



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**La música contemporánea en la formación
del pianista de las enseñanzas superiores
de música en España**

Presentada por **Andrea García Torán** para optar al
grado de Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Inés María Monreal Guerrero

2025

A mi padre.

Agradecimientos

A mis tutoras: A Inés Monreal, por tantos años de investigación y avances juntas, por seguir aprendiendo de ti y admirando tu energía, cercanía y empatía constante con cada uno de nosotros. A Charo Castañón, por toda tu profesionalidad, paciencia y cariño con el que has guiado cada uno de tus consejos.

A todas las personas que han participado en esta investigación, facilitándome la recogida de datos y regalándome su tiempo y experiencia. Cada email intercambiado con equipos directivos, profesores de piano y demás personal de cada centro, ha sido fundamental para llegar hasta aquí. Me gustaría agradecer especialmente a Ricardo Descalzo, Sebastián Mariné, Patrín G^a Barredo, Miguel Ituarte o María Zisi, por ese interés de más en cada una de sus palabras, que han enriquecido este trabajo. Gracias.

A Vicente Uñón, por abrirme las puertas de este amplio “nuevo mundo” con tanto entusiasmo y conocimiento desde aquel piano preparado de John Cage, y por los innumerables consejos, valores y enseñanzas que me has transmitido en todos estos años compartidos.

A Alberto Rosado, por ser esa figura esencial en este ámbito y en la formación de cualquier pianista que pase por sus manos. Es un privilegio poder seguir aprendiendo de ti.

A Sophia Hase, por conocerme y guiarme tan bien en cada clase de piano. Tu paciencia, exigencia y cariño me han ayudado a crecer no solo como pianista, sino también a entender la música y docencia desde otra manera más profunda y personal.

A mis amigas, por vuestro apoyo constante, escucha y compañía durante cada etapa que me ha llevado hasta aquí. Sois una parte fundamental de cada logro alcanzado.

Al grupo de Soria, por acompañarme con cariño y cercanía en esta última etapa del camino. Siempre estaré agradecida a la ciudad y a todo lo que me ha dado.

A Carmen, por la familia tan bonita y unida que dejas. Tu fuerza, lucha y generosidad nos seguirán acompañando.

A Alfonso, por tu paciencia infinita, por tu manera de ver la vida, por tu bondad, tus abrazos y tu apoyo incondicional. Gracias por estar, en lo bueno, lo muy bueno, y lo difícil.

A mi familia: Juana, tíos, primos; pero sobre todo a ti, papá, por inculcarme este amor por el estudio, por enseñarme el valor del esfuerzo y la superación personal, y por estar siempre presente en cada paso del camino.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
PARTE I: INTRODUCCIÓN	5
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	7
2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	11
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
3.1 REFERENCIAS SOBRE MÚSICA CONTEMPORÁNEA	14
3.2 REFERENCIAS SOBRE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA ENSEÑANZA DEL PIANO	15
3.3. REFERENCIAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	17
4. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
4.1 PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	18
4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	20
5. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	22
PARTE II: MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO I: LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA PARA PIANO	29
1. INTRODUCCIÓN	29
1.1 DIVISIÓN TEMPORAL DEL TÉRMINO MÚSICA CONTEMPORÁNEA	30
1.2 DIVISIÓN ESTILÍSTICA DEL TÉRMINO MÚSICA CONTEMPORÁNEA	32
1.3 DIVISIÓN GEOGRÁFICA DEL TÉRMINO MÚSICA CONTEMPORÁNEA	34
1.4 ASPECTO TERMINOLÓGICO	35
2. PRIMER PERIODO.....	37
2.1 INTRODUCCIÓN	37
2.2 CONTEXTO.....	38
2.2.1 Contexto histórico.....	38
2.2.2 Contexto artístico y estilístico	40
2.2.2.1 Impresionismo	41
2.2.2.2 Expresionismo.....	42
2.2.2.3 Futurismo	43
2.2.2.4 Neoclasicismo.....	44
2.2.2.5 Nacionalismo (o postnacionalismo)	45
2.2.2.6 Otros movimientos.....	47
2.2.3 Contexto musical	48
2.3 MÚSICA PARA PIANO DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX	50
2.3.1 Música para piano francesa	52
2.3.1.1 Debussy	53
2.3.1.2 Satie.....	56
2.3.1.3 Ravel	57
2.3.2 Música para piano vienesa: Segunda Escuela de Viena	58
2.3.2.1 Schönberg	60
2.3.2.2 Berg	62
2.3.2.3 Webern	63
2.3.3 Música para piano estadounidense	65
2.3.3.1 Ives.....	66
2.3.3.2 Varèse	67
2.3.3.3 Cowell	68
2.3.3.4 Copland	68
2.3.4 Música para piano rusa.....	69

2.3.4.1 Rachmaninov	71
2.3.4.2 Scriabin	72
2.3.4.3 Prokofiev	74
2.3.4.4 Stravinsky.....	75
2.3.5 Música para piano española	76
2.3.5.1 Albéniz	79
2.3.5.2 Granados	80
2.3.5.3 Falla.....	80
2.3.5.4 Mompou.....	82
2.3.5.5 Gerhard	84
2.3.5.6 Halffter	85
2.3.6 Música para piano húngara.....	87
2.3.6.1 Bartók.....	87
2.3.7 Música para piano polaca.....	89
2.3.7.1 Szymanowski	89
2.3.8 Música para piano iberoamericana.....	90
2.3.8.1 Villa-Lobos	90
2.3.8.2 Ginastera.....	91
2.3.9 Otros compositores con repertorio para piano de la primera mitad del siglo XX.....	92
2.3.9.1 Música para piano alemana: Hindemith.....	92
2.3.9.2 Música para piano finlandesa: Sibelius.....	93
2.3.9.3 Música para piano inglesa: Williams	94
2.3.9.4 Música para piano italiana: Casella.....	94
3. SEGUNDO PERIODO.....	96
3.1 INTRODUCCIÓN	96
3.2 CONTEXTO.....	97
3.2.1 Contexto histórico.....	98
3.2.2 Contexto artístico y estilístico	100
3.2.3 Contexto musical	102
3.2.3.1 Serialismo integral.....	106
3.2.3.2 Minimalismo.....	108
3.2.3.3 Música concreta	108
3.2.3.4 Música aleatoria o indeterminación	109
3.2.3.6 Libre dodecafonismo	111
3.2.3.7 Microtonalismo	112
3.2.3.7 Espectralismo	112
3.2.3.9 Música textural.....	113
3.2.3.10 Música electrónica.....	113
3.3 MÚSICA PARA PIANO DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD	114
3.3.1 Música para piano francesa	116
3.3.1.1 Messiaen.....	116
3.3.1.2 Boulez	119
3.3.2 Música para piano alemana	120
3.3.2.1 Stockhausen	121
3.3.2.2 Lachenmann	123
3.3.3 Música para piano húngara.....	125
3.3.3.1 Kurtág	126
3.3.3.2 Ligeti	127
3.3.4 Música para piano estadounidense	128
3.3.4.1 Cage.....	130
3.3.4.2 Babbitt	133
3.3.4.3 Brown.....	134
3.3.4.4 Feldman	135
3.3.4.5 Crumb	137
3.3.4.6 Riley	138
3.3.4.7 Reich.....	139
3.3.4.8 Glass	140

3.3.5 Música para piano italiana	141
3.3.5.1 Berio.....	141
3.3.5.2 Nono	142
3.3.6 Música para piano griega.....	143
3.3.6.1 Xenakis.....	144
3.3.7 Música para piano española	145
3.3.7.1 García Abril	148
3.3.7.2 Halffter	148
3.3.7.2 De Pablo	149
3.3.8 Música para piano polaca.....	150
3.3.8.1 Lutoslawski.....	150
3.3.9 Música para piano rusa.....	151
3.3.9.1 Gubaidulina.....	151
3.3.10 Música para piano japonesa	152
3.3.10.1 Takemitsu.....	153
CAPÍTULO II: EL PIANO EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA.....	157
1. INTRODUCCIÓN	157
2. LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE MÚSICA EN ESPAÑA.....	157
2.1 MARCO NORMATIVO	158
2.1.1 Antecedentes: marco normativo del siglo XIX.....	159
2.1.2 Evolución normativa hacia la Ley Orgánica General del Sistema Educativo	160
2.1.3 La Enseñanza Superior de Música tras la LOGSE	162
2.1.3.1 LOGSE.....	162
2.1.3.2 LOE.....	164
2.1.3.3 LOMCE	166
2.1.3.4 LOMLOE	166
2.1.4 Normativas autonómicas	167
2.2 TIPOLOGÍA DE CONSERVATORIOS	172
2.3 LISTADO DE CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA.....	174
3. EL ITINERARIO DE PIANO EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA.....	177
3.1 PLAN DE ESTUDIOS	177
3.1.1 DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS POR COMUNIDADES	181
3.1.1.1 ANDALUCÍA.....	181
3.1.1.2 ARAGÓN.....	187
3.1.1.3 CANARIAS.....	190
3.1.1.4 CASTILLA-LA MANCHA.....	192
3.1.1.5 CASTILLA Y LEÓN	194
3.1.1.6 CATALUÑA.....	197
3.1.1.7 COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	200
3.1.1.8 COMUNIDAD DE MADRID	202
3.1.1.9 COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA.....	205
3.1.1.10 COMUNIDAD VALENCIANA	206
3.1.1.11 EXTREMADURA.....	210
3.1.1.12 GALICIA.....	212
3.1.1.13 ISLAS BALEARES	214
3.1.1.14 PRINCIPADO DE ASTURIAS.....	215
3.1.1.15 REGIÓN DE MURCIA.....	217
4.EL ROL DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN DEL PIANISTA.....	219
4.1 FUNCIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE PIANO.....	220
4.2 EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES.....	221
4.3 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	223
4.4 FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	224
4.4.1 CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	226
4.4.2 OFERTA FORMATIVA Y SITUACIÓN ACTUAL EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA.....	227

4.4.3 DEFICIENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA	228
PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO	231
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	233
1.INTRODUCCIÓN	233
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	235
2.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA	235
2.1.1 <i>Diseño fenomenológico</i>	239
2.1.2 <i>Paradigma interpretativo de la investigación</i>	241
2.1.3 <i>Tipo de diseño: estudio de casos</i>	243
2.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASES	246
2.2.1 <i>Fase 1</i>	247
2.2.2 <i>Fase 2</i>	248
2.2.3 <i>Fase 3</i>	249
2.2.4 <i>Fase 4</i>	249
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	249
3.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	249
3.1.1 <i>Análisis documental</i>	249
3.1.2 <i>Cuestionarios</i>	250
3.1.2.1 <i>Diseño del cuestionario</i>	251
3.1.2.2 <i>Estructura del cuestionario</i>	252
3.1.2.3 <i>Codificación del cuestionario</i>	258
3.2 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	259
3.3 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	260
3.4 ANÁLISIS DE LA VALIDEZ, FIABILIDAD Y OBJETIVIDAD DEL ESTUDIO	262
3.4.1 <i>Validez</i>	262
3.4.2 <i>Fiabilidad</i>	264
3.4.3 <i>Objetividad</i>	264
3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS	265
PARTE IV: RESULTADOS	267
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	269
1.INTRODUCCIÓN	269
2.OBRAS DE PIANO DE LAS GUÍAS DOCENTES	270
2.1 ANDALUCÍA	271
2.2 ARAGÓN	273
2.3 CANARIAS	274
2.4 CASTILA-LA MANCHA	274
2.5 CASTILLA Y LEÓN	275
2.6 CATALUÑA	275
2.7 COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	275
2.8 COMUNIDAD DE MADRID	276
2.9 COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	276
2.10 COMUNIDAD VALENCIANA	276
2.11 EXTREMADURA	277
2.12 GALICIA	277
2.13 ISLAS BALEARES	278
2.14 PRINCIPADO DE ASTURIAS	278
2.15 REGIÓN DE MURCIA	278
2.16 REFLEXIONES SOBRE LA PRESENCIA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LAS GUÍAS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE PIANO	279
2.16.1 <i>Inclusión del repertorio contemporáneo en las guías docentes de piano de los conservatorios superiores de música</i>	279

2.16.2 Tipo de repertorio contemporáneo incluido en las guías docentes de piano de los conservatorios superiores de música	283
3. ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA	286
3.1 INTRODUCCIÓN	286
3.2 PRESENCIA DE ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS	287
3.3 TIPOLOGÍA Y ENFOQUE DE LAS ASIGNATURAS	290
3.3.1 Asignaturas obligatorias y optativas	291
3.3.2 Asignaturas individuales y grupales	292
3.3.3 Asignaturas teóricas y prácticas	293
3.3.4 Duración de las asignaturas	293
3.4 ANÁLISIS DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS	294
3.4.1 Centros sin asignaturas obligatorias ni optativas	294
3.4.2 Centros con asignaturas obligatorias, pero no optativas	294
3.4.3 Centros con asignaturas obligatorias y optativas	296
3.4.4 Centros con asignaturas optativas, pero no obligatorias	297
3.5 CONCLUSIÓN SOBRE LAS ASIGNATURAS	297
4. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	298
4.1 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE PIANO	299
4.1.1 Inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano	299
4.1.2 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI	303
4.1.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI	308
4.1.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI	310
4.2 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA	312
4.2.1 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI	313
4.2.2 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI	318
4.2.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI	324
4.2.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI	325
4.3 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA	328
4.3.1 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI	328
4.3.2 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI	334
4.3.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI	341
4.3.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI	343
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	347
5.1 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE PIANO	347
5.1.1 Inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano	347
5.1.1.1 Factores que influyen en la inclusión del repertorio contemporáneo en el aula de piano	348
5.1.1.2 Análisis de las corrientes estilísticas más interpretadas en el aula de piano	351
5.1.2 Formación docente en el repertorio de los siglos XX y XXI	353
5.1.2.1 Formación docente previa sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	353
5.1.2.2 Necesidad de una formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	355
5.1.2.3 Posibilidad de acceso a cursos específicos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI durante su periodo docente	355
5.1.3 Interpretación docente del repertorio de los siglos XX y XXI	357
5.1.3.1 Triangulación de datos	357
5.1.4 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI	359
5.1.4.1 Percepción del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	359
5.1.4.2 Conocimientos previos del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	360
5.1.4.3 Beneficios de la interpretación de repertorio de los siglos XX y XXI	362
5.1.5 Trabajo del repertorio en el aula de piano	365
5.1.5.1 Visión docente sobre los factores que afectan a la inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano	366
5.1.5.2 Visión docente sobre el nivel ideal para comenzar a aprender este repertorio	369
5.2 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS (OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS)	371

5.2.1 Formación docente en el repertorio de los siglos XX y XXI	371
5.2.1.1 Formación docente previa sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	371
5.2.1.2 Necesidad de una formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	373
5.2.1.3 Posibilidad de acceso a cursos específicos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	374
5.2.2 Interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI	376
5.2.3 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI	377
5.2.3.1 Antigüedad y continuidad del profesorado en la asignatura	377
5.2.3.2 Contenido y metodología de la asignatura	379
5.2.3.2.1 Repertorio trabajado en la asignatura	380
5.2.3.2.2 Colaboración con compositores	382
5.2.3.2.3 Realización de conciertos y ciclos específicos	385
5.2.3.2.4 Coordinación docente con el departamento de piano	386
5.2.4 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI	387
5.2.4.1 Conocimientos previos del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI	387
5.2.4.2 Beneficios de la interpretación de repertorio de los siglos XX y XXI	388
5.2.5 Trabajo del repertorio en el aula de piano	392
5.2.5.1 Visión docente sobre los factores que afectan a la inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el panorama formativo	392
5.2.5.2 Visión docente sobre el nivel ideal para comenzar a aprender este repertorio	394
PARTE V: CONCLUSIONES	397
1. CONCLUSIONES	399
1.1 CONCLUSIONES ORGANIZADAS POR ÁREAS DE ESTUDIO	400
1.2 CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS OBJETIVOS DE LA TESIS	402
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO	406
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	411
GENERALES	411
GUÍAS DOCENTES	429
LEGISLACIÓN	441
ANEXOS	455
1. CUESTIONARIOS	455
1.1 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE PIANO: LA MÚSICA DE LOS SIGLOS XX Y XX EN EL AULA DE PIANO	455
1.1.1 CSTA01	455
1.1.2 CSTA02	458
1.1.3 CSTA03	461
1.1.4 CSTA04	464
1.1.5 CSTA05	467
1.1.6 CSTA06	471
1.1.7 CSTA07	473
1.1.8 CSTA08	477
1.1.9 CSTA09	480
1.1.10 CSTA10	483
1.1.11 CSTA11	486
1.1.12 CSTA12	489
1.1.13 CSTA13	492
1.1.14 CSTA14	495
1.1.15 CSTA15	499
1.1.16 CSTA16	502
1.1.17 CSTA17	504
1.1.18 CSTA18	508
1.1.19 CSTA19	511
1.1.20 CSTA20	514
1.1.21 CSTA21	517

1.1.22 CSTA22.....	519
1.1.23 CSTA23.....	523
1.1.24 CSTA24.....	526
1.1.25 CSTA25.....	529
1.1.26 CSTA26.....	532
1.1.27 CSTA27.....	535
1.1.28 CSTA28.....	538
1.1.29 CSTA29.....	542
1.1.30 CSTA30.....	545
1.1.31 CSTA31.....	548
1.1.32 CSTA32.....	552
1.1.33 CSTA33.....	555
1.1.34 CSTA34.....	559
1.2 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA	563
1.2.1 CSTB01.....	563
1.2.2 CSTB02.....	566
1.2.3 CSTB03.....	570
1.2.4 CSTB04.....	573
1.2.5 CSTB05.....	576
1.2.6 CSTB06.....	580
1.2.7 CSTB07.....	585
1.2.8 CSTB08.....	589
1.2.9 CSTB09.....	593
1.2.10 CSTB10.....	597
1.2.11 CSTB11.....	601
1.2.12 CSTB12.....	605
1.2.13 CSTB13.....	609
1.2.14 CSTB14.....	614
1.2.15 CSTB15.....	618
1.2.16 CSTB16.....	622
1.2.17 CSTB17.....	626
1.2.18 CSTB18.....	630
1.2.19 CSTB19.....	634
1.2.20 CSTB20.....	638
1.2.21 CSTB21.....	642
1.2.22 CSTB22.....	646
1.2.23 CSTB23.....	649
1.3 CUESTIONARIOS A DOCENTES DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA	654
1.3.1 CSTC01	654
1.3.2 CSTC02	658
1.3.3 CSTC03	662
1.3.4 CSTC04	665
1.3.5 CSTC05	669
1.3.6 CSTC06	673
1.3.7 CSTC07	677
1.3.8 CSTC08	681
1.3.9 CSTC09	685
1.3.10 CSTC10	689
1.3.11 CSTC11	693
1.3.12 CSTC12	697
1.3.13 CSTC13	700
1.3.14 CSTC14	705
1.3.15 CSTC15	709
1.3.16 CSTC16	713
1.3.17 CSTC17	717
1.3.18 CSTC18	721
1.3.19 CSTC19	726

2. EVOLUCIÓN NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA.....	731

Índice de tablas

TABLA 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DEMOGRÁFICA DE LAS CORRIENTES MUSICALES DE LOS SIGLOS XX-XXI LLEVADA A CABO EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.....	34
TABLA 3. NORMATIVA AUTONÓMICA DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA	168
TABLA 4. LISTADO DE CONSERVATORIOS DE ENTIDAD TOTAL O PARCIALMENTE PÚBLICA.....	174
TABLA 5. CONSERVATORIOS DE ENTIDAD PRIVADA	175
TABLA 6. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ANDALUCÍA	182
TABLA 7. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM “RAFAEL OROZCO” DE CÓRDOBA	183
TABLA 8. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL REAL CSM “VICTORIA EUGENIA” DE GRANADA.....	184
TABLA 9. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM “ANDRÉS DE VANDELVIRA” DE JAÉN.....	185
TABLA 10. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE MÁLAGA	185
TABLA 11. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM “MANUEL CASTILLO” DE SEVILLA.....	186
TABLA 12. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSMA.....	188
TABLA 13. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMA.....	189
TABLA 14. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSM DE CANARIAS	190
TABLA 15. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMA.....	192
TABLA 16. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSMCLM	192
TABLA 17. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMA.....	194
TABLA 18. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL COSCYL.....	194
TABLA 19. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL COSCYL.....	195
TABLA 20. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE ESMUC	197
TABLA 21. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE ESMUC	199
TABLA 22. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE MUSIKENE	200
TABLA 23. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE MUSIKENE.....	202
TABLA 24. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL RCSMM.....	202
TABLA 25. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL RCSMM.....	204
TABLA 26. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSMN.....	205
TABLA 27. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMN.....	206
TABLA 28. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	206
TABLA 29. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE ALICANTE.....	208
TABLA 30. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE CASTELLÓN.....	208
TABLA 31. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMV	209
TABLA 32. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSMB.....	210
TABLA 33. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSMB.....	211
TABLA 34. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE GALICIA	212
TABLA 35. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE CORUÑA	213
TABLA 36. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE VIGO.....	213
TABLA 37. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CSM DE ISLAS BALEARES.....	214
TABLA 38. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE ISLAS BALEARES.....	215
TABLA 39. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DEL CONSMUPA.....	215
TABLA 40. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CONSMUPA.....	217
TABLA 41. PLAN DE ESTUDIOS DEL ITINERARIO DE PIANO DE LA REGIÓN DE MURCIA	217
TABLA 42. LISTADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL CSM DE LA REGIÓN DE MURCIA	219
TABLA 43. ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	237
TABLA 44. CODIFICACIÓN GENERAL DE LOS CUESTIONARIOS.....	258
TABLA 45. FASES Y EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	259
TABLA 46. PRESENCIA DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI EN LAS GUÍAS DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS DE PIANO.....	282
TABLA 47. PRESENCIA DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL CURRÍCULO DE PIANO DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA.....	288
TABLA 48. EVOLUCIÓN NORMATIVA DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA	731

Índice de figuras

FIGURA 1. <i>DISEÑO FENOMENOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN SEGÚN LA ESTRUCTURA DE HERNÁNDEZ-SAMPIERI (2018)</i>	241
FIGURA 2. <i>FASES DE INVESTIGACIÓN SEGÚN RODRÍGUEZ ET AL. (1996)</i>	247
FIGURA 3. <i>CORRIENTES MUSICALES DE LOS SIGLOS XX Y XXI INCLUIDAS COMO REPERTORIO ORIENTATIVO DE LAS GUÍAS DOCENTES DE PIANO</i>	283
FIGURA 4. <i>TRABAJO DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI CON EL ALUMNADO DE PIANO</i>	300
FIGURA 5. <i>TRABAJO DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI CON LA TOTALIDAD DEL ALUMNADO DE PIANO</i> ..	300
FIGURA 6. <i>INCLUSIÓN DURANTE TODOS LOS CURSOS DE GUÍAS DOCENTES DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	301
FIGURA 7. <i>DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DEL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI FRENTE A OTRAS CORRIENTES</i>	301
FIGURA 8. <i>REPERTORIO CON TÉCNICAS EXTENDIDAS O NUEVAS GRAFÍAS</i>	302
FIGURA 9. <i>DISTRIBUCIÓN DEMOGRÁFICA SEGÚN EL ORIGEN DEL AUTOR DEL REPERTORIO DE LA 1ª MITAD DEL SIGLO XX PROGRAMADO EN EL AULA DE PIANO</i>	302
FIGURA 10. <i>DISTRIBUCIÓN DEMOGRÁFICA SEGÚN EL ORIGEN DEL AUTOR DEL REPERTORIO DE LA 2ª MITAD DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD, PROGRAMADO EN EL AULA DE PIANO</i>	303
FIGURA 11. <i>FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA SOBRE EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	304
FIGURA 12. <i>PROCEDENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA SOBRE EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	305
FIGURA 13. <i>OPINIÓN DEL PROFESORADO DE PIANO SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA DOCENTE EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	305
FIGURA 14. <i>PARTICIPACIÓN DOCENTE EN CURSOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	306
FIGURA 15. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUSIÓN DE CURSOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA DESDE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</i>	307
FIGURA 16. <i>INTERPRETACIÓN HABITUAL EN CONCIERTOS DEL PROFESORADO DE PIANO</i>	307
FIGURA 17. <i>TIPO DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI TRABAJADO EN LAS ASIGNATURAS</i>	308
FIGURA 18. <i>ACTITUD DEL ALUMNADO ANTE LA INTERPRETACIÓN DE LAS CORRIENTES MÁS EXPERIMENTALES DEL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI EN EL AULA DE PIANO</i>	309
FIGURA 19. <i>PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE LLEGA CON CONOCIMIENTOS PREVIOS EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA AL AULA DE PIANO</i>	309
FIGURA 20. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA ADECUACIÓN DE INCLUIR EL REPERTORIO CONTEMPORÁNEO EN EL AULA DE PIANO</i>	310
FIGURA 21. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN SUFICIENTE DEL REPERTORIO EN EL ITINERARIO DE PIANO</i> .	311
FIGURA 22. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUIR ASIGNATURAS ESPECÍFICAS SOBRE EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI EN LOS ITINERARIOS DE PIANO DE LAS EESS DE MÚSICA</i>	311
FIGURA 23. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE EL NIVEL FORMATIVO INICIAL IDÓNEA PARA INTERPRETAR EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	312
FIGURA 24. <i>FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA SOBRE EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	313
FIGURA 25. <i>NIVEL DE ESTUDIOS DONDE SE HA OBTENIDO LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	314
FIGURA 26. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ESTE REPERTORIO PARA PODER IMPARTIRLO EN EL AULA</i>	314
FIGURA 27. <i>POSIBILIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS DOCENTES DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE LAS EESS DE MÚSICA</i>	315
FIGURA 28. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUSIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICOS EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA DESDE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</i>	316
FIGURA 29. <i>COMPAGINACIÓN DE DOCENCIA E INTERPRETACIÓN HABITUAL EN CONCIERTOS</i>	316
FIGURA 30. <i>REPERTORIO PARA PIANO DE LA 1ª MITAD DEL SIGLO XX INTERPRETADO DE MANERA HABITUAL EN LOS CONCIERTOS DE LOS DOCENTES</i>	317
FIGURA 31. <i>REPERTORIO PARA PIANO DE LA 2ª MITAD DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD INTERPRETADO DE MANERA HABITUAL EN LOS CONCIERTOS DE LOS DOCENTES</i>	317
FIGURA 32. <i>TIEMPO DEL DOCENTE IMPARTIENDO LA ASIGNATURA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL CENTRO</i>	318

FIGURA 33. <i>IMPARTICIÓN PREVIA DE ALGUNA ASIGNATURA ESPECÍFICA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN OTRO CENTRO</i>	319
FIGURA 34. <i>TIPO DE CONTENIDO DE LA ASIGNATURA ESPECÍFICA</i>	319
FIGURA 35. <i>DESARROLLO INDIVIDUAL O POR AGRUPACIONES DE LA ASIGNATURA</i>	320
FIGURA 36. <i>REPERTORIO CON TÉCNICAS EXTENDIDAS O NUEVAS GRAFÍAS</i>	320
FIGURA 37. <i>TIPO DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI TRABAJADO EN LAS ASIGNATURAS</i>	321
FIGURA 38. <i>TRABAJO CON EL ALUMNADO DE COMPOSICIÓN DEL CENTRO EN LAS ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	322
FIGURA 39. <i>COLABORACIÓN CON COMPOSITORES INVITADOS EN ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</i>	322
FIGURA 40. <i>REALIZACIÓN DE CONCIERTOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	323
FIGURA 41. <i>REALIZACIÓN DE CICLOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	323
FIGURA 42. <i>CONTACTO DEL PROFESORADO DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS CON EL DEPARTAMENTO DE PIANO</i>	324
FIGURA 43. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA EXISTENCIA DE UN VACÍO FORMATIVO EN ESTE TIPO DE REPERTORIO</i> ..	326
FIGURA 44. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUIR ASIGNATURAS ESPECÍFICAS EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	326
FIGURA 45. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE EL NIVEL DE ENSEÑANZA ADECUADO PARA COMENZAR A INCLUIR REPERTORIO CONTEMPORÁNEO</i>	327
FIGURA 46. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INTERPRETARSE MÁS REPERTORIO CONTEMPORÁNEO EN LA ASIGNATURA DE PIANO</i>	327
FIGURA 47. <i>FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA SOBRE EL REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI</i>	329
FIGURA 48. <i>NIVEL DE ESTUDIOS DONDE SE HA OBTENIDO LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	329
FIGURA 49. <i>DETALLE DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DOCENTE EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL ÁMBITO NACIONAL</i>	330
FIGURA 50. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ESTE REPERTORIO PARA PODER IMPARTIRLO EN EL AULA</i>	330
FIGURA 51. <i>POSIBILIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS DOCENTES DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS OPTATIVAS DE LAS EESS DE MÚSICA</i>	331
FIGURA 52. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUSIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICOS EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA DESDE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</i>	332
FIGURA 53. <i>COMPAGINACIÓN DE DOCENCIA E INTERPRETACIÓN HABITUAL EN CONCIERTOS</i>	332
FIGURA 54. <i>REPERTORIO PARA PIANO DE LA 1ª MITAD DEL SIGLO XX INTERPRETADO DE MANERA HABITUAL EN LOS CONCIERTOS DE LOS DOCENTES</i>	333
FIGURA 55. <i>REPERTORIO PARA PIANO DE LA 2ª MITAD DEL SIGLO XX A LA ACTUALIDAD INTERPRETADO DE MANERA HABITUAL EN LOS CONCIERTOS DE LOS DOCENTES</i>	333
FIGURA 56. <i>TIEMPO DEL DOCENTE IMPARTIENDO LA ASIGNATURA OPTATIVA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL CENTRO</i>	334
FIGURA 57. <i>INICIATIVA PROPIA DOCENTE PARA IMPARTIR ASIGNATURAS OPTATIVAS ESPECÍFICAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	335
FIGURA 58. <i>IMPARTICIÓN PREVIA DE ALGUNA ASIGNATURA ESPECÍFICA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN OTRO CENTRO</i>	335
FIGURA 59. <i>TIPO DE CONTENIDO DE LA ASIGNATURA ESPECÍFICA</i>	336
FIGURA 60. <i>DESARROLLO INDIVIDUAL O POR AGRUPACIONES DE LA ASIGNATURA</i>	337
FIGURA 61. <i>REPERTORIO CON TÉCNICAS EXTENDIDAS O NUEVAS GRAFÍAS</i>	337
FIGURA 62. <i>TIPO DE REPERTORIO DE LOS SIGLOS XX Y XXI TRABAJADO EN LAS ASIGNATURAS</i>	338
FIGURA 63. <i>TRABAJO CON EL ALUMNADO DE COMPOSICIÓN DEL CENTRO EN LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	339
FIGURA 64. <i>COLABORACIÓN CON COMPOSITORES INVITADOS EN ASIGNATURAS OPTATIVAS ESPECÍFICAS</i>	339
FIGURA 65. <i>REALIZACIÓN DE CONCIERTOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	340
FIGURA 66. <i>REALIZACIÓN DE CICLOS ESPECÍFICOS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	340
FIGURA 67. <i>CONTACTO DEL PROFESORADO DE ASIGNATURAS OPTATIVAS ESPECÍFICAS CON EL DEPARTAMENTO DE PIANO</i>	341
FIGURA 68. <i>MEDIA DE ALUMNADO EN ASIGNATURAS OPTATIVAS ESPECÍFICAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i> ..	342
FIGURA 69. <i>PORCENTAJE DE PIANISTAS EN LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA</i>	342
FIGURA 70. <i>PORCENTAJE DE PIANISTAS QUE SE INICIAN EN LA INTERPRETACIÓN DEL REPERTORIO CONTEMPORÁNEO EN LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS</i>	343
FIGURA 71. <i>VISIÓN DOCENTE SOBRE LA EXISTENCIA DE UN VACÍO FORMATIVO EN ESTE TIPO DE REPERTORIO</i> ..	344

FIGURA 72. VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INCLUIR ASIGNATURAS ESPECÍFICAS EN MÚSICA CONTEMPORÁNEA	344
FIGURA 73. VISIÓN DOCENTE SOBRE EL NIVEL DE ENSEÑANZA ADECUADO PARA COMENZAR A INCLUIR REPERTORIO CONTEMPORÁNEO	345
FIGURA 74. VISIÓN DOCENTE SOBRE LA NECESIDAD DE INTERPRETARSE MÁS REPERTORIO CONTEMPORÁNEO EN LA ASIGNATURA DE PIANO	346
FIGURA 75. TRIANGULACIÓN DE DATOS DEL REPERTORIO INTERPRETADO POR LOS DOCENTES EN CONCIERTO, Y EL TRABAJO CON LOS ALUMNOS EN LA ASIGNATURA DE PIANO	358

Glosario de siglas y acrónimos

General

CA Comunidad Autónoma

P/PP Página / páginas

S/SS Siglo / siglos

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

Ámbito educativo y de música contemporánea

AMS Sociedad de Música Contemporánea

CFIE Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa

CONSMUPA Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias

COSCYL Conservatorio Superior de Música de Castilla y León

COSIMTE Asociación de Compositores Sinfónicos y Musicólogos de Tenerife

CSEA Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas

CSM Conservatorio Superior de Música

CSMA Conservatorio Superior de Música de Aragón

CSMCLM Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha

CSMIB Conservatorio Superior de Música de Islas Baleares

CSMN Conservatorio Superior de Música de Navarra

CSMV Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia

ECTS *European Credit Transfer and Accumulation System*

EESS Enseñanzas Superiores

ESMUC Escuela Superior de Música de Cataluña

ISCM Sociedad Internacional de Música Contemporánea

ISEACV Instituto superior de enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana

MECES Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior

PROMUSCAN Asociación para la Promoción de Música Culta en Canarias

RCSMM Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

UAH Universidad de Alcalá de Henares

Leyes

LOE Ley Orgánica de Educación

LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español

LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOE Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

Resumen

Esta investigación presenta un análisis del panorama actual de la música contemporánea en la formación pianística de los conservatorios superiores de música de España. El estudio se focaliza en comprender la presencia del repertorio de los siglos XX y XXI en los planes de estudios, así como la percepción y práctica docente respecto a su inclusión en el aula.

A través de un enfoque metodológico cualitativo basado en el análisis documental y la realización de cuestionarios a los docentes implicados, se ha realizado una triangulación de datos sobre distintos aspectos como la formación docente, los beneficios de este repertorio, o la situación actual en la enseñanza pianística.

Los resultados muestran que, a pesar de la amplia variedad de repertorio para piano de este periodo existente y su interés interpretativo y pedagógico, su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de enseñanzas superiores sigue siendo muy limitado, y en muchas ocasiones relegado a obras de principios del siglo XX.

Desde la perspectiva docente, se pone de manifiesto la necesidad de incluir cursos de formación permanente específicos como posible solución a la carencia formativa actual de este repertorio; y de reformas curriculares que integren este repertorio como parte indispensable en la formación integral del alumnado.

Abstract

This research presents an analysis of the current panorama of contemporary music in piano training in the higher conservatories of music in Spain. The study focuses on understanding the presence of 20th and 21st century repertoire in the curricula, as well as the perception and teaching practice regarding its inclusion in the classroom.

Through a qualitative methodological approach based on documentary analysis and the administration of questionnaires to the teachers involved, a triangulation of data on different aspects such as teacher training, the benefits of this repertoire, or the current situation in piano teaching has been carried out.

The results show that, despite the wide variety of piano repertoire of this period and its interpretative and pedagogical interest, its inclusion in the teaching-learning process with higher education students is still very limited, and often relegated to works from the early twentieth century.

From a teaching perspective, the need to include specific training courses as a possible solution to the current lack of training in this repertoire is highlighted, along with curricular reforms that integrate this repertoire as an essential part of students' comprehensive education.

PARTE I: INTRODUCCIÓN

“Es difícil imaginarse a cualquier compositor anterior al siglo XX enfrentándose a la página en blanco”

(Auner, 2017, p.15).

1. Contextualización del estudio

La música contemporánea se plantea como un periodo amplio, diverso y en constante evolución, lo que nos genera múltiples cuestiones acerca de su definición, su inclusión dentro del contexto académico y su desarrollo en el aula de piano de las enseñanzas superiores de música. ¿Qué entendemos por música contemporánea? ¿Cómo se incorpora en los planes de estudio del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música? ¿Se incluye de manera equitativa dentro del repertorio pianístico? ¿Por qué, en algunos casos, su presencia se encuentra relegada?

Para ello, estas preguntas iniciales de investigación se estructuran en torno a las diferentes dimensiones que guiarán este estudio:

1. Sobre el término:

- *¿Cuál es el principal repertorio a nivel académico compuesto durante los siglos XX y XXI?*
- *¿Qué corrientes musicales se desarrollan durante este periodo?*

2. Sobre estructura curricular:

- *¿Cómo se incluye la música contemporánea en el itinerario de piano, en los planes de estudio de los conservatorios superiores de música de España?*
- *¿Qué tipo de asignaturas abordan el repertorio contemporáneo de forma práctica?*
- *¿Aparece la música contemporánea como contenido obligatorio a impartir en el aula de piano durante las enseñanzas superiores de música en el marco normativo de cada comunidad?*

3. Sobre la formación docente:

- *¿Cuál es la formación del profesorado específica para la impartición de la materia (la interpretación de la música contemporánea en el piano)?*

- *¿Qué metodologías utilizan en la enseñanza de este repertorio?*
- 4. Sobre la percepción y actitud:
 - *¿Cuáles son las actitudes del profesorado hacia la música contemporánea?*
 - *¿Cuál es el nivel de motivación del alumnado hacia la interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI?*
- 5. Sobre los resultados formativos:
 - *¿En qué medida contribuye la interpretación del repertorio contemporáneo a la mejora de las competencias técnicas, musicales e interpretativas del alumnado?*
 - *¿Qué valor pedagógico específico tiene este tipo de repertorio?*

Estas cuestiones nos permitirán estructurar la base de análisis, y actuarán como guía para la recogida y discusión de los resultados, abordando el problema de investigación desde una perspectiva multidimensional.

En este sentido, desde el punto de vista terminológico, la música contemporánea presenta diversas interpretaciones según su origen, contenido o su aplicación. Se trata de un concepto que no solo define un amplio periodo histórico, sino también un conjunto de tendencias, estilos y lenguajes musicales en constante evolución. A lo largo de la investigación, se acotará el significado que se ha adoptado de este término para el presente trabajo, y se relacionará con su repercusión y presencia en la interpretación pianística actual en el marco de las enseñanzas superiores de música en España.

Desde el punto de vista histórico-musical, encontramos multitud de investigaciones que abarcan distintas percepciones respecto al punto de partida y limitación temporal o estilística del término música contemporánea. A nivel general, nos encontramos ante un periodo temporal muy extenso, que abarca multitud de estéticas, estilos y enfoques musicales, y que da lugar a un inmenso repertorio para piano. Desde las ampliaciones tonales y experimentaciones de la

escuela de Schönberg, hasta el posterior desarrollo y aplicación del concepto serial a todos los parámetros musicales; o la evolución de la importancia del timbre ya desde la música de Debussy, pero puesta en relieve con las técnicas electroacústicas; la aplicación de elementos matemáticos en composición o el uso del azar y la indeterminación. Como señala Coduras (2024), esta evolución no ha tenido lugar de la misma manera ni al mismo tiempo en todos los países. Por ello, en los primeros capítulos se llevará a cabo una aproximación geográfica que facilite la comprensión y organización de su impacto y evolución en los distintos contextos.

Respecto a su inclusión en el aula, nos encontramos ante una realidad del entorno formativo superior cambiante. Las enseñanzas superiores de música se sitúan como un punto de inflexión en la formación y profesionalización del músico, siendo un hito fundamental en su consolidación artística. En el caso de piano, su enseñanza ha estado tradicionalmente fundamentada en un repertorio amplio, pero predominantemente tradicional, con el foco puesto en etapas como Barroco, Clasicismo o Romanticismo. Como afirma Arbolí (2016), el conocimiento de la música para piano del siglo XX “está apenas presente en la formación de un estudiante de música”, señalando la falta de preparación y desconocimiento de este repertorio como una realidad en el panorama formativo actual (p.18). De manera similar, Barce señala que “los conservatorios españoles basan su enseñanza en la estructura del arte clásico y romántico, y este es el repertorio que estudian. Como consecuencia los alumnos no conocen en la práctica más música que la del tiempo que media entre Bach y Brahms, o poco más” (Laborda (ed.), 1985, p.328).

A pesar del interés pedagógico de este repertorio ya desde la iniciación al instrumento del alumno (como afirma Arbolí (2016) al destacar la curiosidad y atractivo que aporta especialmente la notación no convencional a los discentes de piano), este trabajo se enfoca en las guías docentes como punto culminante de la etapa formativa del pianista, donde la inclusión de este repertorio debería estar ya consolidada. Además, se recogerán datos de los antecedentes

formativos del alumnado, mediante los resultados aportados por los docentes en los cuestionarios. En este sentido, Narejos (2010) menciona el “desafío planteado en nuestra época, desde el mundo interpretativo y educativo, es la necesidad ineludible de dar una respuesta educativa a la importancia del piano en la música actual, asumiendo así el compromiso con la creación de nuestros días” (p.5). Por ello, esta investigación nace de la necesidad de visibilizar, analizar y replantear la inclusión y consolidación del repertorio contemporáneo en los planes de estudio de los conservatorios superiores de música.

En este contexto, la incorporación de este repertorio en el ámbito formativo presenta diversos desafíos. Como señala Igoa (2024):

Nuestra responsabilidad como músicos en esta batalla por la normalización y visibilización de la música actual [...]. Las instituciones educativas musicales (y las administraciones que las gobiernan) son las primeras que, salvo excepciones, ignoran la creación actual en casi todos los niveles, a pesar de que hay obras actuales de compositores tanto españoles como del resto del mundo perfectamente asequibles a todos los grados de la enseñanza instrumental y que podrían incorporarse con toda normalidad a los programas de las escuelas de música y de los conservatorios. Esto explica el desinterés del alumnado por la música actual, en gran parte causado por el desconocimiento de este repertorio y de las nuevas técnicas que implica su aprendizaje (p.55).

Asimismo, Igoa (2024) critica la postura de parte del equipo docente, que “por comodidad, indolencia o desconocimiento, han privado a sus alumnos del conocimiento técnico y estético del repertorio escrito durante el último medio siglo de creación musical como mínimo” (p.55).

Durante el proceso de acceso a los conservatorios superiores de música, nos enfrentamos a diversas pruebas donde se evalúa el nivel técnico, teórico e interpretativo del

aspirante. Como futuros discentes, durante el proceso de selección del centro para estudiar, generalmente se prioriza la elección en función de factores como el docente de instrumento, la organización del centro o la ciudad. Pero ¿qué ocurre con la importancia de los planes de estudios en esta decisión? En este sentido, la diversidad de materias, enfoques o contenidos a desarrollar en cada una de las asignaturas puede determinar la elección del futuro centro de estudios del alumnado. En el caso del repertorio más actual, puede depender del criterio docente para incluirlo en el aula, o de la existencia o no de materias específicas que lo incluyen. Esta situación plantea interrogantes sobre la visión y formación de los docentes en el repertorio más contemporáneo, su inclusión en los planes de estudio, o la predisposición del alumnado hacia el trabajo e interpretación de la música contemporánea en el aula de piano.

2. Justificación del estudio

A partir de estas cuestiones planteadas, la presente investigación educativa se plantea bajo la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la situación actual de la música contemporánea en la formación del pianista en los centros superiores de enseñanzas artísticas musicales en España?**

Sobre este planteamiento se enfoca el estudio, que pretende ofrecer una visión actualizada y exhaustiva sobre la situación de la música contemporánea durante la etapa formativa del pianista en los distintos conservatorios superiores de música de España.

Se trata de una investigación que pretende cubrir un vacío académico significativo, al existir pocos estudios previos sobre este tema. Para ello, el análisis se enfocará no solo en los currículos y planes de estudio, sino también en la realidad del aula, a través de las percepciones y actitudes tanto del profesorado como del alumnado hacia este repertorio. Se trata de poner en valor la inclusión de un repertorio pianístico completo en el aula, que contemple también las últimas tendencias compositivas de las obras para piano, además de evaluar las posibles

desigualdades formativas en este contenido en función de los centros, con el fin de promover una enseñanza más equitativa respecto a estos contenidos.

Basándonos en esta cuestión, y como paso inicial para poder elaborar los primeros objetivos y preguntas de investigación que nos encaminarán y estructurarán hacia los siguientes pasos en nuestro estudio, se establece como punto de partida el repertorio de los siglos XX y XXI específico para piano, para estructurar la investigación en torno al análisis de los planes de estudio del itinerario de piano, el tipo de repertorio trabajado con el docente de piano, la presencia de asignaturas específicas con repertorio contemporáneo o la formación específica en este repertorio del docente implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de los conservatorios superiores de música.

Se trata, por tanto, de realizar un proceso de investigación que nos permita realizar las siguientes aportaciones:

- (a) Analizar de forma completa y actualizada a nivel nacional la situación real de la música contemporánea en la formación del pianista en los conservatorios superiores de música de España.
- (b) Detectar si existen o no posibles desigualdades formativas del repertorio en función del centro escogido para desarrollar las enseñanzas artísticas superiores de piano que podrían derivar en una mejora del currículo en pro de una formación equitativa.
- (c) Conocer la visión del profesorado de piano y las asignaturas específicas del repertorio de los siglos XX y XXI sobre la situación formativa de la música contemporánea y sus posibles beneficios en la carrera profesional del músico, que nos permitan comprender la realidad educativa en toda su dimensión.

En este contexto, el planteamiento real de esta tesis tiene su origen en el Trabajo Fin de Máster realizado durante el curso lectivo 2017/2018 sobre la situación de la música contemporánea en los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música. Esta primera

aproximación se realizó mediante un estudio de casos de una agrupación contemporánea en activo, el *Ensemble TMC*, que nos permitió adentrarnos en esta materia de una forma más genérica debido a las acotaciones temporales y de formato asociadas al mismo. Estos primeros resultados ya mostraron un vacío genérico del repertorio en las aulas, algo que resulta especialmente relevante desde el punto de vista pedagógico porque la enseñanza de la música contemporánea para piano puede contribuir a la formación técnica, interpretativa y crítica del alumnado, como parte de preparación para el músico integral y desafíos del mundo profesional musical actual (García, 2019). A su vez, se valoraron las desigualdades formativas existentes entre conservatorios en función de las asignaturas y contenidos impartidos al respecto, lo que sugiere la necesidad de llevar a cabo mejoras curriculares que garanticen una formación homogénea del repertorio contemporáneo.

En algunos centros el currículo de la especialidad de piano incluye asignaturas específicas que desarrollan este repertorio como “Repertorio solista contemporáneo” o los diversos talleres de música contemporánea, lo que refleja el esfuerzo por tratar de formar a intérpretes lo más completos e integrales posibles. Sin embargo, un factor esencial como señala Arbolí (2016), es si nos encontramos ante un equipo docente capacitado para poder impartir este tipo de repertorio.

Desde mi experiencia personal, me gustaría poner en valor la suerte y en este punto me atrevo a decir que inusual formación que tuve en este repertorio desde las Enseñanzas Profesionales de Música. Gracias al valor y difusión del repertorio de los siglos XX y XXI de los profesores Vicente Uñón tanto en el aula de piano como de la optativa de música contemporánea aún vigente del Conservatorio Profesional de Música de Segovia, como de la labor interpretativa y docente de Alberto Rosado en el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, pude adentrarme desde los primeros cursos y de manera continuada en este tipo de repertorio. También la parte teórica y aplicada al proceso de composición realizada con

la profesora Beatriz Fraile fue fundamental para entender y poner en práctica desde diversos puntos de vista la gran variedad estilística que recoge este periodo musical. Todas estas enseñanzas han sido esenciales y determinantes para el desarrollo de esta investigación.

La labor pedagógica en este ámbito de enseñanza es esencial para todo el alumnado que pasamos por las aulas de los distintos centros especializados en música. En un nivel de enseñanza predominantemente individual, los contenidos desarrollados en los conservatorios a través diversos factores como el repertorio, marcan e influyen en el devenir musical y estético del discente. Se trata de un contexto idóneo para garantizar una enseñanza integral de las distintas corrientes del repertorio pianístico.

Por todo ello, esta investigación pretende mostrar un panorama actualizado y específico del itinerario de piano, enfocado en la situación del repertorio de los siglos XX y XXI en las aulas de piano de los conservatorios superiores de música.

3. Estado de la cuestión

En primer lugar, para la elaboración del marco teórico ha sido fundamental la consulta de las numerosas fuentes especializadas en la historia de la música de los siglos XX y XXI, así como en estudios específicos sobre este nivel de enseñanzas o el itinerario de piano.

3.1 Referencias sobre música contemporánea

Respecto a las fuentes bibliográficas relacionadas con las corrientes estilísticas y el repertorio de este periodo, detalladas en su totalidad en la bibliografía, destacan las innumerables investigaciones de autores como Morgan (1999), Griffiths (2010) o Marco (2002), que abordan en profundidad la evolución musical en este periodo. En el caso de la música desarrollada en España, Charles (2005) aporta una visión fundamental para comprender la evolución del repertorio contemporáneo y el dodecafonismo en el panorama nacional. A estas referencias se le suma el gran diccionario sonoro elaborado por la Fundación Juan March,

bajo la idea y voz de Galindo (2024), que recoge varias de las principales corrientes y compositores de los siglos XX y XXI. Esta labor divulgativa ha resultado esencial para la elaboración del marco teórico, pues se trata de una recopilación de los principales movimientos y compositores de este periodo.

Por otro lado, destacan las fuentes bibliográficas que debaten y aportan diversas reflexiones sobre la propia extensión y terminología de la música contemporánea, como las investigaciones realizadas por Vicente (2002) en su artículo *Más de medio siglo en la vanguardia de la música* o Marco (2024) en *Música contemporánea: un estado de la cuestión*, donde analizan la amplitud de este término y los problemas que plantea su delimitación cronológica o estilística.

Finalmente, se han consultado también varias investigaciones en forma de tesis, libros o artículos especializadas en compositores u obras concretas, como los realizados por Jinyoung (2014) sobre las *Six Encores pour piano* de Berio; Gan (2005) con *La obra de Cristóbal Halffter: creación musical y fundamentos estéticos*; Coronas (2009) con *La obra pianística de Antón García Abril: un paradigma de comunicación musical*; o Arbolí (2016) con el repertorio infantil para piano de compositores españoles del siglo XX. También los numerosos artículos del docente y compositor Enrique Igoa sobre el desarrollo musical de figuras como Janacek, Gershwin o la familia Halffter. La visión más específica de estos autores ha permitido contextualizar parte del repertorio de este periodo desde un punto de vista interpretativo y pedagógico.

3.2 Referencias sobre música contemporánea en la enseñanza del piano

Asociando este periodo al repertorio y técnica pianística, sin duda la fuente documental principal que se ha consultado es el libro de Chiantore (2007) *Historia de la técnica pianística*, donde recoge varias de las aportaciones técnicas, interpretativas y musicales clave para

desarrollar con el alumnado en el aula de piano. Su consulta ha sido fundamental para focalizar el lado pedagógico de este repertorio.

A su vez, los distintos textos del pianista Albert Nieto, como *Tecleando: Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio* (2020), donde reflexiona sobre la introducción de diversos elementos en el aula de piano (la gestualidad, pedalización o la sonoridad) además de trabajar con ejemplos concretos de repertorio.

También desde una perspectiva formativa, se han revisado varias investigaciones enfocadas en las enseñanzas superiores de música en España, con especial atención a las especializadas en el itinerario de piano, que han servido de fuente fundamental durante la investigación. En este punto me gustaría poner en valor las tesis doctorales realizadas por Estavillo (2022) o Ferrís (2023) donde analizan de manera detallada y reflexiva el itinerario de piano de los conservatorios superiores de música, facilitando el entendimiento de la estructura y contenidos de este, clave para el desarrollo del segundo capítulo de esta investigación. También el artículo escrito por Uñón (2017) donde contextualiza la situación de la música contemporánea en el ámbito de las enseñanzas profesionales de música. En particular, el trabajo defendido por Gil (2010) nos aporta una visión general de la formación pianística ofrecida en el Conservatorio Superior de Música de Vigo, mencionando las asignaturas de música contemporánea en el mismo; una investigación que puede ser extrapolable al resto de centros.

Sin embargo, las publicaciones previas relacionadas con la inclusión del repertorio contemporáneo en las aulas de piano son mucho más escasas. La investigación principal más relevante en este ámbito es la realizada por Narejos (2010) sobre la programación de la música contemporánea en los estudios de piano. En ella, el autor realiza un breve recorrido por la parte normativa y los contenidos del currículo de piano en los distintos niveles de enseñanzas de música, además de exponer algunos de los elementos específicos de este repertorio como las nuevas grafías, o el desarrollo de parámetros musicales como ritmo, forma o timbre de este

repertorio. Finalmente, incluye una parte reflexiva sobre la inclusión de este repertorio en la interpretación con el alumnado, argumentando que estos contenidos deberían ser distribuidos dentro de las asignaturas obligatorias oficiales ofertadas en el currículo, y no como materias separadas, lo que nos lleva a cuestionarnos si este planteamiento es una realidad; es decir, si realmente es un repertorio trabajado como contenido en la asignatura individual de instrumento.

3.3. Referencias sobre formación del profesorado y percepción del alumnado

Respecto a la formación del profesorado, la tesis doctoral de Romero (2023) parte de la contextualización del currículo de piano en las enseñanzas superiores de música para analizar la trayectoria y proceso de profesionalización docente de dos profesores concretos, reflexionando con ellos sobre el repertorio, o la inclusión de la música contemporánea en el caso de uno de ellos. Se trata de una investigación muy completa y cercana a nuestra temática, que ha servido como fuente de consulta fundamental. En este mismo contexto, se encuentran otros trabajos enfocados en la importancia de la formación permanente del profesorado de este nivel de enseñanzas, como los realizados por García (2015) o Gorbe (2017) que ponen en relieve la importancia de la formación continua en este tipo de enseñanzas, un aspecto clave para favorecer la inclusión y desarrollo de este repertorio en las aulas.

En relación con el enfoque del alumnado, destaca el estudio realizado por Laucirica et al., (2012) enfocado en este caso al repertorio contemporáneo durante la formación de los estudios superiores de música en España, aportando una visión desde el punto de vista del alumnado de los diversos itinerarios. En este caso señalan que:

La influencia del profesorado es decisiva en la configuración del gusto hacia la música contemporánea de sus estudiantes (...) y el ocasional rechazo de algunos y algunas docentes hacia este tipo de música deben ser subsanados, y la formación continua debe

ir encaminada a la apertura hacia una mayor variedad de lenguajes musicales en el repertorio académico. (Laucirica et al., 2012, p.17).

Finalmente, Botella y González-Ferrandis (2024) analizan y reflexionan sobre las implicaciones didácticas de la música contemporánea a través de una experiencia realizada con la escucha de un concierto de repertorio de las últimas décadas a través de un grupo de estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. A través de este estudio nos apoyamos en las reflexiones aportadas por los autores sobre la importancia de la formación docente en música contemporánea, y la potenciación en el interés general del público en entender y percibir este repertorio tanto en las salas de concierto, como elemento didáctico en las aulas de los diversos centros.

Este aspecto nos hace cuestionarnos y valorar la posición del equipo docente en la formación del alumnado, especialmente en este tipo de enseñanzas artísticas con un carácter individualizado tan marcado y con una formación musical muy específica. En este sentido nos preguntamos: ¿Tenemos en España un equipo docente capacitado para formar a los alumnos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI? ¿Cuál es su visión hacia este tipo de repertorio?

4. Problema y objetivos de la investigación

El punto de partida de la presente investigación surge de una necesidad real y poco analizada del ámbito educativo musical en España: conocer y analizar la presencia que ocupa la música contemporánea en la formación del pianista durante sus estudios superiores de música en España.

4.1 Problema objeto de estudio

Tras esta primera revisión bibliográfica sobre la temática a desarrollar, focalizamos nuestro problema de investigación en conocer, comprender y analizar la situación de la música contemporánea en la formación del pianista en el entorno de los conservatorios superiores de

música de España. Para ello, se decide abordar el tema desde la perspectiva tanto de las asignaturas específicas, como de su equipo docente encargado, con el fin de obtener una visión completa sobre la temática. En este sentido, se parte de la realidad formativa actual y vigente en las enseñanzas superiores de música, el currículo establecido en cada comunidad autónoma, así como el análisis del contenido de las diversas asignaturas implicadas.

A pesar de que este repertorio ha ido ganando cierta presencia en las últimas décadas, sigue habiendo una carencia notable en la enseñanza de música contemporánea, especialmente en lo que respecta al repertorio posterior a 1950, lo que impacta directamente en la formación pianística. Tal como señalan Gil (2010) y González (2015) “los alumnos estudian repertorio de la primera mitad del siglo XX, pero su contacto con obras posteriores a 1950 es prácticamente nulo” (González, 2017, p.72).

Esta falta de inclusión del repertorio más reciente en las aulas, a pesar de su creciente relevancia en el panorama musical internacional, es preocupante. Tanto desde el punto de vista normativo con las guías docentes, como pedagógico; la práctica de este repertorio es fundamental para que los pianistas desarrollen una comprensión musical más completa, ampliando así sus competencias interpretativas y desarrollen una versatilidad como músicos profesionales.

El presente estudio se plantea como una respuesta a este vacío general de investigación de la música contemporánea en la formación superior en España. La escasa presencia genérica (aunque creciente paulatinamente en los últimos años) de estudios científicos en revistas de impacto relativos a investigaciones académico-artísticas sobre la música contemporánea en los entornos de las enseñanzas superiores de música, nos motiva a la realización de la presente tesis, con el objeto de aportar una visión al respecto que sirva como base para futuras investigaciones. Si bien existen algunos estudios previos, como el anteriormente mencionado de Narejos (2010), que señala “los currículos de grado superior de las distintas CCAA apenas

en algunos casos incluyeron asignaturas obligatorias relacionadas con la música contemporánea”, siendo en su mayoría materias optativas de oferta más limitada; estamos ante un estudio de hace más de una década (2010, p.16). Esto nos lleva a cuestionar si la situación ha cambiado, y se ha integrado la música contemporánea en la enseñanza pianística de forma más significativa.

El problema se agrava al considerar la percepción de estudiantes y docentes. Según Laucirica et al. (2012) señalan:

La influencia del profesorado es decisiva en la configuración del gusto hacia la música contemporánea de sus estudiantes (...) y el ocasional rechazo de algunos y algunas docentes hacia este tipo de música deben ser subsanados, y la formación continua debe ir encaminada a la apertura hacia una mayor variedad de lenguajes musicales en el repertorio académico. (Laucirica et al., 2012, p.17).

Este punto nos lleva a cuestionar no solo la presencia de este repertorio en los planes de estudio y aulas de piano, sino también en la formación y predisposición del profesorado para enseñar este repertorio.

4.2 Objetivos de investigación

El objetivo general de nuestro proceso de investigación consiste en **analizar la presencia de la música contemporánea en la formación del pianista en los conservatorios superiores de música de España, considerando su inclusión en el currículo, la percepción del profesorado y los beneficios que aporta al alumnado.**

Por otro lado, complementamos el propósito general con el planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar el repertorio pianístico más relevante a nivel académico compuesto en los siglos XX y XXI, considerando su valor en la formación del pianista y su presencia en el aula de piano.

- 2) Analizar la evolución normativa y el marco legal vigente de las enseñanzas superiores de música en España, con especial atención a la inclusión del repertorio contemporáneo.
- 3) Identificar la totalidad de conservatorios de titularidad pública que imparten el itinerario de piano dentro de las enseñanzas artísticas superiores de música en la actualidad.
- 4) Examinar la presencia del repertorio pianístico de los siglos XX y XXI en la asignatura de piano, identificando su grado de obligatoriedad y la diversidad de estilos de este periodo.
- 5) Analizar la existencia de asignaturas específicas y distribución curricular de la música contemporánea en el itinerario de piano.
- 6) Conocer la formación específica y preparación del profesorado en la enseñanza del repertorio contemporáneo, a partir de su formación académica, metodologías pedagógicas con el repertorio y estrategias interpretativas.
- 7) Evaluar las actitudes y conocimientos previos del alumnado ante el repertorio e interpretación de la música contemporánea.
- 8) Valorar los posibles beneficios que aporta la inclusión del repertorio contemporáneo en la formación técnica, interpretativa y musical del pianista.

A continuación, se expone una tabla resumen con los objetivos específicos y su asociación a la muestra e instrumentos de recogida de datos

Tabla 1. *Objetivos específicos de la investigación*

Objetivo específico	Muestra	Instrumento de recogida de datos
Identificar el repertorio para piano de los siglos XX y XXI	Bibliografía especializada	Análisis documental

Realizar una revisión normativa	Normativas conservatorios	de Análisis documental
Identificar la totalidad de conservatorios	Conservatorios superiores de música de España	Análisis documental
Examinar la presencia del repertorio contemporáneo en el aula de piano	Programaciones didácticas de piano	Análisis documental y cuestionarios
Analizar la existencia de asignaturas específicas	Planes de estudio de los conservatorios superiores de música	Análisis documental y cuestionarios
Conocer la formación específica docente	Docentes de piano y asignaturas específicas	Cuestionarios
Evaluar las actitudes y conocimientos previos del alumnado	Docentes de piano y asignaturas específicas	Cuestionarios
Valorar los posibles beneficios en el alumnado	Docentes de piano y asignaturas específicas	Cuestionarios

Nota. Elaboración propia.

5. Estructura y organización de la tesis

La presente investigación se organiza en distintos capítulos principales: introducción, marco teórico, marco metodológico, exposición de resultados y conclusiones y perspectiva de futuro. Este diseño ha sido realizado con el objetivo principal de aportar un panorama actualizado sobre la situación de la música contemporánea desde diferentes perspectivas: histórico-musical, terminológico o pedagógico, a través del aula de piano de los conservatorios superiores de música de España.

En primer lugar, el presente capítulo que corresponde a la **introducción** pretende exponer las líneas generales sobre las que se basa la investigación. Para ello se presenta la contextualización del objeto de estudio, demostrando la actualidad y pertinencia del tema a tratar. En el estado de la cuestión se ha comprobado que a pesar de la numerosa y variada fuente bibliográfica existente sobre el repertorio de los siglos XX y XXI, no ocurre lo mismo con las investigaciones más específicas desde el punto de vista pedagógico en las aulas de piano de los conservatorios de música. Posteriormente se ha definido el problema de estudio a través de los objetivos y las preguntas de investigación, que sirven de hilo conductor a lo largo de toda la investigación, hasta llegar a las conclusiones que cerrarán la tesis.

Respecto al **marco teórico** se divide en dos secciones principales que giran en torno a dos temáticas esenciales para la contextualización del posterior estudio a realizar: el repertorio para piano de los siglos XX y XXI, y el itinerario de piano en las enseñanzas superiores de música impartidas en la actualidad.

En el caso del repertorio para piano de este periodo, se propone una revisión estilística a través de los principales compositores para piano, dividido en dos bloques: desde inicios del siglo XX hasta la Segunda Guerra Mundial, y un segundo periodo hasta la actualidad. En ellos se profundiza en el valor pedagógico de las distintas corrientes musicales, incluyendo ejemplos específicos del repertorio para piano de estos autores.

