se informaría al resto del alumnado de las necesidades específicas del estudiante en concreto para que ellos fuesen más comprensivos y atentos, además de que entendiesen que las formas de comunicarse van a ser diferentes, pero no por eso menos válidas. Cuanto más informados estuviesen respecto a este Síndrome más capaces serán de entender el porqué de algunos de los comportamientos de su compañero.

6.7. Evaluación de la Propuesta de Intervención

A lo largo de la actividad habrá diferentes momentos en los que se evaluará la participación y desempeño del alumnado, siempre con el objetivo de fomentar al máximo la expresividad. Al principio de la actividad se realizará una evaluación diagnóstica, es decir, se valorará el punto en el que se encuentra el alumnado en lo que respecta a expresividad. Para esto se llevará a cabo una audición las semanas previas a la puesta en marcha de la Propuesta de Intervención en la que se valorará el nivel expresivo alcanzado por los alumnos, si han utilizado algún recurso expresivo y en caso de haberlo hecho, de cuál, si han conseguido “enganchar” al público con su interpretación y por lo tanto comunicar bien la expresividad...

A lo largo de la actividad, hacia la mitad de la segunda sesión, se llevará a cabo una evaluación formativa en la que se valorará tanto el progreso hasta ese punto del planteamiento de la Unidad didáctica como las ganas de participar del alumno. Es importante tener en cuenta no sólo el resultado si no el progreso realizado, teniendo en cuenta el punto de partida.

Esto también se debe tener en cuenta en la evaluación final, para la cual además también contaremos con una evaluación de los alumnos al profesor, que valorarán de forma anónima la actividad en cuanto a nuevas habilidades adquiridas, interés que tenían antes de empezar comparado con al terminar... El profesor por su parte valorará tanto el interés del alumnado a lo largo de las sesiones como sus esfuerzos por incorporar la expresividad en su interpretación, además de la continuidad de lo aprendido a lo largo del resto del curso. Se incluye en la tabla 5 una rúbrica representativa de cómo podría ser el sistema de evaluación proporcionado al alumnado para valorar la actividad.

Tabla 5*Rúbrica representativa del sistema de evaluación por parte del alumnado.*

	Poco o nulo	Bastante	Mucho
Formación del interés	Estas clases no han hecho que me interese mucho más por la expresividad en mi interpretación.	Estas clases han suscitado mi interés y me han parecido interesantes.	A través de estas clases he descubierto el placer de comunicarme a través de la música y seguiré profundizando en el tema el resto del curso.
Nuevas habilidades	Este proyecto no me ha ayudado especialmente a desarrollar mis habilidades expresivas.	A través de estas clases he adquirido nuevas habilidades que me ayudarán a trabajar la expresividad musical.	En estas clases he descubierto que soy capaz de expresarme a través de la música, además de cómo hacerlo.
Estrategias adquiridas	Las estrategias utilizadas para fomentar la expresividad no me han parecido nada útiles ni me han ayudado a desarrollarla.	Las estrategias presentadas me han parecido interesantes e incorporaré algunas a mi rutina de estudio.	Las estrategias presentadas me han parecido muy innovadoras y enriquecedoras, me han hecho plantearme cosas.
Duración y estructura	La actividad se me ha hecho muy larga y con una estructura poco clara, no sentía que hubiese un porqué detrás de las actividades.	Me ha parecido que la duración era la adecuada y que las actividades se corresponden con lo que se quería trabajar.	Me ha encantado la actividad y me habría gustado que fuese más larga, además de estar más tiempo con cada una de las actividades.

6.8. Resultados esperados de la Propuesta

Con esta propuesta se pretende motivar al alumnado a desarrollar sus dotes de expresión musical, además de fomentar el que adquieran nuevas herramientas para llevarlo a cabo. En el caso hipotético de poner en práctica esta Unidad Docente, sería necesario un buen equipo de profesores comprometidos con el alumnado y su enseñanza, además de alumnos implicados y con ganas de mejorar y participar en las actividades propuestas.

Habría ciertos factores externos que podrían contribuir o impedir el desarrollo de estas sesiones, tanto en lo que respecta al profesorado como al alumnado. Contamos por un lado con la posibilidad de que el centro imponga un contenido curricular muy limitado y exigente, en el que no haya espacio para proyectos innovadores que se salgan un poco de lo estandarizado. En este caso sería imposible llevar a cabo la implantación de la Unidad Didáctica, al no contar con el apoyo del centro.