Por otro lado, la segunda sección se centra en la enseñanza superior de música del panorama nacional, realizando una revisión normativa que facilite el entendimiento de la estructura actual de los conservatorios. A su vez, se examina el contenido y estructuración del itinerario de piano de los distintos centros superiores de música de titularidad pública, incluyendo las diversas materias y optativas ofertadas en cada centro, como base para la revisión de la presencia de la música contemporánea en los mismos. Finalmente, se incluye un

apartado sobre las distintas opciones de formación permanente del profesorado, incidiendo en aquellos centros que incluyen formación específica en el repertorio de los siglos XX y XXI.

Con el capítulo de **diseño y marco metodológico**, se pretende plasmar las herramientas, procedimientos y técnicas de recogida de datos empleados para llevar a cabo el estudio. Para ello, se desarrolla el diseño de investigación llevado a cabo, mediante la explicación de la metodología, el paradigma y el tipo de diseño escogido durante la investigación. Por otro lado, se especifican los métodos y técnicas de recolección de datos utilizados para la recopilación y análisis, haciendo hincapié en la estructuración y definición del cuestionario planteado.

Tras estas secciones, se presenta la parte relativa a los **resultados** donde se exponen todos los datos obtenidos a través de las distintas investigaciones:

- En el primer bloque, se valora la presencia del repertorio contemporáneo a través de los contenidos de las guías docentes de la asignatura de piano de todos los centros analizados. Este análisis permite analizar la frecuencia con la que se introduce el trabajo con el repertorio más actual en los planes de estudios, y valorar si existe una guía curricular que garantice su inclusión en el aula.
- Por otro lado, se presenta un listado actualizado de las distintas asignaturas específicas de música contemporánea a las que pueden acceder los discentes de piano de los conservatorios superiores de música. En este caso, se aporta un panorama general que permite valorar las diferencias observadas en la inclusión académica de la música contemporánea, señalando en qué medida están integradas estas asignaturas dentro de la formación pianística.
- Finalmente se incluyen los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados a los distintos docentes encargados de las asignaturas. De esta manera, se accede a la percepción general del profesorado hacia la música contemporánea,

su formación específica en la música contemporánea o los posibles beneficios que consideran que aporta la interpretación de este repertorio con el alumnado de piano.

A partir de estos datos obtenidos, se elabora un apartado de discusión de resultados, donde se valoran y contrastan los resultados de la investigación, vinculando los datos con los estudios previos revisados en el marco teórico, extrayendo las reflexiones pertinentes.

La sección de conclusiones cierra el último bloque de la tesis, donde se presenta una síntesis general de la investigación realizada, vinculando los datos obtenidos con los objetivos planteados al inicio del proceso de estudio. A su vez, se identifican las limitaciones del estudio y se proponen nuevas líneas de investigación que podrían ampliar el conocimiento sobre la enseñanza de este repertorio.

Por otro lado, el apartado de referencias bibliográficas se divide en tres partes: las fuentes generales, la legislación y los accesos a las guías docentes consultadas, facilitando así la consulta de los distintos apartados.

Finalmente se incluyen los anexos, con los cuestionarios realizados y parte de información que apoya lo expuesto en el cuerpo de la tesis, como tablas resúmenes de la evolución normativa.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

“Con una única palabra se puede resumir lo que parece, por lo menos superficialmente, la cualidad más significativa de la música experimental: ilimitación”

(Nyman, 2006, p.189).

CAPÍTULO I: LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA PARA PIANO**1. Introducción**

Todas las investigaciones que hacen referencia a la música contemporánea o a la música del siglo XX, con autores tales como Taruskin (2009), Fubini (2005), Marco (2002) o Morgan (1999), coinciden en las siguientes afirmaciones: la dificultad de establecer una única teoría sobre el inicio exacto de esta nueva etapa, o el desarrollo continuo, delimitado y estructurado de la misma.

Debido al enfoque central que se ha seguido en esta investigación, resulta clave tratar de definir y delimitar el término “música de los siglos XX y XXI” o “música contemporánea”, para tratar de guiar y facilitar el seguimiento de los datos obtenidos y reflexionados sobre el repertorio contemporáneo en la enseñanza pianística. Sin embargo, es inevitable radicar la dificultad inherente de establecer una única y precisa definición.

En el ámbito de la música clásica, este periodo fue una época de convivencia de una gran variedad tanto estilística (impresionismo, expresionismo, neoclasicismo, etcétera) como de métodos compositivos como la atonalidad, politonalidad o métodos dodecafónicos; mientras otros continúan por el camino de la música tonal. Esta diversidad la expone Fubini (2005):

Adentrándonos en el siglo XX, no resulta nada fácil adscribir (...) a una escuela musical definida, a los numerosos pensadores que integran el panorama cultural existente (...), no obstante (...), se debe intentar hacer una clasificación que sirva de hilo conductor, aun cuando pueda parecer, con mucha frecuencia, demasiado restrictiva para cada pensador individualmente considerado (p.364).

Esta pluralidad estilística ha afectado tanto a los compositores e intérpretes, como al público, generando distintas opiniones al respecto, como expone Ross (2009) con las siguientes palabras:

En el siglo XX (...), la vida musical se desintegró en una masa ingente de culturas y subculturas, cada una de ellas con su canon y jerga propios. Algunos géneros han alcanzado más popularidad que otros; ninguno de ellos atrae realmente a las masas. Lo que gusta a un público, a otro le provoca dolores de cabeza. (...). La composición clásica del siglo XX (...), a muchos les suena a ruido. Es un arte en gran medida agreste, un movimiento alternativo no asimilado (pp.11-12).

En definitiva, y tal como enfatiza Auner (2017), este periodo musical se caracteriza por la convivencia de una multitud de tendencias diversas, en lugar del seguimiento de una única corriente estilística fija. Este hecho, sumado a los distintos orígenes geográficos de estas corrientes, provoca que aún hoy en día, sea complicado establecer de forma precisa dónde y cuándo comienza lo que aún denominamos música contemporánea, una afirmación muy complicada e indeterminada.

1.1 División temporal del término música contemporánea

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

Diversas investigaciones consultadas coinciden en que la evolución gradual de los estilos musicales desde finales del siglo XIX, con su consecuente dificultad en establecer una limitación temporal y estilística clara. Sin embargo, destacamos también algunos hitos concretos citados, como posible comienzo de esta “nueva música”.

En la teoría expuesta por García Laborda (2002), donde analiza textos de filósofos como Ortega y Gasset, señala el impresionismo de Debussy como punto de partida relevante; algo que también defienden autores como Salazar (1956) o Banús (2002), quienes marcan el 1890 como fecha clave del comienzo. Por otro lado, De Pablo (2009) sugiere que podría

considerarse el Romanticismo como comienzo de la música contemporánea, al ser “el momento en que la música y su técnica empiezan a personalizarse” (p.18). Como veremos a continuación, el movimiento impresionista de Debussy marcó un inicio de una nueva sensibilidad estética en la música, rompiendo varias de las normas tonales y musicales seguidas en todo el desarrollo previo musical de finales del siglo XIX.

Marco (2024), en su escrito por tratar de situar y reflexionar sobre el concepto de música contemporánea, hace referencia a estas teorías que designan el término asociado a la vanguardia musical resultante de estos avances de la Segunda Escuela de Viena, añadiendo que “el transcurso del tiempo hizo que llamar música contemporánea a muchos productos musicales se convirtiera en algo tan general y confuso que acababa por no significar gran cosa” (p.1).

En contraposición, otros autores como Morgan (1999), o Auner (2017), lo generalizan de manera algo posterior, en torno a 1900. Adorno (2003), Charles (2005) o Coduras (2024), exponen un comienzo algo más tardío como es el expresionismo atonal de la música y escuela de Schönberg, destacando el estreno de *Pierrot Lunaire* en 1912 o la implantación del movimiento dodecafónico en 1923. La ruptura tonal del expresionismo atonal, representada en la obra de Schönberg, apoya la justificación de estos autores de establecer en este punto como el verdadero comienzo de la música contemporánea.

A su vez, los años 1945/1950 actúan como marco delimitador, no solo por el fin de la Segunda Guerra Mundial, sino por las grandes consecuencias culturales y sociales que afectaron de manera directa a toda la creación musical.

Por otro lado, la dificultad radica no solo en marcar el origen temporal al que hace referencia el término; sino en las distintas teorías existentes sobre la estructuración o división del concepto de música contemporánea, atendiendo a su contexto y situación cronológica. En

este caso, nos encontramos ante una inmensa mayoría de opiniones que delimitan la música contemporánea en etapas según el periodo de guerras mundiales.

De esta manera, y con base a estas referencias previas, procedemos a establecer la división cronológica de la siguiente manera:

1. **Primer periodo:** 1890-1945/50: partiendo de aquellos investigadores como Vinay (1977) o Taruskin (2009) que incluyen los últimos años del siglo XIX como detonantes de toda la estética musical desarrollada en los siglos XX y XXI, y como elementos novedosos respecto a la música creada en esa época. A su vez, se desarrollan las teorías que sitúan el inicio ya en el siglo XX, marcando el inicio tanto por hechos históricos (el fin de la Primera Guerra Mundial en 1918) o musicales (las primeras obras atonales de Schönberg en 1907-1908).

2. **Segundo periodo:** 1945/1950 hasta la actualidad: por último, aquellas teorías que asocian el término de música contemporánea a la compuesta a partir de la segunda mitad del siglo XX, concretamente haciendo coincidir su inicio con el final de la Segunda Guerra Mundial (1945).

Este aspecto temporal nos permitirá estructurar las diversas corrientes musicales, pero siempre bajo un enfoque demográfico que se centrará en el desarrollo de la música para piano en los distintos contextos geográficos, incluyendo a los diversos compositores y estilos en cada una de las mismas, como base estructural. A su vez, partiendo del elevado número de compositores y compositoras existentes en cada país, nos enfocaremos principalmente en aquellos que se incluyen en las guías docentes de las enseñanzas superiores de música.

1.2 División estilística del término música contemporánea

Respecto a la estructuración de la música contemporánea, un enfoque centrado exclusivamente en las corrientes estilísticas resultaba más limitado y dificultoso para estructurar los cuestionarios y los datos a recoger en los mismos. El desarrollo de gran variedad

de técnicas, modelos compositivos o exploraciones musicales, descritas por Marco (2024), conlleva que puedan ser asociadas a múltiples estéticas, limitando la asociación exclusiva de compositores a estilos o tendencias determinadas.

Sin embargo, este factor sí actúa como un hilo conductor importante en esta investigación. Como señala Ordóñez (2011):

Pueden distinguirse entre las publicaciones consultadas varias líneas de contenido, según se centren en periodos históricos o géneros estilísticos y técnicos concretos, grupos de compositores, tendencias específicas o autores independientes, todo ello bajo una posible óptica sincrónica o diacrónica que observe lo interdisciplinar como categoría que trascienda los límites temporales de un estilo determinado. (Ordóñez, 2011, p.8).

Por otro lado, encontramos investigaciones musicológicas que analizan la historia de la música de los siglos XX y XXI desde aspectos geográficos (Salveti, 1986; Vinay, 1977 y Lanza, 1980), la filosofía (Adorno, 2003), el sonido (Dibelius, 2005), la forma (Nieto, 2008), la tonalidad (Károlyim, 2002), estéticas de pensamiento musical (Fubini, 2005; Lisciani-Petrini, 1999), técnicas utilizadas en dichas estéticas (Marco, 2002), los escritos de sus protagonistas (García Laborda, 2015), o desde el conjunto de dichos aspectos junto a otros elementos como los propios sonidos musicales y las notas (a través de las escalas) o el timbre o intensidad (Marco, 2017 y Pearsall, 2012).

En este sentido, es importante señalar, por un lado, la dificultad intrínseca de situar a un compositor cuya etapa compositiva se puede atribuir temporal y estilísticamente a más de un periodo y corriente. A su vez, el desarrollo paralelo y diverso que tuvieron las distintas corrientes está profundamente influenciado por el entorno cultural y demográfico.

Es por ello, que el enfoque de esta investigación, en lugar de seguir una clasificación estrictamente estilística, se centrará de una manera más demográfica, destacando a los

principales compositores de música para piano en las diferentes regiones. Sin embargo, de manera interna, sí citaremos y englobaremos los autores según las estéticas culturales; ya que, como escribe García (2002), “en la primera mitad del siglo XX la música ha estado plenamente relacionada, más que en ninguna otra época, con las principales corrientes estilísticas que nacieron en las demás artes” (p.9).

1.3 División geográfica del término música contemporánea

Como hemos mencionado anteriormente, el enfoque demográfico seguido en la investigación, además de facilitar la estructuración de los distintos autores y corrientes estilísticas nos permite englobar compositores que influyeron en sus obras. Esta estructura nos ofrece una perspectiva más amplia, y nos permite desarrollar las diversas tendencias musicales en países como Francia, Alemania, España o Estados Unidos a lo largo de los dos periodos temporales que hemos definido.

Para ello, la investigación y preguntas de los cuestionarios relativas al repertorio contemporáneo se estructurarán de la siguiente manera:

Tabla 2. *Distribución demográfica de las corrientes musicales de los siglos XX-XXI llevada a cabo en la presente investigación*

PRIMERA MITAD SIGLOS XX	Música para piano francesa (Debussy, Ravel, Satie) Música para piano vienesa: 2ª Escuela de Viena (Schönberg, Webern, Berg) Música para piano estadounidense (Ives, Varèse, Cowell, Copland) Música para piano rusa (Rachmaninov, Scriabin, Prokofiev, Shostakovich) Música para piano española (Albéniz, Granados, Falla, Mompou, Gerhard, Halffter) Música para piano húngara (Bartók) Música para piano polaca (Szymanowski) Música para piano iberoamericana (Villa-Lobos, Ginastera)
SEGUNDA MITAD SIGLOS XX	Música para piano francesa (Messian, Boulez) Música para piano alemana (Stockhausen, Lachenmann) Música para piano húngara (Kurtág, Ligeti) Música para piano estadounidense (Cage, Babbitt, Brown, Feldman, Crumb, Riley, Reich, Glass)

	Música para piano italiana (Berio, Nono). Música para piano griega (Xenakis) Música para piano española (García Abril, Halffter, de Pablo) Música para piano polaca (Lutowski) Música para piano rusa (Gubaidulina) Música para piano japonesa (Takemitsu)

Nota. Elaboración propia.

1.4 Aspecto terminológico

Por último, respecto al aspecto más terminológico de la música contemporánea, es importante señalar la pluralidad de investigaciones que realizan una distinción entre el término de “música moderna” y “música contemporánea”. La designación de modernismo va más asociada a la tendencia desarrollada en la literatura y el arte de siglo XX, “vinculada a una ruptura radical con el pasado y los valores y tradiciones artísticos que conlleva” (Pearsall, 2012, p.2). En el ámbito musical, se suele referir al primer periodo temporal descrito anteriormente, como música moderna (o periodo de la Modernidad) y a la englobada en el segundo periodo, como la música contemporánea. Autores como Marco (2017; 2024) o Morgan (1999) también introducen el término de postmodernidad refiriéndose a la música del último cuarto del siglo XX, asociada a una nueva mentalidad y sociedad.

En el caso de la presente investigación, si bien reconocemos dicha distinción, optamos por incluir bajo la concepción de música contemporánea todas aquellas obras y compositores adscritos a los periodos temporales descritos anteriormente, con el fin de simplificar el análisis y ofrecer una visión general e integral del trabajo del repertorio pianístico de los siglos XX y XXI.

Además, es necesario aclarar que, ante la necesidad de enfocar nuestro objeto de estudio, la presente investigación se ha centrado en la música contemporánea culta y académica, dejando de lado diversos estilos como la música popular o jazz para otras posibles futuras líneas de investigación. Esta decisión viene motivada por la necesidad de focalizar

nuestro objeto de estudio en el repertorio más académico del aula de piano, que presenta unas características técnicas y estilísticas específicas, y diferente a las corrientes populares.

A su vez, se trata de una investigación enfocada en la música contemporánea desde su faceta más experimental. Siguiendo las teorías de Morgan (1999), el estudio se enfoca en los compositores que han explorado nuevas técnicas y estéticas, sin centrar tanto nuestra atención en los compositores más conservadores de la línea musical anterior. Así, se trata de incluir todos aquellos compositores relevantes en la historia de la música de los siglos XX y XXI (y finales del XIX), desde el punto de vista de las principales técnicas musicales innovadoras en cada época, o que han ejercido una notoria influencia en su desarrollo.

Por último, dentro de las limitaciones y motivaciones expuestas anteriormente, para la delimitación del término, se ha tenido en cuenta el contenido de todas las programaciones docentes de las asignaturas implicadas en esta investigación, tanto de piano individual como de aquellas de carácter obligatorio y optativo en el currículo de los estudios superiores. Se ha partido del repertorio que aparece como orientativo en dichas programaciones, o como contenido de estas. De esta manera, la selección de obras y compositores no solo responde a criterios históricos y estilísticos, sino también a las necesidades pedagógicas y formativas actuales, garantizando la pertinencia del estudio en la realidad académica, y su aplicación directa en la formación de los estudiantes de piano.

2. Primer periodo

2.1 Introducción

La historia de la música para piano de principios del siglo XX se caracteriza por una gran transformación del lenguaje compositivo que surge con la descomposición de la tonalidad y las nuevas corrientes artísticas que surgen desde las últimas décadas del siglo XIX. Taruskin (2009), se refiere a esta época como la del “modernismo temprano”, caracterizado por la gran innovación estilística que derivó en la expansión de los recursos técnicos utilizados en el instrumento. Por otro lado, en la línea menos innovadora, diversos investigadores (Machils, 1975; Morgan, 1999), se refieren a parte de los compositores de este periodo como “la generación posromántica”, o “figuras de la transición”, con un estilo aún asentado en la herencia romántica del siglo XIX.

Autores como García Laborda (2002), apoyado en las opiniones de Dahlhaus (1989) o Salazar (1984), sitúan como inicio de esta etapa aproximadamente a partir del 1890, con los poemas sinfónicos de Strauss, las últimas obras de Reger o las sinfonías de Mahler. Sin embargo, encontramos a inicios del siglo XX dos hilos concretos que denotan esta nueva era musical. Por un lado, en los años 1907-1908 cuando Arnold Schönberg rompió completamente y por primera vez con el sistema tonal tradicional, dando paso a un nuevo sistema compositivo como defiende Morgan (1999) y García (2016).

Ese periodo no se limita únicamente a la ruptura tonal. Marco (2002) subraya también la importancia de compositores como Wagner y Debussy, quienes, aunque con estilos distintos, los señala como los encargados de cerrar de distintas maneras el ciclo vital de la armonía tonal funcional (p.23). De esta manera, remarca la idea de cierre de estilo anterior, pero aún no los sitúa dentro del ámbito de la “nueva música”.

Desde el punto de vista histórico, el final de la Primera Guerra Mundial en 1918 marca un punto de inflexión en la historia de la música, coincidiendo con el inicio de una nueva etapa

en el desarrollo de estas vanguardias musicales, desde el punto de vista estético y compositivo (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

En resumen, tanto la evolución musical innovadora de autores como Debussy o Schönberg con el sistema tonal de los primeros años del siglo XX, como el impacto social y cultural de la Primera Guerra Mundial a partir de 1918, fueron dos hitos fundamentales que articularon el comienzo de la música contemporánea para piano. De esta manera, nos situamos ante el inicio de una nueva era musical, en la que, como afirma Morgan (1999), muchos compositores que se formaron a finales del siglo XIX alcanzaron su madurez creativa.

2.2 Contexto

2.2.1 Contexto histórico

Históricamente, los últimos treinta años del siglo XIX fueron un periodo de relativa estabilidad y prosperidad en Europa, especialmente tras la conclusión de la guerra franco-prusiana en 1871. Esta etapa se caracterizó por un marcado optimismo y una confianza generalizada en el progreso, alimentada por la industrialización y los avances científicos, que transformaron la vida cotidiana a un ritmo sin precedentes. Entre estos avances, uno de los más significativos para el mundo musical fue la invención del fonógrafo cilíndrico por Thomas Edison en 1877. La tecnología de grabación de sonido no solo revolucionó el consumo de música, sino que transformó radicalmente las prácticas de interpretación y composición. Con la posterior inclusión de la electricidad, estos desarrollos permitieron un acceso sin precedentes a la música grabada, ampliando su difusión y modificando la relación entre los compositores, intérpretes y el público.

Sin embargo, en los últimos años del siglo XIX, las tensiones políticas internacionales comenzaron a intensificarse. Europa, dividida en dos bloques opuestos con la Triple Alianza (Alemania, Austria-Hungría e Italia) y la Triple Entente (Francia, Reino Unido y Rusia), se dirigía de forma inevitable hacia un conflicto internacional. Así, estas tensiones culminaron

con el estallido de la Primera Guerra Mundial (1914-1918); un acontecimiento mundial y devastador, que causó una fractura en el ámbito social, político, económico y cultural en Europa. Los efectos de la guerra generaron una atmósfera de insatisfacción y desencanto, y como señala García Laborda (2015), esta convulsión política y social tuvo un impacto profundo en la música de la época, reflejando el malestar y las nuevas realidades.

Los regímenes dictatoriales de países como la Unión Soviética (URSS), Italia y Alemania, promulgaron políticas culturales muy restrictivas que afectaron profundamente el pensamiento musical europeo. La URSS surge como consecuencia de la caída del régimen zarista, con la Revolución de Octubre de 1917, como unión progresiva de varias repúblicas autónomas lideradas por la actual Rusia (Marco, 2002). La música estaba en el centro de la cultura alemana, y se mantuvo dentro del periodo nazi con un notable peso político. En este contexto, compositores soviéticos como Prokófiev o Shostakóvich tuvieron que adaptar sus visiones artísticas a las demandas políticas del régimen, lo que se refleja directamente en sus obras. Este vínculo político y social en la música, se vio reflejado en compositores posteriores como Eisler, Weill o Nono, quienes también exploraron la relación entre la música y el compromiso social, bajo diferentes contextos políticos (García-Laborda, 2015).

Posteriormente, el período de entreguerras fue testigo de otros acontecimientos de gran repercusión global, como la Gran Depresión de 1929, iniciada en Estados Unidos pero extendida rápidamente a nivel mundial. Las repercusiones económicas y sociales de la crisis, unidas al creciente auge de los regímenes fascistas y comunistas en Europa, desembocaron en el estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939. Este panorama político de la primera mitad del siglo XX influyó directamente en el desarrollo de las corrientes musicales, marcadas por un sentimiento de crisis y renovación social.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la escena musical se vio afectada por la división global en bloques ideológicos y culturales, lo que derivó en una gran variedad de respuestas

artísticas. La música actuó como medio de propaganda en algunos países, mientras que en otros sirvió como herramienta de resistencia, rebelión o reflexión sobre la libertad social y creativa. Esta división del pensamiento y papel musical entre las fuerzas capitalista y comunista fue un tema recurrente en la segunda mitad del siglo XX, lo que explica la gran diversidad estilística que caracterizó este período.

En resumen, se trata de un periodo donde los compositores conviven en un escenario estilístico cada vez más diverso y acelerado, como respuesta y reacción activa ante las presiones sociales, políticas y económicas de su época. Por tanto, el marco histórico de los siglos XX y XXI es un elemento crucial para describir los rasgos distintivos de las obras, reflejando una relación constante entre la música y la realidad social del panorama internacional.

2.2.2 Contexto artístico y estilístico

En la segunda mitad del siglo XIX, los principales centros musicales de Europa se situaban en Viena, Berlín y París. Según Marco (2002), la revolución musical del siglo XX comenzó con una polarización cultural entre París y el eje Viena-Berlín. Esta última se consolidó como un importante centro cultural en el periodo de entreguerras, siendo hogar de compositores como Busoni, Schönberg y Hindemith. Sin embargo, con la llegada de Hitler al poder, las innovaciones culturales en Alemania fueron suprimidas, lo que afectó profundamente al ámbito musical y artístico (Marco, 2002).

La primera etapa del siglo XX, hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914, se caracterizó por una revolución creativa que rechazaba el pasado y dejó una profunda huella en las diversas expresiones artísticas como la música, la arquitectura, la literatura y la pintura. En este contexto, destacan las interacciones culturales entre músicos y pintores como Mahler-Klimt, Schönberg-Kandinsky, Webern-Klee y Satie-Picasso (Baró, 2015; García-Laborda, 2015).

Durante el periodo de entreguerras, el "americanismo" cobró importancia en el desarrollo musical. Este fenómeno consistía en la difusión en Europa de corrientes musicales estadounidenses, como el jazz, el ragtime y el blues. Al mismo tiempo, muchos artistas europeos como Schönberg, Hindemith o Weill emigraron a Estados Unidos, llevando consigo las tradiciones musicales europeas, lo que facilitó un intercambio cultural significativo (Piñeiro, 2004; Baró, 2012).

Por otro lado, a nivel estilístico, el modernismo fue uno de los conceptos clave de este periodo, utilizado por varios autores como etiqueta para esta etapa. Auner (2017) lo describe como una búsqueda consciente de nuevos medios de expresión artística, un movimiento que incluía a compositores como Schönberg, Stravinsky, Berg, Webern, Bartók e Ives (Burkholder, Grout y Palisca, 2008). Sin embargo, algunos musicólogos consideran que este periodo fue más conservador. Marco (2002) solo exceptúa el desarrollo del dodecafonismo o algunas tendencias menores, como las experimentaciones de compositores como Varèse y Antheil.

2.2.2.1 Impresionismo

El impresionismo fue una de las principales corrientes musicales del siglo XX, desarrollándose paralelamente en el ámbito de la pintura y la música. Este movimiento, cuyo nombre deriva del cuadro *Impresión* de Claude Monet, surgió entre 1890 y 1920 como reacción ante la dominación del realismo y romanticismo alemán (Austin, 1984; García Laborda, 2002; Banús, 2002). En la pintura, figuras como Paul Gauguin, Georges Seurat y Paul Cézanne buscaron nuevas formas de expresión que capturasen la luz y el color de manera subjetiva. En la música, compositores como Claude Debussy y Maurice Ravel exploraron la creación de atmósferas sonoras que enfatizaban el colorido armónico y la textura sonora sobre la estructura formal tradicional.

Este impresionismo musical, aunque mantenía ciertas cualidades románticas, como el lirismo y el cuidado del sonido, introdujo un mayor énfasis en el subjetivismo, utilizando el

cromatismo y otros elementos para transmitir el ambiente (Machlis, 1975; Burler, 2004). Sin embargo, como apunta Charles (2005), no es un cromatismo como el desarrollado por Wagner, sino basado en el “empleo de elementos de carácter exótico y de escalas que le son contrarias, como la de tonos enteros, acercándose hacia una libertad creadora alejada del academicismo germánico” p.40). En este sentido, el uso de escalas modales, pentatónicas y de tonos enteros, junto con armonías no funcionales, alejaba la música impresionista de las estructuras armónicas previas.

Por último, destaca la influencia que recibió movimientos artísticos como el Simbolismo, con poetas como Stéphane Mallarmé, Paul Verlaine y Arthur Rimbaud. Este movimiento literario, que rechazaba los valores materialistas de la sociedad, influyó directamente en la música impresionista, con ejemplos como *Pelléas* de Debussy, basado en textos simbolistas. Así, se formaron vínculos entre la música de Debussy, la pintura de Cézanne o la poesía de Baudelaire.

2.2.2.2 Expresionismo

A lo largo del siglo XX, surgieron movimientos estéticos en reacción a este Impresionismo, como el Expresionismo y el Futurismo, entre otras corrientes de vanguardia. Estos movimientos artísticos buscaban conscientemente nuevos caminos de expresión artística, aunque, como señala Butler (2004), no toda la innovación artística proviene necesariamente de la vanguardia, sino que también puede surgir de otros compositores que exploran nuevas ideas, como Bartók en la fusión de elementos nacionalistas y modernistas o Delius en la combinación de impresionismo y modernismo.

Respecto al expresionismo musical, originado entre 1911 y 1918 (Banús, 2002), encontró a sus principales exponentes en Schönberg y Berg, quienes revolucionaron la música al romper con la tonalidad tradicional, alejándose de las reglas armónicas establecidas previamente, y explotando otros recursos como los tímbricos o el esquema formal. Este

movimiento se originó a partir de la expresión subjetiva de los sentimientos humanos, capturando la angustia, el miedo y la desesperación (Adorno, 2011).

Temporalmente, según García Laborda (2002), el expresionismo musical se desarrolló en tres fases:

- Expresionismo temprano: desde comienzos del siglo XX, representado por obras como *Pelleas et Melisande* (1903) de Schönberg o la *Sonata n°4* de Scriabin.
- Expresionismo pleno: coincidiendo con la fase expresionista de Schönberg a partir de 1907-1908.
- Expresionismo tardío: que evolucionó en la posguerra con el desarrollo del dodecafonismo en la Segunda Escuela de Viena.

Es a partir de dicho expresionismo en el que García Laborda (2002), señala un planteamiento dualista musical entre los defensores de la tonalidad tradicional (Hindemith, Falla, Copland o Stravinsky); y aquellos que continúan por la vía de la atonalidad con métodos como el desarrollo dodecafónico y serial (Schönberg, Webern, Berg, Ives o Dallapiccola).

2.2.2.3 Futurismo

A finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla el futurismo, como movimiento literario, artístico y musical, iniciado en Italia por el escritor Filippo Tommaso Marinetti, como “necesidad de desechar todas las concepciones artísticas anteriores (Morgan, 1999, p.132). Aunque desarrolló más visibilidad en la literatura y artes visuales, el futurismo influyó también en la música, de manera más efímera que otros movimientos del período.

Este movimiento celebraba el dinamismo, la velocidad y la tecnología de la realidad social del momento, influyendo en las artes y sirviendo como base para desarrollos posteriores, como la música electrónica, y posteriormente la música concreta y experimentalismo tímbrico de Varèse o Cage (Burkholder, Grout y Palisca, 2008; Banús, 2002,). Marinetti, escribió en 1909 el *Manifiesto Futurista* donde exponía su filosofía del arte como medio para exaltar la

vida moderna, dominada por las conquistas y las máquinas; y vinculada, como expone Taruskin (2009) al ideal político más cercano al fascismo italiano.

En su aplicación a la música, los compositores futuristas comenzaron a utilizar “los sonidos del entorno no musical (es decir, los ruidos)” como base sonora de su música (Nyman, 2006, p.68). Luigi Russolo fue uno de los principales defensores de esta estética, bajo la idea de que “todos los sonidos musicales se habían vuelto demasiado familiares y habían perdido el poder de sorprender”, introduciendo ruidos industriales como parte de su material compositivo (Nyman, 2006, p.72). Sin embargo, estas ideas encontraron aún diversas limitaciones por la falta de tecnología adecuada que permitiera trasladarlas en sonidos. Posteriormente, esta idea influiría en las décadas siguientes, particularmente en el desarrollo de la música concreta y electrónica.

2.2.2.4 Neoclasicismo

Otro de los grandes movimientos de la primera parte del siglo XX, el Neoclasicismo, surge como reacción ante los excesos del Romanticismo tardío y el subjetivismo del Impresionismo y Expresionismo. Promovía el orden y el control, ante un ambiente de experimentación vanguardista.

Esta corriente, buscaba un retorno a las formas musicales más claras y equilibradas, inspirándose en el Clasicismo del siglo XVIII, particularmente en los modelos de compositores como Haydn y Mozart. No se trataba de una repetición de los patrones clásicos, sino de una reinterpretación moderna, con un nuevo lenguaje armónico y formal. El Neoclasicismo fue particularmente influyente en el periodo de entreguerras, y supuso una vuelta a los valores de simplicidad, claridad y orden.

Musicalmente, este estilo se caracteriza por un retorno a la claridad formal, contrapunto, y estéticas con menos contenido y vínculo emocional, adaptando los principios clásicos a la nueva estética moderna. Uno de los compositores más emblemáticos de este movimiento es

Igor Stravinsky, con obras como *Pulcinella* (1920), donde utiliza formas y modelos barrocos, pero con una sensibilidad más moderna mediante armonías disonantes y ritmos irregulares. Esta obra marcó el inicio de su época neoclásica, en la cual también encontramos obras como el *Concierto para piano* (1924) o la *Sonata para piano* (1924), con formas clásicas, pero con un lenguaje armónico más renovado.

Por otro lado, Maurice Ravel compuso obras neoclásicas como la conocida *Le tombeau de Couperin* (1917), una suite que homenajea a los compositores barrocos franceses, fusionado con su estilo personal más impresionista. Paul Hindemith también desarrolló una etapa neoclásica con obras como *Ludus Tonalis* (1942) con fugas y cánones que recuerdan a Bach; o la recreación de formas barrocas y clásicas en obras de Poulenc como *Suite Française*.

2.2.2.5 Nacionalismo (o postnacionalismo)

El nacionalismo musical fue una corriente que surgió a finales del siglo XIX, pero su influencia se extendió y consolidó a lo largo del siglo XX. Caracterizada según Banús (2002) por la búsqueda consciente en las esencias de la propia nación, los compositores buscaron reafirmar sus identidades culturales en medio de cambios políticos y sociales, inspirándose en el folclore, danzas populares o músicas tradicionales de sus países de origen.

Se desarrolla especialmente en las zonas periféricas de Europa como Rusia, los Países del Este o España., con compositores Béla Bartók en Hungría, Manuel de Falla en España o Ígor Stravinsky, antes de su exilio, en Rusia. Posteriormente, se fue extendiendo a países como Hungría, Checoslovaquia o Dinamarca.

Mientras que corrientes como el impresionismo o Expresionismo buscaban nuevas formas a través de la atonalidad y los lenguajes de vanguardia, los defensores del nacionalismo buscaron la inspiración en el folclore y el patrimonio musical histórico para crear un idioma nuevo.

De manera general, García Laborda (2002) y Banús (2002), señalan las siguientes características del lenguaje musical nacionalista:

- Exaltación rítmica: uso de ostinatos rítmicos, notas repetidas, notas pedales y efectos polirrítmicos complejos.
- Nuevo ámbito tonal: se produce un abandono de la tonalidad funcional, en favor de otros recursos como la bimodalidad, bitonalidad, politonalidad, pentatonismo o escalas orientales o de tonos enteros.
- Incorporación de elementos populares: el uso del folclore no solo como inspiración, sino como componente didáctico.
- Instrumentación popular: uso de instrumentos propios de la música folclórica como el címbalo en Hungría o la guitarra en España.

Bartók, por ejemplo, integró en su obra los ritmos y melodías de la música folclórica húngara, pero adaptándolo a los lenguajes más contemporáneos, dando a su obra una cualidad tanto innovadora como arraigada a las raíces musicales de su país. Manuel de Falla, destacó por el uso de ritmos y melodías del flamenco y la música popular andaluza, especialmente en su repertorio para piano con obras como *Cuatro piezas españolas* y la *Fantasia Bética*.

En Rusia, Prokofiev y Shostakóvich trabajaron desde una perspectiva más compleja y politizada del nacionalismo, especialmente a raíz de las tensiones y demandas artísticas impuestas por el régimen soviético. Destacan obras como la *Tercera Sonata para piano* y la *Música para niños* de Prokofiev.

A pesar de la aparente simplicidad del término “nacionalismo musical”, el movimiento fue diverso en su enfoque, desarrollo y forma en que los compositores manejaron las tradiciones musicales de su país. Mientras que algunos compositores como Bartók, realizaban investigaciones profundas y meticulosas sobre el folclore (llegando a grabar y analizar miles

de canciones populares), otros como Prokofiev o Stravinsky lo adoptaron de una forma más libre, integrando los elementos folclóricos dentro de una estética más internacional.

Por otro lado, fuera de Europa, en Estados Unidos, el nacionalismo se expresó a través de compositores como Aaron Copland, que utilizó temas y estilos de la música popular estadounidense (como el jazz y el blues) en piezas como su *Sonata para piano* y *Variaciones para piano*. Estos compositores demostraron su esfuerzo en crear un estilo musical que reflejara la identidad de su país.

2.2.2.6 Otros movimientos

Otros movimientos que se desarrollaron en este periodo incluyeron el primitivismo, ligado a un interés por las culturas tradicionales, y el dadaísmo, un movimiento radical surgido tras la Primera Guerra Mundial que rechazaba las formas de expresión convencionales en favor de nuevas interpretaciones más controvertidas (Auner, 2017; Morgan, 1999). Este último influyó en compositores como Erik Satie, dotando a sus obras de un enfoque humorístico e irónico, cuestionando la seriedad de las tradiciones artísticas.

Por otro lado, algo que afectó a nivel general a varias corrientes estéticas durante el periodo de entreguerras, es el formalismo, como respuesta a la emoción subjetiva característica del Romanticismo. Este enfoque que buscaba una estructura más regular y objetiva de la música marcó un entorno que buscaba la “pureza” de la forma y el contenido musical, afectando directamente a compositores como Stravinsky o Schönberg.

A su vez, con la llegada de las nuevas tecnologías y el interés por ampliar las posibilidades sonoras, compositores como Edgard Varèse y George Antheil comenzaron a explorar y diseñar nuevos instrumentos y técnicas sonoras. Entre estos nuevos instrumentos electrónicos destaca el theremín, que permitió ampliar las fronteras de la música hacia territorios aún no explorados.

En conclusión, dentro de este contexto estilístico-musical, Butler (2004) destaca tres tradiciones musicales paralelas en este periodo: la línea romántica y expresiva de Mahler y Strauss, el neoclasicismo de Stravinsky, y la Escuela de Viena liderada por Schönberg. Estos movimientos se vieron enriquecidos, como mencionábamos anteriormente, por el intercambio cultural con América, que trajo consigo la influencia del jazz y el cine, y permitió que compositores como Weill, Bernstein y Gershwin, integraran estos estilos en su música.

2.2.3 Contexto musical

Musicalmente, el periodo desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX se caracteriza por el progreso y avance musical que denotan una gran diferencia compositiva respecto a los siglos anteriores, marcado por un enfoque más experimental, sentando las bases de los avances musicales posteriores. Charles (2005), señala una doble tendencia musical en este periodo, señalando a Schönberg como el principal exponente del nuevo modelo de creación musical. Este lenguaje estuvo marcado por la ruptura con las tradiciones tonales, la experimentación sonora y la innovación musical. A medida que los compositores se apartaban de las convenciones clásicas, emergieron nuevos lenguajes musicales, impulsados por avances en el cromatismo, la disonancia, la superación del concepto de sonido y ruido, y el desarrollo de la atonalidad.

Esta nueva línea ya se comienza a percibir desde las décadas anteriores. Según Taruskin (2009), Wagner, por ejemplo, fue clave en este proceso al explorar las posibilidades del cromatismo. En los últimos trabajos de Haydn y Mozart, así como en los primeros de Beethoven, ya se observa una clara tendencia a la personalización en el uso y trato de la tonalidad, línea mucho más marcada y desarrollada a lo largo del siglo XIX, llevando recursos como el cromatismo y disonancia a su máximo desarrollo. A su vez, compositores como Liszt y Chopin llevaron estos avances a nuevas alturas, contribuyendo a una tensión armónica sin precedentes (Samson, 1977). Durante estas décadas, se observa una tendencia generalizada

hacia la disolución de los fundamentos de la tonalidad tradicional. La obra de estos compositores ejemplifica este proceso, donde las relaciones tonales lejanas y el uso intensivo de disonancias y cromatismo se convierten en recursos fundamentales.

Por otro lado, siguiendo con la clasificación de Charles (2005), hubo otra línea de compositores como Debussy, Stravinsky o Milhaud, que continúan con un desarrollo más tonal basado en la tonalidad extendida.

Con el cambio de siglo, el panorama musical fue testigo del surgimiento de términos como “Nueva Objetividad”, que Auner (2017) lo empleaba para referirse al rechazo del sentimentalismo romántico, con las interpretaciones efusivas y *rubato*, en favor de una interpretación más precisa y metronómica. A nivel técnico, para los instrumentistas de teclado, la incorporación de la pianola y otros artificios permitieron a los compositores experimentar con la superación del concepto de sonido y ruido, integrando elementos mecánicos en la música, como en las obras de Varèse, Antheil o Molósov.

En este aspecto, los compositores comenzaron a trabajar con nuevos instrumentos y tecnologías, como el *intonarumori* de Luigi Russolo, el *theremín*, y otros dispositivos que facilitaron la creación de sonidos nunca explorados. Este impulso de experimentación se vio apoyado por la creación de sociedades y festivales de música contemporánea, como la Sociedad Internacional de Música Contemporánea (ISCM) en Venecia de 1925, las distintas sedes de la Sociedad de Música Contemporánea (AMS), como la rusa fundada en 1923, o la New Music Society, fundada en 1925 por Henry Cowell, que fomentaban la difusión de estas nuevas tendencias musicales, permitiendo a compositores presentar sus obras al público. De esta manera, se consolidaba un nuevo panorama musical, en el que los métodos de composición y forma de entender el sonido dieron lugar a un campo musical mucho más amplio y diverso.

Este periodo, por tanto, no solo denotó un gran avance innovador en términos musicales, sino que sentó las bases de la modernidad musical, donde el sonido y el ruido

coexistían como elementos compositivos, o el surgimiento de nuevos métodos y estilos que transformaron radicalmente la creación musical. Los estilos evolucionaron a través de la ruptura de la tonalidad tradicional, la incorporación del cromatismo extremo, disonancia y atonalidad en las obras, o la exploración de nuevas formas y técnicas que buscaron alejarse de la emocionalidad romántica previa.

2.3 Música para piano de la primera mitad del siglo XX

El repertorio para piano de la primera mitad del siglo XX refleja un panorama de gran transformación estética, cultural y compositiva. Como mencionábamos anteriormente, en este periodo, el lenguaje musical se va desvinculando progresivamente de las tradiciones tonales, expresivas y musicales del Romanticismo del siglo XIX, dando paso a nuevas formas de expresión que responden tanto a los cambios sociales, como a los desarrollos artísticos culturales de cada país.

Desde un punto de vista demográfico y atendiendo a la relevancia en la historia musical que tuvieron los compositores en este periodo, así como a su inclusión más predominante en las guías docentes, establecemos una división de esta primera etapa en torno a las siguientes regiones principales: Francia, Austria, Estados Unidos, Rusia, España, Hungría, Polonia e Iberoamérica. En cada una de estas áreas encontramos varios enfoques compositivos específicos según los distintos movimientos culturales descritos anteriormente, que ofrecen un panorama diverso de técnicas, lenguajes y estéticas, que engloban el desarrollo de la música contemporánea.

Esta segmentación nos permite analizar y agrupar las identidades musicales de los principales compositores de música para piano, influenciados a su vez por el panorama tanto interno como externo.

- Francia: situada en el epicentro del rechazo a la tradición alemana previa, con el desarrollo impresionista con compositores como Debussy, Satie o Ravel, quienes exploraron nuevas posibilidades armónicas y tímbricas.
- Austria, cuna de la Segunda Escuela de Viena con figuras como Schönberg, Berg o Webern, que revolucionaron el panorama musical mediante el Expresionismo y el desarrollo del método dodecafónico.
- Estados Unidos, época de pleno desarrollo cultural, con la convivencia de un lenguaje jazzístico y el surgimiento de la música experimental, donde compositores como Ives y Gershwin fusionan la tradición clásica con elementos populares.
- Rusia experimentó una renovación musical con compositores como Prokofiev y Shostakovich, fusionando elementos nacionales de la tradición rusa con nuevos lenguajes modernos.
- España destacó principalmente por la influencia nacionalista y folclórica, con figuras de la Generación del 98 como Albéniz, Falla o Granados, que desarrollaron un lenguaje propio basado en ritmos y melodías del folclore español. También figuran compositores de la Generación del 27 como Gerhard o Halffter.
- Hungría, experimentó una intensa revitalización de su música tradicional gracias a compositores como Bartók y Kodály, que recogieron y transformaron con un lenguaje personal y contemporáneo los elementos principales folclóricos.
- Polonia revivió un renacimiento musical con Szymanowski tras el auge de Chopin.
- Iberoamérica, por último, donde confluyeron distintas culturas en un marcado ámbito nacionalista.

Este enfoque demográfico, además de facilitar la estructuración de la investigación, nos permite evidenciar cómo mediante distintos desarrollos técnicos y estilísticos, el piano se convirtió en uno de los principales instrumentos expresivos y experimentales de la música del

siglo XX. Así, cada grupo de compositores jugó un papel fundamental en la evolución del repertorio para piano, permitiendo a los intérpretes explorar nuevas formas de expresión.

Por tanto, a partir de esta división demográfica, se procederá a contextualizar de la manera más detallada que los límites y focos de esta investigación nos permiten, el repertorio para piano de los compositores más destacados en cada una de estas regiones, incidiendo en sus principales aportaciones pedagógicas en el aula de piano, y su impacto en la evolución del repertorio para piano.

2.3.1 Música para piano francesa

A pesar del gran desarrollo artístico en la pintura y poesía en Francia durante el siglo XIX, Morgan afirma que durante el siglo XIX “la música francesa permaneció sin desarrollarse, estancada bajo la influencia de los tipos formales alemanes y de sus principios estéticos” (1999, p.57). Sin embargo, a finales de siglo, el desarrollo del cromatismo progresivo o la intensificación de la expresividad en las obras, marcaron una nueva dirección hacia una línea compositiva más independiente que se alejará durante el siglo XX, cada vez más de esta tradición alemana.

En este contexto, en este primer período convergen tres líneas musicales en Francia: la línea cosmopolita (con César Franck y sus alumnos), la tradición francesa más conservadora (con Saint-Saëns y Fauré y The Société Nationale de Musique¹) y una tercera línea más innovadora, con Debussy, Satie y Ravel, que rechazaba las influencias del Romanticismo alemán. Nos centraremos en esta última corriente, por su enfoque más innovador, promoviendo el empleo de recursos como acorde de séptima o novena sin necesidad de resolución, como búsqueda de un enfoque musical diferente al acontecido en Alemania. En este sentido, destaca

¹ The Société Nationale de Musique o la Sociedad Nacional de Música fue creada en 1871 por un grupo de jóvenes compositores, entre los que se encuentran Camille Saint-Saëns (1835-1921), Emmanuel Chabrier (1841-1894) y Gabriel Fauré (1845-1924), con el propósito de inspirar un renacimiento musical de carácter específicamente francés. En él, se trató de resucitar la música absoluta y de volver a los principios del orden y de la claridad. (Morgan, 1999, p.58).

la influencia que tuvo en estos últimos compositores la celebración de la Exposición de París en 1889, como acercamiento a otras músicas no occidentales (sonidos exóticos, escalas no tradicionales, etcétera), como veremos a continuación.

Desde el punto de vista docente, coincidimos con Estavillo (2022) en el interés pedagógico del repertorio pianístico de estos autores “pues las exigencias sonoras de su música obligaron a replantear una técnica basada en la sutileza y la perfección en el ataque que permitiese reproducir sus obras del modo para el que habían sido creadas” (p.68).

2.3.1.1 Debussy

En estos primeros signos del cambio en la música en Francia, destaca especialmente Claude Debussy (Francia, 1862-1918), considerado como uno de los compositores que mayor influencia ejerció en la música del siglo XX. Asociado al movimiento impresionista, su estilo rompió radicalmente con la musicalidad romántica de la anterior Escuela de Viena o el artificio musical de Wagner, ejerciendo gran influencia en compositores posteriores como John Cage o las corrientes minimalistas, a través de su enfoque más estático del desarrollo musical.

Debussy destacó por “extender los recursos compositivos tradicionales desde fuera” mediante la importación de ideas de tradiciones temporales y geográficamente diversas (Morgan, 1999, p.59). En este sentido, Austin (1985) afirma que “Debussy hizo accesible la música del resto del mundo a la música de Europa occidental”, especialmente mediante la influencia del gamelán indonesio y el ragtime afronorteamericano (p.26).

Para ello, Debussy dota a diversos elementos musicales de nuevas funciones dentro de su música. Destaca por ejemplo el papel que le otorga al sonido, convirtiéndolo en el elemento central en su música, y explorando recursos tímbricos como se puede observar en obras para orquesta, cámara y piano. En este aspecto, Marco lo describe como el primer compositor en emplear el timbre de manera independiente dentro de la música occidental (2017). Además,

utilizó la armonía para plasmar atmósferas y estados de ánimo, siguiendo la estética impresionista.

Este elemento descriptivo se refleja en la interpretación de su música pianística, donde en la investigación realizada por Estavillo (2022) en las aulas de piano de las enseñanzas superiores de música, señala que “su imitación de la naturaleza supone el detonante de algunas experiencias relacionadas con el ataque de la tecla un tanto atrevidas, emulando, con el movimiento de la mano, los elementos atmosféricos” (p.88). Obras para piano como su preludio *La catedral sumergida* (1910), muestran la contemplación de la naturaleza, utilizando escalas pentatónicas, frigias y lidias. En *La isla alegre* (1904) asocia acordes con tipos concretos de escalas, dinámicas o registros del piano; mientras que en *Voiles* (1909) explora la escala de tonos enteros. Algo similar ocurre con una obra mucho anterior, como es el movimiento de suite *Claro de luna* (1890), representando un ambiente nocturno iluminado por la luna. En este ejemplo, más allá de la evocación de ambientes, Debussy se adentra en el simbolismo mediante la ruptura rítmica y liberación a la música de estructuras convencionales (Marco, 2017).

Respecto al trabajo de las disonancias, lo aplica de forma libre como una de las formas posibles de asociación de sonidos. Alejado de la tensión de la disonancia (a diferencia de Schönberg), trabaja con la escala de tonos enteros como recurso melódico (como por ejemplo en su ópera *Pelléas et Mélisande*, de 1902), que junto a sus obras pianísticas (como *Images*, *Preludios* y *Etudes*), libera a la música del compás y periodicidad rítmica, introduciendo una gran variedad de estructuras rítmicas.

Por otro lado, el trabajo de la tonalidad en la música de Debussy es tratado de una forma más estable, caracterizado principalmente por el uso de bloques armónicos estáticos. Un recurso muy utilizado en su música es evitar el uso de las formas tradicionales de establecimiento de un centro tonal como relación armónica dominante-tónica, mediante el uso

de nuevos métodos, mayormente melódicos y rítmicos, en lugar de armónicos (Morgan, 1999, p. 63). Para ello hace uso de largos pedales armónicos (como en el preludio para piano citado anteriormente *La catedral sumergida*), asociados a melodías cortas y estáticas (como el inicio del *Preludio a la siesta de un fauno*). A su vez, Austin (1984) ejemplifica esta estabilidad tonal en que “la mayor parte de sus piezas se centran alrededor de una tónica” (p.41).

El estudio del repertorio de Debussy en el aula de piano permite a los alumnos desarrollar una mayor sensibilidad hacia el color sonoro y nuevas texturas, como elementos esenciales para la interpretación de sus obras. Además, la comprensión, análisis y empleo de nuevos acordes y escalas, fomentan una mayor comprensión de estas técnicas pianísticas, y la capacidad de interpretación de obras donde se prioriza la atmósfera sobre la estructura formal más rígida. Estavillo (2022) señala también el trabajo de digitación que realiza el intérprete con la obra de piano de Debussy, donde se debe elegir “la digitación adecuada a las características de la mano, aspecto de gran relevancia en la dimensión tímbrica”, enfatizando así el trabajo sobre el sonido resultante y la gran variedad tímbrica que se puede trabajar en el aula con este tipo de repertorio (p.88).

Por último, en esta línea de liberar a la música de toda emoción superficial iniciada por Debussy, seguirán Charles Koechlin (Francia, 1867-1950), Edgar Varèse (Francia, 1883, 1965), Giacinto Scelsi (Italia, 1905-1988), Oliver Messiaen (Francia, 1908-1992) o Morton Feldman (Estados Unidos, 1926-1987) entre otros, como veremos posteriormente. De hecho, siguiendo las palabras de Morgan, esta aproximación de Debussy a las escalas, armonía y tonalidad será una de las contribuciones musicales más significativas de principios del siglo XX, al mismo nivel de repercusión de lo que fue el desarrollo del cromatismo previamente en Alemania y Austria (1999).

2.3.1.2 Satie

Considerado una figura de vanguardia de las primeras décadas de la música parisina, Erik Satie (1866-1925), fue otro compositor innovador dentro del repertorio pianístico, cuyas primeras obras están también impregnadas de la estética impresionista francesa descrita anteriormente. Caracterizado por un estilo basado en la sencillez estructural, con un tono irónico y humorístico, y la inclusión de disonancias que mostraban un uso armónico más desarrollada, tiene un repertorio para piano incluido normalmente en varias de las programaciones.

Entre estas obras, destacan ejemplos como las *Trois Gymnopédies* (1888), o *Gnossiennes* (1890), donde Satie refleja una búsqueda de sonoridades nuevas con disonancias no resueltas unido a la idea de una línea melódica fluida y no desarrollada, destacando los primeros dieciocho compases de la primera pieza, “basado en seis notas, sin desarrollo ni transición: tan sólo un instante prolongado” (Ross, 2010, p.69). Esta es una de las principales innovaciones que, según Nyman (2006), aporta Satie a la música: el uso que hace de la tonalidad y modalidad como sucesión de acordes y melodía, no como progreso o dependencia y avance de frases como suele ocurrir en la música tonal. Se trata, por tanto, de una música sencilla, donde se percibe la búsqueda introspectiva con un lenguaje basado en la repetición y las disonancias sonoras.

En obras para piano posteriores, Satie se acerca a un desarrollo musical más neoclásico, pero dotando a sus obras de un toque de humor personal con títulos como *Embryons desséchés* (1913) o *Sonatine bureaucratique* (1917).

La inclusión de sus obras en el aula de piano permite a los alumnos acercarse a este nuevo lenguaje con la simplicidad como recurso expresivo. Encontramos obras más minimalistas, de ritmos y estructuras más regulares y claros, permite a los pianistas la

exploración de nuevas sonoridades y el desarrollo de una especial atención en los matices y musicalidad, con formas menos ornamentadas.

2.3.1.3 Ravel

Finalmente incluimos en la tradición francesa de principios de siglo a Maurice Ravel (1875-1937), catalogado como uno de los compositores pianísticos más destacados del siglo XX (Machlis, 1975). Aunque también influenciado por el Impresionismo, Ravel buscó líneas melódicas más claras, con ritmos nítidos y estructuras musicales más definidas. Machlis (1975) señala que Ravel temía que el Impresionismo pudiera degenerar en ausencia de forma, por lo que adoptó una búsqueda constante de líneas más melódicas y armonía tonal, bajo un ámbito de claridad formal. En este contexto, Chiantore (2007) asocia el “lenguaje aparentemente tradicional” de Ravel, con una “armonización de tipo decimonónico” (p.503).

En este sentido, Ravel incorporó una multitud de influencias externas en su música, desde elementos exóticos (como se aprecia en su *Rapsodia española* (1908)), la música popular (*Valses nobles y sentimentales para piano* (1911)), las formas de danza del siglo XVIII (*Le tombeau de Couperin* (1917)) o incluso el jazz en su última etapa (*Concierto para piano en Sol M* (1931)). Entre otras de sus obras más destacadas para piano están *Jeux d'eau* (1901), donde busca recrear los efectos del agua mediante el sonido del piano, o *Pavane pour une infante défunte* (1899). En *Gaspard de la nuit* (1908), Ravel desarrolla un lenguaje mucho más virtuosístico para musicalizar los poemas de Aloysius Bertrand.

Como desarrollo pedagógico, la música de Ravel supone un desafío técnico y expresivo, que permite a los alumnos el aprendizaje de una amplia gama de técnicas pianísticas desde el control del pedal, variedad de patrones rítmicos o expresión musical. Chiantore (2001) señala el ataque preciso y controlado desde el dedo hasta el hombro que requiere el repertorio pianístico de Ravel. Además, su enfoque de claridad formal permite a los alumnos el trabajo

en la definición y consecución de líneas melódicas claras, y el control sonoro de varias texturas casi orquestales.

En resumen, la interpretación de la música para piano Debussy, Satie y Ravel contribuye a una formación integral del pianista. Su obra refleja una nueva dirección en la música francesa de inicios del siglo XX, alejándose de las influencias musicales alemanas y contribuyendo al desarrollo musical de nuevas formas y expresiones que influirán directamente en las posteriores evoluciones musicales. La exploración en el teclado de nuevas organizaciones armónicas, rítmicas y tímbricas permite el desarrollo de una comprensión cada vez mayor de las posibilidades sonoras del piano, mediante un repertorio que prioriza la sutileza, el color y la atmósfera.

Además, las innovaciones introducidas por dichos compositores preparan a los estudiantes a enfrentarse a retos mayores del repertorio contemporáneo, basado en otros principios de ruptura tonal y experimentación. Es decir, se trata de un repertorio de la transición histórica y musical hacia un lenguaje cada vez más moderno.

2.3.2 Música para piano vienesa: Segunda Escuela de Viena

En este apartado nos encontramos con tres compositores que desarrollaron una amplia e importante labor compositiva durante este periodo. La ciudad de Viena, que había sido el centro musical europeo con la supuesta Primera Escuela de Viena de Haydn, Mozart, y la etapa prerromántica de Beethoven y Schubert; sigue siendo un referente musical en la primera mitad del siglo XX.

En este contexto, emerge a comienzos del siglo XX la Segunda Escuela de Viena, liderada por Schönberg y sus principales discípulos Berg y Webern, con una ruptura clara respecto a las tradiciones tonales que dominaban la música hasta entonces. Estos compositores desarrollaron un nuevo lenguaje musical que se caracteriza por el uso de la atonalidad, cromatismo extremo, emancipación de la disonancia, y, posteriormente, la introducción del

Dodecafonismo. Este desarrollo musical tuvo una influencia duradera y revolucionaria en la música de las siguientes décadas, particularmente en las corrientes posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Durante estos primeros años del siglo XX, Viena era una ciudad muy enriquecida culturalmente, pero también influenciada directamente por la música del pasado. Según Ross (2009), “Viena estaba realmente obsesionada con la música, pero estaba obsesionada con la vieja música, con las obras de Mozart, Beethoven y [...] Brahms” (p.61). Este entorno que favorecía la música del pasado frente a las nuevas exploraciones, llevó a Schönberg a una reflexión crítica: “Si el público burgués estaba perdiendo interés por la música nueva, el artista serio debería retirarse a una soledad en compañía de sus propios principios” (Ross, 2010, p.62). Esta actitud permitió a la Segunda Escuela de Viena explorar nuevos territorios del lenguaje musical, apartándose de las convenciones establecidas más conservadoras, en búsqueda de una revolucionaria música nueva.

En este contexto, se consolidan dos conceptos clave en la obra de Schönberg y la Segunda Escuela de Viena: atonalidad y dodecafonismo. La atonalidad, según Almoguera (2015) y Burkholder, Grout y Palisca (2006), describe la música que no se organiza en torno a un centro tonal y no sigue las reglas armónicas tradicionales; enmarcada entre la música post-tonal y pre-dodecafónica de Berg, Webern y Schönberg. Este último fue pionero en formalizar este concepto, mediante la liberación de la disonancia de su necesidad de actuar como resolución de consonancias.

Aunque la atonalidad ya había sido explorada previamente por compositores como Liszt y Scriabin, fue desarrollada en profundidad por Schönberg, quien en su tratado *Harmonielehre* (1911), expuso la necesidad de buscar un nuevo lenguaje musical, ya que “a comienzos del s. XX la tonalidad había pasado a ser difusa, asistemática, incoherente [...]” (p.86). Posteriormente, introdujo el dodecafonismo, como un nuevo sistema de organización

de los doce tonos de la escala cromática en una serie que se utiliza como base para la composición, evitando toda relación tonal, como veremos posteriormente.

Sobre este periodo existen multitud de escritos que muestran y desarrollan las técnicas utilizadas por dichos compositores. Entre ellos destacamos varios que García Laborda incluye en su investigación sobre “La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas”, del que ya hemos extraído varios fragmentos durante la presente investigación, como *Filosofía de la Nueva Música* (Adorno, 2003), *Problemas de la enseñanza artística* (Schönberg, 1910), *Las formas musicales en mi ópera Wozzeck* (Berg, 1924) o *El jinete azul* (Kandinsky, 1912).

2.3.2.1 Schönberg

Arnold Schönberg (1874-1951) es considerado por la mayoría de los musicólogos e investigadores como uno de los compositores más influyentes de la primera mitad del siglo XX. Su obra no solo marca el fin de la tonalidad tradicional, sino que establece las bases para las futuras experimentaciones musicales a nivel mundial (Morgan, 1999).

Schönberg desarrolló tres fases compositivas claras: la música tonal, la atonalidad y el desarrollo del método dodecafónico.

- Etapa tonal (1896-1906): en esta fase compositiva inicial, Schönberg introdujo a la tonalidad tradicional el uso de un cada vez mayor cromatismo y disonancia que lo alejaba de las convenciones armónicas establecidas previamente. Obras como *Pelleas und Melisande* (1903) o su primer *Cuarteto de cuerda* (1905) muestran este intenso cromatismo y superposición de cuartas. Este periodo culmina con la emancipación de la disonancia (sin resolver en consonancia).
- Etapa atonal (1907-1923): fase de experimentación, donde la música ya no gira en torno a un centro tonal. Destacan obras como las *Tres piezas para piano op.11* (1909), donde Schönberg explora la emancipación de la disonancia, con acordes y

melodías que funcionaban de una manera más libre. También ocurre en *Pierrot Lunaire* (1912), donde combina el uso de la atonalidad con el expresionismo, bajo un ámbito de total libertad estructural. Este ciclo vocal aúna las formas tradicionales con la fragmentación rítmica, expresionismo y tonalidad.

- Etapa dodecafónica (1923-1951): la tercera y última fase compositiva de Schönberg se centra en el desarrollo del nuevo método dodecafónico, donde las doce notas de la escala cromática se organizan en una serie. En este sistema, cada sonido tiene la misma importancia y puede ser tocado bajo cualquier orden deseable; y puede ser invertida, retrogradada o manipulada, creando así un nuevo sistema de organización musical que sustituía a los patrones tonales. Según Burkholder, Grout y Palisca (2008), para Schönberg el dodecafonismo no era un rechazo a su trabajo anterior, sino una continuación lógica de su búsqueda por integrar armonía y melodía. Un ejemplo de ello es la *Suite para piano op.25* (1921-1924), señalada por Morgan (1999) como la primera obra en la que siguió en su totalidad el método dodecafónico, y la más extensa de sus obras para piano. Se basa en ocho series diferentes que mantienen en común la primera y última nota (*mi* y *si bemol*), relacionadas entre por medio de transportes a distancia de tritono, a lo largo de los siete movimientos.

El estudio del repertorio pianístico de Schönberg es clave en la formación del pianista por múltiples razones. Por un lado, permite explorar nuevas formas de organización musical, alejadas de las convenciones tonales tradicionales trabajadas en otro repertorio, lo que desafía tanto por su comprensión teórica como por su resolución técnica e interpretativa. El trabajo del repertorio atonal y dodecafónico amplía la percepción sobre la forma y estructura musical, buscando la coherencia y dirección musical en un lenguaje que no sigue los patrones previos de tensión y resolución.

Por otro lado, se trata de un repertorio que requiere gran sensibilidad de interpretación de color musical y textura, ya que son obras basadas en el uso expresivo de elementos como registro, timbre o dinámica. La interpretación de este lenguaje es fundamental para la comprensión y ejecución de la música de los siglos XX y XXI.

2.3.2.2 *Berg*

Alban Berg (1885-1935), alumno de Schönberg, se distingue por combinar la rigurosidad del dodecafonismo con una expresividad emocional y musical más propia del músico romántico. Aunque adoptó los principios compositivos de su maestro, su música es percibida como más accesible, debido a su capacidad para evocar centros tonales mediante triadas organizadas mediante el sistema dodecafónico (Burkholder, Grout y Palisca, 2008).

En su primera etapa, destaca su *Sonata para piano* op.1 (1908), donde bajo un enfoque tonal, combina la estructura formal tradicional de forma sonata con desarrollos motivicos entrelazados, con un desarrollo cromático y disonancia propias del expresionismo. Esta obra proporciona una introducción al lirismo característico de Berg. Por otro lado, Rudolf Stephan edita un primer volumen con una selección de otras obras tempranas para piano, escritas entre 1907 y 1908, mientras estudiaba con Schönberg. Entre ellas se encuentran pequeñas piezas con un marcado estilo contrapuntístico, con frases irregulares, ritmos complejos y el desarrollo de diversas formas como variaciones, scherzo o vales.

Sus *Cuatro cantos* op.2 o *Cuarteto* op.3 (1910), muestran una evolución cada vez mayor hacia la complejidad armónica, cromática y tonal. Posteriormente, destaca su ópera expresionista *Wozzeck* (1925), de la que Adorno (2003) señala que muchos consideran uno de los primeros resultados duraderos de la nueva música. Tras esta obra, Berg comienza una etapa dodecafónica con su segunda ópera *Lulú*.

Aunque su obra para piano no es muy amplia, sí permite al alumnado introducirse en el lenguaje expresionista, permitiendo manejar la densidad expresiva y las texturas más complejas

con las que trabaja, bajo un lenguaje que aún denota reminiscencias del pasado, como señala Ramos (2013). Se trata de una obra con técnicas dodecafónicas más accesibles para el alumnado, que otras obras contemporáneas. A su vez, permite explorar el uso del lenguaje atonal para evocar una intensa expresión y emotividad, en línea con el Romanticismo.

2.3.2.3 Webern

Anton Webern (1883-1945), también discípulo de Schönberg llevó el dodecafonismo a un extremo de concisión y precisión. Webern buscaba una nueva concepción del sonido, donde el timbre, las texturas y los silencios fueran tan importantes como las alturas tonales.

En su primera etapa, su música más postromántica y tonal, en la línea de Wagner, Strauss, Mahler y Debussy, como en su poema sinfónico *Im Sommerwind* (1904) de armonías fundadas en acordes de tonos enteros. De esta época son también obras más miniaturistas, basadas en la búsqueda de nuevos acordes y timbres, como eje estructural de su contenido. Destacan obras como *Cinco piezas para cuarteto de cuerdas* op.5 (1909) o las *Seis piezas para orquesta* op.6 (1910), mostrando su tendencia hacia la economía de medios, donde cada sonido es cuidadosamente seleccionado y estructurado.

Posteriormente, tras entrar en contacto con Schönberg, abandona la tonalidad tradicional, adentrándose en el nuevo lenguaje atonal e influyendo enormemente en los compositores de posguerra. Como señala Marco (2002): “no es extraño que Webern fuera proclamado el ancestro por antonomasia, cuando no el padre, del serialismo integral, y que su obra interesara tanto a las vanguardias inmediatas de la segunda posguerra” (p.104). Entre ellos destaca Luigi Nono, Pierre Boulez o Karlheinz Stockhausen. A su vez, expone las diferencias del desarrollo musical dodecafónico en las obras de Schönberg y Webern.

Para Schönberg era la manera de dar coherencia formal y posibilidades de desarrollo a la música a través de un empleo armónico no tonal pero que resulta distinto del atonalismo libre; para Webern era una oportunidad para encontrar una distribución

interválica sobre la que conceptualizar las notas como objetos sonoros a los que no sólo define su situación en la serie (o en la escala) sino elementos métricos, tímbricos o dinámicos. (Marco, 2002, p.105).

En esta etapa serialista, su lenguaje compositivo se basa en una nueva concepción del *cantabile* y tratamiento melódico, basado en líneas de notas sucesivas que van cambiando de plano y registro jugando con los colores y timbres instrumentales (Otero, 2002). Se trata de una música con una rítmica muy variada e indicaciones dinámicas muy precisas. Nyman (2006) hace referencia a la “intención de una aplicación total de la idea serial, una especie de control total del material musical” como una de las grandes aportaciones de su música (p.67). A su vez, este tratamiento serial de todos los elementos musicales (medida, intensidad, modos de ataque, silencios, etcétera), deriva en un resultado de mayor complejidad de repertorio.

Respecto al repertorio para piano, nos encontramos de nuevo, ante un compositor con una obra de piano no muy amplia, pero con ejemplos clave para la formación del pianista. Compone principalmente en forma de breves ciclos como *Sechs Klavierstücke* (1906) o *Kinderstück* (1924) como conjunto de piezas con alto poder didáctico. La primera de ellas muestra un estilo aún postromántico, mientras que la segunda contiene el uso de intervalos disonantes que lo acercan hacia el nuevo lenguaje atonal. Por otro lado, una de sus principales obras para este instrumento son las *Variaciones para piano op.27* (1936), que permiten desarrollar en el alumnado un alto grado de precisión, prestando especial atención a elementos como el timbre, el silencio o la articulación. Como menciona Ramos (2013) al destacar cómo Webern convierte el silencio en “otro elemento más a considerar”. Esta obra es un gran ejemplo de cómo logra una estructura matemática rigurosa a través del dodecafonismo, en búsqueda de una sensibilidad extrema hacia las texturas y dinámicas, elementos claves en la interpretación de este tipo de música.

Rosado (2021), en una de sus sesiones de clase en el conservatorio dedicadas a la figura y desarrollo musical de Webern menciona los consejos y formas de trabajar del compositor con el pianista que estrenó la obra: Peter Stadler. En ese proceso, Webern menciona que el foco del intérprete más que en la identificación de la serie, debería estar en el interés de las frases, la emoción en la música, de la misma manera que si estuvieras tocando Brahms. Rosado expone en palabras de Webern “Dentro de cada una de mis notas hay encerrada casi una sinfonía, cada nota tiene el valor casi de una vida misma” (2021). Esta situación refleja que, frente a la concepción inicial y estandarizada de interpretación de esta obra de una manera más monótona e inexpresiva, en línea con parte del desarrollo musical de esa época y la liberación de barreras y nacionalismos buscada por el grupo de compositores de Darmstadt, no se publicó la versión con las anotaciones del pianista y más cercana a la buscada por Webern hasta los años ochenta.

El repertorio para piano de la Segunda Escuela de Viena se trata, por tanto, de una oportunidad de adentrarse en un nuevo lenguaje musical donde la lógica constructiva y matemática coexiste con la intención e interpretación emocional.

2.3.3 Música para piano estadounidense

En la primera mitad del siglo XX, Estados Unidos vivió un auge político y cultural significativo, lo que se percibe en su riqueza musical con la fusión de las influencias europeas derivadas de los movimientos migratorios, con las propias tradiciones americanas y afroamericanas. Este mestizaje cultural originó una nueva estética compositiva muy variada y caracterizada en algunos aspectos por la fusión de géneros. Marco (2024) la señala como una de las vanguardias no derivadas de la Segunda Escuela de Viena, que acabó derivando en formas aleatorias y abiertas, o el minimalismo americano, que incluso “introducía una aparente nueva tonalidad” en este contexto de experimentación musical (p.4).

En este contexto, emergen compositores clave en la historia de la música como Ives, Cowell o Copland, que aportaron una visión propia en el repertorio de esta época. Estos

compositores representan una síntesis de las tendencias europeas con un marcado espíritu nacional estadounidense, ofreciendo aportaciones innovadoras que desafiaron las formas tradicionales de composición.

Por otro lado, como consecuencia de la inestabilidad política europea de las décadas de los años 1930 y 1940 especialmente con el ascenso del nazismo, se produce un movimiento migratorio de varios compositores como Stravinsky, Schönberg, Bartók, Hindemith o Milhaud a Estados Unidos, lo que tuvo un impacto importante en el panorama cultural americano (Morgan, 1999). Además, este aspecto influyó directamente en las generaciones posteriores que veremos en el siguiente periodo.

2.3.3.1 Ives

Charles Ives (1874-1954), es considerado el primer gran innovador de la música estadounidense de este periodo. A nivel general, se percibe un estilo personal donde combina melodías tradicionales con técnicas más vanguardistas como la politonalidad, la polirritmia y el empleo de técnicas pianísticas más experimentales desde sus primeras obras, como clusters. En sus obras se percibe la mezcla de estilos como reflejo del bullicio y la diversidad de la vida americana. Como señala Nyman (2006), “muchas de las características de la música de Charles Ives (...) proceden de la observación (...) del comportamiento acústico-social”, lo que trata de reproducir en su música (p.70) Este hecho se refleja en su obra para piano, con la mezcla de sonidos tradicionales y elementos folclóricos con una cada vez mayor experimentación.

Entre sus obras para piano destaca *Three Page Sonata* (1905), de gran complejidad rítmica y uso de disonancias, que representa un gran desafío técnico e interpretativo para el pianista. También encontramos su segunda sonata, denominada *Concord Sonata* (1915-1919), de gran riqueza textural y con contrastes sonoros que requieren de una profunda comprensión técnica por parte del pianista.

En el ámbito pedagógico, Ramos (2013) destaca el desafío que propone este compositor con texturas complejas, cambios de tempo y tonalidad abruptos o el recurso expresivo de la disonancia. A su vez, Ives combina fragmentos tonales con pasajes disonantes y atonales, desarrollando así una experiencia auditiva rica y diversa en el intérprete y oyente.

2.3.3.2 *Varèse*

Edgard Varèse (1882-1965), es un compositor franco-estadounidense, que influyó enormemente en la música experimental, en la interpretación de los instrumentos de percusión y en el desarrollo posterior de la música electrónica. A pesar de haber nacido en Francia, donde compuso sus primeras obras dentro del ámbito musical europeo, lo introducimos en este apartado porque en 1915 se estableció en Estados Unidos, donde compuso la mayor parte de su obra más influyente para las generaciones posteriores.

En su profundo interés por la experimentación sonora y la explotación de los atributos del sonido influido por la estética futurista, y como complemento a sus conocimientos científicos, Varèse ideó máquinas electrónicas que ampliaron las posibilidades sonoras en sus composiciones. Como señala Morgan (1999), este aspecto es un reflejo de su interés musical donde el foco no se sitúa en la melodía, sino en los elementos no melódicos como el ritmo, registro, dinámica o textura. Machlis (1975) añade el trabajo que realiza Varèse de transformación de pequeñas células rítmico-sonoras, dando unidad a la pieza. De estos experimentos en la década de los años 1920 y 1930, nacen obras en un movimiento para conjuntos instrumentales como *Octandre* (1923) o *Ionisation* (1931), con gran predominio de la percusión.

A pesar de no haber compuesto obras para piano solo, destaca el valor pedagógico en el aula y en la historia de la música que tiene su obra, como ejemplo de experimentación sonora y tímbrica, liberándolo de las restricciones más tradicionales de la melodía y armonía occidental.

2.3.3.3 Cowell

Henry Cowell (1897-1965), es un compositor que revolucionó la técnica pianística mediante la introducción de experimentos sonoros con el piano. Tanto en el teclado, a través de *clusters*, como en el resto de las partes del piano, con la manipulación directa por parte del intérprete sobre las cuerdas del piano, o la introducción de elementos en las mismas como martillos, gomas elásticas o monedas, ejemplos de técnicas experimentales que se desarrollarán con más fuerza en la segunda mitad del siglo XX.

Una de las primeras composiciones a la que aplica estas técnicas al piano es *The Tides of Manaunaun* (1917), que requiere el empleo de *clusters* de antebrazo como bloques sonoros que muestran la extensión sonora de las posibilidades del piano más allá de lo convencional. La aplicación de las técnicas extendidas a las cuerdas del piano aparece en otras obras como *The Banshee* (1925) o *The Aeolian Harp* (1923), una de sus obras más conocidas, donde busca la evocación de un paisaje sonoro, mediante la manipulación de las cuerdas del piano con punteo o rasgado.

Este lenguaje requiere de una notación musical específica, que refleja su búsqueda técnica y sonora; lo que hace de este repertorio una oportunidad pedagógica y musical adecuada para adentrar al alumnado de piano al uso de técnicas extendidas o notaciones gráficas diferentes, como nuevo enfoque de producción sonora y medio expresivo.

2.3.3.4 Copland

Aaron Copland (1900-1990), discípulo de Nadia Boulanger, destaca por integrar elementos del jazz y el folclore estadounidense en su música, creando un lenguaje accesible pero sofisticado.

Machlis (1975) distingue tres etapas compositivas en la vida de Copland: un inicio neoclasicista, donde fusionaba elementos de jazz al género sinfónico. Posteriormente inicia una etapa de transición, donde compone las *Variaciones para piano* (1930), como obra clave en su

repertorio para piano, con un uso percusivo del instrumento y enfoque estructural riguroso, que recuerda a las variaciones clásicas, pero con un enfoque modernista. Esta obra aporta un recurso pedagógico idóneo para el trabajo de la claridad rítmica, la organización formal y la interpretación de un lenguaje contemporáneo.

A partir de los años 1930, Copland evoluciona hacia un estilo más nacionalista americano, con obras orquestales como *Billy the Kid* (1938), y *Appalachian Spring* (1944). En el caso del piano, se acerca también en sus últimas obras a una exploración serialista con obras como *Inscape* (1967), de un mayor desafío técnico y estilístico para el pianista. Esta transición hacia el serialismo marcó un hito significativo dentro de su etapa compositiva, con obras como el *Cuarteto para piano* (1950). Taruskin (2009) alude a esta obra como un ejemplo de su desarrollo serial desde un enfoque más tradicional, vinculada a otros elementos como escalas de tonos enteros o las tensiones y resoluciones más tradicionales, adaptadas a este entorno serial. Otras obras de este periodo son *Piano Fantasy* (1957) o *Connotations* (1962).

La fusión popular y vanguardista que proponen estos autores, desafiando las formas tradicionales de escritura e interacción física con el instrumento, proponen un lenguaje armónico nuevo pero accesible para el alumnado de piano. Se trata de una introducción expresiva y auditiva idónea para el trabajo rítmico, sonoro y armónico del repertorio de este periodo.

2.3.4 Música para piano rusa

La Revolución de 1917 y la formación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (Unión Soviética), ejerció un efecto directo sobre la vida cultural rusa, incluida la música. Morgan (1999) señala la búsqueda de esta nueva sociedad por hacer que el arte perteneciera a la masa de trabajadores, con una idea de arte accesible para todos en un ámbito de mayor libertad artística.

En el contexto de la primera mitad del siglo XX, Rusia se convirtió en un epicentro de creatividad musical, fusionando el nacionalismo con la exploración de nuevas posibilidades armónicas y estilísticas. Esta tendencia nacionalista emerge con el grupo de los llamados “Los cinco rusos”, quienes sentaron las bases para el desarrollo musical ruso, al fusionar elementos folclóricos con técnicas de composición más clásicas.² Según Morgan (1999), estos compositores fueron precursores fundamentales para la evolución musical rusa en el siglo XX, por su estilo que enfatizaba la identidad cultural rusa; una influencia que se mantuvo viva entre los compositores posteriores.

A su vez, convivían dos escuelas musicalmente opuestas: la Asociación para la Música Contemporánea, que promovía las tendencias más avanzadas del modernismo musical europeo, y la Asociación Rusa de Músicos Proletarios, que buscaba una música más accesible, basada en principios más simples, y rechazando tanto la vanguardia occidental como el pasado musical. Finalmente, ambas fueron disueltas, fusionándose en la Unión de Compositores Soviéticos, vigente hasta 1995 (Marco, 2002).

Con la llegada de Stalin en los años 1930, la música adquirió un carácter más político, alienándose con los principios del realismo socialista y valorando el folclore como símbolo más nacional, conectando los valores del pasado con el presente más revolucionario. En este sentido, destaca la figura del ministro de Educación y Cultura, Anatoli Lunacharski, que jugó un papel clave al fomentar el acceso a una educación musical de calidad en los conservatorios, contribuyendo al mayor acceso musical a la sociedad y a la formación de compositores fundamentales en el siglo XX (Marco, 2002).

Este contexto político y social tuvo un impacto directo en la cultura de la época. Entre los principales compositores más destacados para piano de esta época, destaca Rachmaninov,

² “Los cinco rusos” es un grupo formado por los compositores Balakirev, Cui, Borodin, Mussorgsky y Rimsky-Korsakov en Rusia durante el siglo XIX.

con un estilo más postromántico, junto a Prokofiev o Scriabin, que asociaron los elementos más experimentales de armonía, contrastes y disonancias, fueron figuras clave de este periodo, con un repertorio clave durante la primera mitad del siglo XX.

2.3.4.1 Rachmaninov

Serguéi Rachmaninov (1873-1943), es uno de los compositores más emblemáticos de la música rusa del siglo XX, a pesar de haber pasado la mayor parte de su vida exiliado en Estados Unidos y Suiza. Se trata de una de las figuras centrales en la música para piano, aportando un legado pianístico fundamental caracterizado por la gran expresividad, virtuosismo técnico y riqueza armónica.

Con un estilo influenciado directamente por la música de Chopin y Tchaikovsky, se caracteriza, según investigadores como Morgan (1999), Auner (2017) o Marco (2002), como un romántico tardío que aporta continuidad musical, más que un modernista innovador de vanguardia. Dentro de este estilo romántico, Rachmaninov combina elementos de la tradición clásica más tonal, con innovaciones en la armonía y uso del piano, como reflejo de la transición entre el pasado y el futuro musical.

Rachmaninov desarrolla un corpus extensa y muy relevante en el ámbito pianístico. Estos investigadores coinciden en que su principal aportación fue el desarrollo de la técnica de piano que propone con obras como sus Estudios, Conciertos y Sonatas para piano, todas ellas de la primera parte del siglo XX. Además de la “cantable sentimentalidad de sus temas, y muy especialmente, de su tratamiento orquestal”, como señala Marco (2002, p.223).

De sus cuatro conciertos para piano, los nº2 (1901) y nº3 (1909) fueron muy interpretados en esa época y continúan siendo pilares fundamentales del repertorio pianístico. Estas obras combinan un planteamiento formal y melódico muy tradicional, con progresiones cromáticas que desarrollan un poco más el aspecto armónico; y todo lo realiza bajo una expresividad que le caracteriza. También figuran en las programaciones las *Sonatas para piano*

nº1 y nº2 (1908,1913) o los *Etudes Tableaux* op.33 y op.36 (1911, 1917), un ciclo de piezas virtuosas que evocan imágenes y atmósferas de gran carga emocional. También con la forma concierto, destaca la *Rapsodia sobre un tema de Paganini* op.43 (1934) para piano y orquesta, donde combina el lirismo del piano con la riqueza sonora orquestal.

Se trata de un compositor muy presente en todas las programaciones y repertorios del aula de piano, por el alto valor pedagógico que tiene el trabajo técnico y musical en obras accesibles al alumnado de piano durante sus estudios superiores de música. En ellas, se busca desarrollar el sonido orquestal del piano, trabajar texturas polifónicas o el uso de registros extremos que requieren de una base técnica y de coordinación de manos. Sin embargo, como hemos analizado, se trata de un compositor con menor desarrollo vanguardista, que se mantiene más vinculado a la estética romántica.

2.3.4.2 Scriabin

Alexander Scriabin (1872-1915), comienza desarrollando un estilo nacionalista muy influenciado por los grandes autores románticos, como menciona Chiantore (2007); pero pronto evoluciona alejándose significativamente de la tonalidad convencional y experimentando con nuevas estructuras armónicas. Como señala Machlis (1975), es en el plano armónico “donde Scriabin realizó su principal contribución a la evolución musical contemporánea” (p.100).

Bajo la influencia del cromatismo de Liszt y Wagner, y hasta cierto punto también, de los métodos del impresionismo, desarrolló gradualmente el complejo vocabulario armónico que le sería peculiar; la evolución de este lenguaje puede seguirse paso a paso en sus diez sonatas para piano, de las cuales las cinco últimas, compuestas entre 1912-13, prescinden de las armaduras de clave y alcanzan una variedad armónica que a veces llega al atonalismo (Burkholder, Grout y Palisca, 2008, p.870).

Sus obras, como el *Concierto para piano* (1899) o sus diez *Sonatas para piano*, muestran este experimentalismo armónico que desafía las estructuras tonales. Chiantore (2007) señala su *Sonata n°10* como el culmen de esta evolución, donde “es imposible definir unas funciones armónicas y donde no existe ninguna jerarquía entre los diversos acordes” (p.470).

Asociado por investigadores como Auner (2017) al misticismo por el desarrollo del denominado “acorde místico” (*do, fa sostenido, si bemol, mi, la y re*) como eje central de muchas de sus obras. Este recurso fue usado por Scriabin como parte de la evolución armónica en su música; a lo que unió también el uso de otras escalas características ya desarrolladas previamente como la escala de tonos enteros y octatónica. Este aspecto místico en su música influyó directamente en otros compositores posteriores como Stravinski o Prokofiev.

Por otro lado, son varios los autores, como Morgan (1999) o Goléa (1961), que vinculan parte de su música con el impresionismo de Debussy. Este hecho proviene tanto por el desarrollo armónico mencionado anteriormente de escalas de tonos enteros, como por el uso del ritmo de manera más libre, alejado de la fuerza métrica de la barra de compás, como se observa en algunos pasajes de sus *Sonatas para piano*.

Entre su repertorio para piano destacan también los *Doce estudios op.8* (1894-1895) o *Preludios op.11* (1888), con un lenguaje aún muy romántico en línea con el lenguaje armónico y expresivo de Chopin. Ya en la segunda etapa más exploratoria, encontramos tres de sus diez sonatas para piano, la *op.23* (1898), *op.30* (1903) y *op.53* (1907), muy expresivas y aún románticas, pero con colores de acordes de cuarta que aportaban un nuevo giro en su música. Finalmente, las cuatro sonatas restantes, compuestas entre 1911 y 1913 se caracterizan por un fuerte misticismo y espiritualidad, como parte de las características principales de la música de Scriabin.

Su repertorio permite acercar al alumnado al uso de elementos armónicos novedosos como el acorde místico, y escalas no convencionales, que permite ampliar su comprensión y

experimentación sonora. A su vez, el enfoque místico potencia el desarrollo de la parte más creativa propia del pianista, abriendo la mente hacia la experimentación y búsqueda de un sonido personal.

2.3.4.3 Prokofiev

El compositor soviético Serguéi Prokofiev (1891-1953) fue uno de los principales pianistas y compositores de principios del siglo XX. En su amplio repertorio para piano se aprecia el sentimiento antirromántico y la exploración rítmica, cercana a la estética de Bartók, que desarrolla en su obra. En este sentido, Chiantore (2007) señala:

El punto clave, al igual que en Bartók, fue el ritmo, pero mientras que Bartók se había interesado en la irregularidad de la acentuación y en la vitalidad de un pulso en continua evolución, Prokofiev privilegiaba la repetición obsesiva de modelos métricos constantes, que genera así movimientos de la mano simétricos y reiterativos. (p.517).

Prokofiev emerge en un panorama dominado por el romanticismo de Rachmaninov y el misticismo de Scriabin, aportando con sus primeras obras un aire fresco a la música europea (Machlis, 1975). Entre este primer repertorio para piano destaca el *Concierto para piano nº1* (1912), donde deja de lado la sonoridad romántica a favor de “la economía formal y de textura, el ritmo incisivo y una [...] frecuente percusión que aparece en la parte del piano” (Morgan, 1999, p.258). También de este periodo son las *Visiones fugitivas* (1915-1917), una colección de veinte piezas breves para piano, caracterizadas según Morgan (1999) por una estructura equilibrada y una textura muy clásica basada en una línea melódica con acompañamiento triádico sencillo. En ellas se percibe también el desarrollo de disonancias, que lo adentran en un periodo de búsqueda de la innovación frente al neoclasicismo anterior.

Tiene nueve sonatas para piano (1907-1947) donde se demuestra la evolución del estilo de Prokofiev hacia una cada vez mayor exploración tímbrica y rítmica del piano, aprovechando

los recursos percusivos del mismo. En ellas contrastan los números más virtuosísticos y enérgicos, frente al lirismo melódico de la última etapa.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo de este repertorio más tradicional desde el punto de vista armónico, pero experimental con el desarrollo de articulación, ritmo e independencia de manos, colaboran en la formación integral del pianista.

2.3.4.4 Stravinsky

Por otro lado, Igor Stravinsky (1882-1971), es una figura crucial en la evolución de la música del siglo XX, con un enfoque estilístico en constante transformación. En sus primeras obras, como *El pájaro de fuego* (1910) y el ballet *Petrushka* (1911), Stravinsky impregna su música con elementos nacionalistas rusos y música popular. En esta última, el ritmo ocupa un lugar central en la obra, acompañado de un tratamiento tímbrico complejamente desarrollado. A su vez, utiliza recursos armónicos más complejos que atisban un posible acercamiento atonal en la música de Stravinsky, como los agregados armónicos.

Una de sus obras más influyentes, *La consagración de la Primavera* (1911-1913), es considerada como un hito en la música contemporánea (Morgan, 1999). Según Marco (2002), esta obra no solo define su estilo, sino que también marca una brusca interrupción con la tradición musical anterior. Goléa (1961), expone que será en esta obra donde presente el acorde formado por la unión del acorde perfecto de mi mayor (*mi, sol sostenido y si*) y la primera inversión del acorde de séptima de dominante en si bemol (*re, fa, la bemol y si bemol*); “Stravinsky no sobrepasará jamás (...) el estadio armónico logrado por este acorde, que se podría denominar el estadio atonal inconsciente” (p.45).

Tras esta etapa nacionalista, Stravinsky transita hacia el Neoclasicismo, donde se distancia de los elementos folclóricos, y comienza a retomar patrones de la música culta occidental. Obras como el ballet *Pulcinella* (1920) o la *Sonata para piano* (1924), reflejan este

cambio, incorporando procedimientos barrocos y desarrollando un estilo que combina lo antiguo con lo nuevo.

Por otro lado, su acercamiento al serialismo durante su periodo en Estados Unidos (de 1939 a 1971), se ve reflejado a partir de su primera obra con una parte dodecafónica: *Cantata* (1952). Este proceso gradual hacia el serialismo se percibe en obras como *Las tres canciones de William Shakespeare* (1953), *In Memoriam Dylan Thomas* (1954) o *Threni* (1958). El propio Stravinsky expone las siguientes palabras: “la música dodecafónica (...) es ciertamente música pura” (Taruskin, 2009, p.243).

En definitiva, la variedad estilística en las obras de Stravinsky, permiten el conocimiento y comprensión de diversos elementos rítmicos o sonoros que acercan al pianista de manera crítica a la interpretación de estas obras. Chiantore (2007) lo considera el compositor que “sacude con mayor vigor los pilares de la tradición musical europea. Gracias a él, las armonías, los ritmos y las estructuras formales se convierten de golpe en objetos despojados del significado que habían tenido hasta entonces” (p.533).

Esta diversidad de estilos y enfoques en el panorama musical ruso de la primera mitad del siglo XX no solo refleja la rica herencia cultural del país, sino que establece un contexto especial para el desarrollo de la música contemporánea. La fusión de lo nacional y vanguardista ofrece un amplio y variado repertorio para piano, que proporcionan una base técnica y musical clave para el desarrollo versátil y creativo del pianista.

2.3.5 Música para piano española

Mientras que en Europa se va desarrollando un nuevo modelo de creación musical basado en el progresivo abandono de la tonalidad, España se mantiene todavía alejada de estas nuevas líneas más experimentales, más vinculada a las tradiciones del folclore y nacionalismo (Charles, 2005). “La música predominante en la España de este periodo es básicamente popular, de carácter lúdico” (Charles, 2005, p.57). En este sentido, Lanza (1980) señala la

Guerra Civil o la llegada del franquismo como parte del bloqueo en el resurgimiento musical durante las décadas de 1930 a 1950, limitando la experimentación musical y el contacto con las corrientes de vanguardia que emergían en el resto de occidente.

Desde finales del siglo XIX España se suma al auge del nacionalismo musical, con la influencia directa de la creación en 1891 de la escuela moderna nacionalista española por Felipe Pedrell. Según Banús (2002), Pedrell establece las bases para la creación de una música nacional basada en el folclore y en el patrimonio artístico heredado de los grandes compositores del pasado (p.81).

En este contexto, el nuevo siglo se presenta con un panorama artístico español dividido en dos núcleos creativos principales: Madrid y Barcelona; donde emergen varios compositores que adoptaron y expandieron la estética nacionalista en su música, integrando elementos autóctonos con las nuevas corrientes estilísticas del siglo XX. Denominada la “Generación de los maestros” o “Generación del 98” en consonancia a la generación de los literatos, en este grupo encontramos a compositores como Manuel de Falla, Joaquín Turina, los jóvenes Isaac Albéniz y Enrique Granados o Conrado del Campo, entre otros. De este grupo, Albéniz, Granados y Falla, son considerados como “los tres grandes protagonistas de la música española de principios de siglo” (Chiantore, 2007, p.520). Este autor también señala la gran diversidad técnica y estilística que desarrollaron entre sí, a pesar de coincidir cronológicamente en el tiempo.

En el ámbito musical, encontramos dos vertientes con diferente desarrollo del nacionalismo musical. Por un lado, la línea seguida por Falla con un estilo de influencia mayormente europea, pero con arraigo en el folclore nacionalista más hondo como el flamenco (como se observa en su obra para piano la *Fantasía Bética*). Se trata de una línea ligada a la estética neoclasicista con formas más breves. Por otro lado, destaca la música costumbrista con una influencia más castiza, en línea con el impresionismo desarrollado por Turina. En esta

línea, durante los años 20 y 30, se recuperan elementos musicales previos de Scarlatti o Padre Soler, como fuente neoclásica de inspiración en honor al origen de la música española, y con una influencia directa de la música de Stravinsky. Sin embargo, la mayor parte de estas composiciones forman parte de una tradición nacionalista más continuada respecto a la tradición occidental, con un alto valor pedagógico y muy presentes en el aula de piano de los distintos conservatorios, pero con menor contenido experimental; lo que les hace quedarse al margen de varias de las fuentes bibliográficas consultadas dedicadas a las nuevas vanguardias.

Posteriormente, en las décadas de 1920 y 1930 emerge la Generación del 27 (o Generación de la República), de nuevo haciendo alusión al grupo de poetas de este periodo que rindieron homenaje al tricentenario de la muerte de Góngora, formado por compositores nacidos a principios del siglo XX, con líneas compositivas muy dispares. García-Laborda (2015) señala el acercamiento que desarrollaron estos compositores de la música al resto de artes, partiendo del compositor también como un intelectual. Entre los músicos de esta generación, encontramos a Ernesto y Rodolfo Halffter, Joaquín Rodrigo, Fernando Remacha o Roberto Gerhard, entre otros. Sin embargo, este grupo de compositores fue disminuyendo al sufrir la Guerra Civil como punto de inflexión, lo que llevó al exilio a varios del grupo como la etapa en México de Rodolfo Halffter o el exilio en Inglaterra de Gerhard. Este hecho influyó directamente en su escritura musical por su acercamiento a las nuevas vanguardias, siendo, en este caso, los dos únicos compositores de este periodo que escriben parte de su obra en el lenguaje dodecafónico, como veremos posteriormente.

Entre la Generación del 27 y el siguiente grupo de compositores desarrollado en el segundo periodo de esta investigación (la Generación del 51), hay más compositores agrupados por Charles (2005) y Valls (1998) como la Generación de la Guerra Civil. Entre ellos destaca Gerardo Gombau (1906-1971), con un repertorio para piano compuesto solo en su primera etapa más tradicional y folclórica. Posteriormente se adentra en las nuevas corrientes

experimentales siendo uno de los primeros compositores españoles en participar en la música con electrónica en vivo. También figura Xaviel Montsalvage (1912-2022), con unas primeras obras más neoclásicas e influenciadas por el impresionismo francés como la *Sonatina pour Ibert* (1949); a lo que evoluciona a un lenguaje con una armonía más jazzística y energética (como en el *Concierto breve para piano y orquesta* (1953)), y posteriormente a un lenguaje más disonante con su última obra para piano *Dialogues* (1991). Sin embargo, de todos ellos Joaquim Homs (1906-2003) fue el que más desarrolló a la música dodecafónica y serial, “gracias a la influencia de R.Gerhard” (Charles, 2005, p.82). Su repertorio para piano es más puntual, entre el que destacan sus dos *Sonatas para piano* (1936-1962) o las *Variaciones para piano* (1957), totalmente dodecafónicas.

2.3.5.1 Albéniz

Isaac Albéniz (1860-1909) fue uno de los máximos exponentes del nacionalismo musical español, y un referente por su repertorio para piano. Su suite *Iberia*, es un ejemplo destacado de cómo el compositor utilizó el folclore español de manera innovadora, en un ciclo de canciones relativamente breves, marcando un hito en el pianismo español del siglo XX. En ellas, no solo emplea melodías populares, sino que las reelabora, mezcla y sintetiza entre sí, destacando la búsqueda de elementos percutivos con gran variedad de ataques, y el colorismo alejado del “academicismo que imperaba entonces en la península ibérica” (Chiantore, 2007, p.520). En *Iberia* encontramos una rica mezcla de armonías complejas con disonancias que ya reflejan un desarrollo avanzado en el lenguaje tonal, y una búsqueda sonora más avanzada. Dentro de su evolución musical, Marco (2002) defiende que Albéniz, en su última etapa compositiva “inició unos procedimientos compositivos que preludian los de los nacionalistas de vanguardia de la segunda ola, casi más los de Bartók que los de Stravinsky” (p.41).

El repertorio para piano de Albéniz, además de acercar al alumnado a la interpretación de elementos nacionalistas, desarrolla un control técnico detallado con independencia de

manos, control rítmico con patrones flamencos, y texturas más complejas, sin perder el control expresivo que dote a esta música del carácter necesario. Estavillo (2022) expone como algunos elementos interpretativos para trabajar en el aula con el repertorio de Albéniz los impulsos rápidos de brazo, la importancia de la gestualidad en la preparación y percusión de los acordes, o las constantes variedades de ataque, tratando de reflejar la sonoridad orquestal de la época. Nieto (2020) añade la gran amplitud dinámica (de *ppppp* a *fffff*), de caracteres expresivos o el entrecruzamiento de voces con grandes saltos, que obstaculizan la dirección y continuidad melódica.

2.3.5.2 Granados

Enrique Granados (1867-1916), con gran influencia de Albéniz, dedica gran parte de su vida a la música para piano, reflejando “el espíritu de las canciones y danzas populares de su patria” (Machlis, 1975, p.106).

Entre su obra pianística más relevante destacan las *Doce danzas españolas op.37* (1900) o la suite *Goyescas* (1911). Morgan (1999), señala la influencia de los cuadros de Goya en este último ciclo de seis piezas, escrita en un estilo marcadamente nacional, donde destaca la estructura cíclica en que se suceden los distintos temas hacia la última pieza, el *Epílogo*, donde confluyen los elementos anteriores.

Granados es catalogado por su estilo evocador, elegante y con menor contraste sonoro que el de Falla o Albéniz (Chiantore, 2007). La introducción de su repertorio en el aula es fundamental para el desarrollo de la técnica de pedal, capaz de crear atmósferas envolventes y efectos tímbricos adaptados al trabajo del fraseo y la agógica con el alumno.

2.3.5.3 Falla

Manuel de Falla (1876-1946), alumno de Pedrell, siguió la trayectoria de integrar elementos del nacionalismo musical con influencias estilísticas externas, como el Neoclasicismo o impresionismo. Como señala García (2002), “Falla está interesado en [...]”

crear una música de acuerdo con la sustancia que emana de la música popular, eludiendo la cita directa y las imitaciones” (p.83). Esto es evidente en obras como *Noches en los jardines de España* (1915), tres piezas para piano y orquesta donde Falla fusiona los elementos del folclore español con técnicas impresionistas adquiridas durante su estancia en París. Este tipo de repertorio es exigente para el alumnado por los recursos técnicos que requiere, y la textura que evoca en muchas ocasiones las sonoridades orquestales. A su vez, las influencias populares requieren que el intérprete desarrolle una sensibilidad especial en los patrones rítmicos y ornamentales propios del folclore español.

Otro ejemplo folclórico de este periodo es la *Fantasía Bética* (1919), considerada por Chiantore (2007) la “obra cumbre en su reducido pero denso catálogo pianístico” (p.529). De nuevo una obra de gran exigencia técnica, con “posiciones incómodas, bruscos desplazamientos del brazo y ataques de la tecla que llegan a la dureza y a la sequedad” (Chiantore, 2007, p.529). Es una evocación de los sonidos de la Andalucía gitana, del cante flamenco y de su fuerza expresiva.

Por otro lado, en su etapa más neoclásica, Falla se acerca a la estética de Stravinsky, especialmente tras el impacto que tuvo para él la obra *La consagración de la primavera*. Según Marco (2002), esta influencia se manifiesta en obras como la ópera *El retablo de Maese Pedro* (1922) y el *Concierto para clave* (1923-1926), como obra neoclásica por excelencia, donde Falla combina elementos neoclásicos con motivos nacionalistas españoles. En este aspecto, como afirma Morgan (1999), destaca la importancia que le da al clave, como reflejo del estudio e interés del compositor por la música antigua para teclado.

Esta fusión de lo antiguo con lo popular hizo que Falla se apartara del nacionalismo más convencional, en pro de un estilo más universal. Marco (2002) destaca que este paso hacia adelante con el neoclasicismo “significó un avance estético importante” para la música española (p.144). Este repertorio ofrece a los alumnos la posibilidad de trabajar las exigencias

técnicas del contrapunto, articulación o fraseo más clásicas, con un lenguaje más abstracto y renovado.

2.3.5.4 Mompou

Federico Mompou (1893-1987) es uno de los compositores españoles de esta época con mayor dedicación al repertorio para piano. Su obra, al igual que la de otras figuras del periodo como Albéniz, se enfoca casi exclusivamente en este instrumento. Según Iglesias (1988), Mompou componía directamente desde el piano, lo que le permitió desarrollar un amplio corpus de composiciones pianísticas muy variadas, con formas desde canciones y danzas populares, variaciones, o ciclos de pequeñas piezas, donde trata de explorar al máximo las posibilidades expresivas del piano.

Su estilo se enmarca en un enfoque postimpresionista, fruto de su formación en París y su interés por los colores armónicos y sonoridades de Debussy o Satie, pero impregnado del lenguaje Chopiniano. A su vez, dota a su música de un carácter introspectivo y muy melancólico que refleja en su música la búsqueda de lo espiritual. Pla (2015) señala que el lamento es un sentimiento muy recurrente en toda la obra de Mompou, plasmando nostalgia o tristeza.

Su primera obra son las *Impresiones Íntimas* (1911-1914) formada por los siguientes números: *Planys*, *Pájaro triste*, *La barca*, *Cuna*, *Secreto* y *Gitano*. Esta serie agrupada en un solo ciclo revela ya la influencia de su entorno familiar y su conexión con el entorno y la naturaleza, mostrando una sonoridad evocadora de ambientes, como el jilguero de su padre, la pequeña barca del mar o el balanceo de la cuna, que dan nombre a algunas de estas piezas. Para ello utiliza un lenguaje melódico sencillo, pero con numerosas indicaciones referidas a los matices y el pedal, además de exigir una interpretación *rubateada*.

En sus siguientes ciclos se percibe más la influencia francesa, con obras como *Scenes d'Enfants* (1915-1918), *Cantos mágicos* (1917-1919) o *Dialogues I-II* (1923), donde incorpora

indicaciones en francés como *hésitez*, *exaltez-vous*, etcétera. En *Charmes* (1920-1921) agrupa seis piezas, como indica Pla (1988) muy influenciadas por Satie respecto a las indicaciones, títulos y alusiones a las leyendas, donde desarrolla un clima espiritual, basado en un mundo de sugestión donde aprovecha la sonoridad del piano para evocar distintos ambientes.

En sus dos volúmenes de *Preludios* (1927-1951), influenciados por los ciclos de preludios de Debussy o Chopin, agrupa diez piezas independientes y diferentes entre sí, donde se precisa de un cierto desarrollo técnico por parte del intérprete para llevar a cabo la ternura, sonoridad y lirismo que requieren. Por otro lado, otra de sus obras más extensas son las *Canciones y Danzas* (1918-1978), trece originales para piano, y dos transcripciones de las originales para guitarra y órgano. Debido a su amplio periodo de composición, se perciben en ellas variados recursos que fue desarrollando Mompou durante su vida compositiva. Desde los armónicos de las cuerdas que buscan resonancias, polifonía, líneas melódicas casi desnudas, ritmos de danzas (como la sardana) con un toque más folclórico, etcétera. Destaca el interés pedagógico del trabajo tímbrico a realizar con los acordes, con la diferencia contrastada de los planos sonoros entre las notas del acorde, como ocurre en la *Canción y Danza n°8*.

Por otro lado, una de las obras más emblemáticas del compositor son los cuatro cuadernos de *Música callada* (1959-1967), que engloban veintiocho números donde representa su concepto de “la música como la voz misma del silencio”, como el propio compositor indica en la partitura. Se trata de piezas que generalmente siguen *tempi* lentos, melancólicos, calmados que evocan un ambiente contemplativo tanto del autor como para el oyente.

Se trata, sin duda, de un repertorio clave desde el punto de vista pedagógico para el trabajo del sonido o el pedal, desarrollando en el intérprete una necesaria sensibilidad auditiva y control dinámico esencial para este estilo. Aunque de lectura aparentemente sencilla, se trata de un desafío interpretativo indispensable para la formación total del pianista.

2.3.5.5 *Gerhard*

Robert Gerhard (1896-1970), es uno de los compositores españoles más destacados de este periodo. Se trata de uno de los componentes de la Generación del 27 que más se acerca a la música alemana de inicios del siglo XX, aplicando algunas innovaciones musicales de la Segunda Escuela de Viena en sus obras, especialmente a partir de 1950 (Charles, 2005).

La primera música que empezó a hacer Roberto Gerhard se vincula a la corriente de Barcelona con la figura del compositor catalán Felipe Pedrell Su estudio de la música de los siglos XVI a XVIII en España, repercutió mucho en la música de los compositores españoles, influenciando a compositores como Gerhard en el interés por el folclore español, aunque con un lenguaje más vanguardista e internacional. La influencia de Ravel se percibe en un lenguaje musical con un color francés en sus primeras obras, con un ambiente más impresionista.

Pronto da un giro a su obra, orientándose hacia el expresionismo y técnicas dodecafónicas. Tanto, que empieza a estudiar con Schönberg en Viena, donde pronto se integró en el ambiente musical de vanguardia. Allí, creó una sociedad de conciertos donde invitaba a tocar varios compañeros, promoviendo el estreno de obras como el *Concierto para violín* de Berg. De esta época destacan obras como la *Sonata para chelo y piano* (1964), de lenguaje expresionista, pero con fuertes líneas expresivas y melódicas. Finalmente se traslada a Inglaterra, lo que termina de dar el desarrollo internacional a su estilo musical (Morgan, 1999).

Aunque Gerhard apenas tiene repertorio para piano solo (salvo algunos ejemplos como *Dos apunts* (1921-1922)), su *Concierto para piano y orquesta* (1970) tiene un gran valor musical, donde combina técnicas dodecafónicas con un desarrollo tímbrico del piano muy especial. Además, compuso música con electrónica, temas para películas o programas de radio, unido a una activa labor docente. Se trata, por tanto, de uno de los compositores españoles con mayor presencia en el ámbito internacional.

2.3.5.6 Halffter

Los hermanos Rodolfo Halffter (1900-1987) y Ernesto Halffter (1905-1989), son compositores pertenecientes a la Generación del 27, que desarrollan un estilo neoclásico muy marcado.

El primero de ellos reside unos años en Granada donde aprende de Manuel de Falla, pero posteriormente se afina en París y principalmente en México. Fruto de esta internacionalidad, desarrolla un lenguaje más atrevido y experimental, donde se acerca a un lenguaje más atonal que el de su hermano, aunando folclore y vanguardia. De hecho, como señala Charles (2005), junto con Gerhard, tras una etapa inicial más nacionalista, son los primeros compositores españoles en adoptar el serialismo, aunque desde puntos diferentes.

Una de sus primeras obras destacadas para piano son las *Dos sonatas del Escorial op.2* (1928), dedicadas a los literatos Rafael Alberti y Esteban Salazar, respectivamente. Con reminiscencias directas a la música de Soler, fueron transcritas para diversas versiones instrumentales en años posteriores, manteniendo su esencia neoclasicista que la distingue, con una forma sonata tonal con la aparición de algunas disonancias a medida que evoluciona la obra.

El *Homenaje a Antonio Machado op.13* (1944) es una de sus primeras composiciones en México, donde trata de reflejar los versos y espiritualidad del poeta en esta obra, con gran expresividad. Las *Tres hojas de Álbum op.22* (1953), su primera obra dodecafónica para piano, son tres piezas que marcan un nuevo camino en su estilo compositivo, derivando en otros ejemplos como la *Música para dos pianos op.29* (1965). A su vez, de sus tres Sonatas para piano (1947-1967), en la última de ellas, además del método serial introduce el grafismo en el tercer movimiento, incluyendo otro de los nuevos desarrollos vanguardistas en su música y adentrándose en la indeterminación.

Por último, destaca su *Secuencia op.39* (1978), obra en tres movimientos definida en palabras de Gan (2020) como “un “claro trabajo estructural y expresivo”, cuya filiación dodecafónica depara ricas sonoridades politonales y no oculta abundantes elementos “españoles” en su vocabulario (alternancias rítmicas, patrones rítmicos marcados, énfasis semitonales)” (p.50).

Por otro lado, Ernesto Halffter, afincado durante una etapa en Portugal, nunca se alejó verdaderamente del panorama musical español del siglo XX. Su primera obra más conocida es la *Sinfonietta* (1927), con un marcado estilo neoclásico donde como afirma Marco (2002), recoge las influencias de Scarlatti y Falla con un nuevo estilo orquestal y un desarrollo armónico y tímbrico muy cercano al impresionismo francés.

Su producción pianística recoge ejemplos como *Dos piezas cubanas* (1945), influenciado en su visita a Cuba introduce en un lenguaje de habanera cromatismos y melodías más folclóricas. Una de sus principales obras son las *Seis canciones portuguesas* (1940-1941) (en línea con las *Siete canciones populares españolas* de Falla), como una colección muy rítmica y variada de canciones para voz y piano, un género muy presente en su obra total.

La *Suite de las doncellas* extraídas del ballet *Sonatina* (1932), fueron concebidas inicialmente para el piano antes de su versión orquestal, y dedicadas a su mujer la pianista Alice Câmara. Por otro lado, destaca su *Sonata* (1953) en un único movimiento con un fuerte carácter modal y claras reminiscencias a la obra de Granados, como señala Gan (2020). Como ejemplo de obras más breves destacan *Sérenade à Dulcinée* (1944) o *L’Espagnolade* (1937), con un ritmo de seguidilla y de jota muy marcado.

Como algunos ejemplos de obras más tardías para piano destacan el *Conjunto otoñal* (1987), como homenaje a Turina y Mompou o el *Homenaje a Rodolfo Halffter* (1988) con un desarrollo armónico y sonoro cercano a la música de Messiaen.

2.3.6 Música para piano húngara

Hungría, a comienzos del siglo XX, se situaba en un contexto político dominado por el Imperio Austrohúngaro, que permitió un desarrollo y revalorización de la cultura del país. Este entorno favoreció que emergieran compositores que, alejados del desarrollo musical de Schönberg, recurren a la música tradicional y elementos folclóricos de sus regiones para la composición de sus obras, con el propósito de renovar el lenguaje musical mediante el auge de la identidad nacional propia. En el caso de Hungría, Béla Bartók y Zoltán Kodály buscaron integrar los elementos del folclore húngaro en un nuevo lenguaje que revolucionaría el panorama de la música para piano.

2.3.6.1 Bartók

Béla Bartók (1881-1945) es una de las figuras más emblemáticas en el panorama musical del siglo XX, especialmente por su contribución al folclore con sus composiciones. Bartók exploró y recopiló miles de canciones y danzas folclóricas, principalmente de Hungría, Rumanía y otras regiones de Europa del Este. Sin embargo, no se limitó a la simple cita de estas melodías, como ocurría en el primer nacionalismo, sino que lo incorporó a un lenguaje más moderno, utilizando el folclore como vehículo de innovación musical.

Inicialmente, influido por las obras de Liszt, abordó un enfoque más romántico como se ve en obras como *Rapsodia para piano* (1904), basada en motivos zingaros y estructuras aún románticas. Sin embargo, fue en el ciclo *Catorce Bagatelas op.6* (1908) donde abandona la tradición romántica, a favor de un lenguaje basado en la bitonalidad, intervalos disonantes, ostinatos melódicos y rítmicos, que lo acerca más a las vanguardias de su tiempo. Chiantore (2007) señala los “acentos imprevistos, las síncopas, los típicos ritmos balcánicos” como parte de los contrastados ritmos populares aplicados en estas obras (p.510). A través de estas breves piezas, junto a las *Burlescas* (1911), se puede acercar al alumnado a este lenguaje más

desarrollado rítmica y tonalmente, todo siguiendo la influencia directa de las melodías húngaras.

Como parte de su progresiva evolución musical, encontramos la *Suite op.14* (1916), con cuatro piezas en forma de danza donde introduce un lenguaje cada vez más experimental desde el punto de vista armónico.

Por otro lado, una de sus principales contribuciones musicales y pedagógicas es *Mikrokosmos* (1926-1939), una colección de 153 piezas progresivas diseñadas para el desarrollo técnico y la experimentación sonora. Este ciclo no solo refleja su interés por la pedagogía, sino también por la exploración de diferentes texturas y técnicas compositivas, desde lo más simple a lo más virtuosístico. En ellas, encontramos recursos innovadores como polirritmias o escalas modales. Su investigación folclórica, realizada junto a Kodály, lo llevó a recopilar y publicar miles de canciones populares. Estos resultados influyeron directamente en su música, como se refleja en el uso rítmico y melódico más libre, con líneas modales y un uso más percusivo del piano, como se percibe en el *Allegro Barbaro* (1911) o las *Danzas rumanas* (1915).

Tras la Primera Guerra Mundial, Bartók continúa explorando los límites de la disonancia y ambigüedad tonal con obras como *Música para cuerdas, percusión y celesta* (1936) o *Sonatas para violín y piano* (1921-1922), influenciadas por el lenguaje de la Segunda Escuela de Viena. En el género concierto, encontramos sus *Tres conciertos para piano* (1926, 1931 y 1945), donde vincula el sonido rítmico y percusivo del piano con el de la orquesta en el nº1, evolucionando hacia el lirismo y melodía más tonal del último.

En resumen, las obras para piano de Bartók constituyen un elemento fundamental en la formación pianística contemporánea. Gillies (1993) señala la importancia musical y pedagógica de este repertorio como puente entre la tradición y la innovación. A su vez, el

timbre seco y preciso, sin mucho contraste en la variedad de ataque, será una de las principales aportaciones pedagógicas para desarrollar con el alumnado.

2.3.7 Música para piano polaca

Durante este periodo, Polonia se encontraba dominada por la política y cultura rusa, en un entorno limitado para la exploración y expansión vanguardista musical. A su vez, hasta ese momento la última referencia musical de la cultura polaca había sido Chopin, en el siglo anterior. Por ello, la figura de Szymanowski tuvo una importante influencia en el florecimiento de la música polaca del siglo XX.

2.3.7.1 Szymanowski

Karol Szymanowski (1882-1937) es uno de los compositores más representativos de la música polaca del siglo XX, actuando como figura de transición entre el postromanticismo y las vanguardias europeas de principios de siglo. Su obra para piano refleja la síntesis de elementos folclóricos polacos con las nuevas tendencias modernistas del impresionismo o Expresionismo del lenguaje musical de la época.

En sus primeras obras se percibe la influencia de Scriabin como en los *Preludios para piano* op.1 (1900). Ross (2009) define este estilo como una mezcla del Debussy más turbulento y Scriabin en su fase de mayor misticismo. También de este periodo son las dos *Sonatas para piano* (1904, 1911), con un lirismo expresivo cercano a la música de Chopin o Liszt; o las *Máscaras*, op.34 (1916), un conjunto de tres piezas que sirven como transición hacia el siguiente periodo.

Durante la Primera Guerra Mundial, su estilo evolucionó hacia una mayor expresividad e intensidad sonora y emocional, pero con un lenguaje armónico más desarrollado. Un ejemplo de ello es la *Sonata para piano* nº3 (1917) en un único movimiento, donde se perciben con marcados cromatismos y una armonía disonante que en algunos pasajes deja entrever signos de la atonalidad. A partir de este punto, el compositor conservó durante el resto de su carrera

el espíritu nacionalista polaco basado en el estudio de la música folclórica de Polonia y las tradiciones eslavas, con obras como *Słowiwnie* (1921) o su conocido *Stabat Mater* (1926).

2.3.8 Música para piano iberoamericana

El siglo XX fue una época de florecimiento musical en América Latina, caracterizado por la fusión intercultural de africanos, indígenas y europeos en las tierras americanas. “Si hay un territorio donde el nacionalismo va a significar un amplio despertar creativo sin precedentes, este es el de Iberoamérica” (Marco, 2002, p.59). Durante este período, Iberoamérica recibió la influencia directa de la evolución musical europea, desarrollando un estilo más propio con la llegada del nacionalismo político, a finales del siglo XIX. En esta línea, García Laborda (2002) afirma que “el resurgimiento de una música culta pujante en Iberoamérica vino de la mano del interés por buscar las raíces propias en el folclore popular y unir las a las corrientes europeas de vanguardia a comienzos de siglo” (p.90).

Compositores como Silvestre Revueltas o Carlos Chávez en México, Amadeo Roldán en Cuba, Alberto Ginastera en Argentina o Héitor Villa-Lobos en Brasil, son algunos ejemplos del florecimiento creativo de la música iberoamericana del siglo XX.

2.3.8.1 Villa-Lobos

Héitor Villa-Lobos (1887-1959) es uno de los principales compositores de la música brasileña del siglo XX, y una de las figuras más representativas del nacionalismo iberoamericano. Su obra refleja la fusión del folclore brasileño con las nuevas corrientes de vanguardia europeas, desarrollando un lenguaje internacional con un marcado sello nacional. Como señala Auner (2017), trató de inventar una identidad musical brasileña que integrase la diversidad cultural de Brasil con los avances de la música europea moderna.

Con un amplio y variado repertorio, encontramos varias obras para piano solo, como *Rudepoema* (1926), una de sus obras más complejas y virtuosísticas de piano, que exige del intérprete una gran variedad de dinámicas (incluyendo tocar con el puño diversos *clusters*).

Durante su estancia en Europa, de 1923 a 1930, Villa-Lobos compone sus conocidas *Bachianas Brasileiras* (1930-1945), para soprano y orquesta, en las que, como afirma Morgan (1999), “reexaminan algunos de los rasgos estilísticos generales de Bach como las construcciones melódicas secuenciales, los grupos de suspensiones o las texturas contrapuntísticas [...] vinculados con la herencia musical nacional de Villa-Lobos” (p.337).

Considerado un compositor neoclasicista, el repertorio de Villa-Lobos sigue un estilo tonal, con giros melódicos e incursiones modales cercanas al impresionismo, pero todo desarrollado bajo un lenguaje tradicional y folclórico.

2.3.8.2 Ginastera

Alberto Ginastera (1916-1983), alumno de Copland, fue una figura destacada en el ámbito de la docencia y música argentina. Álvarez (2014) y Pimentel (2017), dividen su obra en tres periodos estilísticos diferentes:

- Nacionalismo objetivo: una primera etapa nacionalista donde se basa principalmente en los materiales folclóricos argentinos desarrollados bajo un lenguaje tonal y tradicional.
- Nacionalismo subjetivo: todavía bajo un enfoque nacionalista, pero en este caso integra los ritmos y elementos folclóricos a otras ideas temáticas de la tradición occidental.
- Neo-expresionismo, donde evoluciona hacia elementos serialistas y dodecafónicos.

Dentro de las características propias de Ginastera percibidas en su repertorio para piano, Pimentel (2017) destaca el desarrollo de ritmos de danzas y canciones argentinas como la vidala, chacarera o la milonga; el empleo de acordes por cuartas y quintas, el empleo recurrente de *clusters* o *glissandi*, ambos muy efectistas. Estos elementos aportan un trabajo rítmico en el aula fundamental, vinculado a la técnica percusiva en el instrumento.

Respecto al repertorio para piano, entre sus primeras piezas destacan las *Danzas argentinas* op.2 (1937) como colección de tres piezas con una escritura brillante y colorida, basada en ritmos irregulares y giros melódicos característicos del folclore argentino. También encontramos la *Suite de Danzas Criollas* op.15 (1946), donde suma a la tradición argentina elementos armónicos más desarrollados; o la *Sonata para piano* op.22 (1952), inspirada en las pampas argentinas.

2.3.9 Otros compositores con repertorio para piano de la primera mitad del siglo XX

En este apartado se engloban a diversos compositores que, pese a ser figuras destacadas de la música del siglo XX, no aparecen con la misma frecuencia en las programaciones de piano. La gran diversidad estilística de este periodo, vinculado a su inclusión desde el punto de vista de marco teórico en la presente investigación, han determinado la aparición de manera más breve en este apartado.

En este caso, se incluye la música desarrollada en Alemania, Inglaterra, Italia y Finlandia a principios del siglo XX, influenciada por los contextos políticos, culturales y sociales de cada uno de los países. Desde el neoclasicismo alemán al nacionalismo finlandés, compositores como Hindemith, Casella o Sibelius contribuyeron al repertorio pianístico del siglo XX.

2.3.9.1 Música para piano alemana: Hindemith

Paul Hindemith (1895-1963), el primer compositor destacado que surgió en la Alemania tras la Primera Guerra Mundial. Sus obras evolucionan desde un estilo postromántico con influencias barrocas, reflejado en obras como *Una noche* op.15 (1919); hacia una estética más experimental donde incluye elementos del jazz, la politonalidad y un carácter más rítmico y percusivo. De este estilo es la *Suite 1922* op.26 (1922), donde incorpora estructuras de danzas populares modernas. En el movimiento para piano *Ragtime*, siguiendo las palabras de Ross

(2009), el compositor añadió en la partitura la indicación de “considere aquí el piano como un tipo interesante de instrumento de percusión y obre en consecuencia” (p.234).

En los años 1920, desarrolla un periodo donde amplía la tonalidad mediante las escalas modales y elementos atonales, con obras camerísticas y orquestales. Finalmente, en los años 30 donde retoma la tonalidad y neoclasicismo inicial, destaca su tratado *El artesano de la composición musical* (1937), conoce el compositor trató de codificar los principios que guiaban a su nueva música.

2.3.9.2 Música para piano finlandesa: Sibelius

A inicios del siglo XX, Finlandia atravesaba un periodo de búsqueda de su identidad, tras el periodo de dominación política de Suecia y Rusia. Este aspecto se traduce en la cultura, con el movimiento “*fennoman*”, como reflejo de la búsqueda nacionalista finlandesa. En este contexto, aparecen varios compositores que tratan de reflejar este estilo en su música, evocando paisajes y elementos folclóricos finlandeses.

Jean Sibelius (1865-1957) desarrolló una labor musical importante en la década de los años 1920 y 1930 especialmente en Inglaterra y Estados Unidos. Dotó a su música de un fuerte carácter nacionalista tanto por el uso de motivos melódicos folclóricos como por el desarrollo musical de la leyenda nacional Kavalá³. Estas leyendas nacionales son la base de su primera gran obra destacada, el drama orquestal *Kullervo* (1891-1892). De hecho, es el género sinfónico el eje central de su obra (compuso siete sinfonías), ya que, a pesar de seguir una línea musical más conservadora, Morgan (1999) afirma que sus sinfonías aportan una revitalización a la tradición sinfónica existente en esa época. Respecto al repertorio de piano, destacan obras en pequeño formato como la Suite *Kyllikki* op.41 (1904), con gran carácter evocador y expresivo;

³ Epopeya nacional de Finlandia transmitida de forma oral durante generaciones, y por otro lado obra recopilada por Elias Lönnrot (1835).

el impresionismo desarrollado en *Five Characteristic Impressions* op.103 (1924) o la *Sonatina en Mi Mayor* op.67 (1912).

2.3.9.3 Música para piano inglesa: Williams

Ralph Vaughan Williams (Reino Unido, 1872-1958), forma parte del reconocido movimiento “Renacimiento Musical Inglés”, vinculado a figuras como Edward Elgar, Gustav Holst o Ralph Vaughan Williams. Este grupo de compositores, tenían como objetivo un renacimiento e interés musical por las épocas Tudor e Isabelina, así como tratar de diferenciar la música inglesa como género consolidado.

En el caso de Vaughan Williams, al igual que Bartók o Janáček, realizó un estudio de la música tradicional de su zona. Para ello, recorrió los pueblos de Norfolk recopilando melodías populares que editó posteriormente en un libro de himnos en 1904. Respecto a su obra, compuso multitud de himnos y melodías populares, logrando un estilo propio con un fuerte componente nacionalista inglés. En ella, confluyen elementos populares, neoclásicos o un uso armónico tonal pero donde trata de minimizar las funciones tonales en búsqueda de una evolución o inestabilidad armónica. En el caso del repertorio para piano, destacan pequeñas obras como *The Lake in the Mountains* (1947) o *Suite of Six Short Pieces* (1920), con un marcado estilo neoclasicista.

2.3.9.4 Música para piano italiana: Casella

El compositor, pianista y director de orquesta italiano Alfredo Casella (1883-1947), fruto de su estancia en Francia se introduce en las influencias musicales europeas que posteriormente desarrolla en su repertorio para piano en Italia. Investigaciones de Morgan (1999) o Falconer (2021) señalan como parte de sus influencias y estilo musical que le caracteriza el Neoclasicismo o el Impresionismo francés más cosmopolita. En general, Casella desarrolla un estilo más tonal y diatónico, marcado por un melodismo expresivo desarrollado

de manera más contrapuntística, introduce algunos elementos sonoros más experimentales como disonancias de grados conjuntos.

En el repertorio para piano, nos encontramos ante un variado repertorio con gran parte de obras con un enfoque muy pedagógico a otras más virtuosas. Entre sus primeras obras con formas generalmente más breves, destaca la *Toccata op.6* (1904), publicada y revisada varios años después. En esta forma más tradicional utilizada varias veces por el compositor, Casella introduce un lenguaje influenciado por el color y textura de Debussy o Enesco en sus obras del mismo nombre. Con su escritura rítmica y articulada, el pianista busca la articulación y control del sonido con pasajes muy contrastantes que requieren de gran precisión de ataques y uso del pedal.