Otro factor a tener en cuenta podría ser la falta de asistencia de los alumnos al proyecto, por dificultad de compaginar los estudios habituales con estas actividades - si bien es cierto que la unidad didáctica está planteada en su mayoría para llevarse a cabo en las sesiones de clase habituales, exceptuando la sesión de ampliación -. Además, podrían sentirse cohibidos a expresarse lo cual sería un factor determinante en el desarrollo de la actividad.

Por lo tanto, podemos afirmar que sería necesario un docente innovador y con motivación de enseñar nuevos recursos a su alumnado. Además, sería necesario que se implicase con sus estudiantes, conectando con ellos y sus problemas. El alumnado idóneo sería, por lo tanto, todo aquel que esté abierto a ampliar sus conocimientos musicales a través de una herramienta tan enriquecedora como es la expresividad, el poder transmitir lo que sienten a su público.

En lo que respecta a agentes implicados, principalmente nos estaríamos refiriendo al alumno y al profesor, si bien es cierto que, de llevarse a cabo la actividad de ampliación planteada, entrarían en juego el resto de los alumnos del curso y se podría plantear presentar la actividad a los padres a través de una audición o concierto. Además, estos últimos también juegan un papel vital en lo que respecta a la expresión del alumno, ya que su estímulo y apoyo hará que los alumnos se sientan más cómodos expresándose.

Los principales beneficiarios de la Unidad didáctica serían por lo tanto los alumnos, para los cuales se ha pretendido que, a través de estas sesiones, desarrollasen las capacidades necesarias para determinar los diferentes momentos expresivos de la obra y reaccionar acorde a sus posibilidades. Además, se espera que impliquen estas habilidades en el resto de los ámbitos de su vida, consiguiendo ser personas más plenas, capaces de estar en sintonía con lo que sienten y desarrollando sus capacidades expresivas de cara a la edad adulta.

Por último, pero no por eso menos importante, podríamos considerar como uno de los grandes beneficiarios al propio docente, que a través de estas experiencias vividas con sus alumnos será capaz de entenderlos y conocerlos mejor, desarrollando cualidades de empatía que podrá incorporar en el resto de los años formativos tanto de esto alumnos como los que estén por venir. Además, no serán sólo los alumnos los que aprendan del docente, si no que a través de estas actividades le enseñarán al docente otras formas de contemplar la expresividad musical, nuevas perspectivas y al fin y al cabo una visión renovada, alentadora y motivadora.

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO

Concluido el trabajo, procedemos a tratar las diferentes limitaciones que nos hemos encontrado, además de las conclusiones a las que se han llegado y las posibles rutas o líneas de exploración que podría tomar esta investigación en un futuro. Para valorar el grado de éxito del presente trabajo, primero analizaremos en qué grado se han logrado cumplir los objetivos propuestos como meta de este.

Por un lado, contábamos con el objetivo general: conseguir fomentar en los alumnos la capacidad de expresarse mediante su instrumento, explorar su sensibilidad artística, interpersonal y emotiva desarrollando su madurez. Consideramos que el presente trabajo ha logrado desarrollar exitosamente la expresividad de los alumnos a través de la elaboración de la Propuesta de Intervención, que, por su parte, integra el resto de los conceptos trabajados como podrían ser el valor de la expresividad musical o su relevancia en las normativas desde los años 90 hasta la actualidad.

A su vez, dentro de esta Propuesta se integran diferentes actividades que estimulan la capacidad creativa de los alumnos, además de su sensibilidad y gusto propio para desarrollar un lenguaje expresivo único, atendiendo una vez más a la consecución del objetivo general de este trabajo. Estas actividades parten del autoconocimiento de su cuerpo y su mente, para luego trasladarlas al instrumento y expresarse a través de él, pero siempre después de haber aprendido a expresarse primero y saber qué sentimientos quieren transmitir.