Dentro de esta escritura rítmica destaca también su *Sonatina op.28* (1916), con cambios de ritmo y compás muy frecuentes a lo largo de toda la tesitura pianística, en contraste con *A Notte Alta op.30* (1917), una de sus obras más evocadoras e impresionistas. En ella, busca una interpretación más *rubateada* que potencie la expresión del intérprete.

En el ámbito más pedagógico, destacan las *Undici Pezzi Infantili op.35* (1920) para los primeros niveles de piano. En ellas, se basa en las formas tradicionales (vals, marcha o invención) para adentrar a los estudiantes a la expresión musical con un lenguaje accesible y creativo, mediante la introducción de modos y escalas menos tradicionales.

Por último, como señala Falconer (2021) una de una de sus principales obras para piano son los *Estudios op.70*, conjunto de seis estudios diversos, donde desarrolla un elemento técnico específico en cada uno de ellos (intervalos, flexibilidad de la mano, figuraciones rápidas y veloces, etcétera).

3. Segundo periodo

3.1 Introducción

Desde el punto de vista artístico, el segundo periodo musical expuesto en la presente investigación, que abarca desde 1950 hasta la actualidad, es considerado como uno de los momentos de mayor ruptura en la evolución musical anterior. Algunos factores que influyeron en este proceso son la crisis y el alejamiento de los modelos musicales anteriores, derivando en profundas modificaciones en todas las artes, y una marcada evolución en el lenguaje musical hacia nuevos caminos.

A diferencia de la primera etapa del siglo XX, marcada por la crisis de la tonalidad y las nuevas corrientes que surgen en el posromanticismo, la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial se caracteriza por una revisión profunda de los fundamentos de la composición musical previamente establecidos. Investigadores como García Laborda (2002) o Banús (2002), parten de la idea de crisis, agotamiento y acumulación de todos los modelos descritos anteriormente, marcando en los años 40 un hito de ruptura en “el sentido unificador de la música a través de su historia” (Banús, 2002, p.95).

En este contexto, algunos investigadores como Taruskin (2009) o Auner (2017) utilizan el término “pluralismo musical contemporáneo” para definir la diversidad de enfoques estéticos y técnicos de este periodo. Estamos ante una sociedad joven desilusionada por las tensiones internacionales constantes, que marcó profundamente a las generaciones venideras. La búsqueda de otras formas de vida refleja el rechazo tanto de los sistemas políticos, como de las estructuras culturales y artísticas que habían dominado la tradición occidental anterior. En este contexto, el movimiento existencialista se convierte en un referente filosófico, influenciando en la forma en que los artistas reflexionan sobre la condición humana y el papel del arte. La incertidumbre, el absurdo y la angustia existencial se reflejan en las obras, proponiendo un arte que explora el vacío y “sinsentido” de la postguerra, como señala García Laborda (2002). La

creación musical trata de reflejar un mundo fragmentado, mediante la exploración de elementos como disonancia o aleatoriedad.

Durante este periodo de profunda crisis las corrientes como el Neoclasicismo, asociadas a las ideas del pasado, pierden relevancia al vincularse con los fracasos políticos y sociales vividos. En este contexto, la separación impulsó la búsqueda de nuevas formas de expresión, a menudo experimentales y radicales, con el objetivo de romper las limitaciones impuestas por la tonalidad, forma o estéticas más tradicionales. Morgan (1999) afirma: “Era necesario llevar a cabo una ruptura total con todas las nociones musicales anteriores referentes a cómo se debía componer y cómo debía sonar” (p.353).

Esta renovación, iniciada ya a principios del siglo XX, encontró en el periodo de la postguerra el impulso para expandirse, especialmente en ciudades como París, que se convirtió en un foco activo de innovación y experimentación musical, como veremos en los siguientes apartados. En ella, se desarrollaron movimientos revolucionarios, abriendo paso a una etapa de exploración de nuevos lenguajes y estructuras musicales como reflejo de la nueva realidad mundial.

3.2 Contexto

Según Taruskin (2009), este periodo es considerado como uno de los más polémicos de la historia reciente. El agotamiento de los modelos previos dio lugar a una diversidad de enfoques y lenguajes que reflejan las tensiones del periodo. García Laborda (2002) lo describe como un “desgaste de valores” que definían la música tradicional, impulsando a los artistas hacia una búsqueda intensa y exploración de nuevas formas de expresión.

En líneas generales, la variedad de formas de expresión desarrolladas en esta época no solo respondía a un deseo de renovación estética, sino también a la profunda necesidad de redefinir el rol artístico en una sociedad en constante cambio, con el arte como símbolo de los valores liberales en la sociedad. En este contexto, el panorama internacional de la postguerra

se caracteriza por la coexistencia de estilos y enfoques que abarcaban desde el serialismo integral, al minimalismo o la exploración electrónica, donde el arte se convierte en un reflejo de los valores liberales frente a las restricciones políticas, sociales y culturales de los regímenes totalitarios.

3.2.1 Contexto histórico

Las consecuencias derivadas de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) derivaron en una etapa de penuria económica y política en Europa, que se reflejó en una sociedad más sombría, desgastada. En este contexto, se crearon nuevas instituciones mundiales con el objetivo de evitar posibles conflictos sociales, culturales y políticos en el futuro. Un ejemplo es la creación del Fondo Monetario Internacional (FMI, 1944) y las Naciones Unidas (1945) (Auner, 2017). A su vez, la reconstrucción económica fue impulsada en gran medida por el Plan Marshall (1948-1952) como medida de restablecimiento de la economía europea, fomentando un clima más favorable para el renacimiento cultural europeo.

La salida de la guerra fue escalonada. Europa se adentraba en un período de importantes cambios no solo políticos, sino también demográficos: la caída del fascismo, la aparición de la URSS como potencia o la división global en bloques (Marco, 2002). En primer lugar, las tensiones políticas derivadas del comunismo y capitalismo desembocaron en el desarrollo de la Guerra Fría, como conflicto político e ideológico entre Estados Unidos y sus aliados europeos, y la Unión Soviética y demás países por otro, que acabó con la desintegración de la Unión Soviética en 1991.

En este contexto, el mundo estuvo dividido en dos bloques opuestos ideológica y económicamente: el bloque occidental, democrático, encabezado por Estados Unidos y los aliados de Europa Occidental integrados en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN, 1949), y el Bloque Oriental, comunista, con los países de la Europa del Este, liderados por la Unión Soviética, que formalizaron el Pacto de Varsovia en 1955, como alianza militar

defensiva. En el caso de la parte democrática, creían en el Estado de Bienestar, en el racionalismo científico que el fascismo había parado durante los años 30, y en la idea de progreso.

De manera paralela, el resto de los países no alineados como India, Indonesia o gran parte de África, continuaron su rumbo de manera independiente, rechazando la influencia directa de cualquiera de los bloques. Esta tendencia reflejó un deseo global por la autonomía y por un modelo de desarrollo que intentara evitar las tensiones políticas entre los bloques. Finalmente, en 1992 se consolida la Unión Europea, con la posterior implantación de la moneda única y la libre circulación de ciudadanos entre los estados miembros (Menent, 2013).

Este contexto político tras la guerra influyó directamente en el panorama artístico y cultural, impulsando a los artistas a reflexionar sobre el papel del arte en una sociedad fragmentada y desilusionada tras la guerra. En los regímenes totalitarios, se exigía a los artistas un compromiso con los ideales políticos, bajo un ambiente de censura. Ante esta situación, varios huyeron, o buscaron una autonomía más alejada de estas presiones sociales.

En su aplicación al ámbito musical, la destrucción y cambios estructurales globales, sentaron las bases para una exploración radical de nuevas formas reflejadas en estilos innovadores que surgieron en el marco de esta nueva situación mundial. Con la cada vez más creciente internacionalización y el auge de instituciones artísticas como festivales y los cursos de Darmstadt, el panorama musical se abre a una gran variedad sin precedentes, generando un panorama artístico diverso que respondía tanto a las aspiraciones individuales como a la crisis colectiva de identidad en un mundo en reconstrucción.

A su vez, el auge en el desarrollo tecnológico, especialmente con el nacimiento del sintetizador en 1959, o la cinta magnetofónica; lo que derivó en una aportación indispensable para el desarrollo musical que expondremos en las próximas líneas. Taruskin (2009) señala la

importancia de este hecho no solo desde el punto de vista de las grabaciones comerciales, sino como una herramienta fundamental más para la innovación en la composición.

3.2.2 Contexto artístico y estilístico

Como afirma Piñeiro (2004), “la influencia de lo político en la creación musical del siglo XX ha sido más intensa que en ninguna otra época anterior” (p.156). Desde mediados del siglo XX, las tensiones políticas y cambios sociales han tenido un impacto significativo en el contexto artístico, impulsados, en cierta medida, por la incertidumbre y dualidad ideológica que se vivía durante la Guerra Fría. En este escenario, surge un arte que se aleja de las tradiciones previas, mostrando un fuerte rechazo hacia las formas artísticas y culturales que precedieron el conflicto bélico. El concepto de que las consecuencias de la guerra podían haber sido en parte consecuencia de la cultura previa, con corrientes como Neoclasicismo o nacionalismo, impulsó a los compositores a romper de manera radical con el pasado, promoviendo una renovación completa en la creación artística.

Desde el punto de vista filosófico, varias de las corrientes desarrolladas en este periodo han influido en otras artes, especialmente el existencialismo, que emerge como una de las filosofías fundamentales de este periodo. Filósofos como Jean-Paul Sartre o Albert Camus investigan la angustia y el absurdo de la condición humana en el contexto de la posguerra, manifestándose en la música y resto de formas artísticas, como impulso de la ruptura con las tradiciones pasadas. En una época donde la sociedad buscaba explicar los actos humanos bajo teorías universalistas, los compositores se sintieron obligados a explicar lo que estaban haciendo y con qué motivo, en sus obras (Auner, 2017). En este sentido, se relacionaban las obras con escritos y teorías, mediante la publicación de investigaciones en revistas especializadas, que vinculaban la figura del músico con la del teórico.

Esta transformación estuvo muy unida al desarrollo de nuevas corrientes estilísticas, que, lejos de seguir un único camino, adoptaron enfoques muy diversos que reflejaban la

complejidad y pluralidad de la sociedad contemporánea. En el ámbito artístico, esta época muestra el surgimiento del arte abstracto y el informalismo, mostrando una ruptura con la coherencia formal. De manera similar, en la música, los compositores como Cage, Stockhausen o Xenakis experimentan con el sonido y la búsqueda de estructuras abiertas y descentralizadas, reflejando la fragmentación cultural social.

En este sentido, destaca la diversidad cultural, fruto de la mayor accesibilidad a las distintas culturas. Morgan (1999) subraya la importancia de la movilidad cultural de esta época, a favor del surgimiento de una “cultura mundial” en la que los compositores de diversas partes del mundo participaban en conciertos y festivales internacionales. Estos eventos servían tanto de intercambio musical, como de lugar de diálogo ideológico y estético entre compositores, público y demás artistas. En este sentido, un aspecto que influirá notoriamente en toda creación artística a partir de la Segunda Guerra Mundial es la celebración de los cursos de Darmstadt, en 1947 siguiendo la iniciativa de Wolfgang Steinecke en Alemania, donde los profesores y nuevos jóvenes talentos se reunían para compartir y difundir una nueva mentalidad musical compositiva. Marco (2002) se refiere a ellos como “una fábrica de creación, pero también un semillero de difusión internacional de esa música” (p.323). Destaca el homenaje que hacen en Darmstadt en 1953 a la figura de Webern, como reconocimiento a su obra y su minuciosa técnica compositiva, lo que influyó directamente en los jóvenes compositores de esta época (López, 2018; Banús, 2002). En este ambiente, figuras como Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez o Luigi Nono asumieron un rol en la vanguardia, promoviendo una estética innovadora y variada.

En el ámbito de la pintura, la década de los 50 estuvo marcada por el expresionismo abstracto, para dar pie, en los 60, a una nueva corriente pluralista de estilos como el pop art, minimalismo, arte conceptual, realismo fotográfico, neoexpresionismo, etcétera. Esta variedad de estilos influye directamente en la música, que comienza con un auge del serialismo e

indeterminación, para dar lugar en 1960 a la convivencia paralela de la música textural, minimalismo, música étnica, neotonalidad, etcétera. “Esta mezcla de estilos (...), inestabilidad (...), incertidumbre (...), provocaron una serie de preguntas acerca de la naturaleza del arte, de la crisis de identidad colectiva” (Morgan, 1999, p.348).

La multiplicidad de enfoques artísticos era el reflejo de una sociedad en búsqueda de nuevas respuestas, guiados por su libertad creativa. A diferencia de la primera parte del siglo XX, en la que existían movimientos artísticos más definidos, el periodo de la postguerra se caracteriza por una falta de cohesión estética. Morgan señala que, en lugar de una línea central que uniera las distintas corrientes artísticas, prevalecía la convivencia de diversidad: “la falta de integración que hace posible esta libertad y diversidad también ha cobrado su tributo. La vida cultural de hoy en día tiene muy poco sentido de comunidad” (p.351).

Esto se debió en parte a lo que algunos intelectuales de la época denominaron “la hora cero”, como concepto de rechazo absoluto del pasado como punto de partida a una nueva etapa, sin vínculos directos con la tradición. La influencia de la tecnología se hizo evidente con la aparición de la música electrónica y electroacústica, generando nuevas posibilidades en la composición.

Se trata, por tanto, de un periodo en el que el arte trata de redefinir su papel en una sociedad pluralista y en constante evolución y experimentación. La sociedad, sin embargo, no siempre acompañó a estas innovaciones, generándose en ocasiones un rechazo hacia esta vanguardia musical considerada compleja, o inaccesible. De esta manera, los artistas se enfrentan a un gran desafío: hacer llegar su arte al público, sin renunciar a la autenticidad de sus propuestas estéticas.

3.2.3 Contexto musical

El segundo periodo de la música contemporánea, desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, representa un momento de profundas transformaciones que amplían las

fronteras musicales. Durante estos primeros años, Estados Unidos ejercerá el liderazgo musical frente a Europa, como uno de los núcleos principales de expansión musical (Marco, 2002). Fruto del movimiento migratorio ejercido a partir de 1930 y 1940 por un gran número de músicos desde Europa (Stravinsky, Schönberg, Bartók, o Milhaud entre otros), estamos de acuerdo con Morgan (1999) o Taruskin (2009) en que hicieron de Estados Unidos el centro de las actividades musicales a nivel mundial. Será esta música de vanguardia americana, con grandes exponentes como John Cage o Morton Feldman, la que guíe la posterior experimentación musical en Europa.

Mientras tanto en Europa, Griffiths (2010) también menciona a París como el foco más activo de la innovación musical europea, con Oliver Messiaen (1908-1992), Pierre Boulez (1925-2016) y Pierre Schaeffer (1910-1995) como máximos exponentes del cambio. Ross (2009) señala a Oliver Messiaen (Francia, 1908-1992) como el impulsor de las nuevas vanguardias con su obra *Cuarteto para el fin de los tiempos* (1941) escrita y estrenada en Stalag VIII A, un campo de prisioneros alemán, como símbolo de expresión y reflejo de las tensiones y crisis de identidad de la época, con la música como vehículo de expresión en medio de las devastadoras consecuencias de la guerra.

De esta manera estamos ante una generación de compositores que, aunque seguirán caminos diferentes, todos parten de un punto común: alejarse de las tradiciones compositivas previas, explorando nuevas posibilidades respecto a la métrica rítmica, armonía o formas musicales. Como reflejo de la estética existencialista, la música para piano se convirtió en un vehículo de exploración de las emociones y crisis existencial del panorama internacional. La combinación de las innovadoras técnicas compositivas con una profunda reflexión filosófica permitió a los compositores abordar cuestiones existenciales sobre la condición humana, convirtiendo así a la música en un medio de exploración y comunicación de la complejidad de la experiencia humana. En este periodo, en el que las corrientes anteriores como el

expresionismo se habían quedado ya obsoletas, los investigadores señalan la necesidad de un cambio radical de ruptura con el pasado, con compositores como Boulez que señalaban que los músicos del periodo de entreguerras “habían estado en el camino equivocado” (Auner, 2017; García Laborda, 2016).

En este contexto, emergen dos corrientes principales opuestas. Por un lado, como señalan Auner (2017), van den Toorn (2012) o Vinay (1977), parte de los compositores siguieron por el método dodecafónico, buscando la racionalidad, control y racionalización de la creación musical (desarrollando el denominado Serialismo integral). En este aspecto, Naús (2002) señala el impulso en la experimentación musical que tuvo la inclusión de la ordenación numérica a las composiciones, a partir de los años 50. Estos compositores, como Boulez y Stockhausen, consideraban que su enfoque era la música del futuro, partiendo del método serial como sistema organizativo total.

Por otro lado, rechazando el principio estructural y rigidez del serialismo, el segundo grupo optaron por el uso de procedimientos al azar, dando mayor libertad a los intérpretes respecto a la partitura. Esta segunda corriente de música indeterminada se desarrolla especialmente a partir de la década de los años 1960, donde, como afirma García Laborda (2016), tras la crisis de las nuevas vanguardias, se inicia una etapa de reflexión sobre la complejidad alcanzada y dificultad de comprensión por parte del público hacia esta música. En esta, fase “postserial”, compositores como Xenakis, Ligeti o Lutoslawski, enfocarán sus obras hacia la simplificación del material sonoro.

Por otro lado, Nyman (2006), propone una diferenciación paralela al separar la música de vanguardia de la música experimental. Según esta distinción, la música de vanguardia agrupa a compositores como Boulez, Xenakis, Berio o Stockhausen. Por otro lado, la música experimental, un término adoptado por John Cage, se concibe como “inclusiva y no exclusiva”

(Ross, 2010, p.452). Entre las características principales de esta música experimental, Nymann destaca:

- Notación: alejamiento de la notación tradicional, a favor del uso de símbolos que facilitan la reproducción más exacta al sonido que el compositor pretende conseguir.
- Procesos: la música experimental se basa en procesos de generación de una acción, como el medio para poner los sonidos en movimiento, pero alejados de organizaciones formales o armónicas. Entre estos procesos, Nyman enumera el azar, procesos personales, procesos contextuales, de repetición o electrónicos.
- Identidad: a diferencia de la música de vanguardia, en la experimentación la identidad adquiere un carácter diferente, ya que los procesos de indeterminación producen que las versiones de una misma obra sean diferentes entre sí.
- Tiempo: Nyman expone diversas formas de estructurar el tiempo, como el azar, determinaciones temporales, agotamiento del material dado, etcétera. Pero, aclara que “la decisión temporal tomada antes de una actuación queda trascendida por la experiencia del tiempo porque, paradójicamente, los sonidos fluyen libres de cualquier restricción formalista” (Nyman, 2006, p.36).

Este enfoque de la música experimental otorga al intérprete un papel más activo y entrometido en la obra, involucrándolo dentro del proceso creativo. Un ejemplo fundamental de esta corriente es la obra 4 '33'' (1952) de John Cage, donde el pianista permanece en silencio durante los tres movimientos, utilizando solo los gestos de abrir y cerrar la tapa del piano como señal del inicio de cada movimiento, haciendo que los sonidos ambientales sean la esencia de la composición (Auner, 2017).

Por tanto, estamos ante un periodo de una creciente diversidad estilística. Destacan compositores que vuelven a vincular la música con su compromiso político-social (Nono o

Henze); con el mundo místico (Reich); o con el minimalismo (Cage). A su vez, prevalece la aparición de escritura del pensamiento musical, a través de escritos, comentarios y análisis de obras, promoviendo un diálogo con el público y facilitando la comprensión de las nuevas formas musicales.

3.2.3.1 Serialismo integral

El serialismo integral surgió como una evolución natural del dodecafonismo desarrollado por la Segunda Escuela de Viena, especialmente a partir de la técnica desarrollada por Anton Webern en sus últimas obras, donde ya se atisbaba que el método serial podía aplicarse a otros parámetros musicales además de las notas. Una serie de compositores como Babbir, Boulez, Britten o Shostakovich, “demostraron que se podían usar las técnicas dodecafónicas con fines estilísticos muy distintos de los representados por la música de Schönberg” (Auner, 2017, p.230). Mientras que el dodecafonismo de Schönberg ordenaba las doce notas de la escala cromática en una serie, a modo de melodía y armonía; el serialismo integral expande el concepto al resto de parámetros musicales, como ritmo, intensidad, timbre, duración y dinámica. De esta manera, sistematiza todos los elementos musicales en la composición.

Un hecho que marca Taruskin (2009) como muy influyente en este resurgimiento a la composición basada en los doce tonos, es la publicación de dos tratados. En primer lugar, el libro compuesto por el músico polaco René Leibowitz (1913-1972), llamado “*Schönberg et sons école: L’état contemporaine du langage musical*” (“*Schönberg y su escuela: el estado contemporáneo del lenguaje musical*”). Se trata del primer gran tratado sobre la obra atonal de la Segunda Escuela de Viena escrita en un idioma diferente al alemán, donde defendía la pureza de la música de Webern. Por otro lado, la publicación del tratado de Theodor W. Adorno en 1949 de “*Philosophie der neuen Musik*” (“*Filosofía de la nueva música*”), marcado por un

fuerte existencialismo, asociando esta música serial como encarnación de una “autonomía artística perfecta” (Taruskin, 2009).

El término “serialismo integral”, fue acuñado por Luigi Nono en una conferencia de Darmstadt de 1957, donde señalaba que el movimiento no solo abarcaba las técnicas compositivas, sino que era una nueva forma de concebir la música de vanguardia. Como señala Marco (2002), estos cursos fueron el epicentro en la difusión de esta nueva técnica, donde figuras como Boulez, Stockhausen y Nono buscaban la máxima precisión y control en la organización de los parámetros musicales.

Dentro de esta estética del serialismo integral, encontramos, por tanto, una pluralidad de opiniones sobre la primera obra desarrollada bajo dicha tendencia. Diversos autores (Morgan, 1999; Gironés, 2008; Griffiths, 2010), señalan como exponente la obra *Tres composiciones para piano* (1947) de Milton Babbitt, mientras que otros coinciden en que el primer compositor en desarrollarlo fue Olivier Messiaen en su *Modos de valor e intensidades* (1949-1950).

El Serialismo integral adoptará diversas formas y evoluciones en función de cada compositor, como veremos en el apartado correspondiente. En los países del sur de Europa, como España e Italia, se desarrolla el Serialismo integral bajo una estética de expresividad y melodismo. Luigi Dallapiloca expuso sus ideas serialistas en *La ruta de los doce tonos*, mientras que Luciano Berio, con su ciclo *Sequenze*, fue uno de los primeros en fusionar el serialismo con las corrientes posmodernas de un modo más innovador. En España se vincula la llegada del Serialismo a la “Generación del 51”, extendiéndose en las décadas de los 50 a los 70 con compositores como Luís de Pablo, Cristóbal Halffter o Carmelo Bernaola (Marco, 2002).

3.2.3.2 *Minimalismo*

Como una reacción directa ante el serialismo integral, se desarrolla la estética minimalista, que huía de las complejidades extremas de esta vanguardia. Surgido en la década de los 1960, este movimiento buscaba reducir la música a sus elementos más fundamentales, incidiendo en la repetición y el proceso gradual de cambio. Se trata de someter el material, células muy pequeñas, a procedimientos de repetición; donde, el propio Reich, definía su música como una “forma de concentrarse en un solo proceso musical a lo largo del tiempo” (Morgan, 1999, p.350).

Se producen transformaciones, pero muy lentas; es algo repetitivo que tiene algo que ver con la música de tradición hedonista y africana de Ligeti. En Nueva York, a finales de los 60, guiados por la obra del gurú de la música americana que fue John Cage, con *A room* (1948). En América hubo un movimiento social muy fuerte contra la guerra, y mucha proliferación del movimiento hippie. Con todos estos elementos, aparece un grupo de compositores, entre los que está Reich, Riley o Glass que empiezan a hacer una música con unos materiales muy sencillos. Algunos se quedan en esa sencillez, y otros hacen que esos materiales evolucionen para formar obras más complejas, como ocurre con Reich.

Investigadores como Morgan (1999) o Nyman (2006), señalan como compositores clave en esta estética a Terry Riley, Steve Reich y Philip Glass, con Estados Unidos como epicentro de esta estética, buscando una música basada en la reducción de recursos respecto a la indeterminación. Esta música influyó mucho en el resto de la música (Ligeti, la música ligera del pop y rock...), la simplicidad y la repetición, el uso de los *Loops*.

3.2.3.3 *Música concreta*

La música concreta, un término introducido por Pierre Schaeffer en 1948, representó una innovación radical al incorporar el uso de sonidos pregrabados y manipulados electrónicamente, como parte del material compositivo. Schaeffer compuso la primera obra

considerada dentro de la estética de música concreta en 1948, llamada *Etude aux chemins de fer*, basada en la manipulación de grabaciones de vías de tren. Si bien compositores como Hindemith o Varèse ya habían incluido experimentos con CDs previamente, fue Schaeffer el primero en utilizar y transformar las técnicas sonoras basadas en: invertir un sonido reproduciendo la grabación al revés, alterar su tono, velocidad y timbre cambiando la velocidad de reproducción, aislar elementos concretos, superponiendo sonidos o creando bucles repetitivos sonoros llamados “*tape loops*” (Griffiths, 2010; Auner, 2017).

La técnica de manipulación mediante cintas magnéticas permitió a Schaeffer y otros compositores, como Pierre Henry, explorar la libertad creativa lejos de la notación convencional y de los instrumentos acústicos. Ambos músicos profundizaron en esta estética en el estudio de la radio francesa, donde el denominado Grupo de Investigadores Musicales, liderados por Schaeffer, crearon un espacio de experimentación sonora que dio lugar a desarrollos significativos en la evolución de la música electrónica (Banús, 2002). Por otro lado, el uso de la cinta magnetofónica abrió nuevas posibilidades compositivas al permitir la grabación y manipulación tanto del ruido como del sonido, aspectos clave en la música concreta.

Por otro lado, Banús (2002) asoció este desarrollo al movimiento serialista desde el punto de vista de la aplicación serial a parámetros sonoros específicos, como la frecuencia o la envolvente, en consonancia con los desarrollos de la música concreta y la expansión de la creatividad sonora más allá de los límites tradicionales anteriores.

3.2.3.4 Música aleatoria o indeterminación

La indeterminación o aleatoriedad es uno de los desarrollos musicales más significativos ocurridos tras la Segunda Guerra Mundial, con un gran auge a finales de la década de 1960. Frente al riguroso control racional y estructural del método dodecafónico, o la complejidad del serialismo integral, esta corriente otorga un gran margen de libertad

interpretativa sin precedentes al intérprete, dotándole de una mayor responsabilidad en el resultado final de la obra. López (2018) lo describe como un alejamiento de los principios más estrictos del serialismo.

Galindo (2024) define la música aleatoria como aquella que incorpora en su proceso de composición y/o ejecución un proceso de azar o indeterminación de cualquier tipo. En este sentido, se trata de un procedimiento compositivo donde tanto el compositor como el intérprete tienen cierto control sobre el resultado final de la obra, mediante la toma de decisiones del intérprete (de hecho, es la estética vanguardista que mayor libertad y responsabilidad en la interpretación de la obra le otorga), implicando su iniciativa y toma de decisiones entre varias posibilidades combinatorias de elementos durante la interpretación de la obra (Nyman, 2006; Marco, 2002). Por otro lado, en la indeterminación absoluta, la libertad del intérprete es completa.

Entre las características que marcan esta corriente son:

- No hay dos ejecuciones iguales: cada interpretación produce resultados diferentes.
- Las partituras pueden adoptar distintas formas y formatos: desde notaciones gráficas a indicaciones de elementos verbales o diagramas.
- Hay dos modalidades principales:
 - Forma abierta o móvil: desarrollada principalmente en Europa, permite al intérprete determinar el orden de los sucesos en la obra mediante la elección o el empleo de procesos aleatorios (como la interacción con el público).
 - Forma cerrada: más frecuente en América, especialmente en la música de Cage. En este caso, se introduce la aleatoriedad durante el proceso de composición.

Respecto a los orígenes de esta corriente, los primeros elementos aleatorios se produjeron previamente con la música de Ives, cuyos desarrollos armónicos y rítmicos ya anticipaban una estética más indeterminada. También la aplicación matemática y estocástica a la música de Xenakis o Ligeti, derivaban en un inevitable azar durante la interpretación. Sin embargo, el auge de la aleatoriedad se desarrolla en la década de 1950 con la música de Cowell o Cage.

Los primeros procesos de indeterminación por azar utilizados por Cage fueron el *I Ching*,⁴ como medio para la toma de decisiones aleatorias en su música, según Taruskin (2009): exentas de hábitos o deseos en forma de recuerdos o gustos, como forma de componer “sin intención”, respecto a la articulación, estructura, ritmo o dinámica, entre otros. Esta forma de componer se refleja en la frase utilizada por Nyman (2006): “Al compositor experimental no le interesa la singularidad de la permanencia, sino la singularidad del momento”, frente a la tradición previa de congelar y perdurar las composiciones de cada uno (p.30). En línea con el pensamiento de Taruskin (2009), este aspecto de predeterminación de las relaciones entre las cartas del *I-Ching* y los resultados musicales, formaba parte de la búsqueda que habían llevado a cabo Boulez o Stockhausen mediante el serialismo integral.

Marco señala que, en este ámbito de la aleatoriedad, surgieron nuevas formas de notación musical, que, frente a las limitaciones de la notación tradicional previa, se desarrollaron nuevos elementos. Se encuentran ejemplos de obras cuya partitura consiste en un simple guion o gráficos, como *Projection I* (1950) de Fieldman.

3.2.3.6 Libre dodecafonismo

Respecto al libre dodecafonismo, en la década de los 1960, surge en el marco del desarrollo de la evolución de la música serial, como alternativa intermedia al serialismo

⁴ Antiguo libro de las mutaciones chino, cuyo usuario debía lanzar tres monedas (o seis palos) para obtener conocimientos inaccesibles a la razón.

integral. Como apunta Banús (2002), “presenta un ambicioso panel de posibilidades de expresión, imprime a la masa instrumental cierta sensación de estabilidad y de carácter altamente atrayente” (p.116).

En este caso, a diferencia del serialismo integral, en el libre dodecafonismo las series no se utilizan de manera rígida, sino que pueden superponerse o fragmentarse libremente, desarrollando un lenguaje más fluido dentro de la base de rigor de este estilo. Algunos de los ejemplos musicales adheridos a esta corriente son la *Sonant* (1960) de Kagel o la *Serenata I* (1957) de Berio.

3.2.3.7 Microtonalismo

En esta corriente surge como una nueva forma compositiva basada en la exploración de los intervalos más pequeños que el semitono: cuartos, sextos y octavos de tono. Según García (2024), la estética microtonal surge búsqueda de la liberación tonal tradicional, ampliando el sistema de afinación occidental.

En la búsqueda de este ideal, Auner 2017 destaca el papel de Partch que ideó escalas microtonales que podían adaptarse a los instrumentos tradicionales, o incluso diseñó instrumentos microtonales específicos basados en escalas no temperadas.

3.2.3.7 Espectralismo

A finales de los años 60 y principios de los 70, surge en Francia un grupo de compositores que empezaron a integrar modelos matemáticos de timbres con los principios de psicoacústica para crear masas sonoras que van avanzando en el tiempo y espacio (Auner, 2017).

Siguiendo la línea de la imitación del sonido de los pájaros de Messiaen, este grupo formado por compositores como Grisey, Murail o Dufourt trabajan en el análisis del espectro armónico para la construcción de nuevos materiales musicales. Esta evolución fue posible gracias al desarrollo tecnológico que posibilitó el estudio de las frecuencias y los programas

informáticos específicos. Ross (2009) lo señala como una reacción al minimalismo y otros movimientos norteamericanos, en busca de una vuelta a la naturaleza.

3.2.3.9 Música textural

La música textural surge como una evolución de la música electrónica, el serialismo integral y la música aleatoria. En esta nueva manifestación musical el objetivo es sustituir el énfasis del movimiento melódico y armónico por el desarrollo de la textura, el timbre, el ritmo, la intensidad o el registro del instrumento (Auner, 2017). A nivel general, un aspecto vinculado con la música textural es la inspiración en los modelos matemáticos de la ingeniería, estadística o la teoría del caos.

Este impulso musical a través del ritmo o la intensidad ya se apreciaba en la música de Beethoven, Rosini o Wagner se observa el uso de recursos como el ritmo e intensidad; desarrollado de manera más profunda con las densas estructuras sonoras de Ligeti y Xenakis.

3.2.3.10 Música electrónica

Los antecedentes principales de esta corriente son los avances previos desarrollados a través del futurismo italiano (con el empleo del ruido como elemento compositivo, y la labor de Russolo) o el empleo de instrumentos mecánicos de compositores como Partch o Varèse. Sin embargo, el verdadero desarrollo de la música electrónica comenzó con la invención de la cinta magnetofónica, tras la Segunda Guerra Mundial, que permitía grabar, reproducir y manipular los sonidos (Marco, 2007). Este avance tecnológico revolucionó las posibilidades creativas, marcando una distinción clave entre la música concreta, basada en la manipulación de sonidos pregrabados, y la música electrónica, que se origina exclusivamente a partir de sonidos generados electrónicamente.

Rosado (2019) contextualiza el origen de esta fusión electrónica y musical en las experiencias de grabación y modificación de sonidos en vivo realizadas por Schaeffer en París, más ligado a la música concreta; y el centro de creación sonora creado en Alemania por Eimert,

convertido en lugar clave para la creación de música electrónica de compositores como Stockhausen. En lugar de grabar los sonidos, los creaban en el momento para posteriormente modificarlos, aplicando el serialismo integral a esta nueva estética, con obras como *Studio I* (1953) y *Studio II* (1954). Pronto se unificaron ambas ideas, y se crearon diversos estudios electrónicos por todo el panorama internacional.

A nivel social, su aparición en conciertos y festivales generó inicialmente algo de controversia al desaparecer la figura del intérprete en el escenario, creando un panorama de confusión (Marco, 2002). Gradualmente se fueron incluyendo más obras con electrónica en vivo (con compositores como Cage), y especialmente tras la llegada del sintetizador en la década de los 1960 y 1970, popularizándose tanto en el mundo de la música académica, como popular. Rosado (2019) señala que términos como “*computer music*” asociados a la incorporación de ordenadores como parte del proceso compositivo, marcaron un punto de inflexión en este desarrollo.

En palabras de Marco (2002), “las últimas tendencias apuntan hacia el control en vivo y en tiempo real de composiciones complejas con diversos sintetizadores, instrumentos transformados electrónicamente en vivo, etc” (p.302). Se trata, por tanto, de una revolución musical desarrollada durante las corrientes de vanguardia que asentaron las bases ante una nueva forma de entender la composición, vinculando la innovación tecnológica con los elementos musicales. En este sentido, Galindo (2024) habla de una nueva complejidad musical, donde el desarrollo de obras atonales, densas y abstractas llevó al límite las posibilidades de la escritura musical de este periodo.

3.3 Música para piano de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

La transformación significativa del repertorio para piano de este segundo periodo refleja la diversidad de estilos y enfoques seguidos por los compositores. A medida que la

opresión política y barreras culturales fueron disminuyendo, los diversos compositores fueron explorando nuevas técnicas desde el minimalismo a la aleatoriedad o la música textural.

A continuación, se presenta la distribución geográfica con sus principales compositores, seguida en este segundo periodo:

- Francia: la innovación musical francesa se desarrolló con figuras como Messiaen y Boulez.
- Alemania: sitio clave para el desarrollo de las nuevas vanguardias, con Stockhausen o Lachenmann que exploraron nuevas vías de estructuración musical y desarrollo sonoro.
- Hungría: Ligeti supone uno de los principales compositores para piano en el que confluyen diversas influencias que plasma en sus obras.
- Estados Unidos: vive un periodo de gran diversidad estilística, con exponentes como Cage, Crumb, Riley o Reich, que siguieron los principios de aleatoriedad, repetición o música minimalista.
- Italia: con compositores como Berio y Nono
- España: los hermanos Halffter, de Pablo o García Abril son algunos ejemplos de los compositores que contribuyeron al auge de la música española de este periodo.
- Grecia: aunque pronto emigró a Francia donde residió gran parte de su vida, el aporte musical de Xenakis con el desarrollo matemático fue clave en este periodo.
- Polonia: con compositores como Lutoslawski.
- Rusia: representada por figuras como Gubaidulina o Utvolskaya.
- Japón: Takemitsu, que fusionó elementos de la tradición occidental con el folclore japonés.

3.3.1 Música para piano francesa

En los años de la postguerra, París se consolidó como epicentro de la innovación musical, siendo un punto de referencia para la experimentación sonora. Tras la liberación de las restricciones políticas y culturales, los compositores pudieron retomar la exploración y líneas que habían sido prohibidas, derivando en nuevas corrientes estilísticas.

En este contexto, destaca el desarrollo del Serialismo Integral, a lo que Taruskin (2009) señala la publicación de dos tratados fundamentales como influencia directa en el resurgimiento de la composición basada en los doce tonos. Uno es el libro del músico polaco René Leibowitz, *Schönberg et son école: L'état contemporaine du langage musical* (1947), que defendía el radicalismo de Webern como el máximo exponente del serialismo. Por otro lado, el tratado de Adorno, *Philosophie der neuen Musik* (1949), que destacaba a Schönberg como pionero del método dodecafónico.

Dos de los compositores más relevantes en el contexto pianístico francés de este periodo son Messiaen y Boulez. Aunque con enfoques diferentes, ambos contribuyeron al desarrollo de la música para piano de este periodo. A pesar de que Messiaen (1908-1992) pertenezca temporalmente también al primer periodo, se incluye en el presente apartado porque su significativa contribución más experimental tras la Segunda Guerra Mundial. Junto a su coetáneo Boulez, Messiaen fue uno de los impulsores clave en el serialismo integral.

3.3.1.1 Messiaen

Oliver Messiaen (1908-1992), compositor y organista cuya música refleja una síntesis de múltiples y variadas influencias, como el catolicismo, la sinestesia⁵, el misticismo, la música de India y Japón o el sonido de los pájaros (Auner, 2017; Banús, 2002). Estas influencias se traducen en un lenguaje musical propio de Messiaen, con patrones rítmicos más complejos,

⁵ Respecto a la sinestesia, Galindo (2024) menciona que Messiaen hablaba de que la música no solamente puede ser tonal, modal o serial; sino también con color o sin color.

basados en los patrones griegos, hindúes folclóricos o el gamelán⁶, y su propia concepción del ritmo.

Marco (2002) lo señala como una de las figuras principales en el nacimiento del serialismo integral. Una de sus primeras obras más conocidas, el *Quatuor pour la fin du temps* (1940-1941) fue compuesta en un campo de prisioneros alemán, para los instrumentos de los que disponía (violín, clarinete, violonchelo y piano). Se trata de una obra de ocho movimientos, donde Messiaen se basa en los recursos estructurales de patrones rítmicos, tímbricos y métricos, para simbolizar ámbitos espirituales y místicos.

Además del cuarteto mencionado anteriormente, algunas de las obras más destacadas de esta primera etapa del compositor son los *Ocho preludios para piano* (1928-1929), las *Visiones del amén* (1943) o las *Veinte miradas sobre el niño Jesús* (1944).

La primera obra muestra una clara influencia de Debussy con la sonoridad impresionista y títulos evocadores de atmósferas, pero con un desarrollo armónico y sonoro más complejo. Se trata de una obra compuesta durante la etapa de estudiante de Messiaen en el Conservatorio de París, donde Moreira (2018) señala en estos preludios como inicio del estilo pianístico y compositivo de Messiaen, donde se atisban ya elementos de alusiones a cantos de pájaros mediante la notación musical, o el uso del ritmo más complejo.

El ciclo *Veinte miradas sobre el niño Jesús* formado por veinte piezas, Messiaen utiliza, como es común en sus obras, símbolos religiosos, poéticos y musicales. Según Costa (2004), algunas de las características principales de la obra son:

- Música basada en el tratamiento motivico-temático.
- Melodía basada en procedimientos de intervención de notas, ampliación asimétrica o cambio de registro.

⁶ Gamelán: conjunto instrumental de percusión indonesio.

- Ritmo basado en los patrones de la música hindú, formando diversos ritmos en forma de cánones, ritmos no retrogradables, pedales rítmicos o talas.
- Armonía basada en el acorde de resonancia, y la combinación de intervalos. Por otro lado, la densidad armónica será uno de los patrones formales de la obra (evita el movimiento hacia la resolución).
- Uso de las escalas modales denominadas por él mismo como los “modos de transposición limitada”.⁷
- Uso de un amplio registro sonoro y dinámico como recurso expresivo.

El desarrollo rítmico de Messiaen en esta obra, lo expone posteriormente en los siete tomos de su obra *El tratado de ritmo, color y ornitología* (1949-1992). Coincidimos con Marco (2002) en que son “los ritmos no retrogradables [...] junto a los modos de transposición limitada, los pilares de su aportación creativa” (p.320). Se trata de un aporte pedagógico indispensable en el desarrollo pianístico, donde Messiaen introduce conceptos rítmicos avanzados y una exploración sonora en el piano fuera de los ámbitos tonales previos.

En 1944, Messiaen publicó *Técnica de mi lenguaje musical*, donde explica los diversos elementos que componen su idea de organización serial. A su vez, alude a lo que él denominó el “acorde de resonancia”, compuesto por ocho notas de la serie armónica natural (*Do, Mi, Sol, Si bemol, Re, Fa sostenido, Sol sostenido y Si natural*). Por otro lado, detalla sus “modos de transposición limitada” que se basan en la música de principios del siglo XX; siguiendo las palabras de Ross (2009), concretamente en Stravinsky, Bartok y la música folclórica de Bali, India, Japón y los Andes. Estos modos consisten en nueve escalas, presentadas de forma simétrica, donde alterna triadas mayores y menores, alejando al oído de las progresiones armónicas habituales.

⁷ Un modo de transposición limitada es una escala que permite un número menor a 11 transposiciones cromáticas antes de repetir el modo inicial. Un ejemplo es la escala de tonos enteros, que solo permite dos transposiciones sin repetir.

Otra de sus obras clave para piano es *Mode de valeurs et d'intensités* (1949), compuesta en Darmstadt como estudio rítmico, y considerada el primer ejemplo de música serial (Chiantore, 2007). En esta obra, Messiaen estructura la pieza en torno a una división del material (notas, duración, toque e intensidad) en diferentes capas o niveles de registro que se superponen, a modo de serie, llamadas divisiones (Bruhn, 1998). Se trata de una obra en la que serializa los ritmos o las alturas, demostrando que todos los parámetros musicales podrían serializarse; y donde cada nota debe recibir un tipo de ataque concreto. Banús (2002) la cataloga como una de las aportaciones fundamentales a la obra de piano, porque “las variantes rítmico-tímbricas que en ella se producen en el orden serial en su diversidad de ataques, dinámicas y duraciones transforman completamente la tímbrica convencional del piano” (p.112). A su vez, esta forma de estructuración musical influyó directamente en compositores como Boulez, Stockhausen, Nono o Barce.

3.3.1.2 Boulez

Pierre Boulez (1925-2016) fue uno de los compositores más influyentes en la música contemporánea y en el ámbito del serialismo integral. Discípulo de Messiaen, desarrolló diversos periodos estilísticos diferenciados.

En su primera etapa, previa al serialismo integral, encontramos obras con un marcado carácter francés, con reminiscencias del impresionismo como se observa en el trato del timbre (Griffiths, 2010). Algunos ejemplos son la *Toccata* (1944-1945) para piano o la *Primera Sonata para piano* (1946). Sin embargo, ya en estas obras empieza a percibirse elementos como el contraste rítmico, patrones irregulares o una estructura más libre. “Boulez maximizó el contraste rítmico, creando una asimetría de pulso para que se correspondiera con la atonalidad de la armonía” (Ross, 2010, p.449).

En la *Segunda Sonata para piano* (1947-1948), se muestra una obra en cuatro movimientos mucho más compleja técnica y musicalmente que la primera, donde se observa

la aplicación beethoveniana a lo largo de toda la obra. Frente a su tendencia habitual de revisión de obras anteriores, es una de las pocas obras que el compositor no revisó, y es un claro ejemplo del estilo del joven Boulez (Griffiths, 2010).

Ya en el ámbito del serialismo, la etapa más amplia de su periodo compositivo destaca *Estructuras I* (1952), para dos pianos. Se trata de uno de los ejemplos más complejos y rigurosos del serialismo integral (Marco (2002) hace referencia a la misma como “una de las obras más difíciles de tocar y más áridas de escuchar de la historia musical” (p.328)). En ella, Boulez fusiona las transformaciones seriales de transposición, retrogradación, inversión e inversión retrógrada de la serie; a la aportación de Messiaen de serializar todos los parámetros musicales (ritmo, dinámica y modos de ataque), como reflejo de un serialismo completo ordenado (Auner, 2017; Marco, 2002). Destaca el estricto control de los elementos, como la serie de doce gradaciones dinámicas, como señala Taruskin (2009), de manera utópica, al mismo nivel que los tonos o las duraciones.

Tras su etapa serialista, Boulez no obtuvo los resultados que esperaba y abandonó el Serialismo Integral, volviendo al lenguaje francés con influencia directa de Debussy y Ravel. Esta nueva etapa, alcanzó su mayor clímax con la obra *Le marteau sans maître* (1953) para soprano y conjunto instrumental, obra en nueve movimientos basada en unos poemas de René Char; o el ciclo de canciones con orquesta *Pli selon pli* (1957-1962).

Por otro lado, en 1970 crea y dirige el IRCAM (*Institutee Recherche et Coordination Acoustique/Musique*) hasta 1992, institución consagrada a la investigación y difusión de la música de su tiempo. En ella se estrenan obras de Berio, Stockhausen y más compositores.

3.3.2 Música para piano alemana

Durante este periodo, Alemania se encuentra en un panorama de agitación social y política, tras los desastres de la guerra. Movimientos estudiantiles, el impacto social del muro de Berlín con la división de la Alemania oriental y occidental y su posterior derrumbe y

reunificación alemana en 1989, son algunos de los factores que influyeron en la cultura del país.

En el ámbito musical, rápido proliferan nuevas ideas y lenguajes musicales, especialmente a través de figuras como Stockhausen o Lachenmann. Al igual que en otros países europeos, Alemania se une al alejamiento de las tradiciones musicales de los años previos a la guerra, como el nacionalismo, a favor de nuevas experimentaciones musicales. A su vez, este desarrollo viene influenciado, según Marco (2002), por dos actos relevantes: la celebración de los cursos de Darmstadt, mencionados anteriormente; y la labor de las nuevas emisoras radiofónicas alemanas. En el primer caso, Darmstadt fue un lugar común de creación y difusión musical a nivel internacional, donde grandes figuras como Nono, o Varese introdujeron a sus composiciones las recientes novedades musicales. Por otro lado, las emisoras de radio alemanas fueron pioneras en la emisión musical, destacando su importante papel en los años anteriores y posteriores a la guerra, y destacando, en el ámbito de la música electroacústica, el estudio de la radio en Colonia (Marco, 2002).

3.3.2.1 Stockhausen

Karlheinz Stockhausen (Alemania, 1928-2007) es, según investigaciones como Morgan (1999) o Marco (2002), el compositor más influyente en el desarrollo del serialismo integral junto con Boulez. La primera obra donde aplica el tratamiento serial es *Kreuzspiel* (1951), tras lo cual lo prosigue utilizando en otras grandes obras como *Kontra-punkte* (1953) para diez instrumentos o algunas de las piezas de la serie pianística *Klavierstücke* (1952-1961) o *Zeitmasse* (1956), anticipando el desarrollo de la aleatoriedad.

El ciclo de *Klavierstücke*, formado por once piezas están muy ligadas a su formación en el ámbito dodecafónico con Schönberg, donde adapta el lenguaje de su maestro a su propio estilo, con la influencia de la música de Messiaen y los principios estructurales de Webern. Una de sus principales aportaciones es la asignación de valores medibles y numéricos a los

elementos musicales. Henck (1986) señala la intención de Stockhausen de crear obras en las que tanto la forma como el material musical estuviera organizado por unos valores proporcionales y sus permutaciones derivadas.

Dentro del ciclo, encontramos piezas de diferentes estilos. Unas primeras piezas más seriales, frente a las que evoluciona, especialmente en las número 5 a la 10 a la introducción de diferentes modos de ataque y pedal, o *cluster* unido al uso de *glissando*, buscando nuevas resonancias en el piano. Por último, la pieza número 11 se adscribe dentro de la aleatoriedad, con una obra basada en diecinueve fragmentos expuestos de tres maneras diferentes, y con varias posibilidades interpretativas de tempo, dinámica o articulación, ofreciendo una gran variedad de versiones.

Posteriormente, Marco (2002) señala el concepto de serialismo de grupos (postura apoyada también por Morgan y demás investigadores), haciendo referencia a la aplicación del serialismo integral a estructuras más complejas y conjuntos instrumentales, como ocurre en las obras *Gruppen* (1957) para tres grupos orquestales o *Carré* (1960) para cuatro grupos orquestales y corales (p.330).

A partir de esta etapa, en los años 60, la obra de Stockhausen se adentra en el ámbito de la música electrónica y aleatoria. Esto refleja la necesidad de evolución del compositor, de una música basada en la organización estricta, a una música no direccional, en la que intenta integrar elementos de naturaleza externa con el misticismo más intuitivo, bajo lo que Marco (2002) se refiere como “forma momentaneizada” (p.331). Para ello, como indica Machlis (1975), trabaja con generadores de señales que producen diferentes sonidos y ruido blanco. Un ejemplo de esta evolución se refleja en la obra para dos pianistas *Mantra* (1970), a la que introduce crócalos y electrónica

3.3.2.2 *Lachenmann*

Helmut Lachenmann (1935-), considerado uno de los compositores más influyentes a nivel internacional del siglo XX. Desarrolla un estilo basado en aplicar los principios de la música concreta a los instrumentos tradicionales. Como discípulo de Nono, se adentra en la música electroacústica, expandiendo los límites del sonido del piano.

Una de las principales innovaciones del compositor es la exploración del timbre que realiza con diversos instrumentos mediante la aplicación de técnicas extendidas de alta complejidad. En el caso del piano, deriva y amplía el camino previo realizado por Cowell o Crumb. Para ello utiliza diversos objetos y formas de originar sonidos, jugando con los timbres y el volumen. Galindo (2024) en palabras del propio compositor: “Es un halago que digan que mi música no es música”.

Como pianista, enfoca gran parte de su experimentación en el repertorio para este instrumento. En sus primeras obras para piano, se observan muchas influencias de compositores como Prokofiev, Stravinsky, Debussy o Gershwin, con obras como las *Cinco variaciones sobre un tema de Franz Schubert* (1956) o el *Rondo* (1957) para dos pianos. Tras esta etapa, poco a poco se va evolucionando hacia una progresiva experimentación.

Posteriormente, en *Echo Andante* (1961-1962), trabaja con un nuevo ámbito métrico mediante la suspensión de la concepción temporal: no hay compases, ni una métrica clara. A cambio, se focaliza en la experimentación sonora. Para ello, incluye una leyenda donde explica las nuevas grañas que introduce. Entre ellas destacan las notas mudas tocadas tras haber sonado previamente las mismas (rombos negros); las nuevas notas mudas (rombos blancos), etcétera. También indica nuevos usos del pedal, jugando con la resonancia del piano en notas mudas y clusters, como contraste del sonido seco y resonante del piano.

Por otro lado, *Carol music* (1963), es un reflejo más de esta exploración tímbrica. En este caso, otorga a la obra de un mayor movimiento que en el repertorio anterior, por la

inclusión y desarrollo de diferentes tipos de glissandi: con diferentes dedos, sobre distintas partes de las teclas del piano, realizados en teclas blancas y/o negras, sobre las clavijas de afinación, sobre las cuerdas, etcétera.

Entre sus obras para piano más pedagógicas y accesibles están *Güero*, donde evoca el sonido del güiro mediante el recorrido de la superficie de las teclas del piano, con los dedos 2, 3 y 4; pero sin emitir mayor sonido. A su vez, destaca su ciclo de siete piezas para piano *Ein Kinderspiel für Klavier* (1980), donde introduce varios elementos sonoros innovadores como registros extremos o *clusters* que buscan resultados sonoros “casi electrónicos” (Auner, 2017, p.298). Se trata de su obra más interpretada por él mismo, en forma de siete piezas pedagógicas que tienen que ver con elementos infantiles, como rememoración de la infancia, en honor al nacimiento de su hijo. En ella, explora diversos conceptos “básicos” en el piano tipo: cómo hacer crescendo en el piano, cómo explorar la resonancia, etcétera.

- En la primera pieza, recorre todo el piano con una escala cromática en sentido descendente, utilizando la resonancia del pedal, y por otro lado las notas mudas o las notas mantenidas con la mano. El ritmo de la pieza lo toma de la conocida canción internacional, denominada en español “Juez de Aranjuez”.
- En la segunda, explora la resonancia del piano por medio del pedal en las notas agudas, con indicaciones muy precisas de pedal. Se basa en patrones de cinco notas con grandes cambios de articulación.
- Para la tercera escribe dos versiones: para piano con pedal tonal o sin pedal tonal. En ella explora la idea de crescendo al contraponer notas mantenidas con otras staccato que producen una sonoridad que simula un crescendo.
- En la cuarta, “*El falso chino un poco bebido*”, simula la idea del título con una sonoridad basada en el uso de escalas orientales, buscando un juego sonoro como de desplazamiento al superponer ambas manos en el mismo registro.

- En la siguiente juega con el filtro sonoro, como en la obra de Kurtág. Para ello, toca *clusters*, donde filtra sonoridades tonales más concretas a modo de acordes.
- En la sexta, “La campana de la torre”, utiliza algo ya iniciado previamente por Stockhausen: tocar una nota y bajar rápido de nuevo, en un ámbito de registros extremos en el piano.
- En la séptima, finaliza el ciclo con una obra muy rítmica, donde sintetiza varios de los elementos ya desarrollados en las anteriores.

Posteriormente escribe *Serynade* (1997-1998), su última obra para piano. En ella, retoma elementos característicos de su música como los *clusters* o las notas mudas (distinguiendo entre las que se tocan previamente, o las que no), etcétera, que explica en el inicio de la obra.

3.3.3 Música para piano húngara

Como ocurría en el resto de los países centroeuropeos, Hungría sufría un panorama social, político y cultural complejo y aislado, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Fría. Las tensiones de la Unión Soviética y el régimen comunista derivaron en un panorama de censuras musicales y restricciones artísticas durante las primeras décadas de este periodo.

Sin embargo, a pesar de este ambiente de represión, destacan importantes compositores de este periodo que emergieron como figuras claves en el ámbito musical de la segunda mitad del siglo XX, que se sumaron a la exploración musical de la música contemporánea de esta época. En este sentido, destaca la fusión de la tradición y la modernidad en los compositores húngaros, aspecto muy reflejado en la música para piano de los compositores que veremos a continuación.

Kurtág o Bartók desarrollaron una línea musical muy marcada por el folclore húngaro, lo que revivió y reflejó la importancia de la identidad cultural húngara. Por otro lado,

compositores como Ligeti buscó una evolución más alejada e influenciada por otras culturas que mantuvo en sus composiciones, fruto de su contacto con los cursos de Darmstadt y el contacto con otras tradiciones musicales.

3.3.3.1 Kurtág

György Kurtág (1926-), compositor rumano de nacimiento pero que pasa gran parte de su vida en Budapest, donde obtiene la nacionalidad y desde donde realiza diversos viajes a ciudades europeas. Fruto de estos movimientos, toma influencia de Messiaen, Boulez, Ligeti, Stockhausen o la Segunda Escuela de Viena.

Kurtág desarrolla también en parte el nacionalismo húngaro, mostrando interés en los modos, instrumentos tradicionales o ritmos, adaptándolos a su obra (Romero, 2018). Se muestra especialmente interesado en el cimbalom, instrumento tradicional húngaro que utiliza en varias de sus composiciones.

Trabaja especialmente con pequeñas agrupaciones de cámara, dejando de lado las obras de gran formato o formaciones muy amplias. Esto también se traduce en sus obras, donde predomina el uso concreto de elementos musicales: pocas notas, un gesto o articulación concreta, una figuración rítmica, etcétera.

Una de sus obras más pedagógicas son los ciclos *Játékok* (1973-2008, en progreso), que muestran un acercamiento al piano en pequeñas piezas donde explora todas las posibilidades tímbricas del teclado, con glissandi, clusters, disonancias, etcétera. El propio Kurtág señala, en palabras de Romero (2023) que se trata de piezas diseñadas para que los niños jueguen y desarrollen su creatividad e imaginación en las teclas del piano. Por ello, varias de las piezas tienen una notación que dota al intérprete de un amplio margen de libertad interpretativa. En este ciclo encontramos piezas para piano solo, cuatro manos o dos pianos.

3.3.3.2 Ligeti

El compositor György Ligeti (1923-2006), húngaro de nacimiento, pasó gran parte de su vida entre Budapest, Viena y Colonia, además de asistir asiduamente a los cursos de verano de Darmstadt. Su trayectoria compositiva osciló entre las limitaciones políticas de su tiempo y la experimentación musical del contexto europeo del siglo XX, lo que le permitió desarrollar en su música diversas influencias que posteriormente veremos.

Sus primeras obras siguen la línea folclórica de su nacionalidad húngara, debido en parte a las limitaciones políticas del régimen comunista, donde el lenguaje de Bartók influye en su creación. Tras la muerte de Stalin en 1953, Ligeti se sumergió en un nuevo estilo, fruto de las experimentaciones musicales europeas y de su contacto con compositores como Boulez o Stockhausen. Williams (2013) señala la obra *Atmosphères* (1961) como su primera composición de gran éxito, que tuvo una influencia directa de la música de Lachenmann. En ella, cuyo objetivo como señala Centeno (2016) era la eliminación de la percepción melódica y armónica, introduce un lenguaje musical basado en una escritura polifónica de masas de sonido cromáticas, con diferentes densidades y timbres, que irá desarrollando más en sus siguientes obras llevándolo hacia la disolución de la melodía, armonía y ritmo como elementos estructurales de las composiciones musicales.

En el ámbito pianístico, una de sus primeras obras es el ciclo *Musica ricercata* (1951-1953), una colección de once piezas basada en el empleo progresivo de cada vez más notas, hasta llegar a los doce sonidos de la escala cromática en la última pieza. Estas piezas reflejan el enfoque estructurado y matemático que regían varias obras de Ligeti. Por otro lado, destacan sus *Trois Bagatelles* (1961), influidas por el trabajo con los silencios de la obra de Cage *4'33'*, derivando en una obra basada en el diálogo entre el sonido y los silencios. En esa misma época, escribe otra de sus obras clave: el *Poema sinfónico* (1962) para 100 metrónomos.

En su última etapa compositiva, a partir de los años 80, se observa una idea compositiva más clásica, donde se aprecian varias tradiciones occidentales. Con las dos obras para clave, *Hungarian Rock* y *Passacaglia ungherese* (1978) retoma la influencia nativa folclórica, vinculada a formas más tradicionales. Algo similar ocurre con su *Concierto para piano* (1988).

En los volúmenes de *Études for piano* (1985-2001), realiza de nuevo una colección de piezas basadas en el ritmo y polirritmia con influencia de la percusión de la música subsahariana. Galindo (2024) señala la fusión de influencias en esta obra desde Bartók, el gamelán o el jazz de Bill Evans. Por ejemplo, en “Fanfares” se observa un trabajo rítmico basado en el ostinato de 3 + 2 + 3, con una escrita pianística que evoca el sonido de la trompa. Esta obra constituye una de las contribuciones más significativas del repertorio pianístico del siglo XX.

A nivel general, el repertorio para piano de Ligeti se trata de uno de los más pedagógicos y que más figura en las programaciones de piano dentro del repertorio de la segunda mitad del siglo XX. Estas obras permiten trabajar elementos técnicos y musicales concretos como la polirritmia, el control dinámico o la independencia de manos, otorgando grandes beneficios en el intérprete, extrapolables a otros estilos.

3.3.4 Música para piano estadounidense

Durante la segunda mitad del siglo XX la música para piano estadounidense vive un periodo de esplendor y gran innovación y diversidad estilística, reflejo del panorama artístico de Estados Unidos en ese momento. A principios de los años 50, especialmente en Nueva York, se concentran una serie de compositores con un deseo de trabajar en el sonido propio en sí, bajo lenguajes y enfoques estéticos personales y muy diversos entre sí. Lejos de formar una escuela conjunta más homogénea, se desarrolla una mezcla de motivaciones estéticas y filosóficas, que dará lugar a una gran variedad de desarrollos musicales diferentes. Barce

(1985) lo asocia a una estética musical más abierta, como un “organismo (...) capaz de generar numerosas interpretaciones distintas y todas válidas y equivalentes” (p.48).

Entre los elementos musicales desarrollados en este periodo, destaca la incorporación de los principios de aleatoriedad y la experimentación con nuevas formas de notación musical, mostrando una preocupación especial por los límites existentes en la grafía. Como veremos posteriormente, compositores como John Cage explotaron las posibilidades de la aleatoriedad, el silencio y el azar, mientras que otros como Morton Feldman desarrollaron notaciones musicales que permitían una mayor flexibilidad y libertad interpretativa.

A partir de los años 1960, la música para piano se enriquece con el desarrollo del minimalismo y el desarrollo de nuevas texturas y técnicas extendidas. El ambiente existencialista que dominaba ciertos territorios europeos también llegó a Estados Unidos, influyendo de manera directa en aspectos relacionados con el tiempo y el espacio de los compositores americanos. Este hecho produjo una ruptura en muchos compositores con las formas tradicionales previas, haciendo del piano un vehículo clave para la experimentación sonora y tímbrica. George Crumb integrará la experimentación tímbrica mediante técnicas extendidas en el piano, lo que ampliará las posibilidades sonoras del instrumento y lo coloca como una figura clave en el repertorio pianístico del siglo XX. A su vez, compositores como Terry Riley, Steve Reich o Philip Glass se adentran en la estética minimalista basado en la repetición de patrones y el desarrollo temporal de manera cíclica en sus obras.

Sin embargo, otros compositores como Samuel Barber o Aaron Copland, mantendrán un lenguaje menos vanguardista, con otras corrientes influenciadas por el jazz o el minimalismo.

Se trata, por tanto, de un periodo de gran diversidad artística, que permitió ampliar notablemente el repertorio pianístico y las posibilidades expresivas del instrumento, situando

a Estados Unidos como uno de los centros creativos más importantes de la segunda mitad del siglo XX.

3.3.4.1 Cage

El músico John Cage (1912-1992), marcó un hito fundamental en el desarrollo de la música contemporánea del siglo XX, gracias a sus ideas innovadoras sobre el sonido y la composición. Tras un viaje por Europa de año y medio, donde se formó en arquitectura, música o pintura, en 1937 ofrece una conferencia sobre el futuro de la música, donde expuso dos ideas principales (influenciado por la música de Varèse). Por un lado, Cage afirma que la música es la “organización de sonido” (incluyendo como sonido el ruido); y la insuficiencia de los métodos de escritura del momento, que resultaban inadecuados para el compositor, el cual tendrá que enfrentarse con el campo del sonido en su totalidad.⁸

Ambos aspectos influirán directamente en sus obras de la etapa de 1930-1950 donde, tras una etapa inicial más cromática con breves piezas para piano que no se conservan, Cage buscó nuevos materiales sonoros componiendo para instrumentos sonoros no convencionales, como en su serie *Construction* (1939, 1940, 1941). A su vez, se le atribuye la primera pieza de música electrónica en vivo, con *Imaginary Landscape Nº1* (1939), donde coloca dos micrófonos, uno en los instrumentos acústicos (un piano y un címbalo chino), y otro para los sonidos de los instrumentos electrónicos primitivos, que emitían grabaciones de frecuencias constantes (Nyman, 2006). También destaca la obra *Living Room Music* (1940), utilizando mobiliario y elementos típicos de un salón como instrumentos de percusión (muebles, libros o paredes), siendo el elemento percusivo y el ritmo dos características fundamentales de la música de este periodo.

A su vez, Taruskin (2009) señala la intención de Cage de completar el trabajo de emancipación de la disonancia de Schönberg, en este caso con el ruido, como base de interés

⁸ *Silence: Lectures and Writings* (Middletown, Conn, 1961), p.4.

hacia la música de percusión. En ella, se basaba en la duración como elemento fundamental en sus obras, y aspecto en común entre el sonido y el silencio. En este contexto y en referencia al foco de esta investigación, otra de sus grandes aportaciones innovadoras es el desarrollo del piano preparado, originada en 1938 por la situación de la necesidad de “tener que crear música de percusión para un grupo de danza en un lugar en el que no había suficiente espacio para que cupiese el tipo de gran conjunto con el que trabajaba” (Nyman, 2006, p.76).

Ante esta situación, aplica y amplía la idea inicial de Cowell de introducir elementos en el piano, como generadores de nuevos sonidos. En este sentido, en función de los objetos o materiales que colocaba en las cuerdas, y a qué distancia entre ellos se colocaban, se producía una gran variedad de timbres y sonoridades, que acercaban al oyente a un sonido más percusivo del piano. Entre estos elementos, encontramos tornillos de varios tamaños, trozos de goma o plástico, que se colocaban según las indicaciones del compositor entre las distintas cuerdas de las notas del piano. Para este instrumento destacan sus *Sonatas and Interludes* (1948), para las que introdujo como anexo una tabla de preparaciones con las indicaciones de los materiales y colocación en las cuerdas en las distintas notas necesarias para todas las obras del ciclo. López (2018) las define como una obra basada en la combinación de estructuras de pequeñas unidades rítmicas, que determinaban las proporciones de cada subsección a modo de indeterminación.

Por otro lado, a partir de los años 50, se introdujo en la indeterminación y música aleatoria utilizando sistemas de tablas con procedimientos de azar (Galindo, 2024). Su primera obra de piano dentro de este género es *Music of Changes* (1951), basada en la filosofía oriental y el ya mencionado libro del *I Ching*. En ella, escribió un conjunto de gráficas con las notas que iba a utilizar, tras lo que lanzó monedas al aire para determinar la selección de dichos elementos, y cuyo control se basaba en la constante modificación del tempo. Como afirma Taruskin (2009), Cage renunciaba en esta obra a todos los valores artísticos tradicionales, exponiendo todos los elementos musicales al azar. En esta etapa, compone también *Music for*

Piano (1952-1956), un ciclo de piezas basadas en la indeterminación a través de la observación de las imperfecciones y pequeñas manchas en un papel como punto inicial de interpretación de las notas de la obra (Nyman, 2006). En ella desarrolla también la nueva relación del sonido, silencio y espacio sonoro, utilizando los ruidos ambientales como parte del material sonoro de la obra, y haciendo, de nuevo, del intérprete un papel mucho más activo en la creación e interpretación de la obra.

También de esta época es la ya mencionada obra *4'33''* (1952), obra en tres movimientos interpretada por cualquier instrumento donde no se toca ninguna nota, que refleja la actitud de Cage en estas décadas respecto al tiempo, influenciada por las estructuras rítmicas como base estructural de la obra, con las que trabajaba en los años 1930 y 1940, tras su estudio con Schönberg. Esta práctica derivará en la gestión de su composición musical mediante la medición exacta o muy aproximada del tiempo (Nyman, 2006). Cage muestra varias formas de estructurar el tiempo en sus obras: el azar asociado al marco temporal, la asociación de la determinación temporal a otros métodos o unidades, como ocurre en *Atlas Eclipticalis* (1961-1962), asociado al mapa estelar.

En general, se observa en la trayectoria compositiva de John Cage una evolución progresiva hacia la indeterminación absoluta, desarrollando nuevas formas de notación musical. Este aspecto es señalado por Marco (2002) como un elemento definitorio de esta corriente musical.

Una de las primeras preocupaciones de los aleatorios americanos y también de algunas vanguardias no seriales como la polaca, había sido la de la grafía. En realidad, toda la segunda mitad del siglo XX innova no poco en materia de representación gráfica del sonido en la partitura. Pero hay que distinguir dos usos radicalmente distintos de la grafía: aquel que implica nuevos signos para designar nuevos sonidos o aspectos del mismo que no tienen signos convencionales en la notación tradicional, y el que

introduce nuevas grafías en conexión con la estética de la aleatoriedad. (Marco, 2002, p.370).

En este contexto, destaca la obra *TV Köln* (1958) que consiste en cuatro sistemas de igual longitud que indican la situación relativa de los sonidos, así como la altura, duración o intensidad aproximada siguiendo a símbolos como “I” u “O”, algo a lo que Boulez denominaba “seducción del puro grafismo”, argumentándolo como: “son músicos y no pintores, y las pinturas no están hechas para ser tocadas musicalmente”.⁹

Por último, Morgan (1999) afirma que “Cage ha influido en el desarrollo de la música desde 1950 en mayor medida que ningún otro compositor americano y posiblemente más que ningún otro compositor del resto del mundo” (p.384). Su enfoque experimental abrió nuevas perspectivas en la historia de la música sobre la composición y la notación, influyendo en compositores como Feldman, Takemitsu o en seguidores del minimalismo.

3.3.4.2 Babbitt

Milton Babbitt (1916-2011), mencionado al comienzo del presente apartado sobre la música serial, fue uno de los principales exponentes del serialismo integral en América. Frente al desarrollo europeo de esta corriente, Babbitt mantuvo una mayor claridad melódica y estructural, junto a un desarrollo rítmico más regular, asociando esta técnica al concepto más tradicional de fraseo y melodía. Por norma general, trataba a la melodía como el elemento principal de la obra. Babbitt mantendrá esta estética a lo largo de toda su vida.

Su obra *Tres composiciones para piano* (1947), es la primera pieza donde se estructuran tanto los elementos melódicos como no melódicos (valores rítmicos, series melódicas o dinámicas), según los principios seriales. A su vez, estos elementos son posteriormente desarrollados mediante los procedimientos ya citados de inversión, retrogradación o

⁹ Boulez, en Nattiez op.cit., p.116, visto en Auner p.245

retrogradación-invertida. Taruskin (2009) señala la innovación de esta obra al ampliar las posibilidades del desarrollo serial por la relación interválica mediante combinaciones hexacordales, que realiza en esta obra. Esta agrupación de notas en acordes permite el desarrollo serial de una manera más grupal, que genera una nueva forma de simetría interna en la misma. Se trata de una obra que marcó un hito dentro de la composición serial.

Por otro lado, Babbitt fue también pionero en la asociación del serialismo a la música electrónica, utilizando computadoras para la generación y manipulación del sonido, escribiendo obras principalmente para voz y cinta electrónica.

3.3.4.3 Brown

Earle Brown, (1926-2002) es uno de los compositores más destacados en la innovación de la notación gráfica, y su desarrollo dentro de la música indeterminada, aunque con un enfoque más definido que otros exponentes del género como Cage.

Frente al uso de materiales externos y procesos ajenos a la música como el *I Ching* de Cage durante el proceso de composición; Brown concebía la indeterminación como una parte activa de la interpretación final de las obras, con una involucración mayor del intérprete en el proceso creativo.

En su etapa inicial, Brown muestra una notación más tradicional, aunque ya mostraba ideas innovadoras como el desarrollo del ritmo y el movimiento que realiza en su música, con obras como *Music for violin, cello and piano* (1952) basada en agrupaciones rítmicas, como elementos centrales dentro de la obra. Sin embargo, pronto evoluciona hacia una notación gráfica más innovadora. En este sentido, en las obras incluidas en la colección de siete piezas denominada *Folio* (1952-1953), para cualquier instrumento, incluye “notaciones inventadas de una naturaleza gráfica muy ambigua, lo que ofrece una movilidad permanente de una interpretación a otra, pensada especialmente para estimular la movilidad conceptual del enfoque que le dan los intérpretes a la partitura” (Nyman, 2006, p.89). En ellas no hay ninguna

indicación de la duración, lo que influirá en otros compositores como Feldman (Morgan, 1999). Nos encontramos de nuevo ante un claro ejemplo del papel que asumen los intérpretes bajo estas estéticas, formando parte del proceso estructural y final de la obra en cada interpretación.

De esta misma época es también la obra *December 1952*, una partitura compuesta exclusivamente de líneas y rectángulos sobre un folio en blanco, donde la relación entre los elementos visuales y los parámetros musicales quedan a elección del intérprete, liberando al mismo de convencionalismos (Taruskin, 2009).

Por otro lado, Brown introduce el término de “notación temporal” como sistema de indicación exacta de altura, fuerza y agrupación de notas, pero de manera relativamente flexible. Se trata de obras en las que todo el material sonoro está compuesto y escrito en la partitura, pero la forma final y organización interna del mismo queda abierto a la interpretación del intérprete. Un ejemplo característico del repertorio para piano de este método es *Twenty-Five Pages* (1953), compuesta para entre 1 y 25 pianos, con una obra de 25 páginas que puede ser interpretada en cualquier orden y colocando las hojas de cualquier forma, lo que dota a la interpretación de una flexibilidad y unicidad característica.

Finalmente, Marco (2002), señala la evolución de Brown hacia una fusión de este grafismo con una escritura más visual, marcada por indicaciones metronómicas o de tiempo. De este periodo es su obra orquestal *Available Forms I* (1961), donde Brown se inspiró en la arquitectura y pintura, con figuras como Alexander Calder o el pintor Jackson Pollock, influyendo en la música por la gestión de las formas y los espacios, con obras como para orquesta. Basada en la forma abierta, como un estilo de indeterminación guiada que ha influido a muchos compositores (García, 2015).

3.3.4.4 Feldman

El pianista y compositor Morton Feldman (1926-1987), fue una de las figuras más influyentes en la experimentación sonora y el puntillismo musical, influenciado por la pintura

expresionista abstracta. En este sentido, busca liberar a los sonidos de las relaciones tonales tradicionales, permitiendo que existieran de manera diferente.

Para ello, Feldman desarrolló un sistema de notación gráfica nuevo, que permitía controlar las alturas y dinámicas de las notas mediante casillas en vertical asociadas a los tres registros de cada instrumento (alto, medio y bajo). El largo de las casillas representa la extensión temporal de cada sonido, incluyendo además indicaciones numéricas. Como afirma Nyman (2006), este sistema genera un cierto control relativo sobre el timbre, número y las dinámicas, pero bajo un ámbito donde la altura de las notas es totalmente libre. De hecho, en su lenguaje se percibe su inspiración e influencia de la música de John Cage, aunque con un enfoque más espontáneo.

En obras como *Projections I-V* (1950-1951), la partitura refleja este enfoque, mediante un guion como el anteriormente descrito de signos, recuadros y letras que indican al intérprete aspectos sobre la altura del sonido o la duración, otorgándole un alto grado de libertad en las decisiones de cada casilla. Esto también se observa en *Intersection I* (1951) para orquesta, donde no hay ninguna referencia a la altura exacta del sonido; o en *The Rothko Chapel* (1972) caracterizada por una gran indeterminación sobre las duraciones. En general, Marco (2002) destaca como características estéticas principales de estas obras, el papel del silencio y la indeterminación que otorga al ritmo y duraciones de los sonidos.

En el ámbito pianístico, destacan obras como *Intermission V* y *Extensions 3* (1952), basadas en la creación de bucles sonoros bajo la repetición de motivos sonoros que van apareciendo y desapareciendo. En *Piece for Four Pianos* (1957), Feldman exploró procesos personales como medio para que los intérpretes avanzaran por el material propuesto, cada uno a su velocidad (Nyman, 2006). Para ello, cuatro pianistas tocan acordes asociados a distintos ritmos y niveles de volumen, reflejando una atmósfera con reverberación.

En sus últimas décadas, Feldman lleva estas ideas al extremo, escribiendo obras monumentalmente largas que requerían una atención indispensable por parte tanto de los intérpretes como del público. De esta época destaca una de sus obras más conocidas, *For Bunita Marcus* (1985), con 59 páginas llenas de repeticiones y cambios constantes de compás, y hora y cuarto de duración. Como comenta Rosado (2021): Se trata de un concepto musical basado en una especie de tapiz: no tiene dirección, no va a ningún sitio. Está, simplemente. Este desarrollo requiere una percepción casi meditativa por parte del público, mostrando un cambio radical en la música de concierto hasta ese momento, planteando un nuevo paradigma del tiempo, el silencio y la indeterminación, como elementos estructurales de las obras (Taruskin, 2009; Griffiths, 2010).

3.3.4.5 Crumb

El percusionista, compositor y docente George Crumb (1929-2022), es considerado como uno de los compositores más imaginativos de su tiempo (Galindo, 2024). Entre las múltiples influencias iniciales de su música destacan tanto varias corrientes europeas y americanas de inicios del siglo XX (Debussy, Bartók, Cowell o Cage) como sus estancias en Darmstadt y la música de Webern.

Una de sus principales características musicales es el uso no convencional de los instrumentos, mediante la amplificación o manipulación de estos con el uso de técnicas extendidas. En el caso del piano, acompaña las obras de un índice muy detallado de símbolos y grafías innovadoras con sus acciones asociadas para tocar el piano por dentro. En este sentido, Rosado (2021) señala la aplicación de los conocimientos percusionistas del compositor en el trato del piano.

Su primera obra para piano son las *Cinco piezas para piano* (1962), que incluyen notas interpretativas detalladas que explican elementos concretos de la partitura, como alteraciones, o el empleo de técnicas extendidas como la interpretación con armónicos, o el uso de elementos

externos como clips en las cuerdas del piano. De esta manera, el lenguaje ya iniciado por Cowell de efectos sonoros específicos en una obra mediante técnicas extendidas, Crumb los incluye y desarrolla a lo largo del discurso musical.

Por otro lado, destacan los cuatro volúmenes del *Makrokosmos* (1972-1979): dos para piano solo, otro para dos pianos y dos percussionistas, y el último para piano a cuatro manos. Influenciado por Bartók (al asociar doce piezas a los signos del zodiaco y en parte del tratamiento percusivo del piano), y Debussy (con alusiones a sus 24 preludios), compone una de las principales obras para piano de este periodo. En las notas de esta obra también indica las anotaciones necesarias para su interpretación. En algunos números experimenta con nuevas notaciones, donde la partitura adopta formas de espiral, cruz o círculo; o eliminando los compases. Estos elementos los vincula con una nostalgia y vuelta al pasado, mediante los juegos simbólicos con la partitura.

Otras obras para piano donde continúa haciendo uso de técnicas extendidas son: *A Little Suite for Christmas* (1980) formada por siete piezas breves, donde hace uso de sonoridades de pedales largos y prolongados, sobre el que van apareciendo distintas voces; o *Gnomic Variations* (1981), en forma de tema y dieciocho variaciones. A su vez, la obra *Processional* (1983) en un solo movimiento, donde combina escalas cromáticas, modales y de tonos enteros (Cano, 2014).

3.3.4.6 Riley

Terry Riley (1935 -), es uno de los máximos exponentes del minimalismo. Entre sus principales influencias destacan las improvisaciones del jazz, el hinduismo o su acercamiento a la música concreta.

Riley compone *Keyboard Studies* (1964) como una iniciativa de estudio rítmico y melódico. Esta obra se basa en pequeños grupos de tres o cuatro notas, repetidas un número ilimitado de veces, buscando una estética repetitiva. Previamente ya había buscado la

repetición con su primer *Cuarteto para cuerdas* (1960) basado en largos acordes sobre una misma sonoridad.

El contacto con la música europea, y especialmente la música concreta, amplió sus horizontes compositivos. Esta experimentación sonora se aprecia *Concierto para dos pianos y cinco magnetófonos* (1960), en el que exigía a los intérpretes introducir todo tipo de objetos en el piano (incluso una persona). Posteriormente continúa trabajando con sonidos grabados en cinta magnética, como en su experimentación son el conocido tema de jazz *So What*, reinterpretado por Riley mediante la acumulación de desfase temporal mediante cintas magnéticas.

Por otro lado, una de sus obras más influyentes del Minimalismo y la música norteamericana del siglo XX es *In C* (1964). Inspirada en la experimentación del desfase, la repetición y superposición de sonidos grabados, surge esta obra semialeatoria basada en 53 módulos separados, cada uno con un patrón de aproximadamente un compás. Estos módulos se repiten el número de veces que desee cada intérprete, sobre una base de pulso constante en la nota do. En este sentido, Galindo (2024) señala que una sola nota contiene un grado de repetición infinito.

3.3.4.7 Reich

El pianista, percusionista y compositor Steve Reich (1936-), es otro de los grandes exponentes de la estética minimalista. En sus influencias destaca su contacto con Glass, la música y gamelán indonesios o el estudio de los ritmos e instrumentos africanos. En este contexto, Auner (2017) destaca esta influencia no occidental de manera común en las corrientes minimalistas, como el estudio de las técnicas vocales indias de Reich, lo que influyó profundamente en su lenguaje compositivo.

Su estilo se basa en procesos de repetición y desplazamientos rítmicos como único medio para generar movimiento. Esto se percibe en obras como *Piano Phase* (1967),

considerada una de las piezas más significativas del Minimalismo. Está escrita para dos pianos que repiten un mismo motivo de cinco notas, pero con un desfase mínimo producido por el pequeño acelerando del segundo piano, mientras el primero mantiene el tempo. Esta técnica produce un desplazamiento del motivo, generando otra figura rítmica.

Esta misma idea fue empleada en otras obras como *Six Pianos* (1973), basada en el mismo desfase rítmico de una célula, pero esta vez desarrollado de manera más lenta que en *Piano Phase*. Por otro lado, *Clapping music* (1972) es otro ejemplo que, aunque inicialmente fue compuesto para palmas, se adaptó a diferente instrumentación de manera posterior, incluyendo el piano.

En su etapa posterior, Riley evoluciona hacia la experimentación con cintas magnéticas. En este caso, aplicando estas técnicas minimalistas de desfase temporal a los sonidos grabados. En esta fase introduce los sonidos pregrabados de atmósferas (trenes, palabras de texto), alejándose del minimalismo. Obras de este periodo son *City life* (1995) para dos teclados y electrónica.

La interpretación de este repertorio requiere de una profunda precisión rítmica y capacidad de adaptarse a los cambios graduales de la estructura musical, considerándolo un gran reto técnico y mental para sus intérpretes.

3.3.4.8 Glass

Philipp Glass (1937 -) es otro de los compositores claves del Minimalismo. En línea con la estética desarrollada por Riley, su estilo musical se basa en la repetición de pequeños grupos melódicos. Sin embargo, Morgan (1999) señala que mientras Reich buscaba la transformación en una estructura melódico-rítmica repetitiva mediante el *phasing*, Glass “extendió las unidades melódicas básicas mediante procesos rítmicos aditivos” (pp.451-452). De esta manera, en obras como *Music in Fifths* (1969) donde consigue este proceso mediante

la ampliación de una figura inicial de ocho notas hasta las doscientas, o *Music in Contrary Motion* (1969).

Rosado (2021) señala su música como mucho más accesible que la de Riley. Un ejemplo de ello es la obra *Metamorphosis* (1988), basada en el libro de Kafka. En ella aplica este proceso de repetición, pero de una manera mucho más accesible. Entre su catálogo de obras, destaca también la música escénica y la banda sonora de películas.

Se trata de un repertorio fundamental y adecuado a estos niveles para adentrar al alumnado en la estética minimalista, permitiendo el acercamiento de los pianistas a nuevas formas y herramientas de la música actual.

3.3.5 Música para piano italiana

Durante la segunda mitad del siglo XX, Italia se adentró de lleno en las nuevas técnicas compositivas vanguardistas. El serialismo integral o la música electrónica son algunas de las estéticas que caracterizan a los compositores italianos de este periodo.

Luciano Berio, Bruno Maderna o Luigi Nono son algunas de las figuras clave de este contexto. Los dos primeros estuvieron muy influenciados por el serialismo integral que emergía de la Escuela de Darmstadt, mientras que Nono desarrolló un nuevo lenguaje basado en los elementos tecnológicos y cintas electromagnéticas, como veremos a continuación.

3.3.5.1 Berio

Luciano Berio (Italia, 1925-2003). Aunque inicialmente se impregna del neoclasicismo, pronto evoluciona hacia la música de vanguardia serial, fruto de su contacto con Dallapiccola, además de fundar el primer estudio electrónico del país. En esta etapa con Dallapiccola se adentra en el serialismo integral, siendo uno de los máximos exponentes de este periodo en Italia. Marco (2002) señala que Berio fue uno de los primeros, o incluso el primer serialista integral que asumió las nuevas corrientes de la postmodernidad con un talante más coherente

y creativo. De estas primeras obras para piano serialistas destacan las *Cinque Variazioni* (1953), caracterizadas también por el contraste de planos sonoros y texturas más complejas.

A nivel general, en su obra se aprecian grandes ejemplos de música para voz, donde incluye sonoridades no codificadas en la partitura de la voz humana, como risas o respiraciones, tratando de explorar y transformar lo semántico a lo expresivo, como señala Galindo (2024). Una de sus obras más conocidas es la serie de *Sequenze* (para instrumento solista sin acompañamiento) donde se enfoca en el desarrollo del sonido y el timbre de cada instrumento, buscando como desarrolla Griffiths (2010) la exploración y expansión de las capacidades técnicas y expresivas de cada instrumento. En ellas, se combinan pasajes técnicos virtuosos con elementos más teatrales y expresivos. En el caso del piano, la *Sequenza IV* (1966) aprovecha la resonancia del piano y el pedal, combinándola con pasajes contrastantes en el amplio registro del teclado, y métricas irregulares que generan capas de sonido.

Por otro lado, en *Six encores* (1965-1990), trata de representar los elementos de la naturaleza (agua, tierra, aire y fuego), y su evolución en la naturaleza. Jinyoung (2014) en su investigación sobre esta obra, señala cómo Berio explora nuevos elementos técnicos y sonoros en cada pieza. Por ejemplo, trata de evocar el fuego con grandes contrastes dinámicos, frente a pasajes más ligeros y virtuosos que reflejan el aire.

Con la inclusión de este repertorio en el aula, además de adentrarse en parte del repertorio serial característico, se trabajan las dinámicas extremas (como en *Rounds* (1967)), métricas irregulares, o una técnica de pedal controlada con las indicaciones de Berio en la partitura.

3.3.5.2 Nono

Luigi Nono (Italia, 1924-1990) se alejó progresivamente de otras corrientes dominantes en los años 50 en adelante, como el serialismo integral o la música indeterminada a favor del trabajo en la ópera y la música electrónica, con textos de marcado carácter político y poético.

En su música, Taruskin (2009) afirma que la política y la sociedad juegan un papel esencial, muy influenciado por sus ideales políticos, buscando la interconexión entre lo tecnológico y lo humano, como reflejo de la sociedad en la que vivía.

En Nono, la noción de serie [...] es más perentoria que para Stockhausen y la lleva a arrancar tanto de la línea Schönberg-Webern como de la vieja polifonía italiana, desde la que viaja hasta las raíces polifónicas francoflamencas. Alcanzará incluso un gran virtuosismo técnico que le permitirá conciliar la rigurosa abstracción de la serie generalizada con la calidez de su música vocal de contenido humanístico y político. (Marco, 2002, p.333).

En este sentido, su obra *La fabbrica illuminata* (1964) para soprano y cinta magnética, incluye sonidos grabados y manipulados de máquinas, así como de gritos de manifestantes, vinculando la música a su acción política comprometida, como denuncia de las malas condiciones de los obreros en las fábricas de aquellos tiempos.

La obra que inicia su último periodo compositivo es ... *sofferte onde serene*... (1974-1976) escrita para su amigo el pianista Maurizio Pollini, representando un nuevo enfoque en el uso del sonido. Se trata de una obra para piano y cinta donde trata de expandir la sonoridad del piano, para evocar el sonido de las campanas de su Venecia natal. Para ello, graba sonidos del mecanismo del piano como base resonante sobre la que el piano interpreta otros elementos. Griffiths (2010) señala cómo Nono fue poco a poco fue evolucionando hacia una manipulación sonora mayor, mediante la electrónica, alejándose cada vez más de las sonoridades convencionales, e introduciendo microintervalos y nuevas técnicas instrumentales.

3.3.6 Música para piano griega

Los conflictos internacionales desde antes de la Segunda Guerra Mundial, con la tensión de los ejes Alemania – Italia y Francia – Inglaterra, vinculado a las dictaduras y crisis económicas, influyeron en el desarrollo social, cultural y musical de Grecia.

La apertura a las nuevas corrientes europeas amplió el legado folclórico musical del país, con compositores como Xenakis que, aunque pronto emigraron fuera, proporcionaron una evolución musical fundamental en este periodo.

3.3.6.1 *Xenakis*

En el seno de una familia griega, nace el compositor Iannis Xenakis (1922-2001), aunque residió principalmente en Francia donde se formó con Honegger o Messiaen. En su obra aplicó procesos compositivos donde fusionaba sus conocimientos de ingeniero civil, arquitecto y músico, ampliando así las posibilidades compositivas mediante las matemáticas, el ordenador y otros dispositivos electrónicos (Chung 2003). Este enfoque interdisciplinario se refleja en su lenguaje compositivo único, combinando ciencia y música de manera pionera e innovadora, que lo sitúa dentro del ámbito de la música estocástica, como señala Galindo (2024). En este sentido, publica diversos ensayos sobre sus ideas y técnicas compositivas, donde menciona que el serialismo integral, en auge en ese momento en el panorama europeo, planteaba contradicciones entre el sistema concebido y el resultado obtenido, considerándolo un método compositivo estático y limitado desde el punto de vista creativo. En cambio, su estilo se enmarca en la música estocástica como combinación de la determinación e indeterminación, permitiendo al compositor diseñar estructuras musicales complejas mediante procesos aleatorios cuidadosamente calculados, planteando las leyes estocásticas como un sistema de transición del orden absoluto al desorden total (Morgan, 1999; Galindo, 2024).

En este contexto, inicia un proceso de lenguaje visual y sonoro, asociando el espacio y la proporción geométrica al desarrollo musical de la obra, como la anteriormente mencionada proporción áurea, considerada por Xenakis como una de las formas más naturales para organizar las secciones y duraciones musicales. Algunas piezas compuestas bajo estas orientaciones son la orquestal *Metastasis* (1954) o la electrónica *Concret P.H.* (1958),

influenciado por los diseños de el Couvent de la Tourette o el Pabellón Philips, con los principios arquitectónicos o la sección áurea.

Xenakis llevó más allá los procesos compositivos ya iniciados por Babbitt, aplicando fórmulas matemáticas durante el proceso compositivo, englobadas dentro de la teoría de las probabilidades o la proporción áurea como algunos de los elementos principales definitorios de la estructura y distribución musical en muchas de sus obras. Morgan (1999), describe cómo los cálculos matemáticos complejos le permitían controlar densidades sonoras o texturas, dando lugar a una música basada en bloques sonoros masivos y continuos. Este enfoque matemático está presente en algunas de sus obras para piano como *Herma* (1961) o *Evryali* (1973), convirtiendo a este instrumento en un elemento de experimentación sonora. Esta última, aunque utiliza notación convencional, incluye hasta cinco pentagramas para describir las distintas líneas melódicas y acordes en algunos pasajes, contrastando pasajes rítmicos fijos, con secciones contrastantes de silencios y líneas melódicas individuales.

3.3.7 Música para piano española

La música para piano en España experimentó una significativa transformación con el desarrollo de la Generación del 51, lo que supuso su reincorporación a la vanguardia europea (Marco, 2002). Tras la etapa musical más nacionalista de las décadas anteriores y con el fin de la Guerra Civil, este grupo se hace eco de las nuevas líneas compositivas en Europa, destacando el auge en la introducción y desarrollo del serialismo integral a partir de 1957, como una oportunidad histórica por coincidir con una nueva generación musical con “ansias de vanguardia” (p.337).

Como indican Charles (2005) o Galindo (2024), Cristóbal Halffter fue el primero en acuñar este término para referirse al grupo de compositores nacidos en la década de los años 20 o 30, y que hacen alusión a 1951 como el año en que finalizan sus enseñanzas en el Conservatorio Superior de Música de Madrid. En este grupo, encontramos a compositores

como Ramón Barce, Antón García Abril, Luís de Pablo, Manuel Carra o Fernando Ember, entre otros. Su primera manifestación pública surge con el “Grupo Nueva Música”, con un concierto en el que presentan un repertorio marcado por el atonalismo con obras de De Pablo o Barce. A partir de este contexto la Generación del 51 se organizó en diversos grupos en los que hubo movimiento de sus componentes (con bajas como la de García Abril, o la incorporación de Claudio Prieto), adentrándose en otras corrientes como la aleatoriedad o el grafismo. En este sentido, Galindo (2024) señala la evolución de estos grupos hacia un individualismo cada vez mayor, con nuevas generaciones marcadas por un fuerte carácter autodidacta y la formación e impartición de talleres y cursos internacionales, alejándose de agrupaciones homogéneas como en la etapa anterior. Entre ellos encontramos compositores como César Camarero, Jesús Rueda, Alberto Posadas o José Manuel López López.

En este periodo encontramos un gran número y variedad de compositores españoles que conforman un grosso repertorio para piano de las últimas décadas. Debido al enfoque de este apartado como marco teórico y contexto para la posterior investigación, tan solo figura una selección de los mismos. En este sentido, además de los que se desarrollan a continuación, merecen especial mención los siguientes compositores:

- **Ramón Barce** (1928-2008): uno de los compositores clave del “Grupo Nueva Música”, con una organización formal muy estructurada y obras clave en el desarrollo del serialismo musical en España. Para piano, destaca *Serie oblicua* (1975) o *Cinco piezas para piano* (1983), más lírica y con predominancia del timbre y la resonancia del piano, que la anterior.
- **Joan Guinjoan** (1931-2019) compositor catalán con un lenguaje muy personal, influenciado por Lutoslawski y la corriente aleatoria derivada de la música de Cage. Rosado (2021) señala el desarrollo más controlado de la aleatoriedad, destacando el papel del intérprete en la elección del orden del material en la obra. Como

repertorio para piano figura *Jondo* (1978) como ejemplo de esta aleatoriedad, o *Esclat* (1993), con grandes contrastes de tesitura y registros.

- **José Manuel López López** (1956 -). Considerado por Sandoval (2015) como uno de los compositores españoles más activos de los últimos tiempos, que reside en París. Estudia con García Abril y de Pablo en España o Nono, Boulez, Stockhausen o Messiaen en Francia. Más de 70 obras con música para solistas, cámara u orquesta. *Bien à toi* (2000), homenaje a Luis de Pablo, *Entrance-Exit* (2004), *Un instante anterior al tiempo* (2006)
- **Jesús Rueda** (1961 -). Pianista y compositor que estudia con De Pablo, Guerrero o Nono. Con un catálogo de más de 100 obras, destaca su repertorio para piano, con influencia desde Bach a Lutoslawski o las escuelas norteamericanas y el minimalismo. Entre ellas se encuentran la virtuosa obra *Wasserfall* (1998), los *24 Interludios* (1995-2003) o los *Estudios para piano* (2005).
- **Tomás Marco** (1942 -). Compositor, crítico, gestor musical o ensayística, el multifacético músico fue alumno de Ligeti o Stockhausen entre otros. En su gran legado musical se encuentran ejemplos de música instrumental, ópera, radio o música electrónica.

Por último, Charles (2005) menciona diversas generaciones posteriores como el “Grupo Nueva Música”, formada por Xavier Berenguel, Román Alís o Carmelo Bernaola; y la “Generación de la Guerra Civil”, con Gerardo Gombau, Xavier Montsalvatge o Asins Arbó. En estos grupos, a diferencia del alejamiento general de las generaciones españolas de la primera mitad del siglo XX, son varios los compositores mencionados por Marco (2002) que aplican tanto el serialismo en sus obras, como el acercamiento a la música aleatoria, debido al auge de esta a partir de los años 60, como desarrollaremos en apartados posteriores.

3.3.7.1 *García Abril*

Antón García Abril (1933-2021) es uno de los compositores de la Generación del 51 más vinculados a la tradición tonal, impresionista y neoclasicista de la música española del siglo XX. Rosado (2021) lo considera el más clásico de esta generación, con un estilo muy en línea con el panorama musical de Madrid. En este sentido, su música es un reflejo de diversas influencias como Turina, Mompou o Montsalvage.

Su repertorio para piano tiene un marcado carácter muy pedagógico. La obra *Preludio de Mirambel* (1978) recuerda a la musicalidad de Satie, con un gran lirismo y evocación. También destaca su *Concierto para piano y orquesta* (1982) o *Palillos de oro* (1983), una breve pieza muy nacionalista y de sonoridad brillante.

3.3.7.2 *Halffter*

Cristóbal Halffter (1930-2021), compositor y director de orquesta, es uno de los músicos más importantes de la Generación del 51 y de mayor proyección internacional. En su estilo confluyen elementos de la tradición folclórica con el dodecafonismo, serialismo integral o la aleatoriedad, creando un lenguaje muy personal.

A pesar del corpus de repertorio para piano más breve que el de sus tíos, presenta ejemplos destacados del desarrollo tímbrico que buscaba en el instrumento. Entre ellas destaca la *Sonata para piano* (1951), su primera obra para piano solo con un lenguaje aún muy neoclásico y tonal, que recuerda a las sonatas de Scarlatti. Por otro lado, encontramos la obra de gran virtuosismo y dificultad *Cadencia* (1983), compuesta para la final del concurso Paloma O'Shea. En ella se perciben momentos casi expresionistas, con notas mudas, repetición de una misma nota, y un trabajo de la sonoridad basado en el juego con los armónicos (Rosado, 2021).

Ante esta complejidad técnica, presenta *El ser humano solamente muere en cuanto le olvidan* (1988) en recuerdo de A. Rubinstein, y también hecha para el concurso de Santander.

En este caso es una obra más sencilla, con referencias a la parte central de la obra *Córdoba* de Albéniz, que era la pieza que más le gustaba a Rubinstein tocar de bis.

Finalmente, escribe *Ecos de un antiguo órgano [Solo XII]* (2001), inspirada en la sonoridad profunda de los órganos antiguos. Es una composición muy expresiva por su intención melódica, y con grandes pasajes contrastantes de bloques sonoros con un trabajo muy cuidado de las resonancias.

3.3.7.2 De Pablo

Por último, Luis de Pablo (1930-2021), es considerado un pionero en la introducción de las nuevas vanguardias en el panorama musical español del siglo XX. Su extensa obra abarca multitud de estilos y técnicas compositivas, mostrando su interés por la experimentación sonora. En este sentido, se encuentran ejemplos de elementos serialistas, música aleatoria o electroacústica.

Con formación inicial autodidacta, sus primeras obras desarrollan un estilo tonal influenciado por la música de Falla, Debussy, Mompou o Turina. Tras comenzar a estudiar en profundidad la obra de Messiaen, llegan sus primeras obras más vanguardistas, con reminiscencias de Boulez, Stockhausen o Ligeti.

De forma paralela a su labor compositiva, De Pablo tuvo un papel muy activo en el “Grupo Nueva Música” junto a otros compositores como García Abril, Barce o Blancafort. Esta agrupación buscaba la renovación del lenguaje musical español, explorando nuevas técnicas compositivas. Posteriormente fue cofundador del grupo “Tiempo y Música”, con los que promovía la difusión de la nueva música mediante conciertos, conferencias y festivales, especialmente a través de pequeñas agrupaciones de cámara. En este sentido, Marco (2002) comparte las palabras del compositor, que afirma “los conciertos facilitan escuchar y familiarizarse con la música contemporánea” (p.375).

Respecto a su repertorio para piano, una de sus primeras obras es la *Sonata para piano* (1958), donde ya se atisba algún procedimiento serial. De este periodo también es el *Concierto para clavicémbalo* (1966). Una de sus obras más experimentales es *Un instante anterior al tiempo* (2006), basada en la fragmentación y superposición de elementos sonoros.

Rosado (2021), Marco (2002) y más investigadores valoran toda su contribución a la difusión de la música vanguardista en España, posicionándolo como una de las figuras más relevantes del panorama musical nacional.

3.3.8 Música para piano polaca

Durante este periodo, el panorama musical polaco estuvo marcado por las tensiones políticas y las consecuencias del dominio de la Unión Soviética, con el mandato comunista que condicionó el desarrollo artístico del país. Lutoslawski emerge en este contexto como una de las figuras musicales más destacadas de este periodo.

3.3.8.1 Lutoslawski

Otro de los principales compositores del siglo XX es Witold Lutoslawski (1913-1994). Su desarrollo vital y evolución musical estuvo muy marcado por las represiones políticas de las dos guerras mundiales que vivió, y el ámbito represor y de censura del gobierno Stalinista.

Respecto a su estilo compositivo, Lutoslawski experimenta una evolución de las primeras obras más neoclásicas y folclóricas, fruto del realismo socialista impuesto por los países con política comunista de la URSS; hacia un desarrollo vanguardista más experimental. En este sentido destacan elementos del atonalismo, serialismo, un acercamiento a la música aleatoria y varias obras basadas en el “discurso flexible de la obra musical” (Marco, 2002, p.374). Aunque, en este sentido, el propio Lutoslawski describe su incursión a la aleatoriedad como algo limitado y controlado, desarrollado de una manera más tradicional (Griffiths, 2010).

Respecto a su repertorio para piano, aunque no es muy extenso, si figuran varias obras destacadas. Uno de sus primeros ejemplos es la *Sonata para piano* (1934), neoclásica, con una

estructura clara y un lirismo cercano al lenguaje de Ravel o Debussy. La obra para dos pianos *Variaciones sobre un tema de Paganini* (1941), basada en el *Capricho n°24* del compositor, o la *Miniatura para dos pianos* (1953).

Con carácter más pedagógico destaca el ciclo *Melodías populares* (1945) de 12 piezas breves. Finalmente, con la *Invencción* (1968) propone un cambio radical con elementos aleatorios mediante el uso de estructuras abiertas.

3.3.9 Música para piano rusa

Como en otros países europeos, el desarrollo musical durante la segunda mitad del siglo XX en Rusia experimentó una profunda y diversa transformación derivada de los cambios políticos y culturales de las distintas décadas. Bajo el régimen soviético, se vivió en Rusia la división entre la censura gubernamental que imponía límites culturales, y el deseo de los compositores nacionales de explorar nuevos caminos compositivos. A pesar de ello, surgen diversos compositores como Sofia Gubaidulina, Galina Ustvolskaya o Alfred Schnittke con una vida compositiva muy enriquecedora.

En el estilo de estos compositores se aprecia la fusión del elemento nacionalista y folclórico con nuevos elementos y técnicas vanguardistas más innovadoras.

3.3.9.1 Gubaidulina

La compositora y pianista rusa Sofia Gubaidulina (1931-2025) se caracteriza por su profundidad religiosa, siendo el misticismo y el simbolismo religioso algunas de las características generales de su obra. Griffiths (2010) señala la inclinación de la compositora hacia la espiritualidad y las creencias metafísicas, desarrollando en sus obras un compromiso con lo que ella describe como “música más allá de lo audible”. La curiosidad progresiva de la compositora por nuevas afinaciones, experimentaciones e incluso música ortodoxa, la catalogó por el gobierno ruso como un camino erróneo hacia una música sin sentido, entrando en la lista negra de transgresores, como menciona Galindo (2024). Destaca también su papel fundamental

en la creación de un grupo de improvisación donde trabajaban con instrumentos folclóricos (como el *bayán* o acordeón ruso), e innovaciones armónicas como cromatismos, microtonalismos o *glissandi*.

Desde el punto de vista compositivo, basa gran parte de su música en lo denominado por Auner (2017) “música por capas”. Se trata de una técnica de composición basada en estrategias de estratificación, en este caso aplicada en la creación de obras mediante el desarrollo de texturas y capas que dotan a su obra “de una intensa expresividad, imbuidas muchas veces de un fuerte misticismo y simbolismo religioso. Las técnicas extendidas y los efectos microtonales tienen un papel clave en muchas de sus piezas” (Auner, 2017, p.301).

En el caso del piano, aunque su repertorio no es muy extenso (la totalidad de su música para piano solo tiene una duración total de aproximadamente una hora), tiene, sin embargo, un alto valor artístico y pedagógico dentro del repertorio para piano de la segunda mitad del siglo XX. Con obras como *Chaconne* (1962) o el ciclo de pequeñas piezas *Musical Toys* (1969), se pueden trabajar varios elementos relacionados con el control sonoro, la precisión técnica y rítmica, la exploración tímbrica y armónica o el desarrollo de la capacidad expresiva del intérprete. Cada una de las piezas del ciclo desarrolla un carácter y

Por último, es importante destacar que se trata de una compositora de la que no hay muchas referencias en las investigaciones específicas sobre la música del siglo XX, más allá de trabajos de investigación y un documental específico, enfocados en su obra y figura.

3.3.10 Música para piano japonesa

Frente a una corriente más nacionalista, un grupo de diversos compositores como Toru Takemitsu, Akira Ifubuke o Toshio Hosokawa son algunos de los ejemplos del desarrollo musical que ha tenido Japón desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad más vinculado al resto de corrientes europeas más experimentales. Muy ligados a la cultura oriental,

comienzan a fusionar los instrumentos y desarrollos musicales más folclóricos a las técnicas compositivas occidentales como la música concreta, música aleatoria o la notación gráfica.

La influencia oriental ha estado presente en la historia de la música occidental de este periodo desde diversos ámbitos. Por un lado, como señala Morgan (1999), la tendencia hacia una escritura más sencilla y directa, alejada de las complejidades técnicas y musicales de muchas de las corrientes de la época, dando lugar al minimalismo mencionado anteriormente. A su vez, destaca el interés de Cage por la cultura oriental, influyendo directamente en el desarrollo de su música indeterminada. Las concepciones orientales del tiempo de manera no direccional como inspiración directa en un tipo de música más estática son evidentes en este contexto.

Esta fusión intercultural derivó en un variado e interesante repertorio pianístico. En este ámbito, el piano les sirve de fiel ejemplo y reflejo de la estética japonesa, aportando una herramienta de control tímbrico, desarrollo del espacio sonoro o delicadeza esencial para la emotividad, desarrollo del paisaje sonoro o lenguaje estilístico de sus obras.

3.3.10.1 Takemitsu

El compositor japonés Toru Takemitsu (1930-1996) es una de las figuras musicales principales de la música japonesa contemporánea, y que más integró los medios occidentales en la cultura asiática. En este sentido, destaca el papel que tuvo como miembro fundador de un taller experimental, donde un grupo de artistas de diversa índole actúa como elemento determinante en la entrada de la obra de compositores europeos contemporáneos en Japón. Por otro lado, Marco (2002) señala la influencia que tuvo la música francesa de Debussy y Messiaen en su lenguaje musical basado en el “refinamiento tímbrico, el cromatismo, y la melodía de origen modal, pero con un sentido de la suspensión del tiempo muy japonés”, vinculado al jazz y el folclore japonés (p.450). De esta manera se enmarca en un estilo minimalista con un desarrollo musical muy simbólico y evocador de la naturaleza, el agua, o

los elementos de la cultura oriental. Para ello, utiliza instrumentos japoneses como la *biwa* o el *shakukashi*¹⁰ en algunas de sus composiciones, como muestra de su interés hacia esta cultura.

Una de sus primeras piezas para piano es la obra *Piano Distance* (1961), con un Takemitsu enmarcado en la música de posguerra con un contacto más occidental, mediante el empleo de técnicas extendidas con *clusters* de brazo y grandes silencios prolongados que contrastan con las resonancias de los acordes. Griffiths (2010) señala la influencia en esta obra de Boulez como el desarrollo musical de su *Tercera Sonata*, o la exploración sonora en *Structures*.

Posteriormente evoluciona hacia un estilo más introspectivo y emocional, con otra de sus obras más conocidas: las dos piezas *Rain Tree Sketch I y II* (1983-1992). En la primera de ellas, Takemitsu trata de evocar los árboles y las gotas de agua que caen mediante las notas del piano en un ambiente melancólico y muy impresionista. El pianista Ricardo Descalzo destaca la necesidad en esta pieza de no solo evocar ese ambiente mediante la sonoridad delicada, sino atender a la fidelidad a las distintas indicaciones de la partitura: acentos, articulación, desviación rítmica o contrastes dinámicos para una interpretación más fiel al estilo del compositor. La segunda pieza, su última obra para piano, está dedicada a la memoria de Oliver Messiaen a modo de tributo, con un ambiente aún más introspectivo y evocativo que la anterior. En ella incluye una textura armónica más densa, aprovechando las disonancias y resonancias prolongadas, buscando una sonoridad más solemne. Se trata por tanto de una obra con un alto interés pedagógico, ideal para el trabajo de las sonoridades y control del pedal; los grandes contrastes dinámicos esenciales para crear los distintos colores sonoros buscados por Takemitsu, o la gestión de los ritmos irregulares y los largos silencios, desarrollando un necesario control interno del tempo en el intérprete.

¹⁰ Flauta japonesa típicamente utilizada en las meditaciones.

También agrupada en dos piezas, encontramos *Les Yeux Clos* I-II (1979-1989), inspiradas en la obra simbolista del pintor Odilon Redon. De nuevo ambientadas en un ambiente evocador y meditativo propio del estilo más maduro de Takemitsu, se percibe la evolución entre ambas hacia un lenguaje con más contraste sonoro.

CAPÍTULO II: EL PIANO EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA

1. Introducción

El presente capítulo expone el contexto normativo y organizativo en el que se enmarca el itinerario de piano dentro de las enseñanzas superiores de música en España. Para ello, se describe la evolución normativa que se ha desarrollado en los Conservatorios Superiores de Música de España, destacando cómo la legislación ha influido en la estructura, evolución y contenido de estos estudios; así como en la organización interna de los distintos tipos de centros a los que pueden acceder actualmente los estudiantes. En este sentido, se explican y exponen los distintos conservatorios que imparten este tipo de enseñanzas en la actualidad.

Partimos de la dificultad, incertidumbre e importancia que plantea la regulación de las enseñanzas, en este caso de régimen especial, con el propósito de delimitar un modelo académico que regule la formación de los futuros músicos profesionales (Romero, 2023).

A continuación, se detalla cómo se estructura y organiza el itinerario de piano en los centros, enfatizando en las asignaturas relacionadas con el repertorio contemporáneo. Por último, se reflexiona sobre el rol del profesorado dentro del marco expuesto anteriormente, enfatizando en la importancia en la actualización y formación continua de los docentes, especialmente en lo referente a la enseñanza de repertorio contemporáneo.

2. La Enseñanza Superior de Música en España

El diseño y desarrollo curricular de las enseñanzas superiores de música son fruto de la evolución histórica y cultural de la profesionalización del músico en la sociedad. Tal y como señala Romero (2023), “La necesidad de atender una demanda social que promovía el

crecimiento de las formaciones orquestales y la nueva figura del intérprete solista, propició la profesionalización de los estudios musicales” (p.183).

En este contexto, partimos del Conservatorio Nacional de Música y Declamación de París, creado en 1795, como primer modelo académico en unificar la enseñanza y pedagogía en interpretación y composición (Romero, 2023). La constitución de este centro influyó directamente en la gestión de los conservatorios españoles, que comenzaron a consolidarse a finales del siglo XIX, y evolucionaron significativamente, como veremos posteriormente, a lo largo del siglo XX.

Delgado (2006) señala en este origen, el surgimiento de un nuevo perfil profesional en torno a la figura del músico solista como punto de inflexión en la enseñanza musical en España en torno a 1934. Por ello, los conservatorios se vieron en la necesidad de adaptarse a una sociedad cada vez más diversa con las transformaciones artísticas impulsadas por los movimientos estéticos de este periodo. Ante esta evolución, Marco (2003) reflexiona sobre la incorporación progresiva en el modelo formativo de estos centros de las nuevas y numerosas corrientes estéticas artísticas derivadas de los cambios socioculturales de la época.

En este sentido, la evolución de las enseñanzas artísticas en España requiere de una también especialización docente, capaz de responder a los diseños curriculares y de integrar una formación técnica, artística e interpretativa acorde al panorama musical contemporáneo. Por ello, este capítulo aborda, en primer lugar, la evolución del marco normativo que regula estas enseñanzas, seguido de un análisis de los distintos tipos de conservatorios superiores existentes y un listado de los mismos.

2.1 Marco normativo

Las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en España han experimentado una significativa evolución normativa a lo largo de las últimas décadas. Romero (2023) expone que

la regulación de este tipo de enseñanzas y su enmarcación dentro de un modelo académico “se presenta como un camino de incertidumbre, de controversia” (p.166).

Actualmente, estas enseñanzas cuentan con una titulación propia que, a nivel académico, es equivalente a los títulos universitarios, de acuerdo con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de este tipo de enseñanzas. A pesar de que se rigen por una normativa específica que posteriormente desarrollaré, su estructura y equivalencia con un grado universitario oficial se mantienen: duración media de cuatro años (cuatro cursos académicos), con el cumplimiento de 240 créditos ECTS¹¹, y la obtención del Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, en la especialidad correspondiente.

Sin embargo, en la actualidad, a pesar de los esfuerzos normativos para equiparar plenamente estas enseñanzas con las universitarias, enmarcados en el proceso iniciado por la Ley Orgánica de Educación LOE, las Enseñanzas Artísticas Superiores aún pertenecen al régimen especial no universitario.

2.1.1 Antecedentes: marco normativo del siglo XIX

El primer centro en desarrollar de manera exclusiva las enseñanzas oficiales de música en España fue el Real Conservatorio de Música de Madrid, fundado en 1830, lo que supuso el comienzo del proceso de regulación y establecimiento de las enseñanzas musicales en España” (Romero, 2023, p.190). Desde entonces surgieron diversos centros de enseñanza musical especializada, aunque no obtuvieron la titularidad específica de centro superior hasta más avanzado el siglo XX, siendo el centro de Madrid el único en el que se impartían estudios superiores durante casi un siglo (Sarget, 2001).

Respecto a la educación musical, se ha mantenido al margen del sistema general de educación hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley Moyano,

^{11 11} Siglas que corresponden al sistema europeo de transferencia de créditos (*European Credit Transfer System*).

el primer gran texto jurídico de la historia normativa de educación en España. En esta ley, por primera vez, se incluye la música como enseñanza superior dentro de la carrera de Bellas Artes (Embid, 2000; de la Rosa, 2015).

2.1.2 Evolución normativa hacia la Ley Orgánica General del Sistema Educativo

A principios del siglo XX, diversas normativas comenzaron a regular el ámbito de las enseñanzas musicales, destacando el Real Decreto, del 15 de septiembre de 1901, por el que se reforma la Escuela Nacional de Música y Declamación y se establece el Reglamento Orgánico del Conservatorio de Música y Declamación. A este le siguen el Real Decreto, de 16 de junio de 1905, y el posterior Decreto, de 25 de agosto de 1917, por el que se aprueba el nuevo Reglamento del Conservatorio de Madrid, que establecerá varios de los principios organizativos que marcará los siguientes documentos legislativos hasta la actualidad (Estavillo, 2022; Romero, 2023).

Sin embargo, es el Decreto 15 de junio de 1942, el primero que regula y clasifica los conservatorios oficiales de música en tres grados o etapas (elemental, medio y superior) señalando al mencionado Conservatorio de Madrid como el único con titulación superior en el momento.

En la década de los 60 se produjeron reformas importantes, como el Decreto 2618/1966¹², de 20 de septiembre, por el que se reorganizan los Conservatorios y se determinan los cursos que comprenden cada una de las enseñanzas de los tres grados (Moltó, 2015). A su vez, se estructuró la enseñanza de música no profesional, haciendo una distinción entre los conservatorios con validez oficial estatales y no estatales; y centros autorizados y reconocidos (Gil, 2010).

Durante este periodo, se crearon nuevos conservatorios superiores, como el Conservatorio de Música y Declamación de Barcelona (1944), el Conservatorio de Sevilla y el

¹² Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

Conservatorio de Valencia, incluidos en los Decretos de 26 de diciembre de 1968¹³ respectivamente.

La Ley General de Educación 14/1970 supuso importantes cambios educativos a nivel general, aunque no tuvo un impacto tan profundo en el ámbito de la enseñanza musical. En este sentido, destacan las modificaciones organizativas que afectaron a la duración de los estudios superiores, y aspectos organizativos sobre la ratio de alumnado y tiempos lectivos.

En la década de los años 70 se reconocieron más centros oficiales de enseñanza superior en España, como los Conservatorios de Murcia, Málaga, Córdoba, Alicante y Tenerife¹⁴. En los años 80, otros conservatorios como los de San Sebastián, Badajoz, la segunda sede canaria en Las Palmas de Gran Canaria (unificadas en 2002 con la creación del Conservatorio Superior de Música de Canarias, o CSMC), Vigo y Coruña en Galicia, Bilbao y Zaragoza obtuvieron también reconocimiento normativo de enseñanzas superiores¹⁵.

¹³ Decreto 3223/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Sevilla al Grado de Conservatorio Superior; y Decreto 3224/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Valencia al Grado de Conservatorio Superior.

¹⁴ Decreto 918/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Murcia al Grado de Conservatorio Superior.

Decreto 919/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Málaga al Grado de Conservatorio Superior.

Decreto 920/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Córdoba al Grado de Conservatorio Superior.

Decreto 2142/1974, de 20 de julio, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas, en el grado de Conservatorio Superior, al actual Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife.

Decreto 456/1974, de 7 de febrero, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Alicante.

¹⁵ Real Decreto 2834/1980, de 14 de noviembre, por el que se concede la validez oficial de las enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de San Sebastián.

Real Decreto 1832/1982, de 25 de junio, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Badajoz.

Decreto 464/1983, de 15 de diciembre, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria.

Decreto 1984, de 10 de abril, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Vigo.

Decreto 1984, de 23 de mayo, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Orden de 21 de septiembre de 1987, por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza para impartir cursos de Grado Superior de varias especialidades instrumentales.

Decreto 278/1987, de 7 de agosto, por el que se eleva al Conservatorio Oficial Profesional Vizcaíno de Música “Juan Crisóstomo de Arriaga” de Bilbao al grado de Conservatorio Superior.

Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias.

Este proceso de expansión institucional sentó las bases para el sistema de enseñanzas superiores de música que existe actualmente en España (Gil, 2010). Desde entonces, diversas normativas han regulado estos niveles de enseñanza, produciéndose significativos cambios en la estructura y organización de estas enseñanzas en España.

2.1.3 La Enseñanza Superior de Música tras la LOGSE

2.1.3.1 LOGSE

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, supuso el comienzo de la renovación educativa para las enseñanzas artísticas. Por un lado, la inclusión de la música en el ámbito de la educación obligatoria; y por otro, la nueva estructuración de las denominadas “enseñanzas de régimen especial” a las que se adscriben dichos estudios, supuso una consolidación esencial y decisiva de la música en el marco educativo nacional.

A nivel docente, esta ley regula la creación de los Catedráticos de Música y Artes Escénicas como los responsables de impartir del Grado Superior, marcando una clara diferenciación entre los estudios destinados a una profesionalización en la música desarrollados en los conservatorios, respecto al resto de centros (Gil, 2010). A su vez, se produce un aumento considerable del tiempo de clase individual semanal para los instrumentistas, o se incluyen nuevas materias optativas en cada centro, algo reseñable a nivel docente, por el incremento de la plantilla de profesores (Estavillo, 2022).

Posteriormente, comienza a asociarse el término Conservatorio Superior de Música a aquellos que imparten de manera exclusiva el nivel superior de estas enseñanzas, desvinculándose de los Conservatorios Profesionales de Música, a nivel normativo, organizativo y administrativo, como indica el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que

se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas (Turina, 1994; de la Rosa, 2015). Esto provoca la creación y/o regulación y modificación de diversos centros, como la aparición del Conservatorio Superior de Música de Salamanca en 1992, el Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón o el Conservatorio Superior de Música de Baleares ¹⁶.

Algo similar ocurre con Cataluña, otorgando la categoría de grado superior a dos centros: el Conservatorio Superior Municipal de Barcelona, posteriormente relegado a grado profesional de nuevo; el Conservatorio del Liceo, inicialmente público y posteriormente centro privado; y finalmente la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC), actualmente el único centro oficial de iniciativa pública que imparte las enseñanzas superiores de música ¹⁷.

Los dos últimos centros públicos de enseñanzas superiores creados recientemente son el Conservatorio Superior de Música de Jaén en 2010, y el Conservatorio Superior de Música de Castilla la Mancha, en 2013 ¹⁸.

De la Rosa (2015), señala la gran oferta formativa en este nivel que se ha ido desarrollando de manera progresiva durante más de dos siglos, centrándose especialmente en las últimas décadas del siglo XX.

¹⁶Real Decreto 1220/1992, de 2 de octubre, por el que se transforman el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y se crean nuevos Conservatorios Profesionales de Música.

Decreto 25/1999, de 9 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se crea un conservatorio superior de música en Castellón de la Plana.

Decreto 40/1999, de 23 de abril, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música y Danza de las Illes Balears.

Decreto 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

¹⁷ Decreto 307/1983, de 7 de junio, por el que se desdobra el Conservatorio Superior de Música de Barcelona.

Decreto 297/1991, de 24 de diciembre, por el que se prorroga durante los cursos 1987-88, 1989-90, 1990-91, el reconocimiento provisional de la validez académica oficial de las enseñanzas impartidas por el Conservatorio Superior de Música del Liceu, se reordena su régimen de funcionamiento y se reclasifica transitoriamente.

Resolución de 3 diciembre de 2001, por la que se autoriza la apertura del centro privado autorizado de grado superior de música Escola Superior de Música de Catalunya, de Barcelona.

¹⁸ Decreto 338/2010, de 20 de julio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música en la ciudad de Jaén. Decreto 37/2013, de 4 de julio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Castilla la Mancha.

El marco de los estudios superiores como lo entendemos hoy en día fue definido principalmente por el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, y modificado sucesivamente en 1997 y 1999, fijando los aspectos básicos y otorgando a las distintas comunidades autónomas la organización interna del currículo de cada uno de los centros.

Con la promulgación de la LOGSE, se produjo un hito especialmente destacado en el marco de la presente investigación, y es la creación de una asignatura específica de música contemporánea en diferentes centros de guías docentes de música en España. Como señala Nieto (2020): “Sebastián Mariné en Madrid, Alberto Rosado en Salamanca, Ricardo Descalzo en Musikene, Nicaso Gradaille en Vigo, Lluïsa Espigolé en Zaragoza y Manuel Escalante en Badajoz, son un buen ejemplo de ello” (p.136). Posteriormente incidiremos en este aspecto.

2.1.3.2 LOE

Con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), las enseñanzas artísticas superiores quedaron integradas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), permitiendo la movilidad de estudiantes y profesores a nivel europeo (Gil, 2010; Pastor, 2014). A través del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se estableció el sistema de créditos ECTS, que regulan la carga de trabajo presencial y no presencial de un estudiante en torno a una carga media europea, bajo un margen de transparencia de estudios. De esta manera, los nuevos créditos europeos valoran el tiempo empleado por cada alumno para adquirir las competencias del programa de estudios, cuantificado entre 25 y 30 horas de actividad de trabajo (Ferris, 2023).

Como afirma Alonso (2015), la carga de trabajo invertida en la práctica instrumental representa un nivel de estudio superior a la de otras enseñanzas. Como consecuencia de ello, es esencial partir de esta elevada carga de estudio para relacionar el valor del crédito y diseñar los planes de estudio por parte de los centros, así como su equivalencia europea.

Otro desarrollo importante fue la posibilidad de ofrecer estudios de postgrado, fomentando la introducción de programas de investigación en estos centros, como parte también de consolidación de las enseñanzas artísticas como parte del sistema de educación superior europeo. En este ámbito, destaca el Real Decreto 303/2010, que estableció los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten estas enseñanzas, regulando los tipos de centros, las especialidades a ofrecer y las condiciones que deben cumplir para ser considerados oficialmente como conservatorios superiores de música. Por otra parte, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, se enfocó en la definición de los contenidos básicos de los planes de estudios para cada especialidad, delimitando las competencias transversales, genéricas y específicas que debe adquirir el alumnado a la superación de las enseñanzas.

A su vez, las Comunidades Autónomas asumieron la responsabilidad de implantar, gestionar y regular los planes de estudio de las distintas especialidades a partir del curso 2010/2011 (Ferris, 2023). Este hecho dota a las distintas comunidades de un mayor poder en la gestión y organización, siendo las encargadas de “determinar los objetivos y contenidos propios y los requisitos de acceso, estableciéndose de forma general el criterio de “edad idónea”” (Estavillo, 2022, p.77). En este sentido, bajo el amparo de la LOE, y los Reales Decretos 1614/2009, y 631/2010 anteriormente mencionados, regulan los distintos itinerarios organizando los créditos asociados a cada asignatura, y la distribución de estas en los cursos lectivos y horario semanal. Como veremos en apartados posteriores, se organiza el plan de estudios con una estructura general común en torno a distintas materias que abarcan áreas de conocimiento diversas, en torno a la pedagogía, tecnología musical, el instrumento, o la formación laboral entre otras. El marco legal, a su vez, determina los objetivos, contenidos, competencias y mínimos exigibles que figuran en las guías docentes de cada centro.

2.1.3.3 LOMCE

Por otro lado, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, también conocida como LOMCE, no introdujo grandes cambios en las enseñanzas superiores musicales, pero estableció alguna modificación acerca estas enseñanzas respecto al requisito de edad, para mayores de 16 años, incluyendo una prueba específica de acceso para los mayores de 18 años.

2.1.3.4 LOMLOE

Finalmente, la implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (en adelante, LOMLOE), por la que se modifica la LOE ha supuesto una modificación de este tipo de enseñanzas. Entre los principales cambios que ha introducido destacamos:

- La igualdad en el sistema de becas entre estudiantes de conservatorios y universidades, en todas las comunidades, respecto a la parte financiada públicamente. Se establece un nuevo sistema más equiparado al universitario.
- La creación del Consejo de Centro, que otorga al alumnado un papel más activo en los proyectos institucionales, propuestas de grados o reforma curricular, etcétera.
- La participación de estudiantes de enseñanzas artísticas en el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (CSEA), a nivel estatal¹⁹.

En este marco se ha aprobado recientemente la Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. En este último avance normativo, se equiparan formalmente por primera vez las enseñanzas superiores de música al grado universitario: “Los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas quedan incluidos a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y serán equivalentes al título

¹⁹ Creado en 2007 y regulado a través del Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, para elaborar propuestas al Ministerio de Educación sobre estas enseñanzas, o publicar informes sobre diferentes normativas y estado de estas enseñanzas.

universitario de grado” (art.54). En este contexto, esta normativa integra estas enseñanzas en el Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior (MECES) con el nivel equivalente a los títulos universitarios. Con estas contribuciones se busca el desarrollo de un marco normativo que garantice una educación de alta calidad.