Por último, en lo que respecta al desarrollo de su sensibilidad interpersonal, se plantea un proyecto expandido a través de las actividades de ampliación, donde se involucre a un número mayor de estudiantes que se relacionen entre sí, aprendan a apreciar diferentes formas de expresión a la vez que a valorar no sólo el progreso propio sino también el de sus compañeros. Este apartado del objetivo general del trabajo se conseguiría principalmente a través de unas actividades de ampliación para las cuales no siempre habría cabida, por lo que se podría considerar una de las limitaciones del trabajo, de las cuales hablaremos más adelante.

Una vez establecido el grado en el que se ha cumplido el objetivo general pasamos a analizar esta misma situación con los objetivos específicos, empezando por el primero: Fomentar la expresividad y las cualidades artísticas del músico, favoreciendo la habilidad de distinguir entre diferentes emociones para así poder regular su control emocional en diferentes ámbitos de su vida. Este se lograría con la Propuesta de Intervención a través de las actividades mencionadas anteriormente, al ser un objetivo muy relacionado con el general que amplía su contenido. Además, en lo que respecta a poder discernir entre diferentes emociones, se incluye la actividad en la cual el alumno deberá asignar emociones concretas a extractos variados de música, bien interpretados por el profesor o bien a través de una grabación. Esto después desembocará en el alumno haciendo lo mismo, pero en este caso a través de su propia interpretación, seleccionando extractos a interpretar que le transmitan sensaciones que haya elegido previamente; con lo que estaría desarrollando su control emocional.

El segundo objetivo específico establece que pretende analizar la situación de la normativa actual y los apartados dedicados a la expresividad musical, además de lo escrito hasta la fecha. Esto se consigue a través del capítulo dedicado al análisis de la normativa a lo largo de las últimas tres décadas, además del estudio del progreso realizado (o la falta de este) a partir de la última normativa de 2007. En el estado de la cuestión se procede a explorar la literatura específica en lo que respecta a este tema en profundidad, atendiendo también a la consecución del segundo objetivo específico.

El tercer y último objetivo específico plantea proponer una posible intervención que fomente el desarrollo de la confianza y expresividad, contemplando las posibilidades de mejora en la formación. A través de la Propuesta de Intervención se consigue desarrollar una guía para implementar estos conceptos en la formación, que puede desembocar en un futuro en nuevas unidades didácticas que trabajen estos aspectos de diferentes formas o los implementen de manera habitual en el aula.

Por lo tanto, concluimos diciendo que consideramos que se ha conseguido lograr los objetivos tanto generales como específicos, y pasamos a detallar algunos en concreto de forma más extendida, para después tratar cuáles han sido las limitaciones con las que nos hemos encontrado en la elaboración de este trabajo, además de las posibles vías que podrían tomar esta línea de estudios.

Esta propuesta de intervención no se ha podido poner en práctica en un aula debido a diferentes limitaciones, siendo la principal el hecho de haber sido elaborada posteriormente a la realización de las prácticas en el Conservatorio Profesional de Valladolid. A pesar de esto, se establecen diferentes beneficios que podría tener integrar esta unidad didáctica en la programación anual de la formación artística.

Por un lado, se concluye que incluir la expresividad musical en el aula será beneficioso tanto para el alumno como para el docente, al ampliar los horizontes de lo trabajado habitualmente en clase. Además, podría ayudar al alumnado a conocerse mejor a sí mismo, a regular sus emociones y saber qué sienten y cómo lo sienten. Esto es una herramienta muy útil para su futuro tanto si deciden optar por la profesionalidad en la música como por cualquier otro itinerario, ya que les ayudará en el desarrollo de diferentes actividades.

A lo largo de su vida como estudiantes, experimentarán sin duda sentimientos contradictorios y difíciles de gestionar, por lo tanto, consideramos que todas las herramientas que puedan ayudarles a mejorar su desempeño y a saber gestionar lo que vayan a vivir les serán de gran utilidad. Todo esto sin contar el enorme beneficio personal que puede tener trabajar la expresividad musical en la autoestima y autoconocimiento de los adolescentes, que como comentábamos en anteriores capítulos están atravesando una etapa de muchos cambios en la que no siempre entienden lo que sienten ni saben cómo exteriorizarlo. En este ámbito

consideramos de especial ayuda todas las herramientas que puedan adquirir con el instrumento, y el desarrollo de la unidad didáctica puede ampliar las mismas además de enseñarles cómo utilizarlas.