En definitiva, la evolución normativa de las enseñanzas superiores de música en España ha sido un proceso extenso y complejo, aún en evolución, que responde tanto a los cambios sociales como a las necesidades educativas de cada época. A lo largo de más de un siglo, desde la Ley Moyano en 1857 hasta la reciente implementación de la LOMLOE en 2020, el marco legal ha sido fundamental para estructurar y actualizar los distintos itinerarios de formación en los conservatorios, incluido el de piano. Esta evolución normativa ha permitido una mayor flexibilidad y diversidad en los contenidos formativos, con la creación de nuevos planes de estudio, introducción de reformas que ajustan las guías docentes, criterios de acceso y demás aspectos organizativos, para adaptarse a la evolución de la pedagogía y contenidos.

En el Anexo 2, basado en todo lo expuesto en estos apartados, se expone un cuadro que recoge las principales leyes y decretos que han regulado las enseñanzas musicales desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, enfocado en los momentos clave en los que la normativa ha impactado de forma directa en el desarrollo del currículo y la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores de piano en los conservatorios españoles.

2.1.4 Normativas autonómicas

Tras la publicación del Real Decreto 631/2010, el desarrollo normativo estatal, anteriormente mencionado, se complementa con las leyes y decretos específicos que cada comunidad autónoma ha desarrollado para regular los Conservatorios Superiores de Música. A medida que las competencias educativas fueron traspasadas a las comunidades, se hizo necesario la aparición de normativas específicas, o la creación de consejos o institutos

autonómicos que adaptara a las particularidades de su sistema educativo y a la gestión de sus centros.

A continuación, se presenta una tabla con las normativas más relevantes que regulan las enseñanzas artísticas superiores de música en cada una de las 15 comunidades autónomas que imparten este tipo de enseñanzas:

Tabla 3. *Normativa autonómica de las enseñanzas superiores de música*

C. A	Normativa autonómica
Andalucía	Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía Decreto 54/2022, de 12 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, enseñanzas artísticas de máster y estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía
Aragón	Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Orden ECD/897/2022, de 13 de junio, por la que se modifican los anexos I y III de la Orden de 14 de septiembre de 2011, regulando el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de la Comunidad Autónoma de Aragón
Canarias	Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad

	Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios (BOC n.º 66, de 3 de abril).
Castilla-La Mancha	Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha Orden 3/2017, de 10 de enero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el sistema de reconocimiento y transferencia de créditos en las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música y al Título Superior de Diseño en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
Castilla y León	Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León Decreto 34/2013, de 18 de julio, por el que se modifica el Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León
Cataluña	Decreto 85/2014, de 10 de junio, de las enseñanzas artísticas superiores

C.A. del País Vasco	Decreto 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
C. de Madrid	Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música (B.O.C.M. Num.141 del Jueves 16 de Junio de 2011)
C. Foral de Navarra	Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejo de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra.
C. Valenciana	Decreto 48/2011, de 6 de mayo, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV

	ORDEN 85/2014, de 23 de octubre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las asignaturas optativas, el trabajo de fin de título y las prácticas académicas externas de los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores de los centros del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana
Extremadura	Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música reguladas por la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Galicia	Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Galicia. Orden de 21 de noviembre de 2016, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de música en desarrollo del Decreto 163/2015, de 29 de octubre
Islas Baleares	Decreto 4/2017, de 13 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música de las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía y se regula su evaluación.
Pdo. De Asturias	Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el Principado de Asturias.

	Decreto 40/2018, de 26 de julio, de primera modificación del Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias.
R. de Murcia	Orden de 28 de julio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se implantan las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, Diseño y Música en la Región de Murcia

Nota. Elaboración propia.

La diversidad normativa en las distintas comunidades permite adaptar estas enseñanzas a los contextos educativos de cada región. Aunque todas las normativas comparten una base común establecida por la legislación vigente estatal, la autonomía en la gestión y organización interna de los centros permite una mayor flexibilidad y variedad en los planes de estudio.

2.2 Tipología de conservatorios

En España, los centros de enseñanza de música se clasifican en función del nivel de estudios que imparten y de su titularidad. Dentro del ámbito de los conservatorios superiores de música, que constituyen el nivel de enseñanza en el que se enfoca la presente investigación, encontramos centros que imparten distintas especialidades de enseñanzas artísticas superiores y otros que lo complementan con los estudios de máster en enseñanzas artísticas. La regulación de estos centros se establece según el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, anteriormente mencionado.

Respecto a su titularidad jurídica y económica, los conservatorios superiores se dividen en varias categorías:

- **Conservatorios Superiores de Música de titularidad pública:** Son centros de enseñanza superior que dependen del Ministerio de Educación y Formación Profesional

o de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas. La financiación de los mismos proviene, en su totalidad, de las administraciones públicas. En España actualmente existen 22 centros gestionados públicamente de manera total o parcial.

- **Conservatorios Superiores de Música con financiación pública y gestión semiprivada.** En esta categoría se encuentran los centros que, aunque reciben financiación pública desde el gobierno autonómico, están regulados a través de fundaciones o entidades jurídicas privadas. Algunos ejemplos son el Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene), la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) o los centros de Baleares y Canarias que son fundaciones dependientes solo de manera parcial de la Administración Pública. Por otro lado, el Conservatorio Superior de Música de Badajoz, a pesar de ser de titularidad pública, depende de la Diputación de Badajoz.
- **Conservatorios Superiores de Música de titularidad privada:** Estos centros, aunque no dependen del Estado o de las administraciones autonómicas, deben estar debidamente autorizados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, para poder ofrecer estudios oficiales. Algunos de ellos son el Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska, fundado en 2011 en Madrid, o la Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) en Barcelona, obteniendo la oficialidad de sus estudios en 2012. En ellos, incluimos también el Centro Superior de Música Liceu; que, a pesar de recibir cierto apoyo público a través de subvenciones, se trata de un centro gestionado de forma privada a través de la Fundación Conservatorio del Liceu. A diferencia de los anteriores, estos centros se denominarán centros autorizados (Estavillo, 2022).

- **Escuelas Superiores de Música:** Son centros de enseñanza regulados por las Administraciones Educativas, con gestión interna propia, pero ofrecen enseñanza no reglada.

La tipología de conservatorios en España refleja la diversidad de modelos educativos y gestión que existen en el ámbito de las enseñanzas artísticas superiores. La coexistencia de los distintos conservatorios permite una oferta formativa variada y proporciona diversas oportunidades de acceso y formación para el alumnado interesado en acceder a este tipo de enseñanzas.

2.3 Listado de Conservatorios Superiores de Música

De acuerdo con las investigaciones realizadas, en España existen actualmente 32 centros oficiales que imparten enseñanzas superiores de música en los que se incluye la especialidad de piano dentro del itinerario de Interpretación.

Estos centros se encuentran repartidos por todo el territorio nacional, encontrando, por norma general, un centro por cada Comunidad Autónoma, a excepción de Cantabria, La Rioja, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que actualmente no poseen ningún centro en el que se impartan las enseñanzas superiores de Música, obligando a los estudiantes a desplazarse a otros lugares. Por el contrario, comunidades como Andalucía, Comunidad Valenciana o Galicia tienen de dos a cinco centros de este tipo.

Conservatorios de entidad total o parcialmente pública:

Tabla 4. *Listado de conservatorios de entidad total o parcialmente pública*

Comunidad	Centro
Andalucía	Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba
	Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada
	Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén

	Conservatorio Superior de Música de Málaga
	Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla
Asturias	Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias
Canarias	Conservatorio Superior de Música de Canarias
Castilla y León	Conservatorio Superior de Música de Salamanca
Castilla-La Mancha	Conservatorio Superior de Música Castilla La Mancha
Cataluña	Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC)
Comunidad Autónoma del País Vasco	Musikene
Comunidad de Madrid	Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Comunidad Foral de Navarra	Conservatorio Superior de Música de Navarra
Comunidad Valenciana	Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón
	Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia
	Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante
Extremadura	Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz
Galicia	Conservatorio Superior de Música de A Coruña
	Conservatorio Superior de Música de Vigo
Islas Baleares	Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares
Principado de Aragón	Conservatorio Superior de Música de Aragón
Región de Murcia	Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia

Nota. Elaboración propia

Centros de entidad privada:

Tabla 5. *Conservatorios de entidad privada*

Comunidad	Centro
Cataluña	Centro Superior de Música Liceu

	Taller de musics
Galicia	Centro Superior de Música de Galicia Centro de Música Superior Mayeosis
Extremadura	Escuela Superior de Música de Extremadura, Musikex
Comunidad de Madrid	Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska Centro Superior de Música Progreso Musical Escuela Superior de Música Fórum Musikae Escuela Superior de Música Reina Sofía
Comunidad Valenciana	Escuela Superior de Alto Rendimiento (ESMAR)

Nota. Elaboración propia

Tras conocer los diferentes centros que imparten este tipo de enseñanzas en el panorama formativo actual nacional, observamos una predominancia de los centros de titularidad pública, pero con un auge creciente de centros privados que imparten este tipo de enseñanzas (Ferrís, 2023).

Para la presente investigación, nos centraremos en aquellos centros de titularidad total o parcialmente pública que figuran en la primera tabla, y que incluyen el itinerario de formación de piano, dentro de la especialidad de interpretación clásica como muestra de análisis y objeto de recogida de datos. A su vez, serán considerados como centros individuales todos aquellos que, aunque compartan mismo plan de estudios por formar parte de la misma Comunidad Autónoma, tienen entidad individual y materias optativas diferentes. Este caso no afecta a las Islas Canarias, por ser una única institución, pero con dos sedes diferentes bajo un mismo funcionamiento. Por tanto, serán 22 conservatorios superiores de música los que formen parte de la siguiente investigación.

3. El itinerario de piano en los Conservatorios Superiores de Música

Los centros anteriormente mencionados, imparten diferentes tipos de especializaciones en los grados enmarcados en las Enseñanzas Artísticas Superiores. Entre ellas, destacamos Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, a las que posteriormente se han ido añadiendo otras como Producción y Gestión, Sonología, Jazz o Flamenco.

La especialidad de piano analizada en la presente investigación se imparte en la totalidad de los centros encuestados. Esta figura dentro del “Grado de Interpretación” en el caso de la mayoría de los centros, “Grado de Interpretación Clásica” en instituciones como el Conservatorio Superior de Música de Baleares; o “Grado de Clásica y Contemporánea” en la ESMUC. Todos los discentes que finalizan dichas enseñanzas obtienen el Título Superior de Música, en la Especialidad de Interpretación.

3.1 Plan de estudios

Los planes de estudios de los conservatorios superiores de música en España están regulados por una normativa estatal común, el Real Decreto 1614/2009 y el Real Decreto 631/2010. Ambos se fundamentan en los principios establecidos por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) anteriormente mencionada, y establecen el marco general que define la duración y organización de estas enseñanzas.

Atendiendo a esta normativa, los planes de estudios de las distintas especialidades tienen una duración de 240 créditos ECTS, distribuidos en cuatro cursos académicos de 60 créditos cada uno. El objetivo principal de estos estudios es proporcionar una formación integral que combine el desarrollo práctico y teórico, en función de las competencias de cada especialidad.

Sin embargo, a pesar del marco legal estatal común, cada comunidad cuenta con la facultad de adaptar y ajustar los planes de estudios a las particularidades de los centros educativos de su territorio. Para ello, se establecen normativas autonómicas correspondientes

que regulan los itinerarios de los conservatorios superiores de música. Este hecho resulta en la impartición de asignaturas diferentes dentro del mismo itinerario, bajo una norma común en las especialidades instrumentales que establece un mínimo 102 créditos en formación especializada, al menos 24 créditos de formación básica, y un mínimo de 6 créditos para el Trabajo Fin de Grado realizado en la fase final de los estudios.

Estavillo (2022) resalta que el artículo 7.1 del Real Decreto 631/2010, regula los mínimos fijados para la estructuración de los planes de estudios, destacando lo siguiente:

- a) Cada una de las materias establecidas en el presente Real Decreto se organizará en una o varias asignaturas, señalando las competencias, el contenido y el número de créditos para cada una de ellas y el curso o los cursos en que deberán realizarse, pudiendo incrementarse los contenidos y los créditos mínimos fijados.
- b) El plan de estudios se podrá completar con otras materias, además de las establecidas en este real decreto, que se concretarán en asignaturas.
- c) Se podrán establecer asignaturas optativas que desarrollen contenidos cuya finalidad sea la de actualizar, completar o ampliar la formación del alumnado.

Junto a la formación instrumental individual, aparecen en el currículo diversas asignaturas complementarias que buscan proporcionar una formación sólida y conjunta. De la Rosa (2015) indica que el currículo se organiza en torno a tres áreas formativas básicas: la parte más técnica, el estudio de materias teóricas, y los conjuntos vocales, sinfónicos y camerísticos; es decir, materias obligatorias, optativas y de libre elección. Estas asignaturas pueden ser obligatorias, optativas o de libre elección, complementadas con seminarios, prácticas externas, trabajos de fin de grado y diversas actividades formativas que conforman la formación teórica y práctica de cada discente (Estavillo, 2022).

En este sentido, y siguiendo la estructura expuesta por Ferrís (2023), la distribución de las materias según su tipología se clasifica de la siguiente manera:

- **Materias de formación básica:** estas asignaturas, que actúan como nexo común entre las distintas especialidades, proporcionan una base sólida y esencial para el desarrollo del conocimiento musical. Se estructuran alrededor de al menos dos áreas:
 - *Cultura, pensamiento e historia:* abarca asignaturas que contextualizan la música en el marco histórico, crítico y cultural, como “Historia de la música”, “Filosofía y estética de la música” o “Música y culturas”.
 - *Lenguajes y técnica de la música:* abordan los aspectos más técnicos y teóricos, relativos a la armonía, análisis, educación auditiva u organología y acústica. Algunos ejemplos de estas asignaturas son “Educación auditiva”, “Análisis”, “Armonía”, o “Práctica armónico-contrapuntística”.

De forma excepcional, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra son las únicas que incluyen un tercer tipo de área adicional en la formación básica, con “Fundamentos de Pedagogía” en Canarias, y “Gestión económica y legislación”, que lo separa como una materia individual frente a otras comunidades.

Por otro lado, son materias que, por norma general, se desarrollan principalmente en los dos primeros cursos académicos del itinerario de piano

- **Materias obligatorias de la especialidad:** incluye aquellas asignaturas específicas de la especialidad.
 - *Instrumento/voz:* es la formación práctica específica en el instrumento elegido. En el caso de piano, la encontramos en el plan de estudios bajo el nombre de “Instrumento principal”, “Piano”, o “Técnica e interpretación del instrumento”, como ocurre en los conservatorios andaluces. Esta se complementa con otras materias como “Técnica y educación postural”, “Repertorio con pianista acompañante”, o “Repertorio solista contemporáneo”, en función del centro, como veremos en los siguientes apartados. Por norma general, todos los centros

analizados superan el número de créditos mínimo establecido por la legislación estatal (66 ECTS) con hasta 130 créditos correspondientes a la asignatura de “Piano” en el Conservatorio Superior de Música de Badajoz.

- *Formación instrumental complementaria*: formada por asignaturas que complementan la formación principal a nivel de técnica o repertorio, con un mínimo de 24 créditos. En este caso predominan asignaturas relativas a la improvisación, repentización de partituras o agrupaciones corales, pero directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento. Algunos ejemplos de ello son “Repentización y transposición”, “Reducción de partituras”, “Creatividad e improvisación”, “Lectura a vista”, o “Evolución estilística del repertorio”.
- *Música de conjunto*: con un mínimo de 12 créditos, y el objetivo de proporcionar la formación grupal mediante la participación en conjuntos vocales o camerísticos que desarrollan el trabajo más colectivo. Las principales asignaturas que encontramos en esta materia son “Música de cámara”, “Coro” o “Dúo pianístico”.
- **Otras materias**, establecidas por las administraciones educativas autonómicas, y por lo tanto varían en función de cada centro. Pueden abarcar aspectos interpretativos, teóricos, musicológicos, tecnológicos, pedagógicos, etcétera. Encontramos materias nuevas relativas a la metodología en Islas Baleares, a la tecnología musical, pedagogía y didáctica y formación laboral en Galicia o hasta cinco materias nuevas en la Comunidad Valenciana, siendo la que más áreas ha introducido desde la normativa autonómica.
- **Asignaturas optativas**: estas materias complementan la formación en función de los intereses del estudiante, permitiéndole elegir entre diversas asignaturas relacionadas con varios aspectos específicos interpretativos, teóricos, musicológicos, etcétera. Nieto

señala la importancia de este tipo de materias para cubrir ciertos aspectos que no se pueden abordar en el resto de las materias (Romero, 2023). Se trata de aquellas materias donde existen mayor diferencia entre los centros, por estar delimitadas directamente desde cada centro.

- **Trabajo Fin de Grado:** se trata del proyecto final exigido por la legislación estatal, y por tanto común en todos los centros. Solo varía el número de créditos ECTS (establecido el mínimo en 6) que le corresponde según cada centro, siendo los más superiores en los Conservatorios Superiores de Murcia o Cataluña.

Por otro lado, algunos planes de estudios incluyen en su currículo otro tipo de materias como seminarios, prácticas externas o demás actividades formativas que complementan la formación. Estos casos los iremos viendo en el apartado posterior.

3.1.1 Distribución de materias por comunidades

El objetivo de este apartado es exponer los diferentes currículos de piano que ofrecen los 22 Conservatorios Superiores analizados en la presente investigación. Para ello, se presenta una organización a nivel autonómico, englobando las asignaturas que se imparten, en función de los tipos de materias mencionadas anteriormente. En las tablas realizadas para tal fin, se muestra cómo se distribuyen los 240 créditos ECTS que marca la normativa, en función de la información obtenida de los distintos planes de estudios de los centros.

Por último, se exponen las distintas asignaturas optativas que ofrece cada centro, que nos servirá como base para en los apartados posteriores detectar la posible presencia de asignaturas específicas de música contemporánea, foco principal de estudio de esta investigación.

3.1.1.1 Andalucía

Como se ha mencionado anteriormente, en Andalucía existen cinco centros de enseñanza superior de música: los conservatorios superiores de Córdoba, Granada, Jaén,

Málaga y Sevilla. A nivel general, estos cinco centros mantienen un plan común de materias en el itinerario de piano de la especialidad de Interpretación, basado en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, distribuidos en bloques de materias de formación básica, obligatorias, optativas y el trabajo fin de grado, sin incorporar materias adicionales globales nuevas.

La estructura del plan de estudios de estos centros se organiza de la siguiente manera:

Tabla 6. *Plan de estudios del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música de Andalucía*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguajes y técnicas de la música	Análisis			4	4	-	-
	Lenguaje y teoría musical			4	-	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música			4	4	-	-
	Sociología y estética de la música			-	4	-	-
Materias obligatorias de la especialidad							
Instrumento / voz	Técnica e interpretación del instrumento			22	22	22	22
	Repertorio con pianista acompañante			-	-	3	3
Música de conjunto	Música de conjunto			6	6	-	-
Formación instrumental complementaria	Música de cámara			6	6	6	6
	Taller de música contemporánea			-	-	4	-
	Repentización y transposición			3	3	-	-
	Acompañamiento vocal e instrumental			-	-	4	4
	Reducción de partituras			-	-	4	-
	Creatividad e improvisación			-	-	3	3
	Instrumentos afines (clave / órgano)			-	-	2	-

	Evolución de la literatura y la técnica del piano	-	-	4	4
Asignaturas optativas					
		11	11	8	8
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	10

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, el peso principal reside en las asignaturas que conforman la materia de formación especializada, respecto al número de asignaturas y volumen de créditos. Sin embargo, se trata de una comunidad que otorga un notable peso a las asignaturas optativas frente a otros centros. Estas, a su vez, son la parte diferencial del plan de estudios de cada centro, pues varían en función de cada conservatorio, como veremos a continuación.

Durante el curso 2024/2025, las asignaturas optativas a las que pueden acceder los estudiantes de piano son las siguientes:

Córdoba:

Tabla 7. *Listado de asignaturas optativas del CSM “Rafael Orozco” de Córdoba*

Acompañamiento a la danza y al teatro musical I-III	Estética de la música contemporánea	Iniciación a la técnica vocal
Anatomía y fisiología del aparato fonador	Expresión y técnica corporal I-II	Nuevas tecnologías I-III
Armonía de jazz y rearmonización	Evolución de los instrumentos y organología	Preparación física para músicos
Baile Flamenco	Folclore y músicas del mundo	Proyectos creativos interdisciplinarios
Composición Bandas Sonoras	Fundamentos de jazz	Psicología de la música
Coro I-IV	Historia de la interpretación pianística	Repertorio orquestal: piano

Didáctica, pedagogía y psicología de la música	Historia del arte	Taller de música contemporánea
Edición de partituras	Historia del arte y cultura andaluces	Técnica armónica
Educación auditiva	Informática y electrónica musical	
Ergonomía y técnica postural I-II	Inglés técnico	

Nota. Elaboración propia.

Granada

Tabla 8. Listado de asignaturas optativas del Real CSM “Victoria Eugenia” de Granada

Armonía	Fundamentos de técnica vocal I-II	Monografía de compositores I (Manuel de Falla)
Bases Psicopedagógicas de la Educación Musical	Gestión musical	Monografía de compositores II (Mujeres compositoras)
Biblioteca, documentación y redes sociales I-II	Historia de la Música Española	Música urbana
Conciertos didácticos	Historia de la Ópera	Música y movimiento
Contrapunto	Historia y estética del Jazz	Organización y gestión de centros educativos OPT
Coro	Idioma extranjero aplicado a la música (Alemán I)	Percusión corporal I-II
Didáctica de la música	Idioma extranjero aplicado a la música (Inglés I)	Performance, Dramatización y Escena
Educación Auditiva	Improvisación y armonía moderna aplicada al Jazz I-II	Técnicas de estudio y ergonomía
Ensemble I-III	Inteligencia Emocional	Técnicas de grabación
Flamenco y Música Española I-II	Interpretación Histórica	Técnicas de investigación musical
Fundamentos de Dirección Coral e Instrumental	Matemáticas básicas para músicos	Transcripción y arreglos
Fundamentos de Etnomusicología	<i>Mindfulness</i>	

Nota. Elaboración propia.

Jaén**Tabla 9.** *Listado de asignaturas optativas del CSM “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Autogestión y promoción del intérprete	Iniciación al jazz	Música y nuevas tecnologías I-III
Baile flamenco	Instrumentos barrocos	Recital: preparación, desarrollo y crítica interpretativa
Composición de bandas sonoras	Lenguaje del flamenco	Taller de grabación de video
Conciertos didácticos	Metodología de la investigación	Taller de interpretación barroco
Ergonomía y educación postural	Multimedia e interactividad	Taller de música vocal
Fundamentos de dirección coral e instrumental	Música escénica y su programación	TIC para interpretación y enseñanza musical
Idiomas aplicados a la música: alemán	Música y movimiento	

Nota. Elaboración propia.

Málaga**Tabla 10.** *Listado de asignaturas optativas del CSM de Málaga*

Adquisición del conocimiento de la interpretación musical: una perspectiva neurocientífica	Estudios de género aplicados a la música	Notación y transcripción
Afinación y reglaje del piano I-II	Etnomusicología	Orquesta de Jazz
Análisis de la música del siglo XX	Formación musical del oído	Percepción crítica y comentario de la audición
Armonía básica	Fortepiano I-II	Proyectos artísticos del conservatorio I-III
<i>COVER</i>	Historia del pensamiento musical	Proyecto camerístico especializado I-III
Didáctica de la armonía y del análisis	Improvisación libre y performance	Repertorio para piano contemporáneo I-II

Didáctica de la música I-II	<i>Intermedial.</i> Procesos creativos	Sonología
Edición de partituras	Italiano aplicado a la música I-II	Técnica corporal
Educación auditiva	Lengua inglesa I-II	Teoría del Jazz
Ensemble de música antigua I-II	Metodología de la investigación	Últimas tendencias musicales
Ergonomía I-II	Música andaluza y española	

Nota. Elaboración propia.

Sevilla

Tabla 11. *Listado de asignaturas optativas del CSM “Manuel Castillo” de Sevilla*

Alemán aplicado a la música I-II	Electrónica en vivo I-II	Paleografía textual y Codicología
Análisis de la música contemporánea	Etnomusicología I-II	Patrimonio musical andaluz y español
Análisis fenomenológico de la interpretación I-II	Evolución de la literatura y técnica del canto	Piano Flamenco I-II
Armonía I-II	Formación elemental en instrumentos de cuerda frotada (violín/viola) I-II	Rítmica y Compás del Flamenco I-II
Armonía de Jazz I-II	Fundamentos de composición I-II	Sistemas modales
Canto gregoriano I-IV	Historia de la música de Jazz	Surgimiento de la escritura musical
Canto histórico I-IV	Historia del Arte I-II	Tablatura
Coaching para músicos I-II	Ingles aplicado a la música I-II	Técnica corporal I-III
Composición para medios audiovisuales I-II	Interpretación histórica	Técnicas de grabación musical I
Conjunto de Jazz I-IV	Introducción a la didáctica musical I-II	Técnicas y métodos de investigación musical
Contrapunto I	Lectura a vista I-II	Tecnología informática aplicada a la música I-III

Coro I-IV	Música occidental I-II	Teoría y formas del flamenco
Coro de cámara I-IV	Musicoterapia I-II	Viento de Jazz
Didáctica del piano	Notaciones de la Polifonía Medieval y Renacentista	
Edición musical	Organología y Acústica	

Nota. Elaboración propia.

Estas asignaturas optativas complementan la formación de los estudiantes de piano de manera muy versátil, atendiendo a los posibles intereses particulares del alumnado. En líneas generales, observamos un amplio número de asignaturas optativas, que en algunos casos superan las 30 opciones por centro con temáticas especializadas desde flamenco y música tradicional, hasta campos más emergentes como la neurociencia aplicada a la interpretación musical o el coaching para músicos. A su vez, destacan las materias prácticas que complementan el repertorio trabajado en el aula como el jazz o la música contemporánea. Por tanto, esta oferta tan variada permite al alumno acceder a especializaciones dentro del ámbito musical, que pueden ser decisivas en su formación y futuro profesional.

Por otro lado, se trata de la comunidad que mayor peso numérico a nivel de ECTS, otorga a las asignaturas optativas.

3.1.1.2 Aragón

El Conservatorio Superior de Música de Aragón (de aquí en adelante CSMA), con sede en Zaragoza, es el único centro de estudios superiores de la comunidad autónoma. Al igual que en otras comunidades, su plan de estudios se basa en el marco normativo citado anteriormente, garantizando una estructura académica general que responde a lo establecido en el Real Decreto 631/2010.

A diferencia del plan de estudios de Andalucía, el CSMA otorga una mayor importancia a la formación en idiomas extranjeros, a través de la asignatura específica de idioma durante los cuatro cursos académicos. También destaca el complemento en la formación en análisis del

repertorio más actual, dentro del ámbito de las materias de formación básica, añadiendo “Análisis de la música del siglo XX” en el último curso.

Por otro lado, un aspecto distintivo de este plan de estudios son los proyectos instrumentales que se desarrollan en los dos últimos cursos de la formación. Estos proyectos permiten a los estudiantes integrarse en diferentes formaciones instrumentales en función de la propuesta de cada año, diversas agrupaciones. En el caso del itinerario de piano, se enfoca principalmente en el “Ensemble Contemporáneo”, y en los grupos de cámara del “Taller de Composición” diseñadas según las distintas plantillas en las que han trabajado los alumnos de composición del centro.

Por último, el CSMA ha creado una materia adicional para incluir la formación general complementaria, con tres materias específicas, que buscan proporcionar herramientas adicionales para abordar la práctica musical desde diferentes perspectivas.

De esta manera, el itinerario de piano sigue la siguiente estructura:

Tabla 12. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSMA*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguajes y técnicas de la música	Análisis			3	3	3	-
	Educación auditiva			2	2	-	-
	Análisis de la música del siglo XX			-	-	-	3
Cultura, pensamiento e historia	Concepto histórico de la música			2	2	-	-
	Idioma extranjero (inglés o alemán)			2	2	2	2
Materias obligatorias de la especialidad							
Instrumento / voz	Instrumento principal: piano			32	26	28	28
	Repertorio orquestal			-	-	6	6
Música de conjunto	Agrupaciones camerísticas			6	6	-	-
	Música de cámara			-	-	6	6

Formación instrumental complementaria	Dúo pianístico	-	6	-	-
	Improvisación	4	4	-	-
	Práctica artística	1	1	1	1
	Proyectos instrumentales	-	-	4	4
	Coro	2	2	-	-
Formación general complementaria	Acompañamiento canto	-	4	-	-
	Técnica Alexander	1	-	-	-
	Historia y evolución del instrumento	-	-	4	4
	Lenguaje y técnicas de la música contemporánea	-	-	4	-
Asignaturas optativas					
		2	2	2	-
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Respecto a las asignaturas optativas, durante el curso 2024/2025 se ofertan las siguientes:

Tabla 13. *Listado de asignaturas optativas del CSMA*

Armonía. Técnica y práctica para instrumentistas	Historia del arte	Técnica Alexander y estudio musical
Coro de cámara	Introducción a la didáctica del piano	Técnicas de grabación
Estrategias psicológicas para la prevención de la ansiedad escénica	Orquesta de tangos	Teoría y práctica del canto gregoriano
Gestión Cultural, Marketing y promoción artística	Taller de música moderna y jazz	Voz: educación y práctica

Nota. Elaboración propia.

En este caso observamos un conjunto de asignaturas optativas variadas que abarcan desde técnicas interpretativas, a gestión cultural o estrategias psicológicas aplicadas a la música.

3.1.1.3 Canarias

Las dos sedes que conforman el Conservatorio Superior de Música de Canarias tienen base en Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. Ambas funcionan como un único centro unificado, con un mismo plan de estudios tanto en las materias comunes, como en la oferta de asignaturas optativas.

Un aspecto distintivo del siguiente plan de estudios es la materia referente a las prácticas externas, cursada en el último curso de la especialidad de interpretación, que busca “aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación académica, facilitando la adquisición [...] de aquellas competencias [...] vinculadas al ejercicio efectivo de la profesión [...] integrando al alumno en el mundo laboral. (BOC nº86, Jueves 5 de mayo de 2016, 1192). Este sistema funciona similar a las prácticas de otros grados universitarios, donde los alumnos acceden a centros públicos o privados, guiado por un tutor académico y otro de la institución colaboradora. La asignatura se complementa con la elaboración de una memoria final de prácticas donde identifica las distintas aportaciones que ha ido desarrollando durante la fase de prácticas, y reflexiona sobre su experiencia en el entorno laboral.

El plan de estudios es el siguiente:

Tabla 14. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSM de Canarias*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º		
Lenguaje y técnicas de la música	Análisis general	-	4	4	-		
	Educación auditiva	3	3	-	-		
	Práctica armónico-contrapuntística	4	4	-	-		
	Organología y fundamentos de acústica musical	3	-	-	-		

Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	4	4	-	-
	Recursos y técnicas de la investigación musical	-	-	4	-
Fundamentos de pedagogía	Fundamentos de pedagogía y didáctica musical	-	4	-	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	25	25	28	30
Música de conjunto	Música de Cámara	5	5	5	5
	Coro	3	3	-	-
Formación instrumental complementaria	Improvisación	3	3	3	-
	Segundo instrumento	2	2	-	-
	Transporte, repentización y reducción	4	-	-	-
	Repertorio con pianista acompañante	-	-	3	4
	Evolución del repertorio y de la interpretación	-	-	4	-
	Acompañamiento	-	-	3	-
Tecnología musical	Informática musical	4	-	-	-
Prácticas externas	Prácticas externas	-	-	-	12
Asignaturas optativas					
		-	-	6	3
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Las materias optativas ofertadas en ambas sedes son las siguientes:

Tabla 15. *Listado de asignaturas optativas del CSMA*

Comunicación oral	Didáctica de la música de cámara	Historia de la música de cine
Danza y música en el mundo	Gestión musical	Historia de la Ópera

Nota. Elaboración propia.

A nivel general, observamos que es un plan de estudios que otorga el mayor porcentaje de carga de créditos en las materias de formación especializada. A su vez, se suma a Aragón en aquellas comunidades que incluyen las “Prácticas externas” como formación obligatoria dentro del itinerario de piano. Por otro lado, las materias optativas ofertadas abarcan aspectos principalmente teóricos.

3.1.1.4 Castilla-La Mancha

El Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha (de aquí en adelante CSMCLM), con sede en Albacete, es el más reciente en crearse, comenzando a impartir las enseñanzas superiores de músicas durante el curso académico 2013-2014, en los itinerarios de piano y guitarra. A partir del curso siguiente, se incorporaron el resto de las especialidades instrumentales.

El plan de estudios del itinerario de piano incluye tres materias adicionales referentes a la tecnología musical, idiomas y métodos y fuentes de la investigación. Ferris (2023), destaca la gran importancia que se le otorga a las materias de formación especializada, ocupando el 80% del total de los créditos del plan de estudios, como observamos a continuación:

Tabla 16. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSMCLM*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Armonía			4	4	-	-
	Análisis			-	-	4	4
	Educación auditiva			4	4	-	-

Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	4	4	-	-
	Sociología y estética	-	-	4	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	26	26	26	26
	Fundamentos de mecánica del instrumento	-	2	-	-
	Técnica y educación postural	2	-	-	-
Música de conjunto	Música de cámara	4	4	4	4
	Taller instrumental	-	-	4	4
	Coro	6	6	-	-
Formación instrumental complementaria	Acompañamiento/voz/instrumento	4	4	4	-
	Reducción de partituras	-	-	-	4
	Repertorio orquestal con piano acomp.	-	-	-	2
	Repentización y transposición	-	-	4	4
	Instrumento secundario			2	2
Idiomas	Idioma aplicado	2	2	2	2
Tecnología musical	Informática musical	2	2	-	-
	Acústica I	-	-	2	-
Métodos y fuentes de la investigación	Metodología de la investigación	-	-	4	-
Asignaturas optativas					
		2	2	-	2
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Y las asignaturas optativas que complementan el itinerario de piano, son las siguientes:

Tabla 17. *Listado de asignaturas optativas del CSMA*

Ensemble vocal	Improvisación	Prácticas de grabación y edición de audio
Escena, luz y video	Innovación pedagógica	Tecnología musical: Marketing y producción musical
Historia del piano y su repertorio	Piano contemporáneo	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.5 Castilla y León

El currículo que ofrece el itinerario de piano a los estudiantes del COSCYL, es el siguiente:

Tabla 18. *Plan de estudios del itinerario de piano del COSCYL*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Armonía			4	-	-	-
	Educación auditiva			4	4	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música			4	4	-	-
	Metodología de la investigación musical			-	-	4	-
Materias obligatorias de la especialidad							
Instrumento / voz	Piano			22	22	28	28
	Ergonomía y prevención de lesiones			2	-	-	-
	Técnicas de concentración			2	-	-	-
Música de conjunto	Música de Cámara			-	6	6	-
	Coro			2	2	-	-
Formación instrumental complementaria	Armonía aplicada al instrumento			-	4	-	-
	Improvisación			-	-	4	-
	Repentización y transposición			4	-	-	-

	Repertorio orquestal con acompañante	-	-	6	6
	Repertorio solista contemporáneo	-	-	4	4
Formación teórica de la especialidad	Análisis	-	4	4	-
	Análisis de la música contemporánea I	-	-	-	4
	Evolución estilística del repertorio para piano	4	4	4	-
	Idioma extranjero	4	-	-	-
	Organología	-	2	-	-
	Tecnología musical	4	-	-	-
Asignaturas optativas					
		4	8	-	12
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	10

Nota. Elaboración propia.

Las asignaturas optativas ofertadas son:

Tabla 19. *Listado de asignaturas optativas del COSCYL*

Acompañamiento vocal I-II	Iniciación a la dirección de orquesta y conjuntos instrumentales I-II	Piano aplicado a danza
Análisis de interpretaciones musicales	Interpretación histórica	Poética de la música
Análisis en contexto de obras de gran formato	Interpretación y realización prácticas del cifrado americano	Prácticas en organología musical: ETNOIMUS
Aproximación a la lengua húngara y su aplicación a la actividad musical	Interpretación musical con nuevos medios	Prácticas externas en centros de documentación
Arte, música, percepción	Introducción a la autogestión artística	Prácticas pedagógicas de piano, improvisación y piano complementario

Audición, análisis de improvisación	Introducción a la comunicación musical	<i>Practicum</i>
Autoconciencia a través de la respiración	Introducción a la improvisación histórica	Etnomusicología I-II
Big Band	Introducción al clave I-II	Repertorio con clavecinista acompañante complementario
Clavicordio	Introducción al jazz I-II	Repertorio con pianista acompañante para pianistas
Cometidos en la improvisación musical a lo largo de la historia	Introducción al órgano I-II	Salidas profesionales de las artes escénicas
Coro gregoriano	La enseñanza del piano en el grado elemental y profesional	Taller de análisis y experimentación sobre la memoria
Coro de mujeres	La música como recurso para la salud social	Taller de interpretación de música antigua
Coro de prácticas de dirección coral	Lectura a primera vista en formato música de cámara	Taller de danza antigua
Coro de proyectos I-II	Literatura y música	Taller de Música Contemporánea I-IV
Cuartetos de Beethoven para pianistas	Metodología del trabajo de campo	Taller de ópera I-III
Desarrollo práctico del oído	Métodos para explorar y descubrir repertorio antiguo	Taller de teatro e interpretación
Didáctica del piano complementario	Movimiento y expresión corporal	Teclados históricos
Educación física para músicos	Música de cámara complementaria I-III	Técnica Alexander
Estudio e interpretación de obras derivadas	Música para cine	Técnicas de grabación y edición musical
Fundamentación de técnica pianística I-II	Música popular urbana	Teoría y práctica de la dirección coral I-III

Improvisación estilística	Orientación académica	laboral y	Tratamiento con quiromasaje y generalidades de anatomía
Inglés nivel avanzado	Pedagogía musical		
Iniciación a la dirección coral	Piano a dúo I-II		

Nota. Elaboración propia.

Se trata del centro con mayor oferta de asignaturas optativas de los analizados en la presente investigación. Con más de 60 materias a las que pueden acceder los alumnos de piano durante su formación, encontramos una gran diversidad temática que complementa la formación de los discentes.

3.1.1.6 Cataluña

El único centro oficial de iniciativa pública que imparte enseñanzas superiores de música en Cataluña desde el curso 2001-2002, es la Escola Superior de Música de Catalunya (de aquí en adelante, ESMUC).

Del siguiente plan de estudios, un elemento que lo caracteriza frente a otros centros es la inclusión de dos seminarios durante el tercer curso: uno de instrumentos de tecla, y otro de música contemporánea.

Tabla 20. *Plan de estudios del itinerario de piano de ESMUC*

MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Fundamentos de acústica	-	3	-	-
	Metodologías de análisis musical	4	-	-	-
	Percepción auditiva general	3	-	-	-
	Fundamentos de la composición	4	-	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Música y cultura	6	3	-	-
	Desarrollo profesional	-	-	-	3
	Estética	-	-	4	-

Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	28	28	28	27
	Formación corporal y comunicación	2	2	-	-
Música de conjunto	Música de Cámara	4	4	4	2
	Coro	2	-	-	-
	Lied	-	2	2	-
Formación instrumental complementaria	Instrumento secundario	4	4	4	-
	Improvisación y acompañamiento para pianistas	3	3	3	-
	Improvisación contemporánea	-	-	3	-
	Repertorio y técnicas de la música contemporánea	-	-	2	-
	Seminario de interpretación	-	-	-	2
	Fundamentos de la práctica interpretativa	-	-	3	-
Teoría e historia	Análisis de la música	-	3	-	-
	Taller de análisis	-	2	2	-
	Percepción auditiva específica	-	2	-	-
	Historia de la música del siglo XIX	-	-	-	4
Tecnología musical	Introducción a la tecnología musical	-	2	-	-
	Técnicas de grabación y postproducción	-	2	-	-
Asignaturas optativas					
		-	-	3	12
Trabajo fin de grado					
Metodologías de la investigación		-	-	2	-
Trabajo fin de grado		-	-	-	8

Nota. Elaboración propia.

ESMUC es uno de los centros con mayor variedad y oferta de asignaturas optativas de los analizados hasta ahora. El diverso y amplio listado de materias optativas ofertadas desde la ESMUC, refleja el esfuerzo del centro por completar y ofrecer una formación integral en las múltiples facetas de la música. Esta varía en función del itinerario a cursar por los discentes. En este caso, aparece la totalidad de asignaturas dedicadas al itinerario de interpretación, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 21. *Listado de asignaturas optativas de ESMUC*

Análisis de JiMM para otros ámbitos ²⁰	Gestión de equipos	Informática musical
Análisis de la música I-II	Gestión de proyectos comunitarios	Instrumentación y orquestación
Análisis de la música antigua	Gestión e intermediación	Interpretación con medios electrónicos I-II
Análisis de la música de los siglos XX y XXI	Historia de la música audiovisual	Introducción a la codicología
Análisis, síntesis y procesamiento del sonido	Historia de la música catalana de los siglos XIX y XX	Marco público e institucional de la música
Arreglos de cobla	Historia de la música de la Edad Media	Modelos de organización sonora de las músicas tradicionales
Arreglos de la música tradicional	Historia de la música de los siglos XV y XVI	Música y comunicación en el entorno global
Bajo continuo	Historia de la música del siglo XVII	Música y danza
Composición aplicada a la enseñanza	Historia de la música del siglo XVIII	Música, movimiento y rítmica
Conjunto instrumental optativo I-III	Historia de la música del siglo XIX	Músicas tradicionales del mundo
Coro optativo	Historia de la música de los siglos XX y XXI	Organología

²⁰ JiMM: Jazz y música moderna

Didáctica del conjunto instrumental	Historia de la música popular	Producción de conciertos y eventos musicales
Didáctica del instrumento	Historia de la ópera	Programación musical
Didáctica general	Historia del jazz	Relación docente
Escena lírica	Improvisación de JiMM para otros ámbitos	Técnicas actorales I-II
Foniatría	Improvisación de la música tradicional	Técnicas compositivas
Fundamentos de la práctica interpretativa	Improvisación y acompañamiento	Técnicas de composición del flamenco
Fundamentos de musicoterapia	Improvisación y acompañamiento del flamenco	Técnicas de ejecución de la música tradicional
Física y matemáticas para la música	Improvisación y ornamentación de la MA para otros ámbitos	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.7 Comunidad Autónoma del País Vasco

El Centro Superior de Música del País Vasco (de aquí en adelante Musikene), es el único centro público autorizado que imparte estas enseñanzas. Como se expone en el cuadro a continuación, ofrece una gran variedad de asignaturas, organizadas en los bloques principales de materias que estructura el Real Decreto 631/2010. En este caso, las materias de formación especializada ocupan el bloque principal de carga lectiva, reduciendo los créditos otorgados a las materias optativas que complementan la formación, frente a otras comunidades autónomas.

Tabla 22. *Plan de estudios del itinerario de piano de Musikene*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Educación auditiva			2	2	-	-
	Armonía y contrapunto			5	5	-	-
	Análisis			4	4	-	-

	Acústica y organología	-	-	4	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	4	4	-	-
	Filosofía y estética de la música	-	-	4	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	29	29	30	31
	Fundamentos de mecánica y mantenimiento	2	-	-	-
	Técnicas corporales	2	-	-	-
Música de conjunto	Música de cámara	-	5	5	5
	Coro	2	2	-	-
Formación instrumental complementaria	Repentización	3	3	-	-
	Improvisación y acompañamiento	3	3	-	-
	Evolución Estilística del Repertorio	-	3	3	3
	Repertorio contemporáneo	-	-	5	5
	Acompañamiento vocal	-	-	3	-
	Acompañamiento instrumental	-	-	3	3
	Repertorio orquestal	-	-	-	3
	Didáctica de la especialidad	-	-	-	4
Asignaturas optativas					
		4	-	3	-
Trabajo fin de grado					
Trabajo fin de grado		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Las asignaturas optativas ofertadas durante el curso 2024/2025, son las siguientes:

Tabla 23. *Listado de asignaturas optativas de Musikene*

Alemán para músicos	Euskera para músicos	Periodismo y crítica musical
Canto coral infantil: repertorio y didáctica	Fundamentos de armonía y contrapunto	Psicopedagogía aplicada a la música
Comunicación para músicos	Fundamentos de educación auditiva	Taller de grabación
Danza, creatividad y consciencia corporal	Grabación y proceso de audio	Taller de publicaciones: revista <i>Musikenews</i>
Didáctica de la música I	Informática para músicos I-II	Técnica Alexander I-II
Dirección coral e instrumental II	Inglés para músicos	Técnica básica de instrumentos de percusión
El gesto anatómico en el músico	Interpretación dramática I-II	Técnica básica de dirección
El músico profesional ante las industrias musicales	Jazz. Fundamentos de educación auditiva	Técnica vocal básica para intérpretes I-II
Español para extranjeros	Jazz y músicas improvisadas. Teoría y práctica I-IV	
Etnomusicología I-II	Lectura de repertorio de Big band	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.8 Comunidad de Madrid

El itinerario de piano dentro del RCSMM figura dentro del Itinerario B: Instrumentos polifónicos modernos (excepto arpa). En este caso, el plan de estudios de la Comunidad de Madrid se distribuye de una manera en la que las materias obligatorias de cada especialidad ocupan el mayor porcentaje de créditos durante la formación del pianista. Por otro lado, destaca la presencia importante que las materias optativas tienen durante los tres últimos cursos, y el peso mínimo exigido en la normativa que mantiene con el Trabajo Fin de Estudios.

Tabla 24. *Plan de estudios del itinerario de piano del RCSMM*

MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS/CURSO

Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Análisis	-	-	6	6
	Educación auditiva	2	2	-	-
	Armonía	6	6	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	6	6	-	-
	Estética y filosofía de la música	-	-	3	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	24	24	26	26
	Fundamentos organológicos, históricos y acústicos del instrumento	2	-	-	-
	Clase colectiva de instrumento	3	3	-	-
Música de conjunto	Música de Cámara	4	4	4	4
	Prácticas de orquesta de cámara / Grupo de música contemporánea	-	-	3	-
	Prácticas de coro / Prácticas de canto llano y conjunto vocal renacentista y barroco	6	-	-	-
Formación instrumental complementaria	Lectura a vista repertorio propio del instrumento	3	3	-	-
	Improvisación y acompañamiento	4	4	-	-
	Acompañamiento de danza	-	-	3	-
	Acompañamiento vocal e instrumental	-	-	3	-
	Repertorio solista contemporáneo	-	-	-	3
	Dúo de pianos	-	-	-	3
Lenguajes y técnica de la música	Educación auditiva	-	-	2	-
Asignaturas optativas					
		-	8	10	12
Trabajo fin de grado					
					6

Nota. Elaboración propia.

El listado de optativas que ofrece el RCSMM para los alumnos del itinerario A de Interpretación, en el que se encuentra la especialidad de piano, son las siguientes:

Tabla 25. *Listado de asignaturas optativas del RCSMM*

Alemán aplicado a la música	El programa de concierto. Notas al programa	Metodología I
Análisis del repertorio Sinfónico, Coral y Dramático	Estética y Filosofía de la Música II	Música de tradición oral I
Análisis e historia del repertorio de Piano	Fuentes musicales y documentación I	Música y Publicidad
Arreglos y armonizaciones de la música moderna	Gestión de proyectos musicales	Notación I
Big Band I-II	Idiomas aplicados a la dirección de coros	Prácticas de canto llano y conjunto vocal renacentista y barroco
Canto gregoriano I-II	Improvisación en música popular	Prácticas de Coro I-III
Canto- Técnica vocal aplicada I-II	Improvisación y acompañamiento II	Presencia escénica
Combo de Jazz I-II	Informática musical	Radio musical
Danzas históricas y tradicionales	Inglés aplicado a la música	Sociología de la música
Didáctica del piano	Iniciación a la metodología de la investigación para el TFG	Taller práctico de afinación histórica
Difusión Musical	Introducción a la Musicoterapia	Técnica Alexander
Diseño y creación de páginas web	Interpretación y Teoría musical del Flamenco I-II	Técnica del movimiento y aplicaciones prácticas
Divulgación Musical	Instrumento complementario: Órgano	Técnicas instrumentales básicas I-II
Educación auditiva IV	La música y las otras artes	Yogaterapia para músicos
Educación musical de 0 a 6 años	Latín aplicado a la música	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.9 Comunidad Foral de Navarra

Navarra cuenta con el Conservatorio Superior de Música de Navarra (de aquí en adelante CSMN) como único centro superior de música de la comunidad.

Su plan de estudios aparece repartido en las distintas materias básicas y obligatorias que establece el currículo, al que agrega algunos casos más específicos. En el apartado de materias de formación básica, agrega el bloque de gestión económica y legislación que incluye una asignatura relativa al emprendimiento y desarrollo profesional del músico. Por otro lado, en composición aplicada desarrollan la parte práctica de la práctica e interpretación de música como complemento a su formación.

Tabla 26. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSMN*

MATERIAS		ASIGNATURAS		ECTS/CURSO			
Materias de formación básica				1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Análisis			4	4	4	4
	Educación auditiva			4	-	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música			4	4	-	-
	Estética y filosofía de la música			-	4	-	-
	Inglés			4	-	-	-
Gestión económica y legislación	Desarrollo profesional y emprendimiento			-	-	4	-
Materias obligatorias de la especialidad							
Instrumento	Instrumento principal			20	26	26	24
Música de conjunto	Música de Cámara			4	4	4	4
	Conjunto			4	4	-	-
Formación instrumental complementaria	Repertorio			6	4	-	-
	Piano acompañante			-	4	4	-
	Improvisación y acompañamiento			-	4	4	-
	Repentización y transposición			-	-	-	4
	2º instrumento			2	2	-	-
	Técnica corporal			4	-	-	-

Lenguajes y técnica de la música complementarios	Composición aplicada	-	4	-	-
Tecnología musical	Tecnología musical	4	-	-	-
	Acústica	-	-	4	-
Asignaturas optativas					
		-	-	8	8
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	10

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, las diversas asignaturas optativas que se ofertan desde el centro son las siguientes:

Tabla 27. *Listado de asignaturas optativas del CSMN*

Conjunto vocal jazz	Formación y recursos rítmicos para músicos	Organización y planificación de la enseñanza musical
Didáctica del conjunto vocal e instrumental I-II	Fundamentos de la educación musical actual	Preparación psicológica para la interpretación actual
Didácticas específicas	Habilidades escénicas	Taller de folk
Dirección aplicada I-II	Música, cine y <i>massmedia</i>	Taller de música moderna
Expresión corporal	Música y género	Técnica aplicada al canto moderno

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.10 Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana tiene tres conservatorios superiores de entidad pública que se incluyen en la presente investigación. Todos ellos están regulados por la Orden 24/2011, de 2 de noviembre, que desarrolla el plan de estudios en la especialidad de interpretación – piano en estos centros de este modo:

Tabla 28. *Plan de estudios del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música de la Comunidad Valenciana*

MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS/CURSO

Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música	Educación auditiva	2	2	-	-
	Análisis	4	4	-	-
	Práctica armónico-contrapuntística	4	4	-	-
	Organología	-	-	4	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	4	4	-	-
	Estética de la música	4	-	-	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	24	24	24	26
	Técnica corporal y movimiento	4	-	-	-
Música de conjunto	Música de Cámara	6	6	6	6
	Coro	4	-	-	-
Formación instrumental complementaria	Repertorio lied / acompañamiento instrumental	-	4	4	-
	Improvisación y acompañamiento	-	4	4	-
	Piano y orquesta	-	-	2	2
	Interpretación de música contemporánea	-	-	2	2
	Seminarios / Talleres	-	-	-	4
	Práctica artística	-	-	2	2
Cultura, pensamiento e historia específicos	Historia y teoría del piano	-	-	4	-
Tecnología musical	Tecnología y acústica	-	4	-	-
Idiomas	Idioma aplicado	4	4	-	-
Metodología y fuentes de investigación	Metodología de la investigación	-	-	2	-
Gestión y legislación	Gestión musical	-	-	-	4
Asignaturas optativas					
		-	-	6	8
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Al igual que en otras comunidades con más de un centro superior de estudios, las materias optativas son las que aportan la diferente especificidad formativa en cada

conservatorio. Por un lado, el Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante propone las siguientes asignaturas optativas durante el presente curso escolar:

Tabla 29. *Listado de asignaturas optativas del CSM de Alicante*

Análisis aplicado a la interpretación	El solista en el escenario	Periódico digital del CSMA
<i>The Backstage Project:</i> producción de música electrónica	<i>Ensemble</i> vocal para concertación	Sinergias de la música actual
Biomecánica para músicos	<i>Filmmaking</i> para músicos	<i>Songwriting</i> y producción de música pop
Creación escénica: Ópera y Zarzuela	Improvisación de música para la imagen	<i>Theater and Drama</i>
Creatividad instrumental	La docencia en el repertorio con piano para instrumentos	TIC aplicadas a la elaboración del TFG y su defensa
Didáctica de la improvisación musical.	Orientación laboral	
Metodología IEM		

Nota. Elaboración propia.

En el caso del CSMC son las siguientes:

Tabla 30. *Listado de asignaturas optativas del CSM de Castellón*

Big Band	Encuentros entre las artes: las relaciones entre música, arquitectura, pintura, escultura y poesía	Notación de la música en la historia
Búsqueda, edición e interpretación de partituras inéditas de los siglos XVII y XVIII	<i>Ensemble</i> contemporáneo	Notación, sonoridad y <i>práxis</i> del repertorio de los siglos XX y XXI
Clavecín	Historia de la interpretación musical	Práctica de la ornamentación en el Renacimiento, Barroco y Clasicismo

Coaching educativo e inteligencia emocional	Música y cine	Producción y Postproducción de Audio y Video Digital
Conciertos y sinfonías del siglo XVIII	Introducción a la Musicoterapia	Repertorio para banda sinfónica, orquesta y coro. La dirección más allá del gesto
Didáctica de la expresión musical	Orquesta Nosoloclasica	Teoría de la interpretación

Nota. Elaboración propia

Y finalmente, el CSMV es el centro con mayor oferta de materias optativas durante el curso 2024/2025 de la Comunidad Valenciana.

Tabla 31. *Listado de asignaturas optativas del CSMV*

Alemán para músicos I-II	<i>Ensemble</i> de música contemporánea I-II	Piano a cuatro manos I-II
Aproximación al lenguaje del jazz	Entrenamiento corporal y emocional	<i>Preparation for the English B2 exam</i>
Canción en inglés del siglo XX	Francés para músicos	<i>Preparation for the English C1 exam</i>
Catalogación de fuentes musicales	Géneros de la Música Tradicional Valenciana	Proyecto Operístico
Clave complementario I-II	Gestión de las AAEE y de la Música	Revista digital del CSMV
Continuo I-II	Historia de la Música Medieval y Renacentista	Ritmos latinos
Coro	Historia de la Música Valenciana	Sección rítmica de jazz
Creatividad e innovación en las salidas profesionales	Improvisación al piano	Seminarios y Talleres I-II
Didáctica Específica I-II	Interpretación del repertorio no estándar	Shakespeare and Music
Dirección aplicada	Introducción a la música cinematográfica	<i>Speaking activities for musicians</i>

DJ productor	Italiano para músicos	Taller de Escritura de Trabajos Académicos
El segundo quinteto de Miles Davis	Música de conjunto I-II	Técnica corporal y movimiento I-II
Excel y música	Música y Medicina	Técnica de la dirección

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.11 Extremadura

En Extremadura este tipo de enseñanzas se imparten en el Conservatorio Superior de Música de Badajoz “Bonifacio Gil”, de aquí en adelante CSMB, en activo desde 1967.

En la distribución del plan de estudios del itinerario de piano se incluyen diversas asignaturas que buscan la ampliación del trabajo de repertorio específico dentro de la formación instrumental complementaria (con asignaturas relativas a la música contemporánea, repertorio orquestal o música antigua). En este sentido añade dos asignaturas menos comunes frente a otras comunidades, como son “clave” y “fundamentos mecánicos del instrumento”. Por tanto, la formación instrumental complementaria conlleva un importante peso lectivo en la formación de los pianistas.

El plan de estudios queda organizado de la siguiente manera:

Tabla 32. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSMB*

MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica			1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música		Educación auditiva	3	3	-	-
		Armonía	3	3	-	-
		Análisis	-	-	3	3
Cultura, pensamiento e historia		Historia de la música	4	4	-	-
		Organología y acústica	-	-	4	-
Materias obligatorias de la especialidad						
Instrumento / voz		Instrumento principal	28	28	31	31
		Repertorio solista contemporáneo	-	-	4	8

Música de conjunto	Música de Cámara	4	4	4	-
	Coro	3	-	-	-
Formación instrumental complementaria	Repentización y acompañamiento	2	2	-	-
	Improvisación	2	2	-	-
	Lectura e interpretación de la música contemporánea	-	4	4	-
	Repertorio orquestal con acompañante	-	4	4	-
	Evolución estilística del repertorio	-	-	4	4
	Interpretación de la música antigua	-	-	-	2
	Fundamentos mecánicos del instrumento	2	-	-	-
	Clave	2	2	-	-
Investigación y documentación	Metodología del trabajo de investigación	-	-	-	2
Asignaturas optativas					
		7	4	2	4
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, las asignaturas optativas a las que pueden acceder los pianistas durante los cuatro cursos lectivos son las siguientes:

Tabla 33. *Listado de asignaturas optativas del CSMB*

Alemán I-II	Filosofía de la Música	Interpretación Dramática
Aprendizaje basado en proyectos	Francés I-II	Italiano I-II
Bajo Continuo I-IV	Fundamentos mecánicos de los instrumentos de cuerda	Música de Cámara
Clave I-II	Fundamentos mecánicos de los instrumentos de viento	Música Vocal de los siglos XVII y XVIII I-II
Conjunto Instrumental Barroco I-IV	Gestión artística y preparación a la vida laboral	Música y Cine
Coro I-II	Grabación y montaje I-II	Psicología de la Interpretación Artística

Dirección de conjuntos I-II	Historia y evolución del Lied a través del análisis: de Mozart a Strauss	Taller de Experimentación Sonora
Edición de audio con <i>Audacity</i>	Historia de la orquestación a través del análisis	Técnica Corporal
Educación para la salud	Iniciación al Jazz	Tipografía Musical
Estética y crítica musical	Inglés I-II	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.12 Galicia

En el caso de Galicia, de nuevo ambos centros mantienen una estructura común en el currículo de piano, dividido en las siguientes asignaturas:

Tabla 34. *Plan de estudios del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música de Galicia*

MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica			1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música		Análisis	4	4	-	-
		Armonía y contrapunto	4	4	-	-
		Formación y adiestramiento auditivo y vocal	3	-	-	-
		Organología	-	3	-	-
Cultura, pensamiento e historia		Historia de la música	6	3	-	-
		Música y culturas	-	-	3	-
		Introducción a la investigación	-	-	3	-
Materias obligatorias de la especialidad						
Instrumento / voz		Instrumento	18	18	20	22
		Organología específica del instrumento	6	-	-	-
		Técnicas de control emocional y corporal	-	2	-	-
		Historia de los instrumentos	-	-	3	-
Música de conjunto		Música de Cámara	6	6	6	6
		Coro	-	2	2	2
		Conjunto	-	-	6	-
Formación instrumental complementaria		Lectura a primera vista y Transposición	6	6	-	-
		Improvisación y acompañamiento	3	3	-	-
		Repertorio con instrumento de tecla acompañante	-	2	2	2

	Transcripción	-	5	-	-
	Repertorio de los siglos XX/XXI	-	-	6	-
	Evolución estilística de la interpretación y del repertorio	-	-	-	3
Pedagogía y didáctica	Pedagogía y didáctica instrumental	-	-	-	3
Tecnología musical	Tecnologías para la música	4	2	-	-
Formación laboral	Formación laboral y normativa	-	-	-	1
Asignaturas optativas					
		-	-	6	11
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	10

Nota. Elaboración propia.

Las asignaturas optativas del CSM de Coruña son las siguientes:

Tabla 35. *Listado de asignaturas optativas del CSM de Coruña*

Coro Gallego I-II	Creación y gestión de un entorno personal de aprendizaje (PLE) I-II
Coro Jazz – Pop - Gospel	Estudio de grabación personal I-II

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, el conservatorio de Vigo propone una oferta más amplia de materias optativas:

Tabla 36. *Listado de asignaturas optativas del CSM de Vigo*

Contenidos digitales	Introducción a la música tradicional gallega	Radio I-II
Interpretación de música folk y nuevas músicas	Lenguaje y técnicas de la música contemporánea	Tradiciones musicales europeas entre fronteras
Introducción a la improvisación	Músicas populares urbanas	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.13 Islas Baleares

El plan de estudios de este centro aparece distribuido por semestres en cada especialidad. En el caso del itinerario de piano, además de las asignaturas más comunes junto al resto de centros analizados, figura “Música pianística de las Islas Baleares” como trabajo del repertorio específico de la comunidad, o la interpretación y conocimiento de otros instrumentos de tecla.