Por lo tanto, consideramos que las posibilidades de mejora en la formación de los estudiantes si la propuesta se llevase a cabo son muy amplias. Por un lado, al desarrollar la expresividad quitarían el miedo a expresarse con el instrumento, y esto les traería también muchos beneficios en la técnica, ya que en muchas ocasiones el hecho de centrar la atención en otro aspecto de nuestra interpretación que no sean los problemas técnicos ayuda a que estos se resuelvan.

Esto sucede cuando el trabajo realizado es bueno y constante, habiendo utilizado diferentes métodos y ejercicios, pero el alumno está tan centrado en ello que sus propios nervios acaban siendo una limitación más que un apoyo. Por consiguiente, podría ayudar con problemas de afinación, ritmo, tempo, fraseo...

Por otro lado, contamos con todos los beneficios personales mencionados anteriormente, que influyen y estimulan el desarrollo personal y emocional del alumnado. El instrumento pasaría a ser una herramienta de expresión más, como lo podría ser la palabra en la poesía o teatro y los trabajos manuales en la escultura y expresión plástica. A través de esta herramienta podrían intentar transmitir no sólo a su público sino también a ellos mismos cuales sean las emociones por las que estén pasando, aprender a exteriorizarlas y a partir de ahí, poder trabajar con ellas.

Este estudio ha tenido varias limitaciones, siendo la primera el hecho de no haber podido implementarlo en un aula como tal y por lo tanto el no poder realizar los correspondientes ajustes derivados de la puesta en práctica. Se ha limitado al ámbito teórico, y, a pesar de contar con la experiencia de mis años de estudio y de lo visto en las prácticas, el no haberlo podido trasladar de forma orgánica a la realidad afecta a la programación.

Por lo tanto, la primera y más importante mejora que se podría realizar a la propuesta de intervención sería el aplicarla en un aula real, para poder observar en un entorno práctico cómo reaccionan los estudiantes a las diferentes actividades, qué cosas funcionan y cuáles no, qué adaptaciones habría que realizar y de qué forma se podría implementar.

Además de lo mencionado hasta el momento en lo que respecta a posibles campos de estudio y líneas futuras que podría encontrar esta investigación, encontramos varias que podrían servir para completar la información dada, ampliar el campo de estudio y en definitiva mejorar el trabajo realizado hasta la fecha, haciendo que sea más maduro y desarrollado.

La primera consistiría en la ampliación de la normativa estudiada, que en este caso ha sido el BOCyL, a la de más Comunidades Autónomas, comparando la estructura de las Enseñanzas Artísticas Profesionales además de lo que diferentes administraciones han establecido en lo que respecta a la expresividad musical.

En este sentido también se podría comparar la presencia de la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante a lo largo de diferentes normativas, observando si tiene unos mínimos establecidos como los contenidos, criterios de evaluación y objetivos. Esto a su vez nos podría servir de indicador de si la expresividad tiene un lugar relevante o no en cada una de las normativas.

Además de estudiar la normativa, también sería interesante realizar una investigación más dilatada en el tiempo donde se analizase la situación de diferentes conservatorios profesionales del país, seleccionando a por lo menos uno por cada Comunidad Autónoma que fuese representativo de la situación general. En este estudio se evaluaría el desempeño de diferentes docentes en lo que respecta a la expresividad musical a través de entrevistas al propio profesorado, alumnos, antiguos alumnos... Todo esto se podría complementar con el análisis de la interpretación de varios alumnos, llevado a cabo por un profesor externo con el objetivo de ser lo más imparcial posible.

Este estudio tendría como objetivo principal contrastar los efectos de aplicar diferentes metodologías en la interpretación y formación del alumnado a lo largo de su formación integral, así como los resultados obtenidos con cada uno de los métodos de enseñanza.

Al hilo de esto, se podría incorporar al estudio un análisis más exhaustivo, que se llevase a cabo a lo largo de varios años, donde se evaluase la evolución del alumnado contrastando el estado inicial de la interpretación con lo conseguido años más tarde, siguiendo las indicaciones de su profesor. Se podrían tomar comparativas cada dos cursos, analizando el progreso ya fuese positivo o negativo, además de realizar un análisis de la situación al inicio y al final de cada curso.

En este caso se podrían añadir diferentes variantes como son el cambio de profesor si lo hubiese, la adolescencia y sus efectos en el desarrollo de la expresividad (dada la vergüenza que suele caracterizar a esta etapa, además del deseo de querer encajar con sus pares) ... Todo esto se recogería con encuestas, análisis de interpretación exhaustivos realizados por personal cualificado pero ajeno a las situaciones del alumnado para intentar ser lo más objetivo posible, y resultados de diferentes pruebas prácticas.

En definitiva, consideramos que este trabajo es sólo una pequeña aportación a un gran campo de estudio en el que aún queda mucho por explorar, que puede resultar de gran utilidad en la formación y en la vida diaria de los alumnos, y que abre nuevas puertas para hacer de las Enseñanzas Artísticas algo más completo y que promueva el desarrollo del ser.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso López, M. J., López Martínez, J., López Crevillén, E., Martí González, M., Martínez Díaz, M. L., Mestre Massot, I., Veintimilla Bonet, A., León García, A. (2012). La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas. En J. López Martínez (Subdir.), *Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de educación superior*. (pp. 9-20) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Beltrán Agost, M. (2016). *La Expresión Plástica como Medio de Comunicación, Integración y Desarrollo Expresivo en Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Jaime I).

Blackshields, D. (2016). *Aprendizaje integrado: Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Narcea.

Coterón, J., y Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el Movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física. *Aula*. 16, 113-134.

Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Pontificia Universidad del Perú.

Eddy Ives, L. S. (2014). La Identidad Adolescente. Cómo se construye. *Adolescere: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2, 14-18.

Feuillard, L. (1919). *Daily Exercises, Cello*. Schott.

Ibeas López, M. (2016). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales*. (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco) <http://hdl.handle.net/10810/18219>

Malbrán, S. (2007). Las competencias del educador musical: sí, pero... *Revista Eufonía*. 41, 1-10.

Martín Escobar, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio Siglo XXI*. 23, 125–140.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022): *Documento Base. Claves para el diálogo: La Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores a debate*. Secretaría de Estado de Educación.

Morán Martínez, M. C. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*. 11, 1-13.

Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, 1-9.

Oriol de Alarcón, N. (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Ministerio de Educación.

Romero Arrabal, E. (2017). Investigando al/a la pianista acompañante. *Tercio Creciente, Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*. 11, 93-106. DOI: 10.17561/rte.n11.6.

Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Torija Tendero, F. A. (2021). *Estrategias de aprendizaje de trompeta en 5º y 6º de Enseñanzas Profesionales. Estudio de caso: primer movimiento del Concierto para trompeta en Mi b Mayor, Hob. VIIe, de Joseph Haydn*. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52561>.

8.1. Referencias de normativa educativa

REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 18. 20 enero 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577>

DECRETO 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL). Suplemento al N° 114. 13 de junio 2007. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/ensenanzas-regimen-especial/decreto-60-2007-7-junio-establece-curriculo-ensenanzas-elem>

REAL DECRETO 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza. Núm. 51. 28 de febrero de 2009. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/02/27/242>

REAL DECRETO 1953/2009, de 18 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en lo relativo al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza. Núm. 15. 18 de enero de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/12/18/1953>

REAL DECRETO 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Núm. 86. 9 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/03/15/303>

REAL DECRETO 471/2014, de 13 de junio, por el que se crea la especialidad de "Cant Valencià" en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad. Núm. 163. 5 de julio de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/06/13/471>

REAL DECRETO 92/2019, de 1 de marzo, por el que se crea la especialidad de Asturianada en las enseñanzas profesionales de Música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad. Núm. 70. 22 de marzo de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/03/01/92>

REAL DECRETO 300/2019, de 26 de abril, por el que se crea la especialidad de Timple en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad, y se modifica el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Núm. 118. 17 de mayo de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/04/26/300>

REAL DECRETO 14/2023, de 17 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación Física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza. Núm. 15. 18 de enero de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/01/17/14>

ANEXO I

Entrevista Docente: La Expresividad Musical en las Enseñanzas Artísticas

1. ¿Consideras que la expresividad musical es un elemento que se debe trabajar en clase a lo largo de las Enseñanzas Profesionales?