Tabla 37. *Plan de estudios del itinerario de piano del CSM de Islas Baleares*

MATERIAS		ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica			1º	2º	3º	4º
Lenguaje y técnicas de la música		Análisis	4	4	-	-
		Práctica armónico-contrapuntística	4	4	-	-
Cultura, pensamiento e historia		Historia de la música	4	4	-	-
		Historia del pensamiento musical	4	4	-	-
Materias obligatorias de la especialidad						
Instrumento / voz		Instrumento principal	24	24	24	20
		Repertorio con piano	-	-	-	5
Música de conjunto		Música de Cámara	5	5	5	5
		Coro	2	-	-	-
Formación instrumental complementaria		Repertorio	4	4	4	4
		Evolución estilística del repertorio	4	4	4	4
		Improvisación	-	-	3	3
		Lectura a vista	2	2	-	-
		Música pianística de las Islas Baleares	-	5	-	-
		Repertorio de música contemporánea	-	-	4	4
Metodología		Instrumentos de tecla	3	-	-	-
		Metodología de la investigación	-	-	4	-
Asignaturas optativas						
			-	-	12	6
Trabajo fin de grado						

Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, las diversas materias optativas ofertadas para los dos últimos cursos del itinerario de piano durante el curso 2024/2025 son las siguientes:

Tabla 38. *Listado de asignaturas optativas del CSM de Islas Baleares*

Alemán aplicado a la música I-II	Etnomusicología	Música y videojuegos I-II
Armonización y arreglos I-II	Fuentes del pensamiento musical	Notación
Composición aplicada	Gestión profesional	Organización y gestión de centros musicales I-II
Coro I-IV	Historia de la música de los siglos XVI-XVII I-II	Organología I-II
Crítica musical e historia de la interpretación I-II	Historia de la música de los siglos XVIII – XIX I-II	Profesionalización I-II
Danza educativa, improvisación y coreografía aplicada I-II	Iconografía musical I-II	Psicología educativa y desarrollo en edad escolar
Didáctica de la dirección coral y pedagógica del ensayo I-II	Introducción a la didáctica para alumnos de especialidades instrumentales I-II	Recursos para la gestión emocional y relacional en contextos artísticos y socioeducativos I-II
Edición de documentos musicales I-II	Investigación y creación de contenido pedagógico-musical digital I-II	Técnica de la dirección

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.14 Principado de Asturias

El itinerario de Piano se está organizado de nuevo

Tabla 39. *Plan de estudios del itinerario de piano del CONSMUPA*

MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º

Lenguaje y técnicas de la música	Percepción musical y entrenamiento auditivo	4	4	-	-
	Organología y acústica musical	-	-	4	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música	6	6	-	-
	Filosofía y estética de la música	-	-	-	6
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal, piano	29	29	29	29
Composición e instrumentación	Análisis	-	-	6	-
	Práctica armónico-contrapuntística	6	-	-	-
Música de conjunto	Música de cámara	6	6	-	-
Formación instrumental complementaria	Improvisación	-	6	6	-
	Lectura e interpretación de la música contemporánea	-	-	4	-
	Repertorio con pianista acompañante	-	-	2	2
	Repertorio Orquestas / Bandas	-	-	2	2
	Coro I-II	4	4	-	-
	Reducción de partituras	-	-	4	-
Idiomas	Inglés	-	3	-	-
Cuerpo / escena	Técnicas del autocontrol psicofísico	3	-	-	-
Asignaturas optativas					
		2	2	7	9
Trabajo fin de grado					
		-	-	-	6

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, las únicas materias que se diferencian son las asignaturas optativas que se ofertan en cada centro. Durante el curso 2024/2025, las asignaturas optativas a las que pueden acceder los estudiantes de piano son las siguientes:

Tabla 40. *Listado de asignaturas optativas del CONSMUPA*

Alemán	Grupo instrumental / coral	Música de otras culturas especializado I-II
Aproximación práctica a la armonía y arreglos en la música pop	Grupo instrumental para dirección I-II	Organización y gestión de centros
Aproximación práctica a la música contemporánea	Interpretación dramática	Orientación educativa
Danza y baile tradicional de Asturias	Introducción a la etnomusicología	<i>Performance</i> y Escena Contemporánea
Diagnóstico y evaluación en la educación	Italiano	Psicología del desarrollo y de la educación
Didáctica de la música I-II	Metodología de la investigación	Sociología e historia de la educación
Didáctica del lenguaje musical	Música cinematográfica	Técnicas de dirección aplicadas
Francés	Música contemporánea	
Fundamentos de transcripción aplicada	Música de cámara III-IV	

Nota. Elaboración propia.

3.1.1.15 Región de Murcia

Por último, el CSM “Manuel Masotti Littiel” de Murcia propone un plan de estudios con diversas asignaturas específicas. En este caso, añade la materia de ampliación y especialización con cuatro asignaturas específicas. A su vez, el trabajo fin de estudios adquiere en este centro una doble perspectiva al dividirse entre el trabajo final teórico, y la interpretación del concierto final de 4º curso.

Tabla 41. *Plan de estudios del itinerario de piano de la Región de Murcia*

MATERIAS	ASIGNATURAS	ECTS/CURSO			
Materias de formación básica		1º	2º	3º	4º
	Armonía	4	4	-	-

Lenguaje y técnicas de la música	Educación auditiva	2	2	-	-
	Análisis	4	4	-	-
Cultura, pensamiento e historia	Historia de la música culta occidental	6	6	-	-
Materias obligatorias de la especialidad					
Instrumento / voz	Instrumento principal	22	22	22	18
	Mecánica y mantenimiento del piano	-	2	-	-
Música de conjunto	Música de Cámara – <i>Ensemble</i> Conjunto B	8	8	8	8
	Coro I-II	4	4	-	-
Formación instrumental complementaria	Acompañamiento	-	4	-	-
	Improvisación	-	-	4	-
	Concienciación corporal y autocontrol	2	-	-	-
	Reducción partituras	-	-	4	4
	Segundo instrumento	4	4	-	-
Ampliación y especialización	Análisis	-	-	4	-
	Contrapunto	-	-	4	4
	Informática aplicada	2	-	-	-
	Inglés técnico	2	-	-	-
Prácticas externas	Prácticas externas	-	-	5	5
Asignaturas optativas					
		-	-	9	6
Trabajo fin de grado					
Metodología del trabajo fin de estudios		-	-	-	3
Trabajo fin de estudios		-	-	-	12

Nota. Elaboración propia.

A su vez, las diversas asignaturas optativas que propone el centro permiten a los estudiantes complementar la formación con materias que amplían la formación teórica y la interpretación práctica vocal e instrumental.

Tabla 42. *Listado de asignaturas optativas del CSM de la Región de Murcia*

Acústica	Estética y crítica musical contemporánea I-II	Taller de Interpretación
Alemán	Estética y crítica musical histórica I-II	Tradiciones musicales de la Región de Murcia
Coro I-II	Historiografía I-II	
Didáctica de la música de cámara	Introducción al repertorio y piano acompañante	

Nota. Elaboración propia.

4.El Rol del profesorado en la formación del pianista

En esta investigación, la visión docente constituye una de las fuentes principales de información gracias a los cuestionarios realizados por los distintos profesores de los conservatorios superiores de música. A su vez, partiendo del papel fundamental que juegan los docentes en el desarrollo musical, técnico, artístico y personal del alumno, considero importante la inclusión del presente apartado como contextualización de su función en el proceso formativo del alumnado de piano.

Desde el punto de vista normativo, el Real Decreto 631/2010 regula los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas; donde se incluyen los requisitos y cualificaciones requeridas para ejercer la docencia en este tipo de enseñanzas. Entre ellos, Báez (2019) destaca que “estos centros han de contar con la estructura docente necesaria para organizar y desarrollar las enseñanzas conducentes a los títulos superiores” (p.163).

En este apartado se abordarán tres elementos clave de la función docente en el aula:

- Su responsabilidad y función docente en el aula.
- Los requisitos de acceso y formación inicial de los docentes.
- La formación permanente del profesorado, destacando esta última por su relación directa con los cuestionarios realizados para la presente investigación.

4.1 Función del docente en la enseñanza de piano

El papel del profesorado de piano en los conservatorios superiores de música es fundamental para el desarrollo del alumnado, ya que no solo transmite el conocimiento técnico y musical necesario para el proceso de enseñanza, sino que actúa como agente planificador del aprendizaje y organizador de la estructura de la clase. Su función se centra en adaptar las metodologías didácticas empleadas y el repertorio a las necesidades y niveles de cada alumno.

A diferencia de otras disciplinas, la enseñanza del piano se trata de un tipo de formación muy característico al tener una ratio de un alumno por profesor de piano, lo que proporciona muchos aspectos positivos al permitir una atención personalizada. Como señala Manresa (2017), nos permite centrarnos en un solo discente, observarlo, escucharlo y rediseñar la metodología que más se ajuste al mismo. Este hecho nos permite establecer una relación más estrecha con el discente, optimizando el proceso de aprendizaje y beneficiando la confianza y motivación del alumno.

Romero (2023) incide en que, en la enseñanza de la práctica instrumental, el modelo de enseñanza se basará en el contenido específico a desarrollar en el aula. En este caso, el repertorio juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado el “eje que articula las enseñanzas instrumentales de piano” (Romero, 2023, p.256).

Sin embargo, el docente no solo se limita a la transmisión de conocimientos relacionados con el repertorio, la técnica pianística o los diversos estilos; sino que también forma al estudiante en elementos fundamentales como la organización, la interpretación emocional o el papel en el escenario; actuando por tanto como docente, intérprete y mentor. Sloboda (1987) señala la importancia de los siguientes elementos, como base indispensable para la búsqueda de una práctica docente efectiva:

- Conocer al alumno
- Establecer un vínculo de confianza y motivación

- Tener altas expectativas
- Aportarle buena información

Por otra parte, Gorbe (2017) defiende un aspecto clave en estas enseñanzas, señalando que cada alumno de los conservatorios superiores de música va a ser su profesor a lo largo de su vida. Es decir, el docente no solo desarrolla el conocimiento musical en el aula, sino que debe proporcionar un aprendizaje basado en la autoevaluación y autonomía en el estudio. En este sentido, García (2015) pone el foco en el papel docente, afirmando que “el profesor necesita poseer el conjunto de capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas que se suponen indicadores de la calidad docente investigadora en el contexto en el que ejerce su profesión” (p.65). Moreno (2018) habla de diversos elementos que configuran la calidad del profesorado, como la formación inicial y permanente, la organización de la institución escolar o las perspectivas profesionales a lo largo de su vida.

Ante esta situación, Bautista (2020) afirma que actualmente, “es preciso mejorar la calidad de la formación docente inicial, modificar de forma profunda los procedimientos de selección del profesorado y su inducción en los centros, y ofrecer más y mejores oportunidades de formación permanente y crecimiento profesional” (p.26).

4.2 El acceso a la profesión docente en los conservatorios superiores

El acceso a la docencia en los conservatorios superiores de música se regula por el marco normativo descrito anteriormente, donde se establecen los criterios generales de acceso a la función docente de las enseñanzas artísticas superiores. En este sentido, en los últimos cursos se están convocando diversos procedimientos selectivos que regulan el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

En primer lugar, para ejercer la docencia en este tipo de enseñanzas, la normativa vigente establece una serie de requisitos mínimos necesarios. Entre ellos se exige estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y

didáctica específica para cada enseñanza, como la titulación de graduado, licenciado, ingeniero o arquitecto o, en su defecto, titulación equivalente a efectos de docencia en el caso de las enseñanzas profesionales. En este caso, se le suma el requisito investigador a través de una titulación de másteres con un contenido mínimo en este ámbito, o el título de doctor.

A su vez, en los procesos de oposición mencionados anteriormente, se incluyen pruebas específicas sobre contenidos, repertorio o desarrollo metodológico que evalúan el conocimiento y la práctica docente en este nivel de enseñanzas. Por otro lado, se realiza una fase de concurso donde se evalúa la formación académica y experiencia profesional previa, para completar la puntuación final del proceso.

Sin embargo, uno de los problemas señalados ante este tipo de enseñanzas, tema de debate en la actualidad por los diversos procesos de estabilización y movimiento docente en los conservatorios superiores de música, es la diversa capacitación de los docentes. Como señala Báez (2019), el conocimiento específico de varias materias de estas enseñanzas puede precisar de unos requisitos específicos más concretos, más allá de una titulación general. Se trata de formar profesores especialistas en su materia.

A su vez, investigaciones como las de Alonso (2015) o Bautista (2020), evidencian la excesiva dirección hacia la profesionalización interpretativa que se desarrolla en las enseñanzas superiores de música cuando, como afirma Cid (2012), alrededor de un 90% de los estudiantes de estas enseñanzas ejercerán la docencia como primera salida profesional. Bautista (2009) plasma esta realidad en la que:

Tradicionalmente, los programas de formación inicial del profesorado de conservatorios en España han dado una importancia limitada, incluso nula, a las materias relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la música, incluyendo la pedagógica, la didáctica y la psicología del aprendizaje musical (p.3).

Este aspecto se ampliará en el apartado posterior.

4.3 Formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado constituye el primer paso hacia la profesionalización en la docencia del piano. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, los currículos actuales en la interpretación presentan, por norma general, mayores carencias en el ámbito pedagógico. Como señala Bautista (2020), las situaciones del aula de los conservatorios, que son cambiantes, fluidas y únicas, necesitan ajustar la metodología docente a las necesidades de cada momento. A su vez, señala la inexistente carga lectiva obligatoria en lo referente a la parte pedagógica o didáctica musical que tienen los alumnos en los itinerarios instrumentales de los conservatorios, tanto profesionales como superiores, como base de la formación inicial de los futuros docentes. Esta visión coincide con la inquietud de Manresa (2017) al afirmar que, tras el desarrollo de una formación profesional centrada en el dominio de nuestro instrumento y repertorio, superando las dificultades técnicas y musicales: ¿Quién nos enseñó pedagogía? ¿Alguien nos enseñó en serio a enseñar música? (p.87).

Los planes de estudios actuales centran la mayor parte de sus asignaturas obligatorias a la parte interpretativa, pudiendo formar intérpretes de alto nivel, pero dejando de lado aspectos relacionados con la pedagogía, básicos para el futuro profesor. Este aspecto es relevante cuando, según el estudio realizado por Cid (2012), revela que los propios docentes opinan que el 94,1% de los alumnos desarrollará la docencia como primera salida profesional. Sin embargo, la realidad presenta una disonancia entre las expectativas de estos estudiantes y la formación que reciben. Aún en vías de formación posterior, Narejos (2010) y Bautista (2020), señalan de nuevo la ausencia de conocimientos didácticos específicos instrumentales que se imparten durante el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Esta situación ante la preparación inicial de los futuros docentes, desigualada entre la formación instrumental y las habilidades pedagógicas, puede situarlos en una posición de mayor

vulnerabilidad; enfocando su conocimiento docente principalmente en la herramienta de la experiencia práctica.

Actualmente, son varios los Conservatorios Superiores de Música que ofrecen la especialidad de Pedagogía como itinerario concreto para los alumnos, otorgando un espacio curricular a esta vía profesional (Bautista, 2020). Sin embargo, la realidad muestra que gran parte de los docentes que imparten clase en estos centros provienen de estudios enfocados en la interpretación, al no ser el itinerario de Pedagogía un requisito para el acceso e impartición de estas enseñanzas.

4.4 Formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es una herramienta esencial para garantizar la calidad y actualidad del sistema educativo, especialmente en los conservatorios superiores de música. Esta necesidad responde a la evolución constante en la metodología, pedagogía y exigencias del contexto profesional. Varias investigaciones previas (Blández, 2000; López-Gómez y Pérez, 2013) señalan los resultados positivos y múltiples beneficios en el contexto escolar que derivan de estos procesos de formación permanente.

Desde el punto de vista normativo, este proceso se regula a nivel general por la LOE y su reforma LOMLOE anteriormente mencionadas. Como indica el portal educativo de la Junta de Castilla y León: “La calidad de un sistema educativo está estrechamente relacionada con la calidad de sus docentes” (p.1).

Esta afirmación pone en relieve el papel central que juega la formación en el desarrollo práctico docente en el aula. Como señala Romero (2024), la práctica docente en estas enseñanzas debe partir de tres aspectos esenciales: “el desarrollo en profundidad del conocimiento de la interpretación, el dominio instrumental y el estudio exhaustivo del repertorio” (p.458).

Por ello, las diversas normativas que regulan la formación permanente del profesorado coinciden en la necesidad de este tipo formativo como contribución a la mejora de la calidad del servicio educativo, y, por tanto, de la educación del alumnado. Se trata de un sistema formativo que busca la actualización y adaptación del ejercicio profesional docente a los nuevos retos de enseñanza y currículos.

Desde el ámbito metodológico, García (2015) reflexiona sobre estos aspectos, destacando la evolución del currículo a nivel de contenidos, pero no tanto desde el punto de vista pedagógico como base estructuradora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso defiende la posición del docente como parte de una comunidad educativa globalizadora, donde su desarrollo debe ser un proceso continuo y en constante evolución.

Este tipo de formación se plantea como una necesidad. “Ofrecer oportunidades para la formación continua (o permanente) es esencial porque los programas de formación inicial no pueden proporcionar a los profesores todas las competencias que se necesitan en el aula” (Bautista, 2020, p.18). A su vez, varias investigaciones hacen referencia a la necesidad de adaptar el modelo de formación permanente docente a las necesidades de cada centro (López-Gómez y Pérez (2013).

Como señala Pascual (2022), han emergido diferentes modalidades de formación permanente del profesorado, todas ellas encaminadas a los objetivos de mejorar la calidad del profesorado que forma parte del sistema educativo, y a su vez de adaptarse a las nuevas premisas y requerimientos del sistema formativo actual. A su vez, señala que “desarrollar procesos de FP debería llevar implícito un compromiso con la propia docencia, aunque en ocasiones únicamente se realiza como parte de un proceso de consecución de méritos, donde el aprendizaje, si es que se obtiene, es superficial y apenas no influye en la práctica educativa” (p.30).

4.4.1 Centros de formación del profesorado

En España, cada comunidad autónoma tiene asociados diversos centros de formación del profesorado específicos encargados de ofrecer cursos y actividades formativas para los docentes. Estas instituciones regulan la organización y gestión de los cursos, que se organizan a través de distintas modalidades, como:

- **Seminarios:** Agrupaciones de profesores de un mismo centro para profundizar en el estudio de determinados temas educativos. Estas sesiones fomentan el debate interno con aportaciones de los distintos asistentes o incluso especialistas invitados. En el ámbito musical pueden incluir análisis de repertorios o nuevas metodologías.
- **Grupos de trabajo:** Es también una modalidad basada en agrupaciones de docentes con el objetivo de elaborar un proyecto o material curricular concreto. En el entorno musical, se puede trabajar en la interpretación de repertorios específicos, la creación de recursos didácticos concretos o la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza musical.
- **Cursos específicos:** diseñados para ampliar conocimientos sobre temáticas específicas. Se suelen desarrollar fuera del centro.
- **Proyectos de formación** en centros, evaluados a través de una memoria coordinada por el grupo.
- **Congresos y jornadas** como espacios de intercambio de información a nivel nacional e internacional.

La formación recibida por estas modalidades se certifica a través del Ministerio de Educación y organismos autonómicos según la carga horaria. Normalmente se equipara a 1 crédito por cada 10 horas, con una regulación de tiempo mínimo y máximo en función de la modalidad cursada.

4.4.2 Oferta formativa y situación actual en los conservatorios superiores de música

A nivel autonómico, la oferta de formación permanente es desigual en cada comunidad. En este apartado, se ha realizado una revisión documental de los principales centros de formación del profesorado en España, y se ha contactado con los centros para tratar de acceder a los cursos que han podido recibir. Ante esta situación, se ha observado una diferencia significativa en los programas de formación docente.

Por un lado, Andalucía cuenta con un sistema de formación permanente regulado a través de 32 centros específicos de formación. En este caso, se han detectado varias formaciones enfocadas en las enseñanzas artísticas, pero dirigidas y coordinadas principalmente a través de los conservatorios profesionales de música de la comunidad. En este aspecto señalamos cursos como:

- “Edición de partituras con *Musescore*”
- “Ergonomía del instrumento y gestión postural para evitar lesiones en el alumnado”
- “Kit de herramientas digitales para conservatorios”
- “Metodología de la enseñanza elemental de piano”
- “Introducción a nuevos estilos musicales en el conservatorio de música”, etcétera.

Sin embargo, a pesar de la existencia de estos cursos vinculados a temáticas musicales, no se han registrado formaciones específicas dirigidas exclusivamente al profesorado de conservatorios superiores de música.

En este sentido, el único centro al que se ha accedido con formación específica en este ámbito es el COSCYL. En Castilla y León, el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) ha realizado junto al COSCYL un plan de formación bianual para el profesorado. En este caso, durante la etapa 2021-2025 han recibido la siguiente formación:

- “Herramientas para mejorar la educación musical telemática”
- “Estudios de Máster en el COSCYL: Análisis, propuestas e investigación performativa”

- “Iniciación al Solkattu (solfeo indio)”
- “Curso de formación para el uso de mesas de vídeo e iluminación”
- “La preparación del concierto como generadora de estrategias pedagógicas”
- “Grupo de trabajo de Música de Cámara

A su vez, el CSM de Badajoz ha recibido la formación de “TIC en el aula de música”, donde se ha buscado el conocimiento y aplicación de las herramientas digitales en este tipo de enseñanza.

En otras comunidades como Galicia a través del CEFORE, Navarra con el CAP o Madrid con CTIF, no se han encontrado cursos de formación relativos a la enseñanza musical.

4.4.3 Deficiencias y propuestas de mejora

A pesar de la existencia de estos programas, se han evidenciado varias deficiencias ante el panorama de formación permanente del profesorado en los conservatorios superiores de música.

Por un lado, varias investigaciones señalan la falta de adecuación de los cursos ofrecidos a la necesidad y contenido de este tipo de enseñanzas. Gil (2010), asegura que son varios los profesores que muestran una actitud crítica ante la oferta de cursos de formación del profesorado, por ser de temáticas más alejadas a los específicos de piano. La mayor parte de los centros de formación del profesorado ofrecen cursos genéricos, diseñados para todos los tipos de enseñanza (aunque con una aplicación más directa en el ámbito de la enseñanza secundaria), como son los relativos a la formación docente digital.

En este sentido, Moreno (2020), señala que: “El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Las políticas orientadas a su mejora profesional deben tener en cuenta las situaciones, las condiciones y el contexto en el que desempeñan su labor. La administración debería abogar por el fortalecimiento de la profesión docente y por el mayor empoderamiento de los centros educativos” (p.241). Este aspecto es particularmente relevante

en el ámbito de los conservatorios superiores de música, por la necesidad del profesorado de adaptarse a las especificidades de estas enseñanzas, y a las demandas de un entorno musical en constante evolución.

A su vez, otro aspecto cuestionado por otras investigaciones, revelan que el desarrollo de este tipo de cursos suele realizarse generalmente fuera del centro, dificultando el acceso a este tipo de formación. A su vez, respecto a los cursos ofrecidos específicamente para este tipo de docentes, Bautista argumenta que: “las iniciativas que generalmente se ofrecen suelen ser esporádicas, de corta duración, y con frecuencia, poco o nada relacionadas con lo que los profesores de interpretación hacen en clase con sus alumnos” (Bautista, 2020, p.19).

A lo que añade:

El tipo de oportunidades formativas que se ofrecen a los profesores de conservatorios, especialmente mediante cursos no relacionados con sus tareas habituales y realizados fuera de los centros donde trabajan, son generalmente ineficaces y de un impacto prácticamente nulo en la práctica docente específica de este tipo de enseñanzas (Bautista, 2020, p.25).

Ante este panorama, resulta imprescindible fomentar el desarrollo de oportunidades de formación continua para el profesorado de los conservatorios superiores de música, favoreciendo el contacto entre los centros de formación y el equipo docente, en busca de una oferta educativa más especializada y accesible.

PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.Introducción

Este capítulo describe el diseño de investigación que se ha seguido durante el estudio realizado, incluyendo las bases metodológicas, el enfoque adoptado, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, el análisis de los mismos, la cronología del proceso de investigación, o los criterios de validez y fiabilidad.

Diseñar una investigación consiste en la preparación general de todo el estudio que se va a acometer, sus estrategias y sus técnicas, las entrevistas a realizar o el tiempo en el que se va a desarrollar (Báez y de Tudela, 2007). Es, por tanto, el plan general que guía todo el estudio. Por ello, la elección de la metodología más adecuada para analizar el problema objeto de estudio, es un factor clave para el éxito de la investigación, y, por tanto, para su validez y confiabilidad (Ruiz, 2009).

El trabajo planteado se sitúa dentro del ámbito de la investigación educativa, enmarcada en el campo de investigación de las ciencias sociales. A través de este estudio, buscamos conocer y explicar el panorama actual de un problema específico como es la enseñanza de la música contemporánea en los conservatorios superiores de música de España.

Rodríguez, Gil y García (1996) definen la investigación educativa como

Una tarea orientada a la resolución de conflictos teóricos y prácticos asociados a la educación, es decir, como actividad dirigida a entender el significado que tiene la educación para los que la llevan a cabo y para los que la reciben, así como desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas derivados de la práctica educativa. (p.278).

Siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998), la investigación educativa busca no solo generar un conocimiento profundo de los fenómenos educativos, sino también solucionar

los problemas prácticos que emergen en el ámbito educativo y social. Siguiendo esta perspectiva, la investigación busca identificar los posibles obstáculos en la enseñanza del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano, comprendiendo su impacto en la formación pianística, y proponer posibles soluciones basadas en la percepción del equipo docente de los conservatorios superiores.

Por otro lado, en el diseño de la presente investigación se han establecido los siguientes elementos clave:

- Objeto de estudio: conocer la situación de la música contemporánea en la formación del pianista durante sus estudios superiores de música en España, a través de un análisis exploratorio de la percepción de del equipo docente implicado.
- Método de investigación: metodología cualitativa, con enfoque fenomenológico, y paradigma interpretativo.
- Triangulación metodológica: para garantizar la validez de la información y completar los datos obtenidos, se ha realizado una triangulación de las técnicas de recogida de datos (cuestionarios y análisis documental de las guías docentes), triangulación de datos de los diferentes informantes (cuestionarios al equipo docente) en los diferentes momentos de recogida de datos (realizada de forma paralela durante un mismo curso lectivo, garantizando la no variabilidad del currículo en el centro).

2. Diseño de la investigación

El diseño de investigación define la estructura, planificación y desarrollo del estudio, estableciendo el enfoque metodológico, el tipo de estudio realizado, y las estrategias utilizadas para la recolección de datos que nos permitan responder a los objetivos y preguntas de investigación.

Dentro del enfoque cualitativo, Hernández-Sampieri (2018) define el diseño como “el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación” (p.524). Siguiendo las investigaciones de Creswell y Creswell, 2018; Hernández-Sampieri, 2018; o Flick, 2013; la elección del diseño dentro del ámbito cualitativo depende principalmente del planteamiento del problema, objetivos y preguntas de investigación. En este caso, Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa consiste en una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones en forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, etcétera.

2.1 Metodología cualitativa

El estudio presentado encaja, fundamentalmente, con el desarrollo de una investigación educativa enmarcada en la investigación cualitativa. Según Van Maanen (1983), el método cualitativo destaca por su mayor visibilidad y proximidad a las situaciones reales, lo que facilita un acercamiento al entorno y la realidad concreta. En este caso, se busca indagar sobre el sentido de la realidad educativa observada, el contexto educativo, las relaciones y los significados que en él se establecen desde el punto de vista de sus protagonistas, para llegar a una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo principal hace referencia a la identificación y comprensión del desarrollo de la música contemporánea en un contexto local como es el aula de las asignaturas de piano de los conservatorios superiores de música, a través de los principales participantes en las misma: el equipo docente y el alumnado. Nos interesa el punto de vista que ofrecen los participantes, así como sus características y circunstancias; lo

que nos hace seleccionar la metodología cualitativa como la más adecuada para el correcto desarrollo de la investigación.

Si bien se ha obtenido el cuestionario como instrumento principal para la obtención de datos, lo que podría asociarse con metodologías cuantitativas, su uso en este estudio se vincula a un propósito cualitativo: interpretar las opiniones y percepciones de los encuestados (Pacheco- Cortés y Infante, 2012). Siguiendo las características de este estudio, y la premisa de que “el foco de la investigación cualitativa es, inherentemente, multimetodológico” seleccionamos aquellas metodologías que nos proporcionen una mayor comprensión de los resultados obtenidos (Flick, 2004, pp.226-227). En este sentido, Punch (2003) afirma lo siguiente:

La investigación cuantitativa nos permite establecer fácilmente las relaciones entre variables, mientras que la cualitativa facilita la interpretación de las relaciones entre variables, ya que la cuantitativa no es tan sólida cuando se trata de explorar las razones de esas relaciones. (p.241).

Este estudio, por tanto, se basa en la investigación cualitativa donde, siguiendo las palabras de Denzin y Lincoln (2012), consiste en ubicar al observador en el mundo, con el fin de lograr “el conocimiento de una realidad” (Báez y de Tudela, 2007, p.37). A su vez, estos autores establecieron una diferencia entre entornos de investigación experimentales (desarrollados en laboratorio) y naturales (de campo). En este caso, añaden que “la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas dan” (Denzin y Lincoln, 2012, p.49). Aplicado a nuestra investigación, se adopta una perspectiva cualitativa naturalista, ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación

con el contexto” (Sampieri, 2018, p.390). En este caso, se analizan los datos obtenidos a través del equipo docente, en sus contextos o ambientes naturales, a través del contexto natural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música contemporánea, de la manera más objetiva posible con el fin de aportar una mayor credibilidad y validación a la investigación, tratando de obtener “una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p.330).

A continuación, se expone una tabla donde figuran los principales aspectos cualitativos enumerados que enmarca la presente investigación:

Tabla 43. *Aspectos cualitativos de la presente investigación*

Investigación cualitativa	En esta investigación
“El objeto de la investigación cualitativa es el conocimiento de la realidad” (Báez y de Tudela, 2007, p.37).	El objeto de la investigación se basa en conocer la situación real y actual de la música contemporánea como contenido en el marco del itinerario de piano dentro de las enseñanzas superiores de música en España.
“La investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, 2018, p.390).	La presente investigación se enfoca en comprender la situación de la música contemporánea desde la perspectiva de los docentes y alumnado del aula de piano y las distintas asignaturas específicas relacionadas con este repertorio.

“Se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p.27).	Orientada en analizar la situación del repertorio más actual dentro del aula de los centros durante los cursos escolares 2021-2025 a partir del equipo docente y discente implicado.
“El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p.330).	Nosotros, como investigadores, desarrollamos este estudio con el deseo de conocer y comprender por completo la situación de la música contemporánea en la formación superior del pianista, a partir de los datos obtenidos del personal implicado en las asignaturas.
La investigación cualitativa supone “adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (Barba, 2019, p.24)	La presente investigación busca transformar la realidad del contexto educativo de enseñanzas superiores mediante la obtención e interpretación de los datos obtenidos por el contacto con el equipo docente y alumnado pianista de asignaturas de música contemporánea.

Nota. Elaboración propia.

Concluimos por tanto que se trata de una investigación inductiva, emergente, naturalista y humanista, ya que partimos de una realidad concreta, partiendo de la perspectiva del ser

humano que participan de manera activa en la misma, en su entorno natural, y se va construyendo el diseño de la investigación a medida que avanza el proceso de estudio.

2.1.1 Diseño fenomenológico

Como indicábamos anteriormente, la investigación cualitativa analiza el contexto natural, para posteriormente el investigador interpretar los datos objetivos de las personas implicadas. Basándonos en las tipologías de diseño expuestas por Hernández Sampieri (2018), vinculamos nuestro objetivo principal con el diseño fenomenológico, pues “busca entender las experiencias de las personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de este”, a través de las experiencias compartidas por los propios individuos (p.525). En este caso, el fenómeno estudiado es la presencia de la música contemporánea en la formación del pianista en los conservatorios superiores de música, analizada a través de cómo la perciben los docentes implicados en el proceso.

De acuerdo con Creswell (1998); Alvarez-Gayou (2003); Mertens (2005) y citado por Salgado (2007), los diseños fenomenológicos se basan en las siguientes premisas:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

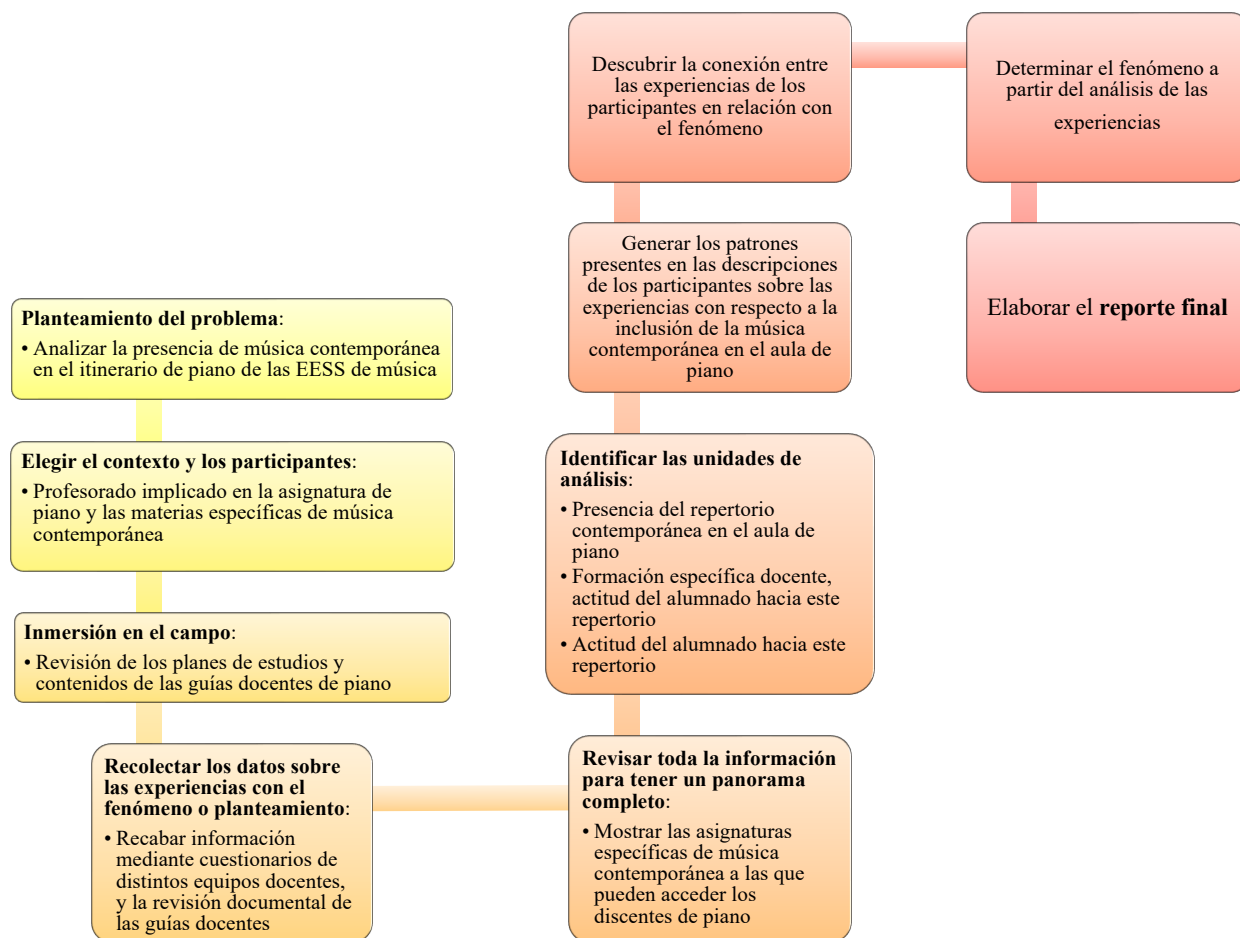
En esta investigación, las características fenomenológicas se basan en el enfoque por comprender cómo los docentes perciben y experimentan la enseñanza del repertorio contemporáneo en el aula de piano, a través de su visión y datos aportados, tratando de identificar las tendencias y posibles dificultades. Estos datos se recogen en técnicas cualitativas, como son los cuestionarios abiertos y el análisis documental realizado.

Por otro lado, Hernández-Sampieri (2018) expone dos tipos de enfoques fenomenológicos:

- Fenomenología hermenéutica, concentrada en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida.
- Fenomenología empírica o psicológica, enfocada en describir las experiencias de los participantes.

En este caso, enmarcamos nuestra investigación en el segundo tipo, al situarnos nosotros al margen de la experiencia para basar el estudio en los datos y opiniones de los propios participantes hacia la descripción del fenómeno analizado, más que en reconstrucciones teóricas. Para ello, asociando esta investigación al esquema propuesto por Hernández-Sampieri (2018) basado en el orden en el que se desarrollan comúnmente las acciones en un diseño fenomenológico, planteamos lo siguiente:

Figura 1. *Diseño fenomenológico de la investigación según la estructura de Hernández-Sampieri (2018)*



Nota. Elaboración propia

Finalmente, los resultados de este tipo de estudios no intentan generalizarse a poblaciones más amplias, sino que se dirigen a la comprensión de vivencias en un entorno específico, cuyos datos emergentes contribuyen a entender el fenómeno (Johnson y Christensen, 2012; Hiles, 2008; y Tullis y Jillian, 2008).

2.1.2 Paradigma interpretativo de la investigación

Los principios de las investigaciones cualitativas combinan creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas. González (2003) y Hernández-Sampieri (2018) exponen que los paradigmas deben responder a las siguientes dimensiones básicas:

- Supuesto ontológico: la realidad es subjetiva, y se construye a partir de la experiencia y creencia individual.

- Supuesto epistemológico: el conocimiento se adquiere a través del contacto entre el investigador y lo investigado.
- Supuesto metodológico: el modo en que podemos obtener los conocimientos de dicha realidad. En este punto se enmarcan la perspectiva metodológica, los métodos y las técnicas de investigación usados por el investigador.

A esta red de creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas, Denzin y Lincoln (2012) lo denominan paradigma o marco interpretativo, entendido como realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun, 1986, p.13). Por tanto, el paradigma dentro de la investigación nos ayuda a conocer los métodos a utilizar para investigar y a saber cómo afrontar el objeto principal de estudio, es decir, es el “conjunto básico de creencias que guía la acción” (Guba, 1990, p.17).

Aplicado a la investigación cualitativa, González (2003) expone que el paradigma cualitativo “es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico” (p.130). Además, “a la hora de llevar a cabo cualquier proceso de investigación es necesario situarnos de forma adecuada en el paradigma que más se ajuste a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio” (Martínez, p.111). En nuestro caso, como la investigación se centra en las experiencias y opiniones del equipo docente y alumnado de las asignaturas con contenido práctico de música contemporánea en el itinerario de piano; nos situamos ante un paradigma interpretativo ya que tratamos de comprender y entender la realidad (Bresler, 2006), los significados e intenciones de las personas (Ibarretxe, 2006) en referencia al estudio de los significados inmediatos y particulares de las acciones sociales y personales (Erickson, 1990).

2.1.3 Tipo de diseño: estudio de casos

Siguiendo nuestro objetivo principal, hemos elegido el estudio de casos como la herramienta más idónea para desarrollar nuestra investigación ya que, según dos Santos (2008), el estudio de casos es un método indicado para realizar una exhaustiva y sólida investigación sobre un aspecto específico de un determinado fenómeno o problema, siendo un método predominantemente cualitativo y dirigido a la recogida de información.

Partimos de la definición de estudio de caso como el “análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, general hipótesis, contrastar datos y completar conocimientos (De Miguel, 2005). Stake (2005) puntualiza que se trata del interés en un caso individual entendiendo el mismo como un sistema acotado, del que se observan de manera intensa las características con objeto de establecer generalizaciones sobre la población a la que pertenece la unidad (Cohen y Manion, 2002).

McMillan y Schumacher (2005) lo distinguen de los diseños experimentales y no experimentales donde los grupos son comparados a través de análisis estadísticos, en que el término estudio de caso se refiere a un solo “caso” estudiado en profundidad. Esta especificidad la señala también Anguera (1986), exponiendo que el estudio de caso es un método de investigación que implica el “examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (p.21). Siguiendo las palabras de Monreal (2013), el estudio de casos requiere de un proceso profundo de indagación de la realidad a estudiar. Por tanto, plasmando la diferencia con otros métodos más generalizadores, Martínez (1988) apoya este carácter inductivo señalando que:

El estudio de casos (...) proviene (...) de tradiciones investigadoras que ven en la observación sobre el terreno y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista, por su

preocupación generalizadora, ofrece un tipo de información mucho menos significativa y relevante (pp.42-43).

A su vez, aplicado al ámbito educativo al que nos referimos, añade:

El estudio de casos puede ser un buen instrumento metodológico para la deliberación profesional crítica de los profesores. Permite obtener una cualificada información de y en la propia realidad de la enseñanza, examinar sistemáticamente y de un modo interactivo la propia actividad práctica, así como los factores que las constriñen o condicionan (Martinez, 1988, p.48).

Vinculando este razonamiento del estudio de casos con el enfoque cualitativo, observamos que encaja perfectamente con la línea de pensamiento de que “en la ruta cualitativa predomina la lógica o razonamiento inductivo, dirigiéndose de lo particular a lo general” (Hernández-Sampieri, 2018, p.9). Es decir, partimos de la información extraída del contacto con el equipo docente y programaciones didácticas en cada centro, para proceder a analizar esos datos y obtener una perspectiva general de la situación. A su vez, la finalidad primordial del estudio de caso consiste en “conocer cómo funcionan todas las partes del caso, para así generar hipótesis y explicar relaciones causales entre sí, en un contexto concreto y dentro de un proceso dado” (Bisquerra et al., 2004, p.310).

Al revisar las distintas clasificaciones de los tipos de estudios de casos existentes, encontramos diversos criterios. Por un lado, según Heras (1997) defiende los siguientes tipos de estudio de casos, según la naturaleza del objeto estudiado y las técnicas empleadas para la recogida de datos:

- Estudios de casos organizativos: dirigidos al conocimiento sobre un fenómeno desde una perspectiva evolutiva, y empleando las entrevistas e investigación documental como recogida de datos.

- Estudios de casos de historias de vida: realizados a partir de la biografía de los sujetos analizados para la comprensión de elementos concretos. La técnica principal de recogida de datos es la entrevista.
- Estudios de casos observacionales: basados en la observación participante para la recolección de datos de algún elemento desde una perspectiva sincrónica.

Yin (1984), sin embargo, distingue entre los siguientes:

- Estudios de casos exploratorios: orientados a definir preguntas e hipótesis sobre temas poco estudiados, que servirán como base para investigaciones posteriores.
- Estudios de casos descriptivos: pretenden el conocimiento de un fenómeno en su ámbito natural donde se produce.
- Estudios de casos explicativos: enfocados en el análisis de las relaciones de asociación de las distintas variables que conforman el estudio.

Lincon y Guba (1985) y Pérez (1994) aportan un mismo punto de vista, defendiendo la existencia de tres categorías diferentes:

- Estudios de casos factuales: se basan en la descripción de hechos concretos y verificables, a través de datos empíricos.
- Estudios de casos interpretativos: utilizado para desarrollar categorías o apoyar los asuntos teóricos formulados con anterioridad. Se pretende la comprensión de la realidad.
- Estudios de casos evaluativos: se basan en la valoración de situaciones o procesos, para medir su impacto en un contexto determinado.

Por otro lado, Stake (2005), atendiendo a la finalidad expone que existen los siguientes tipos de estudio de caso:

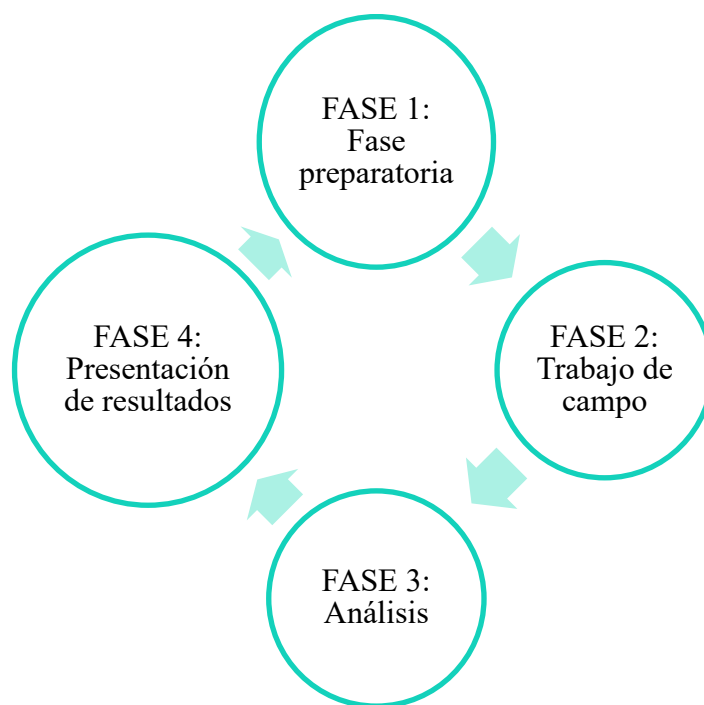
- Estudios de casos intrínsecos: aquellos casos en los que el investigador pretende alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto.
- Estudios de casos instrumentales: se refieren a los casos examinados en profundidad para reflexionar sobre un tema o una teoría más general.
- Estudios de casos colectivos: el investigador analiza un conjunto de casos para investigar un fenómeno o población.

Siguiendo estas diversas clasificaciones, nuestro estudio de casos desarrollado en la presente investigación, correspondería a un estudio evaluativo, ya que implica la descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio; y colectivo, porque indagamos en un fenómeno como es la música contemporánea, a partir varios casos que se han de estudiar intensivamente, como es todo el equipo docente implicado en la investigación.

2.2 Proceso de investigación: fases

Durante el proceso de investigación cualitativa se ha seguido una secuenciación de fases de realización que ha facilitado.... Romero (2023) destaca la tendencia a interpretar las fases de modo cronológico, aunque en todo el proceso esta secuenciación ordenada no suele obedecer a un orden estricto; a lo que McMillan y Schumacher (2005) señalan que en estos procesos predomina más la interacción entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones como guía secuencial de la investigación.

En este sentido, Rodríguez et al. (1996) establecen las siguientes etapas dentro del proceso de investigación:

Figura 2. *Fases de investigación según Rodríguez et al. (1996).*

Nota. Elaboración propia.

2.2.1 Fase 1

La fase inicial o preparatoria conllevó la reflexión inicial de la temática objeto de estudio, así como la realización de un boceto inicial del diseño de la tesis doctoral. En esta etapa fue fundamental el trabajo conjunto junto a las directoras de tesis, definiendo la temporalización inicial de esta investigación.

En el primer punto se determinó el objeto de estudio de este trabajo, basado en ofrecer una visión actualizada de la inclusión de la música contemporánea en el itinerario de piano de las enseñanzas superiores de música de España. Para ello se determinó el acercamiento desde distintos ámbitos: el análisis documental o el acercamiento a los docentes implicados con el fin de obtener los datos que reflejen la situación real de esta situación. A su vez, se determinaron los distintos campos a estudiar durante el marco teórico, estableciendo diversas temáticas que guiarían todo el proceso:

- La música contemporánea como repertorio de los siglos XX y XXI desde el punto de vista de la composición pianística.
- El currículo de piano en el ámbito de las enseñanzas superiores de música.
- La formación permanente especializada del profesorado de los conservatorios superiores de música.

Teniendo en cuenta lo anterior, se comenzó por la preparación de la base del marco teórico, investigando las diversas publicaciones que abarcasen estas temáticas, proceso que abarcó un periodo considerable de tiempo debido a la magnitud de especialmente el primer bloque de estudio.

A su vez, se realizó un diseño inicial de investigación (que, como afirma Wittoorck (1989), se trata de un proceso interactivo y relativo, que se va modificando a lo largo del proceso de estudio) basado en la investigación cualitativa. En él, se pretende buscar los significados a través de los participantes de manera objetiva, desde el punto de vista de los que perciben y viven el objeto de estudio. A partir de los datos, se construirá la investigación, desarrollada a través de la interpretación de los hechos desde la parte investigadora.

2.2.2 Fase 2

“El trabajo de campo se define como el contexto donde van a tener lugar las realidades objeto de estudio” (Gil, 2010, p.127). Para ello, se trabajó en la selección de todos los conservatorios superiores participantes en la investigación (la totalidad de centros de titularidad pública en el ámbito nacional), para iniciar el contacto con la muestra seleccionada. A nivel general, la condición de docente de piano y el contacto previo con parte del profesorado favoreció el acceso a los informantes. Este proceso queda más desarrollado en el apartado 3.2 donde se detallan las fases seguidas para la recolección de datos.

2.2.3 Fase 3

La etapa de interpretación de resultados se fue realizando de manera paralela desde los primeros datos recogidos, aunque se formalizó de manera más intensa al fin de la recopilación de los cuestionarios.

2.2.4 Fase 4

Por último, se plasmó todos los resultados triangulados, vinculando los datos obtenidos del análisis documental y los cuestionarios para desarrollar Esta fase va vinculada con el apartado de conclusiones, al asociar la información recogida con los distintos objetivos específicos que han seguido todo el proceso de investigación.

3. Metodología de la investigación

En este apartado se incluyen los métodos y técnicas empleados para la recolección y análisis de datos, la descripción de los cuestionarios planteados, la selección de la muestra o los criterios de rigor metodológicos seguidos durante la investigación.

3.1 Técnicas e instrumentos de obtención de datos

La recopilación de datos en una investigación cualitativa debe permitir al investigador obtener la información en los “ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de muestreo (...), con la finalidad de analizarlos y comprenderlos” (Hernández-Sampieri, 2018, p.443). A su vez, para la selección de los instrumentos de recogida de información, es preciso realizar una elección justificada y rigurosa que siga la orientación metodológica de la investigación, así como la naturaleza de los datos (Gonzalez y Cano, 2010). En este caso, se emplearon dos técnicas principales de recogida de datos: el análisis documental y la realización de tres versiones de cuestionarios.

3.1.1 Análisis documental

La documentación es uno de los instrumentos básicos de la investigación tanto cuantitativa como cualitativa, que consiste en examinar documentos ya escritos (Massot, Dorio

y Sabariego, 2004). Los datos obtenidos son utilizados generalmente, para completar la información recogida a través de otras técnicas como la observación o la elaboración de entrevistas y cuestionarios (Massot et al., 2004).

En este proyecto, se realizó un análisis documental centrado en la revisión de los distintos documentos oficiales de índole educativa que pudieran aportar información relevante para la investigación. Para ello, se analizaron los siguientes documentos:

- Currículos oficiales de los centros analizados.
- Guías docentes de la asignatura de piano.
- Guías docentes de las asignaturas específicas de música contemporánea.

Este análisis permitió identificar:

1. La presencia del repertorio de los siglos XX y XXI en el currículo del itinerario de piano de las enseñanzas superiores de música.
2. Los enfoques pedagógicos y tipo de repertorio dentro de este periodo incluido en las distintas asignaturas.
3. Las diferencias entre conservatorios respecto a la integración de la música contemporánea en su currículo.

En este caso, fue el primer paso del abordaje de la recogida de datos, pues nos estableció la base para comprender la situación inicial, y poder seleccionar la muestra y participantes a incluir en la investigación.

3.1.2 Cuestionarios

Los cuestionarios estructurados son uno de los instrumentos de recolección de datos más usados tanto en el ámbito de la investigación educativa, como es el de las ciencias sociales (González, 1999). Partimos del concepto de cuestionario como una “técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismo términos” (Rodríguez et al.,

1996, p.186). Es decir, es una herramienta de obtención de datos basada en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Bourke, Kirby y Doran, 2016), que debe ser congruente con el planteamiento del problema de investigación. Una de las principales ventajas de este instrumento de recogida de datos es la posibilidad que otorga al investigador de acceder a un gran número de participantes en un breve periodo de tiempo (Casas, García y González, 2006).

3.1.2.1 Diseño del cuestionario

Para la recogida de información, se realizaron tres tipos diferentes de cuestionarios, diferenciados según el perfil del participante:

- Cuestionario dirigido a docentes de la asignatura individual de **piano**.
- Cuestionario dirigido a docentes de asignaturas **obligatorias** específicas de música contemporánea.
- Cuestionario dirigido a docentes de asignaturas **optativas** específicas de música contemporánea.

Los cuestionarios fueron diseñados en función del tema de estudio, detectando los ámbitos clave para la investigación, lo que generó una idea estructurada del tipo de información que era preciso recopilar (Heras, 2023). Cada cuestionario contenía distintos tipos de preguntas estructurados en torno a diferentes preguntas:

- **Preguntas abiertas:** consisten en preguntas sin respuestas delimitadas anteriormente, que buscan profundizar en la percepción y visión personal de los docentes respecto a la temática a tratar, sin límite preciso de respuesta. En este caso se buscaba obtener información descriptiva sobre varios aspectos del repertorio de los siglos XX y XXI y su inclusión en el aula de piano, otorgando a los docentes la posibilidad de explicar más detalladamente los datos.

- **Preguntas cerradas:** “que contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas (...). Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones” (Sampieri, 2018, p.251). Para obtener una información más estructurada y cuantificable, se han incluido mayormente preguntas cerradas sobre aspectos generales del repertorio contemporáneo que posteriormente desarrollaremos. En este caso la mayor parte de respuestas tipo giran en torno a: si/no, o la distribución de repertorio planteada en los puntos 1.2 y 1.3 del capítulo 1 de la presente investigación

Por otro lado, se trata de un cuestionario autoadministrado, pues se proporcionó directamente a los participantes mediante envío online. Para ello, los cuestionarios se subieron y distribuyeron mediante la plataforma *Google Forms*, por ser una herramienta intuitiva y de fácil distribución de formularios en línea, agilizando el proceso de recopilación de datos.

3.1.2.2 Estructura del cuestionario

La elaboración del cuestionario se basó en las distintas temáticas abordadas al inicio de la investigación, en torno a los objetivos y preguntas de investigación propuestas. Para ello, a nivel general, los tres tipos de cuestionarios se estructuraron en torno a las siguientes temáticas, vinculadas con los objetivos de la investigación:

- Formación específica del profesorado en el repertorio de los siglos XX y XXI.
- Origen, desarrollo y contenido de la asignatura impartida.
- Percepción sobre la inclusión de la música de los siglos XX y XXI en las aulas de piano.
- Dificultades y barreras percibidas en la enseñanza de este repertorio.

En el primer caso, el cuestionario dirigido a los docentes de las asignaturas individuales de piano buscaba obtener información real sobre la presencia de este repertorio, contrastando la información con la arrojada tras el análisis documental de las guías docentes.

Para ello, las preguntas realizadas fueron:

- **Bloque 1: Inclusión del repertorio en el aula:** preguntas cerradas de respuesta si / no; más la opción de “a veces” solo en alguno de los casos. Las dos últimas preguntas contienen otras respuestas establecidas asociadas a la división demográfica a través de los principales autores con repertorio para piano de los dos periodos expuestos en el marco teórico.
 - ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?
 - ¿Lo trabaja con todo el alumnado?
 - Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?
 - ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?
 - Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?
 - Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano.
 - Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano.
- **Bloque 2: Formación específica docente y contacto con el repertorio contemporáneo:** en este caso se alternan las preguntas cerradas de si/no, con las respuestas establecidas del repertorio contemporáneo anteriormente mencionadas; pero se incluyen algunas preguntas abiertas que se marcarán a continuación:

- ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?
- En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido? (pregunta abierta).
- ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?
- Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?
- En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente (pregunta abierta).
- ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de formación del profesorado?
- Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?
- En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?
- **Bloque 3: Percepción del alumnado del repertorio contemporáneo:** en este caso hay una pregunta abierta, más una cerrada basada en porcentajes concretos (100%, 75%, 50%, 25% o 0%).
 - ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?
 - ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

○ **Bloque 4: Inclusión de la música contemporánea en el aula de piano:**

finalmente, el último bloque engloba cuatro preguntas cerradas (tres de sí/no, y una con más opciones de respuesta que se incluyen a continuación de la pregunta), y dos abiertas.

- ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano? (pregunta abierta).
- ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?
- ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los conservatorios superiores de música?
- En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe? (pregunta abierta).
- ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?
- ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio? (Desde los primeros cursos / últimos cursos de enseñanzas elementales; desde los primeros cursos / últimos cursos de enseñanzas profesionales / desde las enseñanzas superiores).
- Observaciones / comentarios.

En el caso de los cuestionarios realizados a los docentes de las materias obligatorias específicas de música contemporánea, se mantienen las mismas preguntas de los bloques 2 y 4, al que se le añaden nuevas cuestiones.

○ **Bloque 1: Formación específica docente y contacto con el repertorio contemporáneo** (mismas preguntas que el cuestionario anterior).

- **Bloque 2: Asignatura.** Una pregunta cerrada de sí / no y dos preguntas abiertas de respuesta breve.
 - ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?
 - En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica sobre el repertorio?
 - En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?
- **Bloque 3: Contenido de la asignatura.** En este caso se trata de preguntas principalmente cerradas (con respuestas variadas) y una pregunta abierta.
 - ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?
 - Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?
 - Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje de técnicas extendidas o nuevas grafías?
 - ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?
 - ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?
 - ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado de fuera del centro en la asignatura?
 - En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura? (pregunta abierta).
 - ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?
 - ¿Se realiza algún ciclo específico del repertorio contemporáneo en el centro?

- ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?
- ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?
- **Bloque 4: Inclusión de la música de los siglos XX y XXI en el aula de piano.**

En este caso se mantienen en general las preguntas del mismo bloque del cuestionario anterior, a las que se le añaden las siguientes:

- ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?
- En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?
- En caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

Finalmente, en el tercer cuestionario realizado, se mantiene en su mayoría la estructura del ejemplo anterior, a excepción de algunas preguntas derivadas del carácter optativo de la asignatura específica.

- **Bloque 1: Formación específica docente y contacto con el repertorio contemporáneo** (mismas preguntas que el cuestionario anterior).
- **Bloque 2: Asignatura** (mismas preguntas que el cuestionario anterior, a las que se añaden las siguientes):
 - ¿Fue por iniciativa propia?
 - En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos? (pregunta abierta).
- **Bloque 3: Contenido de la asignatura** (mismas preguntas que el cuestionario anterior, a las que se añaden las siguientes, para analizar la presencia de

discentes de piano en las mismas, al ser optativa y ofertada a otras especialidades):

- ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?
- De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?
- **Bloque 4: Inclusión de la música de los siglos XX y XXI en el aula de piano**
(mismas preguntas que el cuestionario anterior).

3.1.2.3 Codificación del cuestionario

En este apartado se recoge el proceso de codificación seguido sobre los cuestionarios realizados durante la investigación para facilitar la organización de los datos obtenidos, y determinar la procedencia documental de los datos reflejados en el capítulo de resultados de la investigación.

A su vez, para asegurar el principio de confidencialidad, garantizamos el anonimato de los cuestionarios mediante este proceso. Tan solo figuraba el centro de origen del docente para asegurar la consecución de la totalidad de cuestionarios propuestos, pero no figurará en esta investigación para garantizar la posible asociación de respuestas a docentes concretos.

La codificación se realizó como figura en la siguiente tabla, en base a todas las preguntas y respuestas que se han añadido en los diversos apartados del Anexo 1.

Tabla 44. *Codificación general de los cuestionarios*

Instrumento	Tipo de cuestionario	Número de cuestionario	Pregunta (P) o Respuesta (R)
CST	A – B - C	1 a 34, 1 a 23, 1 a 19	1 a...
Cuestionario			
Ejemplo			
CSTA30R14 – Cuestionario de tipo A realizado por el docente nº30, y respuesta 14			

Nota. Elaboración propia

En este caso, se han establecido tres tipos de cuestionario, denominados de la A a la C, y asociados a cada tipo de docente encuestado:

- A: Docentes de la asignatura individual de piano.
- B: Docentes de asignaturas obligatorias de música contemporánea.
- C: Docentes de asignaturas optativas de música contemporánea.

3.2 Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se dividió en varias etapas, asegurando una planificación sistemática y organizada.

En primer lugar, se realizó una revisión documental de las distintas normativas, currículos y guías docentes de todos los conservatorios implicados en la investigación, iniciada durante el curso lectivo 2020/2021. Tras acceder al listado final de los 22 conservatorios superiores que se incluyen en la investigación, se procede a trabajar sobre los distintos documentos del centro, examinando las distintas asignaturas específicas de la música contemporánea, así como la inclusión del repertorio contemporáneo como contenido o repertorio orientativo en el aula de piano. Este proceso se realizó en primer lugar de manera documental, para contrastarlo en la siguiente fase con los resultados de los cuestionarios elaborados para los tres perfiles docentes analizados.

Finalmente, se incluyó el apartado relativo a la formación específica docente, donde se contactó con los distintos centros especializados en la formación del profesorado, a los que se adscriben los conservatorios analizados en la investigación. A su vez, se contactó en los casos que existía, con la figura de coordinación de la formación docente de cada conservatorio.

Tabla 45. *Fases y explicación del proceso de recogida de datos*

Fases de la recogida de datos	Explicación del proceso

1ª Fase. Febrero 2021	Elaboración de un listado completo de los conservatorios superiores de música incluidos en la investigación, para poder acceder a la muestra.
2ª Fase. Febrero 2021 – enero 2025	Acceso al currículo ofertado en todos los centros, para seleccionar las asignaturas incluidas en el proceso de investigación. Posteriormente, realización de un análisis de las guías docentes de las asignaturas de música contemporánea y piano.
3ª Fase. Febrero 2023 – enero 2025.	Contacto con todos los centros y equipo docente para hacer llegar los cuestionarios a los docentes implicados, con autoadministración de manera online.
4ª Fase. Enero 2024 – noviembre 2024	Contacto con el personal de cada centro encargado de la organización de los cursos de formación del centro; y contacto con los diversos centros de formación específica del profesorado de cada comunidad.

Nota. Elaboración propia

3.3 Descripción de la muestra

3.3.1 Participantes: proceso de selección y muestra

Sabariego y Bisquerra (2004) defienden dos tipos distintos de muestreo asociados a la investigación cualitativa:

- Muestreo probabilístico, basado en la selección aleatoria de la muestra, de modo que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de formar parte de la misma.
- Muestreo no probabilístico, ajeno a la probabilidad, se caracteriza por otros criterios de selección relacionados con las características de la investigación o de quien realiza la muestra.

En este caso, dadas las características desarrolladas cualitativas de nuestra investigación, optamos el seguimiento de un muestreo no probabilístico, ya que se busca el contacto de un tipo específico de profesorado, relacionados con la música contemporánea como objeto principal de estudio.

Para la selección de la muestra, partimos de la estructura de Mertens (2015) de seleccionar en primer lugar los ambientes propicios, luego los grupos, y finalmente los individuos. Para ello, seleccionamos en primer lugar todos los conservatorios superiores de música de España a analizar, que figuran en la Tabla 4. Con ellos, se estableció un contacto vía telemática con un total de 22 centros en un proceso de comunicación extendido desde febrero de 2020 hasta enero de 2025.

El contacto con estos conservatorios se llevó a cabo a través de diversas personas.

- Por un lado, se contactó con el equipo directivo de aquellos conservatorios donde era necesario acceder a datos que no figuraban en las páginas webs (guías docentes, emails de contacto) o por la imposibilidad de contacto directo con el equipo docente seleccionado.
- A su vez, se escribió al equipo docente encargado de la formación específica en cada centro (existente solo en un total de 6 conservatorios), para la recolección de información sobre la formación permanente del profesorado.

- Para la distribución de cuestionarios, se distribuyó entre un total de 59 docentes de piano de los diferentes conservatorios analizados, de los que se obtuvieron 34 respuestas. Mediante esta selección no se buscaba una respuesta total del equipo docente, sino una muestra lo suficientemente significativa para garantizar un resultado válido. El contacto se inició el 20 de febrero de 2023, y finalizó el 24 de octubre de 2024.
- En el caso de los cuestionarios de asignaturas específicas de música contemporánea, se contactó con un total de 44 docentes, obteniendo 42 respuestas. La primera respuesta se obtuvo el 5 de noviembre de 2023, y la última el 23 de enero de 2025.

3.4 Análisis de la validez, fiabilidad y objetividad del estudio

Para garantizar el cumplimiento de rigor de la metodología de investigación, se han seguido los diversos criterios defendidos por Guba (1989) en su estudio sobre los criterios de credibilidad en la investigación cualitativa naturalista, siendo los siguientes: validez externa, validez interna, fiabilidad y objetividad.

Así mismo se han considerado las recomendaciones metodológicas de Hernández-Sampieri (2018) para garantizar la confiabilidad, validez y objetividad de la investigación.

3.4.1 Validez

La validez en los estudios cualitativos consiste en establecer el nivel en el que las afirmaciones de los investigadores sobre el objeto de estudio presentado están correspondidas con la realidad, aportando el rigor científico del trabajo (Najmias y Rodríguez, 2007). Según Camarillo (2001), el investigador que trabaja en el ámbito cualitativo trata de captar la realidad tal cual la perciben los sujetos que participan en dicho estudio, construyendo su investigación en base a las manifestaciones de los participantes.