Por supuesto, aparte de que forma parte del currículo, hay que trabajarlo, es parte vital de la música, ya que nosotros estamos aprendiendo a interpretar un instrumento y para poder interpretar, hay que desarrollar la expresividad, para poder gustar al público. Al final, para poder captar la atención del público es indispensable desarrollar la expresividad. El problema surge cuando nos planteamos cómo trabajarla, para lo cual es indispensable tener en cuenta las capacidades de cada alumno, además de saber cómo desarrollarlas para poder llegar a ello.

2. ¿Cuáles consideras que serían los primeros pasos a tener en cuenta para empezar a trabajar la expresividad? ¿Cuál es la metodología que emplearías para trabajar la expresividad en clase?

Considero que el primer paso debe ser siempre el de aprender a sentir tu cuerpo, es decir, la expresión corporal. Empezaría haciendo percusión corporal, bailando... Muchas veces yo hago eso, pongo música en el aula o toco yo y les animo a desenvolverse y a moverse sin tener que aprender a bailar un paso concreto, si no que simplemente se dejen llevar por lo que sienten en cada momento, por lo que están escuchando. A través de eso, les animo a que intenten transmitirlo con el instrumento. Sentir tu cuerpo es vital para poder expresarte, ya que sin este primer paso es imposible luego expresar con el instrumento, al final el instrumento es un medio.

También creo que se puede fomentar la expresividad a través del canto, ya que es el instrumento propio de nuestro cuerpo. Aprender a expresarse cantando facilitará mucho el aprender a expresarse con el instrumento, porque sabes lo que buscas, lo tienes en la cabeza e intentas transmitir eso a través del instrumento. Si no lo piensas antes, no puedes transmitirlo, saldrá lo que salga.

3. ¿Consideras que la vergüenza, timidez o la falta de autoestima en los alumnos es un factor que puede llegar a ser determinante en el desarrollo de su expresividad musical? En caso afirmativo, ¿cómo lo plantearías en clase?

Pues claro, es un factor claramente determinante y se observa fácilmente que les cuesta más desarrollar la expresividad a los que son vergonzosos, tímidos... Les cuesta mucho. Lo que hay que hacer es intentar llegar a los alumnos de una forma cercana, a través de su vida personal, que te vean como una persona en la que pueden confiar y conocerles también a ellos. Conseguir que el alumno se abra contigo ya que una vez que confía en tí empezará a desarrollarse más como persona y a través de eso podemos trabajar para reducir su timidez.

Es muy importante que ellos creen que pueden hacerlo, y para esto es muy importante todo lo que sucede en casa porque yo con estar una hora en clase no puedo hacer milagros. Si en casa creen en ellos, apuestan por ellos y les ayudan, en clase será mucho más fácil.

En clase lo plantearía poniéndome en su lugar, bailando y haciendo el bobo con ellos, para ponerme a su altura y ellos sientan que soy su apoyo. Además, al tratarse de las Enseñanzas Profesionales, contamos con que esto se ha trabajado previamente en Elemental y los niños traen ciertas nociones respecto al tema. El problema concreto de las Enseñanzas Profesionales reside en que es la etapa en la que empiezan los complejos, el desarrollo, la adolescencia... Entonces ahí sí que son más tímidos y es más difícil, por lo tanto hay que intentar quitar la vergüenza como sea.

Sobre todo es imprescindible conocerlos y saber en qué área se mueven en su día a día, qué tipo de amistades tienen, qué tipo de familia... para así poder meterte en su mundo, que ellos se sientan a gusto y vean que entiendes su realidad. Si un alumno de barrio obrero siente que yo siempre estoy a otro nivel y no entiendo su contexto sociocultural no va a funcionar la interacción en clase, tiene que saber que yo también lo he vivido o que al menos que lo conozco, y al revés también, en el caso de familias más adineradas.

4. ¿Consideras que la Legislación Educativa actual en materia de enseñanzas artísticas incorpora de manera explícita la necesidad de trabajar la expresividad musical, o que se centra únicamente en aspectos técnicos de la interpretación?

En la Legislación sí que aparece el apartado de expresividad, lo valora, pero es verdad que muchas veces para poder expresar necesitas tener una buena base técnica, y como conseguirla es muy difícil y los alumnos habitualmente no estudian lo suficiente pues muchas veces los docentes estamos más enfocados en esto que en la expresividad. Lo ideal sería trabajar las dos cosas a la vez, a través de la expresividad conseguir la técnica y viceversa.

En ese sentido en el día a día se aprecia que muchas veces los estudiantes abogan por no expresar nada hasta que no lo tengan todo bien, y por eso resulta útil hacer audiciones más frecuentemente, donde los alumnos intenten hacer mucha música y trabajar la expresividad con lo que hayan conseguido hasta el momento en lo que respecta a técnica. Pero sí que le daría un enfoque más fuerte a la expresividad en lo que respecta a normativa, al final somos intérpretes y es lo más importante, incluso más que la técnica; y da igual fallar un arco o que no te salga un golpe de arco, lo importante es captar al público, es la esencia de lo que hacemos a pesar de que a veces se olvide esto. A pesar de que hay pocas menciones a la expresividad a lo largo de la normativa considero que los propios profesores deberíamos de darle más énfasis a ese apartado, que a veces olvidamos.

5. Al hilo de esto, ¿Consideras que el hecho de delegar la enseñanza de la expresividad en los profesores como únicos responsables, sin establecer unos mínimos obligatorios desde la normativa, puede afectar el grado de intensidad con el que se va a trabajar esto, en función del docente que imparta la clase?

Por supuesto, si en la normativa el hecho de trabajar la expresividad estuviese mejor planteado y de forma más presente, esto obligaría a muchos docentes a tratarlo, cosa que a día de hoy no sucede. Ayudaría también si hubiese un porcentaje de la evaluación en la cual tuviesen que valorar el nivel alcanzado por el alumno en este ámbito. El problema surge cuando muchos docentes no saben expresarse a través de la música, por lo tanto qué van a enseñar al alumno si ellos mismos no saben hacerlo. En algunos casos nunca se les ha evaluado esa función como docentes ni como músicos, y, al final, uno enseña lo que ha aprendido.

6. Actualmente, en la Legislación educativa en materia de enseñanzas artísticas encontramos que la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante no aparece contemplada como tal, es decir, la figura de este profesor, lejos de ocupar un horario y programa establecido, se interpreta como un simple ayudante del profesor de instrumento. ¿Crees que esto afecta de alguna manera al aprendizaje de los alumnos y se relaciona con la expresividad? ¿De qué manera?

Claro, porque al final el pianista acompañante es la otra pieza del puzzle en nuestra interpretación. Si en la obra falta algo, no se trabaja igual musicalmente, tenemos que entender que los instrumentos monódicos necesitan la armonía que les acompañe y complete la información. Necesitan del bajo para entender del todo la obra, y si no tienen esta visión general difícilmente van a poder expresarse igual. Contar con una asignatura que explique esto es una parte fundamental para poder entender la obra y expresarte de forma acorde, sobre todo porque con los pianistas muchas veces lo que más se trabaja es la expresividad, el fraseo, se analiza la obra... En las clases de instrumento se suele estar más pendiente de lo técnico y se dejan más de lado otros aspectos.

Por lo tanto yo creo que sí, el hecho de que no sea una asignatura reglada afecta a los estudiantes, además del hecho de que dependiendo del conservatorio profesional en el que estudien, los que tienen mayor disponibilidad si que dan más horas de clase de Repertorio. A pesar de no estar reflejadas en la normativa, al existir la posibilidad la inspección lo permite y en ese sentido dependiendo del centro los alumnos pueden contar con esa ventaja, pero los centros que se adscriben únicamente a la normativa no suelen fomentar esta asignatura, al no estar obligados.

7. ¿Crees que la asignatura de Repertorio con Pianista Acompañante puede ayudar a los alumnos a desarrollar su expresividad? En caso afirmativo, ¿de qué forma?

Me parece que sí, ya que en repertorio como ya decíamos antes se trabaja todo lo relacionado con conocer la obra, las dos partes... Además se aprende a hacer música de cámara, a tocar con otra persona, controlando el balance, el tipo de sonoridad que emitimos... También se trabajan ritmo y afinación, al ser el piano un instrumento temperado al que hay que adaptarse, que son aspectos fundamentales que un intérprete debe controlar. Al fin y al cabo, en Repertorio se desarrollan otras aptitudes musicales, otros aspectos técnicos.