Benito (2025) distingue entre varios tipos de validez:

- Validez de contenido, referida a la adecuación y representatividad del contenido del instrumento con relación al constructo que se pretende medir. En la presente investigación, se aseguró que las distintas preguntas del cuestionario abarcaran todos los aspectos esenciales para la consecución de los objetivos propuestos. A su vez, la información que proviene de los encuestados aporta una credibilidad fiable para la investigación, siendo personas individuales procedentes de distintos centros, y sin contacto interno entre ellos.
- Validez de constructo: capacidad del instrumento para medir el objeto de manera precisa y consistente. Dos especialistas en el ámbito pedagógico y musical revisaron el cuestionario antes de su distribución.

Una de las principales formas empleadas de validación del instrumento de recogida de datos es el proceso de validación de expertos (Carretero y Pérez, 2005), donde un grupo de especialistas evalúan la idoneidad de cada ítem del cuestionario con relación a las variables objeto de estudio (Hernández et al., 1998). En este caso se realizó un documento de rejilla de validación por cada tipo de cuestionario realizado, que se hizo llegar mediante las tutoras de la tesis a dos revisores externos que lo validaron positivamente, garantizando su correcta distribución.

En este documento, se les facilitó los diferentes ítems de cada bloque que debían valorar con una escala tipo *Likert* de 1 a 4, teniendo en cuenta lo siguiente:

1. Nada de acuerdo/claro.
2. Poco adecuado/claro.
3. Bastante adecuado/claro.
4. Muy adecuado/claro.

Asimismo, se añadió un apartado de observaciones donde podían indicar libremente los comentarios que estimaran oportunos sobre la valoración de los ítems.

3.4.2 Fiabilidad

La fiabilidad se refiere a la precisión y estabilidad de los resultados obtenidos, y es mayor cuando se obtienen los mismos resultados al aplicar el instrumento de medición en múltiples ocasiones a los mismos sujetos (Babbie, 1996).

Para mejorar la fiabilidad en la investigación, se tomaron las siguientes medidas:

- Para la selección de los informantes, se buscó una muestra representativa que permitiera extraer conclusiones fiables.
- Se realizó un control riguroso en la codificación de datos, para mostrar las respuestas reales y totales de los informantes
- Se realizó una triangulación de datos, combinando los resultados del análisis documental con las respuestas al cuestionario.
- El proceso de investigación ha sido guiado por las tutorías y sesiones de formación con otros directores e investigadores que han servido de apoyo fundamental, desarrollando así las características necesarias en el ámbito de la fiabilidad.

3.4.3 Objetividad

Por último, para asegurar el desarrollo de la objetividad dentro del proceso de investigación, se implementaron estrategias para tratar de reducir al mínimo la influencia de posibles prejuicios en los distintos docentes a los que se realizó el cuestionario.

A su vez, se desarrolló un procedimiento sistemático en la discusión de los resultados, tratando de evitar las interpretaciones subjetivas en las respuestas abiertas. En este sentido, se vincularon los datos cualitativos a investigaciones previas que respaldaran estas evidencias, reforzando la validez del estudio.

Por último, la codificación de las respuestas permitió una interpretación más estructurada, guiada y equilibrada de los datos.

3.5 Consideraciones éticas

Para la realización de esta investigación se han tenido en cuenta los tres principios éticos generales y fundamentales a nivel universal:

El respeto a la autonomía, que implica permitir que los individuos tomen decisiones informadas; la beneficencia y no maleficencia, que requieren que los investigadores eviten el daño y promuevan el bienestar de los participantes; y el principio de justicia, que demanda equidad en la distribución de los beneficios de la investigación y la consideración de posibles desequilibrios de poder entre los investigadores y los participantes. (Benito, 2025, p.527).

De manera adicional, se justifica la voluntariedad de participación de los distintos sujetos, mediante el envío telemático del cuestionario donde figura el propósito del estudio y el carácter anónimo del mismo. A su vez, se ha asegurado el cumplimiento de la normativa vigente respecto a protección de datos, garantizando la confidencialidad y privacidad de los participantes.

PARTE IV: RESULTADOS

“Un niño se identifica mucho más con la
aleatoriedad y la exploración sonora
con el instrumento que con el repertorio canónico”

(Narejos, 2010, p.10)

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.Introducción

En primer lugar, el presente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos a través de la consulta de las guías docentes de las asignaturas implicadas, junto a los datos derivados de los cuestionarios dirigidos a los tres perfiles docentes incluidos en la investigación: profesores de la asignatura de piano individual y docentes de las asignaturas específicas de música contemporánea (obligatorias y optativas). El análisis realizado busca aportar una visión de la situación actual que presenta este repertorio dentro del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música: su inclusión en las guías docentes, su desarrollo en el aula, y su impacto en el alumnado.

Como se ha detallado anteriormente, la evolución normativa que han sufrido estas enseñanzas ha supuesto, entre otros factores, una ampliación significativa de los contenidos a desarrollar en el aula, incorporando la interpretación de la música contemporánea y el conocimiento de sus grafías como parte de los elementos curriculares a desarrollar en el aula. En el caso de estas enseñanzas, en la investigación realizada por Yebra (2024), sobre el papel de los *ensembles* gallegos en la música contemporánea, señala a los conservatorios superiores de música como un espacio fundamental de desarrollo formativo para la música de los siglos XX y XXI, que, por lo general, ha estado “apartado de programaciones didácticas y los planes de estudios de esos centros” (p.339). Sin embargo, esta situación parece estar cambiando en los últimos años. El pianista Albert Nieto menciona lo siguiente:

Me regocijo por poder comentar un hecho muy positivo que se ha producido durante los últimos años en nuestros conservatorios: la aceptación, casi generalizada, de que nuestros alumnos de guías docentes interpreten música contemporánea a través de una asignatura a veces obligatoria, a veces optativa, bien respecto al piano o bien a un conjunto instrumental. (Nieto, 2020, p.136).

Esta realidad coincide con la visión de Yebra (2024), que afirma que “en la actualidad, parece que esa brecha existente entre el repertorio trabajado en las aulas y aquel más acorde a la realidad musical se está reduciendo paulatinamente” (p.339). Este avance, según el autor, se debe entre otros factores a las actuaciones del profesorado que han promovido el desarrollo de actividades en favor de la difusión de la música contemporánea. En este sentido, investigaciones previas de música contemporánea como la realizada por González (2015), reflejan que la incorporación del repertorio más actual ha impulsado el desarrollo de nuevas técnicas interpretativas y pedagógicas, representando un nuevo desafío para los docentes en el contexto de las enseñanzas superiores de música, siendo un elemento clave para la inclusión e interpretación del repertorio contemporáneo en este contexto.

Para ello, se exponen los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de las preguntas realizadas a los docentes en los tres tipos de cuestionarios mencionados anteriormente. En ellos, el profesorado encuestado detalla y reflexiona sobre diversos datos y visiones del desarrollo de la música de los siglos XX y XXI en la formación pianística de las enseñanzas superiores de música.

2.Obras de piano de las guías docentes

A nivel general, el repertorio es la base sobre la que se fundamenta el desarrollo técnico y musical del alumno en el aula de piano, en base a la diversidad estilística y estética de la evolución musical a lo largo de la historia. Como afirma Romero (2023), “el repertorio propio de la interpretación pianística asume todo el peso didáctico sobre el que se genera su enseñanza”, siendo por tanto un elemento fundamental en el proceso formativo con el discente (p.205). Asimismo, todas las guías docentes aluden a la diversidad estilística que se debe desarrollar en el aula, incidiendo en “el conocimiento de las diferentes convenciones estilísticas propias de cada época”, algo clave para la comprensión y desarrollo musical e interpretativo

completo del alumnado, en pro de conseguir el conocimiento en profundidad del repertorio del instrumento (Romero, 2023, p.474).

No obstante, investigaciones previas como la de Nieto (2000), han señalado la escasa presencia del repertorio contemporáneo en las programaciones de aula de los conservatorios de música, frente a otros estilos musicales anteriores a este repertorio. “Es infrecuente encontrar un conservatorio que incluya la música contemporánea instrumental en su programación docente; y no me refiero sólo a la de más estricta actualidad, sino a música lejana ya en el tiempo como es la serial, gráfica [...], con piano preparado, con empleo del arpa y del mueble, etc” (Nieto, 2000, p.97). Esta observación denota la distancia existente entre la composición del repertorio más actual y su incorporación interpretativa en el ámbito educativo especializado.

Tras exponer nuestra teoría sobre la definición de música contemporánea desde el punto de vista pianístico al inicio de la investigación, argumentado por todas las fuentes bibliográficas consultadas, procedemos a consultar las programaciones didácticas de la asignatura de piano de los conservatorios analizados, atendiendo a la presencia de la música de los siglos XX y XXI en los objetivos, contenidos o mínimos exigibles a cumplir a lo largo de los cuatro cursos de enseñanzas superiores, y especialmente a su inclusión dentro del repertorio orientativo a desarrollar en el aula.

2.1 Andalucía

Los conservatorios superiores andaluces presentan diferencias en sus guías docentes respecto al repertorio a trabajar en el aula. A nivel general, se establece que la selección del repertorio a interpretar durante el curso será a libre elección del profesor, aunque en algunos casos se detallan ciertos contenidos obligatorios específicos de estilos o autores, y un repertorio orientativo para completar el programa.

- En el conservatorio superior de **Córdoba** se incluye como contenido mínimo obligatorio para cada curso la interpretación de una obra del siglo XX, además de una obra española. Por otro lado, contiene una amplia variedad de repertorio orientativo con autores de varios estilos y épocas diferentes. En este caso, como obras del siglo XX figuran diversos autores como Ravel, Stravinski, Schoenberg, Messiaen, Ives, Barber o Szymanowski entre otros. Por otro lado, el lado español parte del ámbito más nacionalista de Falla o Albéniz, hasta autores con repertorio más actual como Montsalvage, Castillo o Esplà.
- En **Granada** se distribuyen por cursos los diferentes estilos a trabajar en cada uno de ellos. Dentro de esta distribución, se establece la posibilidad de escoger un estudio impresionista durante los cursos 2º a 4º (entre otros periodos como el Romanticismo). A su vez, dentro de la libertad que se otorga para el último curso, figura la obligatoriedad de completar el programa final con estilos que no hayan sido trabajados en los cursos precedentes, lo que introduce la opción de escoger entre el repertorio más actual. Finalmente, no se incluyen referencias más concretas de repertorio orientativo.
- En el caso de **Jaén**, figura como contenido obligatorio para cada curso la interpretación de una obra de estilo “moderno o español”, añadiendo como repertorio orientativo la música de Debussy, Ravel, Bartók, Albéniz, Granados, Rachmaninov o Prokofiev.
- El conservatorio de **Málaga** incluye una serie de autores como repertorio obligado para haber interpretado al finalizar las enseñanzas superiores de música, al menos una obra de cada uno de ellos. De los incluidos en la investigación, figura una obra de Debussy o Ravel, otra de Rachmaninov, Prokofiev, y otra de Falla o Albéniz. Estos mismos autores son los que figuran en el listado de repertorio orientativo

como ejemplo para completar el programa de libre elección exigido anualmente a cada alumnado.

- Por último, en el caso de **Sevilla** se incluyen tres estilos como mínimo para interpretar en cada curso. Este se organiza en un programa libre de entre 30 y 60 minutos de duración en función del curso académico, asegurando que a lo largo de los cuatro cursos se cumpla: una pieza de la *Suite Iberia* de Albéniz y al menos otra de otro compositor español; una obra impresionista o moderna, y una obra del siglo XX-XXI posterior a 1950. De esta manera, se asegura la interpretación de manera obligada de al menos una obra del repertorio más actual en la asignatura de piano. El repertorio español tiene un papel fundamental en la formación del alumnado, como figura en la guía docente: “en la programación se aconseja prestar una especial atención a la música española” (Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla, 2024, p.9).

2.2 Aragón

El CSMA establece una estructura orientativa y flexible, siempre modificable según el criterio del profesor. En este caso, figura una obra romántica u obra del siglo XX-XXI de medio o gran formato para el 2º curso, y una obra española para 3º. El resto del programa es de libre elección.

En el listado de repertorio sugerido desde el departamento sí que figura una variada y amplia diversidad de autores enmarcados en la música contemporánea. En este caso, partiendo de principios del siglo XX con Fauré, Poulenc o Kodály, pasa por diversas corrientes para incluir un extenso apartado de música española donde figuran compositores como Esplà, Rodrigo, Carra, Marco o los hermanos Halffter.

2.3 Canarias

Las dos sedes canarias establecen como requisitos mínimos para cada curso la interpretación de una obra del siglo XX, ejemplificando las corrientes de impresionismo, Dodecafonismo o música española, entre otras opciones. A su vez, en el estudio obligatorio a trabajar en cada curso incluye a Rachmaninov, Scriabin, Debussy, Prokofiev o Ligeti como algunos de las opciones entre las que elegir. Por otro lado, dentro del apartado de metodología del documento se detalla como parte de actividades culturales a desarrollar la “asistencia a charlas-conciertos donde se interpreten obras para piano compuesta por compositores canarios actuales (COSIMTE, PROMUSCAN; etc)” (p.9). Sin embargo, la programación no detalla mayor repertorio orientativo referente al resto de obras más actuales.

2.4 Castilla-La Mancha

El CSMCLM, en la guía docente de piano del curso 2016-2017 que es la única a la que se ha podido acceder, establece una división del repertorio en torno a dos factores: la dificultad, y la duración. En este caso, figuran cuatro bloques:

- Grupo A: Obras de larga duración y dificultad alta.
- Grupo B: Obras de larga duración y dificultad media.
- Grupo C: Obras de corta duración y dificultad alta.
- Grupo D: Obras de corta duración y dificultad media.

En los cuatro bloques figura la distinción estilística del repertorio orientativo incluido, donde encontramos los grupos de “impresionista” y “moderno”. En el primer caso se detallan diversas obras de Debussy o Ravel, mientras que en el moderno incluye desde el nacionalismo español hasta obras de Messiaen, Montsalvatge, Berio o Berg. Se trata de una de las programaciones consultadas que mayor número de obras del siglo XX propone.

2.5 Castilla y León

El COSCYL señala el carácter individualizado y específico del repertorio de piano a trabajar para cada alumno, a criterio por el profesor según las necesidades del alumno en cada curso. A su vez, hace referencia a la necesidad de abarcar la amplitud estilística desde el Barroco hasta el repertorio más actual, para comprender los aspectos técnicos y musicales de cada época.

En cada curso se exige un repertorio mínimo de entre 30 y 70 minutos según cada curso, con un estilo obligado en algunos de los casos. Por otro lado, figura que no se podrá incluir en el examen de piano, el repertorio interpretado como parte de la asignatura obligatoria de Repertorio solista contemporáneo. A su vez, tampoco figura repertorio orientativo dentro de la programación.

2.6 Cataluña

En los contenidos de la guía docente de piano del itinerario clásico y contemporáneo de la ESMUC, se especifica también la amplitud del repertorio a trabajar, donde se incluye la necesidad de trabajar obras que incluyan notaciones no convencionales. En la guía docente no figura un repertorio más específico o la distribución de los distintos estilos en cada curso.

2.7 Comunidad Autónoma del País Vasco

Desde Musikene se trabaja en el aula de piano para conseguir el contenido de desarrollar el “conocimiento básico del amplio repertorio pianístico, con el estudio de obras representativas de los estilos, géneros y compositores más relevantes” (guía docente Piano II, p.1). Entre ellas se incluye para cada curso la interpretación de una obra del siglo XX y/o XXI, considerado desde el departamento de piano como aquel repertorio compuesto a partir de 1940 hasta la actualidad.

Como elementos característicos, se incluye una pieza (o piezas) de duración total inferior a 5 minutos, que debe montar el alumnado de piano de manera autónoma (aunque

elegida por el docente) en 3º de guías docentes (entre las que puede formar parte alguna contemporánea). A su vez, en 4º se debe incluir un concierto para piano y orquesta de estilo romántico o de los siglos XX y XXI; además de una obra escrita a partir de 1950. Por otro lado, en la elección del programa final, una de las obras interpretadas debe de estar compuesta por un autor vivo.

Entre la bibliografía orientativa, figuran obras de Debussy, Berg, Ligeti, Rachmaninoff, Ravel, Saint-Saëns, Schönberg, Shostakovich o Szymanowski.

2.8 Comunidad de Madrid

El RCSMM distribuye el repertorio en diferentes estilos “con obras representativas de todas las formas y estilos pianísticos desde el s.XVII hasta el XXI”, agrupadas en programas desde 45 a los 60 minutos de duración que se exige en el último curso (p.5). Durante todas las enseñanzas superiores, se busca que el alumnado interprete al menos dos obras impresionistas y modernas, y una obra española en su repertorio. En la guía docente no figura mayor repertorio orientativo a desarrollar en el aula.

2.9 Comunidad Foral de Navarra

En el CSMN, la guía docente incluye como contenido para cada curso la elección de un programa con 2 estudios, más 2 o 3 obras a elegir entre 5 bloques estilísticos propuestos. En este caso, el repertorio contemporáneo se incluye en el apartado “obras de otros estilos” que abarca obras desde finales del siglo XIX en adelante. En ellos hay una amplia variedad de autores, desde Fauré y Debussy a Schönberg, Rodrigo, Mompou o Alís.

2.10 Comunidad Valenciana

El CSM de Alicante establece un repertorio de entre 45 y 60 minutos de duración en función de cada curso, donde figuren al menos 4 obras de 3 estilos diferentes. Como distribución sugerida en la guía docente, se incluye “una obra a elegir entre el repertorio postromántico, impresionista, moderno, dodecafónico, nacionalista y contemporáneo”. A su

vez, especifica como requisito indispensable la realización de todas las audiciones y exámenes de memoria, a excepción del repertorio contemporáneo escrito a partir de 1940.

Dentro del repertorio propuesto en el anexo, figuran obras de Albéniz, Falla y Granados; Debussy o Ravel; Bartók; Satie; Mompou o Montsalvatge. A su vez, como repertorio posterior a 1950 figura Boulez, Ligeti, García Abril o Marco.

El Conservatorio Superior de Música de Castellón señala la necesidad de formar pianistas “con capacidad para abordar una parte significativa del amplio repertorio pianístico en sus distintas vertientes estilísticas desde el s.XVIII hasta la actualidad” (p.1). En los contenidos de la asignatura, se diferencia entre los distintos estilos, incluyendo el impresionista, modernista y vanguardia de los siglos XX y XXI como algunos de los analizados en la presente investigación.

Por último, en el caso de Valencia se establece para cada curso un programa de mínimo 5 obras, en los que se incluya al menos 3 estilos diferentes. Para el último curso, se elegirá un programa de aproximadamente 40 minutos de música, con mínimo 2 estilos estilísticamente diversos. En la guía docente no se especifican cuáles son esos estilos diferentes, ni se incluye repertorio específico orientativo.

2.11 Extremadura

El departamento de piano del CSM de Badajoz establece un repertorio de 5 obras de estilos diferentes y 2 estudios para cada curso. En la bibliografía específica recomendada se incluye a Rachmaninov, Scriabin o Debussy en los estudios, a Halffter, Turina o Falla en el repertorio español, y desde Ravel y Mompou a Oliver o Castillo en el apartado de obras del siglo XX.

2.12 Galicia

En conservatorios como el superior de Coruña, la programación docente sigue la regulación del Decreto 163/2015. En los contenidos de piano incluye: estudios pianísticos, obra

barroca, obra clásica, obra romántica y obra postromántica como parte del repertorio individual de piano a trabajar en el aula.

En el caso de Vigo, de nuevo hace referencia a los distintos estilos hasta llegar al repertorio moderno, donde incluye como obras de referencia: Debussy, Prokofiev, Falla y Shostakovich.

2.13 Islas Baleares

En la guía docente de piano del conservatorio de Baleares, tan solo figura la interpretación de repertorio de distintas épocas y estilos como competencia general de la asignatura. En los contenidos se especifica que el repertorio será escogido a criterio del profesor, donde figurarán algunas obras de diferentes estilos de las épocas romántica, siglo XX y XXI, etcétera. A su vez se especifica que a lo largo de todas las enseñanzas superiores se tendrán que interpretar al menos tres obras de compositores baleares. No se acompaña de ninguna especificación de obras o autores.

2.14 Principado de Asturias

El conservatorio de Oviedo estructura el repertorio en diferentes bloques temáticos asociados a cada estilo. En el caso del “Repertorio moderno y contemporáneo” parte de las obras desde finales del siglo XIX en adelante, teniendo que tocar obligatoriamente al menos una de este estilo en cada curso. En la guía docente no figura con mayor detalle repertorio orientativo o recomendado.

2.15 Región de Murcia

El CSM de Murcia distribuye el repertorio contemporáneo equitativamente en cada curso respecto al resto de estilos. Se obliga a la interpretación de una obra del siglo XX en cada año, desarrollada normalmente durante el segundo cuatrimestre según la distribución de contenidos expuesta en la guía docente.

En el breve repertorio orientativo que figura en el documento tan solo encontramos algunas obras de Rachmaninov, Debussy o Ravel.

2.16 Reflexiones sobre la presencia de música contemporánea en las guías docentes de la asignatura de piano

Los datos obtenidos de las guías docentes de todos los conservatorios superiores de música analizados en la presente investigación reflejan una inclusión desigual del repertorio contemporáneo en el panorama formativo nacional dentro de la asignatura de piano. A pesar de los avances normativos y metodológicos en la enseñanza musical por incluir la interpretación de obras de los siglos XX y XXI en el aula de piano, sigue habiendo una predominancia marcada en el repertorio más tradicional. Ambos factores evidencian la necesidad de equilibrar y asegurar la interpretación de este tipo de repertorio en los planes de estudio, asegurando su acceso para todos los alumnos de piano, indistintamente del centro donde realicen sus estudios superiores.

2.16.1 Inclusión del repertorio contemporáneo en las guías docentes de piano de los conservatorios superiores de música

El estudio realizado sobre la distribución del repertorio en los contenidos a trabajar en cada conservatorio ha permitido observar las diferencias significativas respecto a la organización, requisitos o variedad estilística a incluir cada curso en el aula de piano en función del centro de estudios. Algunos centros incluyen una distribución estilística detallada, acompañada de una base de repertorio orientativo con obras y autores; mientras que otros mantienen la libertad docente en la decisión del repertorio final, pero sin aportar una estructura estilística más concreta.

En el presente apartado se han analizado únicamente aquellas guías docentes que contienen información más detallada, dejando de lado aquellas que no incluyen datos más específicos sobre el repertorio (como es el caso del COSCYL, ESMUC).

Según la información obtenida, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Varios conservatorios hacen referencia al repertorio contemporáneo como aquel que parte de las últimas décadas del siglo XIX, englobando más de un siglo de música bajo un mismo estilo. En este caso se incluye con denominaciones diversas como “obra postromántica” en el Conservatorio Superior de Música de Coruña; “repertorio moderno y contemporáneo” en CONSMUPA; o “repertorio contemporáneo” en el CSMN. Algo que también resulta llamativo es la única especificación de la música contemporánea como estilo orientativo en el CSMA, vinculada a un repertorio bastante anterior como es el romántico (el alumnado debe elegir entre una obra romántica o de los siglos XX y XXI), lo que no asegura la inclusión de este repertorio en el aula de piano. Sobre esta diversidad temporal asociada al repertorio más actual, coincidimos con la opinión de Uñón (2017) en su investigación realizada sobre la visión docente de la música contemporánea en los conservatorios profesionales de música, donde ya señalaba la “incorrecta” asociación de la música contemporánea a todo aquel repertorio compuesto desde hace más de 120 años, donde “no podemos equiparar la estética ni el pensamiento humano del período de entreguerras con los actuales”, incidiendo en la gran diversidad entre el dodecafonismo o minimalismo, por ejemplo (p.153). De esta manera, el amplio periodo temporal unificado bajo el mismo bloque estilístico puede ocasionar una inclusión más puntual del repertorio más actual, impidiendo abordar con mayor profundidad la gran variedad de corrientes estilísticas de la música contemporánea.
- De manera similar, encontramos otras agrupaciones de diversos estilos bajo un mismo bloque, como el CSM de Alicante que exige la inclusión de una obra de estilo “postromántico, impresionista, moderno, dodecafónico, nacionalista o

contemporáneo”, partiendo en este caso también de un repertorio previo temporalmente, aunque incluyendo mayores especificaciones y variedades estilísticas posteriores. El CSM de Málaga también especifica esta época, en este caso mediante autores, mencionando como contenido mínimo la interpretación de al menos una obra de Debussy o Ravel, otra de Prokofiev, Rachmaninov y otra a elegir entre Falla o Albéniz. En este caso, también nos encontramos con tres corrientes diferenciadas, aunque todas pertenecientes a las primeras décadas del siglo XX.

- Por otro lado, son varios los conservatorios que unifican el repertorio moderno con el nacionalismo español. En este caso, los conservatorios de Granada o Jaén establecen el bloque estilístico de “moderno o español” durante tres cursos de las guías docentes.
- Conservatorios como el CSM de Badajoz, al no especificar los estilos, no aseguran la inclusión de este tipo de repertorio.
- Por último, tan solo son dos los conservatorios (9,1% del total) que especifican la obligatoriedad de interpretar una obra con fecha de composición posterior a 1950: el Conservatorio Superior de Música de Sevilla y Musikene. Además, este último, añade el requisito de que al menos una de todas las obras interpretadas a lo largo de los cuatro cursos sea de un compositor vivo, lo que asegura el contacto con la música de creación actual. A su vez, el límite temporal de 1950 se enfoca en el repertorio del segundo periodo expuesto en la presente investigación, mucho menos incluido en el resto de los conservatorios superiores como se ha detectado en el análisis de las guías docentes realizado anteriormente.

En la siguiente tabla se resume la presencia del repertorio contemporáneo en los conservatorios en los que figura con detalle los autores orientativos a trabajar a lo largo de las enseñanzas superiores:

Tabla 46. *Presencia de repertorio de los siglos XX y XXI en las guías docentes de las asignaturas de piano*

	PRIMERA MITAD S.XX									SEGUNDA MITAD S.XX - ACTUALIDAD				
	Francia	2º E.Viena	EEUU	R.Checa	Rusia	España	Hungría	Polonia	Iberoamérica	Francia	Italia	España	Polonia	Rusia
CSM Córdoba	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-
CSM Jaén	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
CSM Málaga	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
CSM Aragón	X	X	-	X	X	X	X		X	X	X	X	-	-
CSM Canarias	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-
MUSIKENE	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-
CSM Navarra	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
CSM Badajoz	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-
CSM Murcia	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. Elaboración propia

Por tanto, atendiendo a la variabilidad geográfica de la inclusión del repertorio contemporáneo en la asignatura de piano según el contenido de las guías docentes, se observa que las comunidades con mayor presencia de música de los siglos XX y XXI son Andalucía (especialmente en el Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba), Aragón o la Comunidad Foral de Navarra. En sus centros se incluye de manera explícita el repertorio contemporáneo dentro de la distribución estilística a trabajar con el alumnado.

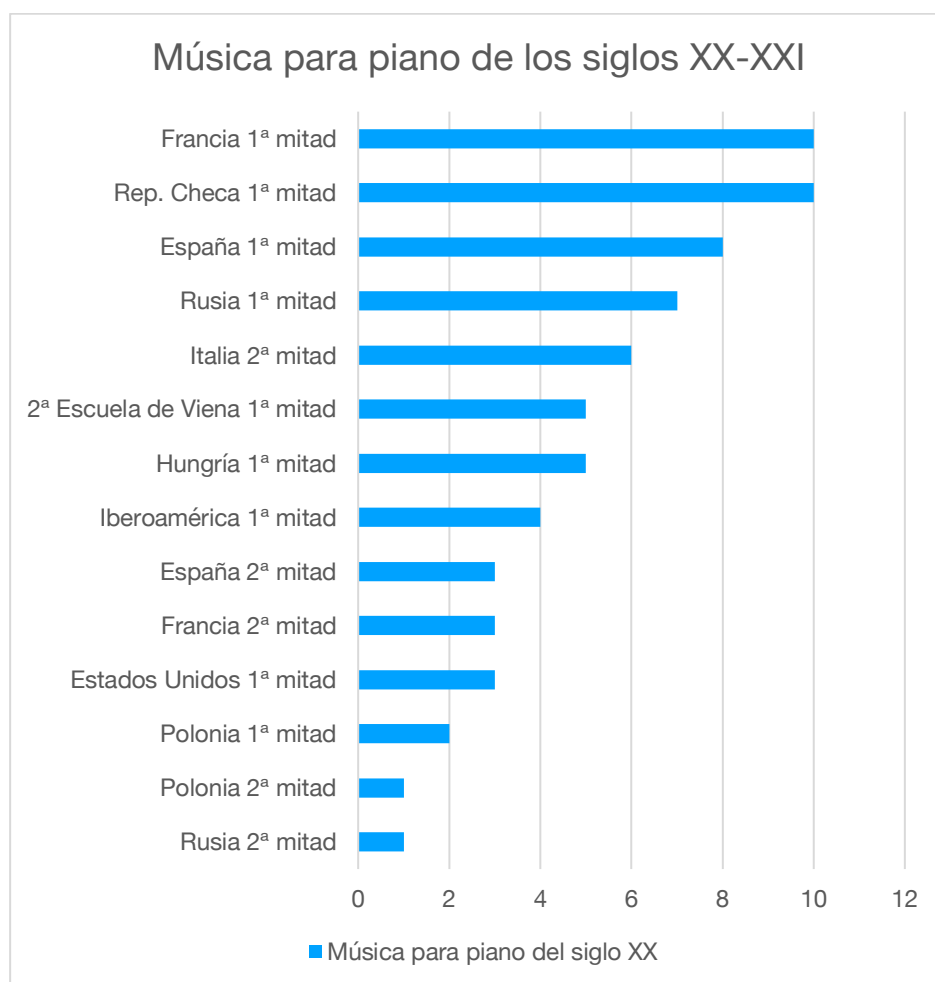
Por otro lado, en las sedes de Canarias, se vincula la interpretación de la música contemporánea con la asistencia a actividades complementarias como conferencias y ciclos de conciertos específicos del repertorio más actual. Como señala Díaz (2024), en estas asociaciones mencionadas, se agrupan compositores con profesorado y parte del alumnado de los conservatorios, promoviendo desde el aula de piano un acercamiento más completo hacia la música contemporánea.

2.16.2 Tipo de repertorio contemporáneo incluido en las guías docentes de piano de los conservatorios superiores de música

Desde el punto de vista del tipo de repertorio contemporáneo orientativo expuesto en las guías docentes, se analiza la mayor o menor presencia en el aula de piano de las corrientes musicales de los siglos XX y XXI.

La siguiente gráfica refleja la presencia de la distribución demográfica realizada sobre el repertorio contemporáneo para piano en la presente investigación:

Figura 3. Corrientes musicales de los siglos XX y XXI incluidas como repertorio orientativo de las guías docentes de piano



Nota. Elaboración propia.

A nivel general, según el repertorio orientativo incluido en varias de las guías docentes, junto a la estructura curricular de los distintos conservatorios, se pone en evidencia la

predominancia de obras compuestas en el primer periodo del siglo XX, respecto a la presencia del repertorio más actual. En este caso, se observa la aparición recurrente de obras de autores franceses impresionistas como Debussy o Ravel, junto a Bartók o el nacionalismo español (con Falla, Granados o Albéniz), como parte del repertorio central de la formación superior del pianista. A su vez, este último estilo se trata de un contenido obligatorio en varios de los centros, como hemos visto anteriormente, consolidando su importancia en la formación pianística.

Por el contrario, la presencia del repertorio dodecafónico de la Segunda Escuela de Viena, o las corrientes estadounidenses de principios del siglo XX tienen una presencia mucho más puntual en las programaciones, a pesar de su importancia histórica y formativa.

Por otro lado, a excepción de algunos centros que contienen a Ligeti, Messiaen o Gubaidulina como parte del repertorio orientativo a trabajar en el aula, unido a los conservatorios mencionados anteriormente que incluyen obras posteriores a 1950, el repertorio más actual tiene una representación mucho más limitada en las programaciones de las aulas de piano. Destaca también la mención de la programación de ESMUC de la inclusión de obras con notaciones no convencionales en el aula de piano. Este tipo de grafía no tradicional es un elemento característico del repertorio más actual, lo que nos puede llevar a considerar la presencia de obras más experimentales en el repertorio trabajado con el alumnado de piano.

Sin embargo, la ausencia general del repertorio más actual en la formación pianística de las enseñanzas superiores sugiere que gran parte del alumnado finalice este nivel de enseñanzas sin haberse acercado a las técnicas extendidas, sistemas de notación no convencional o repertorio de vanguardia más experimental. A raíz de estos datos, se evidencia la necesidad de incluir aspectos metodológicos y contenidos más específicos en las guías docentes que aseguren la formación equilibrada en todos los centros sobre el repertorio contemporáneo. En este sentido, la inclusión de asignaturas específicas de repertorio

contemporáneo en el itinerario de piano, como veremos en el siguiente apartado, evidencia la alternativa que han llevado a cabo varios centros como el COSCYL o el RCSMM para fortalecer este tipo de formación en la música de los siglos XX y XXI.

3. Asignaturas de música contemporánea en los conservatorios superiores de música

3.1 Introducción

La investigación realizada se centra en analizar la presencia de asignaturas específicas sobre la música de los siglos XX y XXI, tanto obligatorias como optativas, en los planes de estudio del itinerario de piano de los conservatorios superiores de música. En este sentido, se ha enfocado en el grado relacionado con la “clásica” o “clásica y contemporánea”, como se denomina en la mayoría de los centros, dejando de lado la especialización pianística desde los itinerarios de jazz, pedagogía, etcétera. Esta decisión responde a la necesidad de acotar el alcance de la temática a investigar en las materias con un contenido explícito en la música contemporánea, en el itinerario principal correspondiente a la interpretación pianística donde se considera que tiene una mayor cabida este repertorio.

A pesar de que en todos los centros encuestados se incluyen asignaturas generales como “Historia de la música” o “Análisis musical” de manera obligatoria, que pueden incluir contenidos relacionados con los siglos XX y XXI, se ha decidido no incluirlas en los cuestionarios realizados. En este caso, son asignaturas que engloban periodos de la historia de la música amplios, lo que permite aportar una visión global general desde la historia y el análisis musical sobre la que poder asentar diversos contenidos de manera más exhaustiva con otras asignaturas, como son las incluidas en esta investigación sobre la etapa más contemporánea. Por ello, y dado el enfoque mayoritariamente práctico que se ha buscado en las asignaturas de la presente investigación, considero que el análisis de las mismas aportaría una información muy interesante pero menos relevante para la investigación actual.

Sin embargo, y solo como base contextual, aportamos los siguientes datos:

- Historia de la Música es una asignatura impartida durante dos cursos en todos los conservatorios analizados, como parte de las materias de formación básica obligatoria.
- Análisis Musical se imparte de manera obligatoria durante al menos dos cursos en todos los centros, a excepción del Principado de Asturias, que lo ofrece durante uno de ellos, y Aragón que añade un tercero. Navarra y todos los centros de Andalucía lo incluyen en los cuatro cursos del plan de estudios. Por último, Castilla y León y Aragón imparten una asignatura específica de Análisis de la música contemporánea (o del siglo XX, en el caso de esta última), lo que asegura el desarrollo del contenido específico de este repertorio más actual.
- El Conservatorio de Cataluña, ESMUC, incluye un itinerario más específico, ajeno a los datos aportados previamente; donde incluye un curso de Análisis y otro de Taller de Análisis, y un curso de Historia de la música del siglo XIX.

Por tanto, para la investigación realizada se incluyen todas las asignaturas vinculadas de manera específica a la música contemporánea en el itinerario de interpretación – piano, que se imparten en los conservatorios superiores de música de España.

3.2 Presencia de asignaturas de música contemporánea en los conservatorios

En la tabla que se expone a continuación, figuran tanto las obligatorias como optativas, distribuidas según los centros de las comunidades autónomas. Este listado nos permite observar las variaciones en la oferta educativa de la música contemporánea, en función de la comunidad y el conservatorio a estudiar, proporcionando una visión general del peso que tiene la música contemporánea en los distintos planes de estudio. Además, ofrece una visión general de cómo se imparte el repertorio contemporáneo, diferenciando entre asignaturas específicas de interpretación, análisis o de reflexión más teórica.

Tabla 47. *Presencia de asignaturas específicas de música contemporánea en el currículo de piano de las enseñanzas superiores de música*

Comunidad	Conservatorio	Asignatura	Tipo	Curso
Andalucía	C.S.M. “Rafael Orozco” (Córdoba)	Taller de música contemporánea	Obligatoria	3º
		Estética de la música contemporánea	Optativa	Cualquier curso
	C.S.M. “Victoria Eugenia” (Granada)	Taller de música contemporánea	Obligatoria	3º
	C.S.M. “Andrés de Vandelvira” (Jaen)	Taller de Música Contemporánea	Obligatoria	3º
	C.S.M. de Málaga	Taller de Música Contemporánea	Obligatoria	3º
		Repertorio para piano contemporáneo I-II	Optativas	Cualquier curso
		Análisis de la música del siglo XX		
	C.S.M. “Manuel Castillo” (Sevilla)	Taller de música contemporánea	Obligatoria	3º
		Análisis de la música contemporánea	Optativas	Cualquier curso
		Música occidental 2		
Aragón	C.S.M.A (Zaragoza)	Proyectos instrumentales	Obligatorias	3º y 4º
		Lenguaje y técnicas de la música contemporánea		3º
Canarias	C.S.M. de Canarias	-	-	-
Castilla–La Mancha	C.S.M. de Castilla-La Mancha (Albacete)	Piano contemporáneo	Optativa	Cualquier curso
Castilla y León	COSCYL (Salamanca)	Repertorio solista contemporáneo	Obligatoria	3º y 4º

		Taller de música contemporánea I, II, III y IV	Optativa	Todos los cursos
		Interpretación musical con nuevos medios		
		Improvisación contemporánea	Obligatoria	3º
		Repertorio y técnicas de la música contemporánea		
		Análisis de la música de los siglos XX y XXI	Optativa	Cualquier curso
		Historia de la música de los siglos XX y XXI		
		Repertorio solista contemporáneo	Obligatoria	4º
		Grupo de música contemporánea		3º
		-	-	-
		Interpretación de música contemporánea I y II	Obligatoria	
		Ensemble de música contemporánea	Optativa	
		Interpretación de música contemporánea I y II	Obligatoria	
		Ensemble contemporáneo	Optativa	
		Notación, sonoridad y praxis del repertorio de los siglos XX y XXI	Optativa	
		Interpretación de música contemporánea I y II	Obligatoria	3º y 4º

Extremadura	C.S.M. “Bonifacio Gil” (Badajoz)	Lectura e interpretación de la música contemporánea	Obligatoria	2º y 3º
		Repertorio solista contemporáneo		3ºy4º
Galicia	C.S.M. de Vigo	Repertorio de los siglos XX y XXI	Obligatoria	3º
		Lenguaje y técnicas de la música contemporánea	Optativa	
	C.S.M. de A Coruña	Repertorio de los siglos XX y XXI	Obligatoria	3º
Islas Baleares	C.S.M. de las Islas Baleares (Palma de Mallorca)	Repertorio de la Música Contemporánea	Obligatoria	
País Vasco	Musikene (San Sebastián)	Repertorio contemporáneo	Obligatoria	
Pdo. De Asturias	C.S.M. “Eduardo Martínez Torner”, CONSMUPA (Oviedo)	Lectura e interpretación de la música contemporánea	Obligatoria	3º
		Música contemporánea	Optativa	Cualquier curso
Región de Murcia	C.S.M. de Murcia	Estética y crítica musical contemporánea	Optativa	Cualquier curso
		Taller de interpretación		

Nota. Elaboración propia.

3.3 Tipología y enfoque de las asignaturas

Según los datos de la tabla anterior, actualmente se imparten un total de 39 asignaturas dedicadas al repertorio de los siglos XX y XXI a las que pueden acceder los discentes de piano de los distintos conservatorios superiores de música. Estas asignaturas se distribuyen entre materias obligatorias u optativas, con enfoques que oscilan entre el conocimiento teórico y la interpretación práctica, hasta la parte más analítica de este repertorio.

A continuación, se clasificarán atendiendo a estos aspectos mencionados, permitiendo obtener una visión clara de cómo se integran estas materias dentro de los planes de estudios.

3.3.1 Asignaturas obligatorias y optativas

Uno de los apartados de la tabla anterior especifica la tipología de las asignaturas, diferenciando si forman parte de las materias obligatorias de la especialidad, o, por el contrario, se ofrecen como asignaturas optativas a las que los estudiantes pueden elegir matricularse. En este caso se han identificado 22 asignaturas obligatorias y 17 optativas.

Del primer grupo, todas las asignaturas obligatorias expuestas anteriormente forman parte de las materias obligatorias de la especialidad. Estas asignaturas se inscriben dentro de la formación instrumental complementaria de la práctica totalidad centros. Sin embargo, cuatro asignaturas se distribuyen en otras materias como son la formación general complementaria, formación teórica de la especialidad, música de conjunto e instrumento. Este carácter obligatorio de la asignatura asegura que todos los alumnos de piano obtienen dicha formación, promoviendo un acercamiento a este tipo de repertorio y asegurando su inclusión y desarrollo dentro del plan de estudios.

En el caso de las materias optativas, 11 de los 22 centros analizados ofertan asignaturas con contenido de música contemporánea. Al no ser materias obligatorias, su inclusión y desarrollo en el currículo depende de varios factores. Por un lado, varía en función de la oferta de materias de cada centro. Resulta llamativo la diferencia del número de optativas implantadas en cada centro, con las sedes de Canarias que imparten 6 asignaturas, frente a las cerca de 70 que incluye el plan de estudios de Castilla y León. Este factor puede condicionar notablemente el desarrollo de estas asignaturas, al no cubrir en algunos casos el mínimo de alumnos exigido por cada una, dada la amplitud de oferta de optativas, como ocurrió con la asignatura de “Conjunto instrumental contemporáneo” del Conservatorio Superior de Música de Baleares,

que, según los datos compartidos desde el centro, tras impartirse durante 9 cursos consecutivos, durante el curso 2024/2025 se dejó de impartir por falta de alumnado.

A su vez, los procesos de movilidad docente pueden afectar y alterar la continuidad de estas materias optativas, pudiendo no ofertarse en los cursos posteriores al variar la disponibilidad del profesorado.

3.3.2 Asignaturas individuales y grupales

Dentro de esta categorización, resulta relevante también clasificar las asignaturas atendiendo al número y tipo de alumnado al que van dirigidas, distinguiéndose entre asignaturas grupales o individuales.

En primer lugar, todas las asignaturas optativas son de carácter grupal y, además, accesibles no solo para el alumnado de piano, sino para otros itinerarios de interpretación. Esta realidad permite el conocimiento y práctica de un repertorio más amplio y en agrupaciones, menos accesible en las asignaturas individuales del plan de estudios.

Por otro lado, las asignaturas obligatorias presentan una dualidad ante esta división. De las 22 asignaturas obligatorias de la investigación, tan solo 7 están diseñadas exclusivamente para el alumnado del itinerario de piano, a través del repertorio solista contemporáneo. Este hecho, evidencia la importancia que se le da a la formación en música contemporánea en el itinerario de piano, como parte del plan curricular básico, garantizando que los estudiantes reciban una formación mínima en este repertorio. Las materias restantes comparten formación con otros compañeros de distintas especialidades. A su vez, dentro de esas 7 materias, 4 tienen parte de la formación práctica e interpretación impartida mediante clases individuales. Este enfoque individual permite la posibilidad de aprender e interpretar parte del amplio repertorio de los siglos XX y XXI de piano solo, además de profundizar en técnicas interpretativas específicas de estas obras.

Por tanto, concluimos que la mayor parte de las asignaturas se imparten de manera grupal, favoreciendo también la formación colaborativa y trabajo conjunto, además de la interacción con otras especialidades, menos presente en el cómputo global de materias del itinerario de piano.

3.3.3 Asignaturas teóricas y prácticas

Otra clasificación incluida atiende al enfoque metodológico que se ha otorgado a cada asignatura, según su naturaleza más teórica o práctica. Este criterio permite observar el diferente acercamiento a este repertorio, de manera teórica, musicológica, reflexiva, interpretativa, etcétera.

En el caso de las asignaturas obligatorias sobre música contemporánea, combinan una formación teórica y práctica que permite el desarrollo integral en el repertorio contemporáneo, así como permite un mejor entendimiento estético y musical para la posterior interpretación de la obra. Únicamente son 2 las asignaturas obligatorias con contenido exclusivamente teórico, más centrado en la estética, análisis o historia de las distintas corrientes musicales del periodo.

No ocurre igual con las materias optativas, donde se cambian los resultados, con un predominio mayor de asignaturas exclusivamente teóricas (9), frente a las 3 de contenido eminentemente práctico e interpretativo. Este hecho puede deberse a que el origen de muchas asignaturas optativas es el complemento de formación, por lo que, como mencionábamos en el apartado anterior, estas asignaturas teóricas pueden complementar los aspectos de análisis o historia de los siglos XX y XXI que no se contemplan en las asignaturas obligatorias.

3.3.4 Duración de las asignaturas

Finalmente, otro aspecto relevante que condiciona el desarrollo de la asignatura es la duración de la misma. La mayor variabilidad la encontramos en las asignaturas obligatorias, con 13 asignaturas anuales, y 9 asignaturas impartidas durante dos cursos lectivos consecutivos. Esta mayor extensión permite una mayor profundización o la inclusión de un

repertorio más amplio, aspecto de gran importancia dada la diversidad de corrientes y estilos musicales en los siglos XX y XXI, como se ha expuesto en el marco teórico.

En el caso de las asignaturas optativas todas tienen la duración de un año. Sin embargo, en algunos casos específicos como las materias prácticas de *ensemble* o talleres de música contemporánea, se permite la matriculación durante más de un curso escolar.

3.4 Análisis de la oferta de asignaturas de música contemporánea en los conservatorios

La situación actual evidencia una clara disparidad en la presencia y enfoque de la música contemporánea en los distintos conservatorios superiores de música existentes en España. En este apartado se reflexiona sobre la distinta distribución atendiendo a la situación geográfica de cada centro, clasificando los conservatorios según su oferta formativa en el repertorio musical de los siglos XX y XXI para los alumnos de piano del itinerario del grado de interpretación clásica.

3.4.1 Centros sin asignaturas obligatorias ni optativas

De los 22 centros investigados, 2 no ofrecen ninguna materia relacionada con la música contemporánea: las dos sedes canarias y el Conservatorio Superior de la Comunidad Foral de Navarra.

Esto representa que en el 9,1% de los centros hay una ausencia total del repertorio contemporáneo en asignaturas específicas de este repertorio en el itinerario de piano. Esta situación refleja cierta carencia formativa que podría condicionar el aprendizaje e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI en el alumnado, afectando a su formación como músicos integrales y actualizados.

3.4.2 Centros con asignaturas obligatorias, pero no optativas

En 9 centros superiores (el 41% de los analizados), el plan de estudios sí incluye este repertorio dentro del itinerario de piano con al menos una asignatura obligatoria relacionada, aunque no se complementa con asignaturas optativas.

- En Aragón se garantiza el trabajo en el aula mediante una asignatura teórica anual obligatoria y la posibilidad de participar en el “Ensemble Contemporáneo” dentro de los proyectos instrumentales obligados durante dos años para los alumnos.
- De igual manera, Extremadura unifica el trabajo teórico y práctico con dos asignaturas obligatorias durante dos cursos cada una. En este caso con parte del contenido práctico exclusivo para los alumnos del itinerario de piano (frente al Conservatorio Superior de Música de Aragón, que lo hace a nivel grupal con otras especialidades); y otra asignatura teórica que permite unificar el aprendizaje teórico y práctico de ambas materias.
- Los conservatorios de Baleares y Musikene son dos centros que ofrecen la asignatura de repertorio contemporáneo específica para el itinerario de piano durante los dos últimos cursos de las enseñanzas superiores.
- Los conservatorios superiores de Coruña y Madrid la imparten durante un curso, pero en este último centro se compagina también con un año obligatorio del Grupo de Música Contemporánea, complementando la formación práctica individual con repertorio camerístico.
- Por último, el Principado de Asturias incluye en el plan de estudios de todos los itinerarios de interpretación (a excepción de clave y órgano) un año de una asignatura que compagina la parte teórica con el trabajo interpretativo mediante agrupaciones camerísticas.

Como mencionábamos en el apartado anterior, la presencia de asignaturas específicas obligatorias en el currículo asegura la inclusión de estos contenidos dentro del periodo formativo del pianista. Valoramos de manera positiva estos centros que, mediante asignaturas principalmente prácticas, y muchas enfocadas al repertorio de piano de los siglos XX y XXI, permiten el aprendizaje e interpretación de este periodo fundamental de la historia musical.

3.4.3 Centros con asignaturas obligatorias y optativas

Por otro lado, en otros 9 centros se compagina la enseñanza obligatoria de música contemporánea, con la oferta de al menos una asignatura optativa que los discentes de piano pueden cursar. Esta situación refleja una oferta formativa más completa, donde se suma a la situación previa, la opción para aquel alumnado más interesado en este repertorio, de ampliar su formación mediante la selección de materias optativas.

- En Andalucía, los centros de Sevilla y Málaga ofrecen hasta dos optativas relacionadas con la música contemporánea, que vinculan con la interpretación del taller obligatorio para todos los alumnos. Ambas con un foco más teórico y analítico, presentan las distintas corrientes y permiten crear una base teórica fundamental para la posterior interpretación. A su vez, en Córdoba se oferta una asignatura de estética de este repertorio.
- La Comunidad Valenciana se une a compagnar en varios de sus centros la interpretación práctica con diversas asignaturas optativas. El conservatorio de Castellón es el que mayor oferta tiene, con dos asignaturas optativas: una práctica mediante el *ensemble* contemporáneo, y otra más teórica mediante el aprendizaje de la notación, sonoridad y praxis del repertorio de los siglos XX y XXI. Valencia oferta también la interpretación grupal en el *ensemble* contemporáneo, y Alicante se limita a la asignatura obligatoria, por lo que no se incluye en el presente apartado.
- ESMUC tiene hasta cuatro asignaturas que tratan el repertorio más actual: dos asignaturas anuales con un enfoque principalmente práctico, mediante el aprendizaje e interpretación del repertorio contemporáneo, y la improvisación contemporánea. Por otro lado, las dos asignaturas optativas proporcionan las nociones de historia y análisis básicas e indispensables para entender este repertorio.

- Castilla y León es otro de los centros más activos en el repertorio contemporáneo. Alberto Rosado organiza e imparte los dos años de repertorio solista contemporáneo, específica para los pianistas, y dirige las distintas agrupaciones que se forman en la optativa de “Taller de Música Contemporánea”, pudiendo cursarse durante los cuatro cursos académicos. Esta combinación de teoría y práctica individual del repertorio solista, junto a las agrupaciones camerísticas fomenta un desarrollo más integral del alumnado de piano en este ámbito, aplicable al resto de la formación.
- Por último, el Conservatorio Superior de Oviedo compagina dos asignaturas anuales, una obligatoria y otra optativa que combinan la parte interpretativa en el instrumento del contenido práctico de la obligatoria, con la base teórica si se matricula en la optativa.

3.4.4 Centros con asignaturas optativas, pero no obligatorias

Finalmente, los conservatorios superiores de Murcia y Castilla-La Mancha suplen la carencia formativa obligatoria en música contemporánea, con la oferta de asignaturas optativas en las que se incluye el repertorio de los siglos XX y XXI.

En el caso del CSMCLM se ofrece una asignatura optativa exclusiva para el itinerario de piano, desarrollada principalmente de manera práctica mediante la interpretación de obras características de este repertorio. Por otro lado, en caso de Murcia, se incluyen dos materias abiertas al resto de itinerarios en el que también se desarrolla este periodo desde el punto de vista musicológico e histórico.

3.5 Conclusión sobre las asignaturas

La oferta de asignaturas de música contemporánea, aunque inicialmente valora su presencia de manera significativa, la distribución geográfica de las mismas en los distintos conservatorios muestra una realidad desigual y desequilibrada.

El análisis de los planes de estudio de los conservatorios superiores muestra que, frente a la inclusión continuada de asignaturas de música contemporánea en algunos centros, todavía se refleja el vacío en otros casos donde su presencia queda relegada a asignaturas optativas, o incluso es inexistente. Esta situación genera una formación dispar en el alumnado de piano según su centro de estudios.

Por otro lado, se observa que la mayor parte de estas asignaturas se incluyen en los dos últimos cursos de las enseñanzas superiores de música. Este enfoque evidencia la importancia de esta etapa formativa como consolidación del músico integral en todos los aspectos, incluidos el repertorio más actual. De esta manera, todos los conocimientos técnicos, teóricos y musicales previos sientan las bases para la inclusión del repertorio generalmente más desconocido para el alumnado de piano.

A su vez, muchas de estas asignaturas están enfocadas desde una perspectiva teórica, limitando el acceso de gran parte del alumnado a la aproximación práctica e interpretativa de este periodo.

En definitiva, aunque prevalecen las iniciativas formativas de varios centros en el trabajo de este repertorio, sigue siendo necesario equilibrar la oferta de música contemporánea entre los distintos centros y fomentar una mayor inclusión en el aula del repertorio más actual, si es necesario, con asignaturas específicas que posibiliten el desarrollo de los contenidos dentro de la limitación temporal de estas enseñanzas.

4. Resultados de los cuestionarios

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a los tres grupos docentes clasificados en función de la asignatura que imparten. En primer lugar, se presentan las respuestas de los profesores de las asignaturas de piano; posteriormente de los docentes al cargo de asignaturas obligatorias sobre música contemporánea del itinerario de

piano, y finalmente aquellos que imparten asignaturas específicas optativas, a las que puedan acceder los pianistas y que tengan contenido del repertorio de los siglos XX y XXI.

El propósito de esta sección es la exposición de los datos obtenidos de manera ordenada, para proceder a reflexionar sobre ellos y vincularlo con los análisis realizados previamente, en el apartado cinco del presente capítulo.

4.1 Cuestionarios a docentes de la asignatura de piano

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el cuestionario realizado a los docentes de la asignatura individual de piano, que se encuentra en el Anexo I. Para facilitar su comprensión, las preguntas se organizarán por temática, en lugar de presentar cada pregunta de forma literal. Así, se mantendrá el orden original del cuestionario, agrupando los resultados según los temas abordados.

Respecto a la muestra de estudio, en el caso de los docentes de la asignatura de piano individual, se han obtenido 34 respuestas. Para la selección de estos, se ha realizado un barrido de todos los docentes de piano de los itinerarios de interpretación clásica (dejando de lado los de otras especialidades como música moderna, pedagogía, etcétera), contactando con una selección de todos los centros.

4.1.1 Inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano

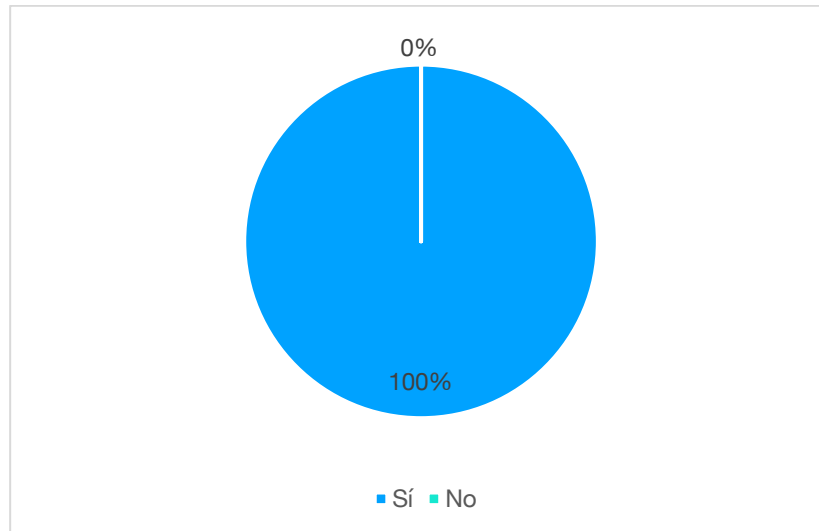
En este apartado se recopilan las preguntas relativas a la inclusión de la música contemporánea dentro de la programación habitual de aula con el alumnado de piano. Para ello, se cuestiona el equilibrio de este repertorio frente a otras épocas de la historia musical o el tipo de repertorio y corrientes estilísticas interpretadas en el aula, dentro de la gran amplitud temporal y de diversidad musical que abarca este periodo contemporáneo.

Hay preguntas más abiertas de opinión, que ante la imposibilidad de cuantificar o agrupar estas opiniones, se incluirán en el apartado de discusión de los resultados.

CSTAP01 ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

Las respuestas muestran que la totalidad del profesorado lo incluye en el aula de piano.

Figura 4. Trabajo de repertorio de los siglos XX y XXI con el alumnado de piano

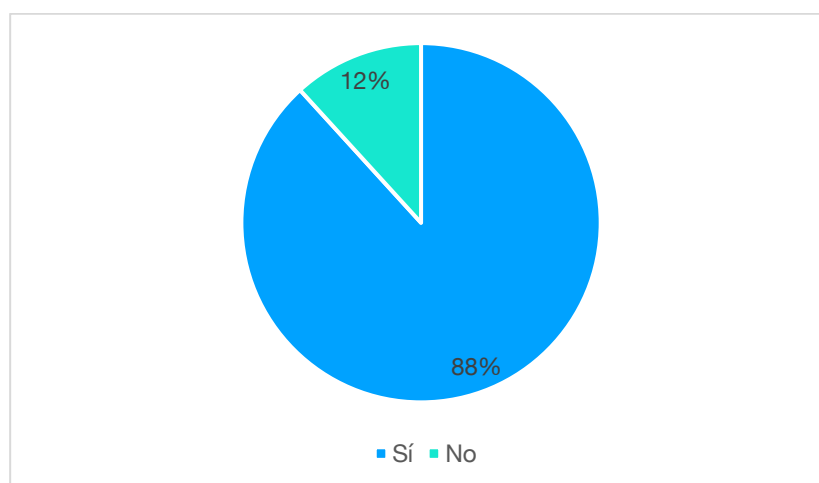


Nota. Elaboración propia.

CSTAP02 ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

30 docentes contestaron afirmativamente, mientras que cuatro confirmaron que no lo incluyen en la programación de la totalidad del alumnado.

Figura 5. Trabajo de repertorio de los siglos XX y XXI con la totalidad del alumnado de piano

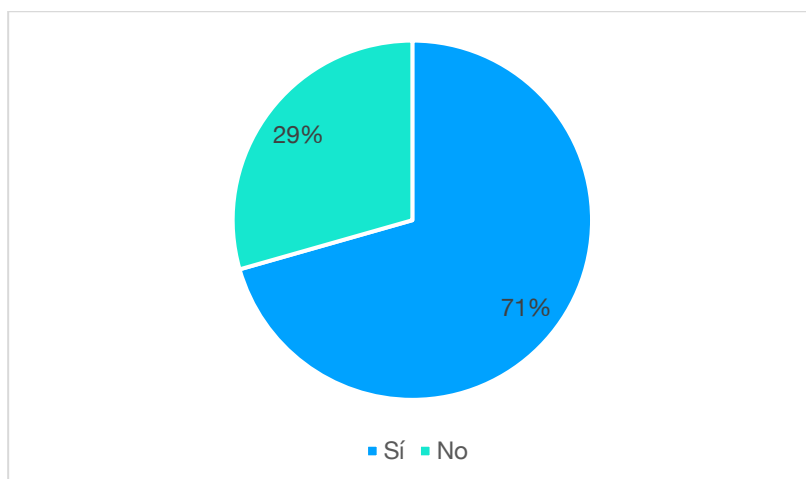


Nota. Elaboración propia.

CSTAP03 ¿Lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumnado?

24 docentes incluyen este repertorio en los cuatro cursos de guías docentes, y 10 en alguno o ninguno de ellos.

Figura 6. *Inclusión durante todos los cursos de guías docentes de repertorio de los siglos XX y XXI*

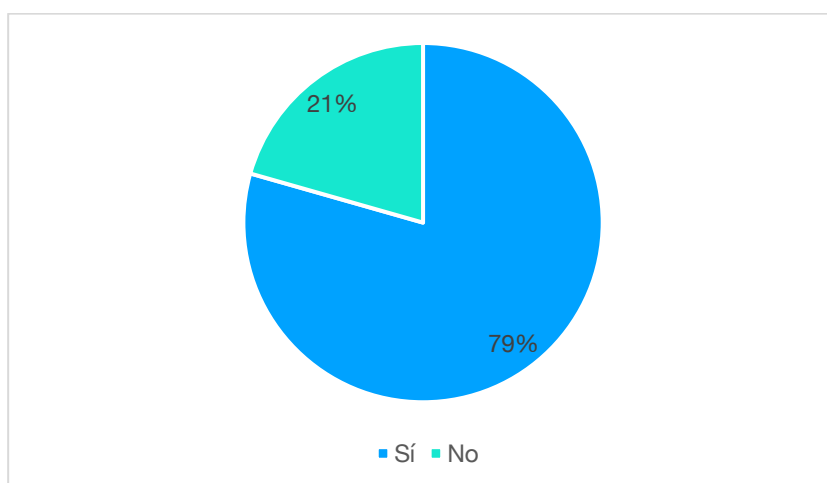


Nota. Elaboración propia.

CSTAP04 ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como Barroco, Clásico, Romántico, etcétera?

27 docentes distribuyen el repertorio equitativamente por estilos, y siete priorizan otro repertorio más tradicional.

Figura 7. *Distribución equitativa del repertorio de los siglos XX y XXI frente a otras corrientes*

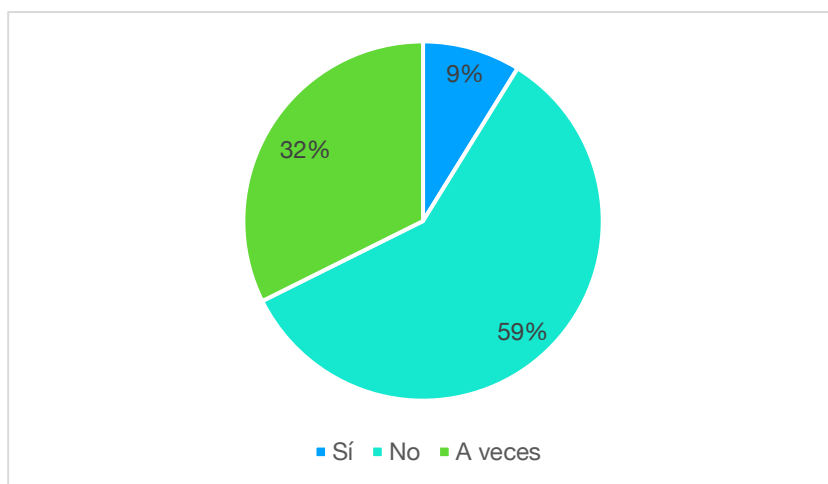


Nota. Elaboración propia.

CSTAP05 Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

Tres docentes escogen repertorio que contiene el trabajo con obras de nuevas grafías o con técnicas extendidas de manera habitual; 11 lo realizan puntualmente; y 20 no lo incluyen.

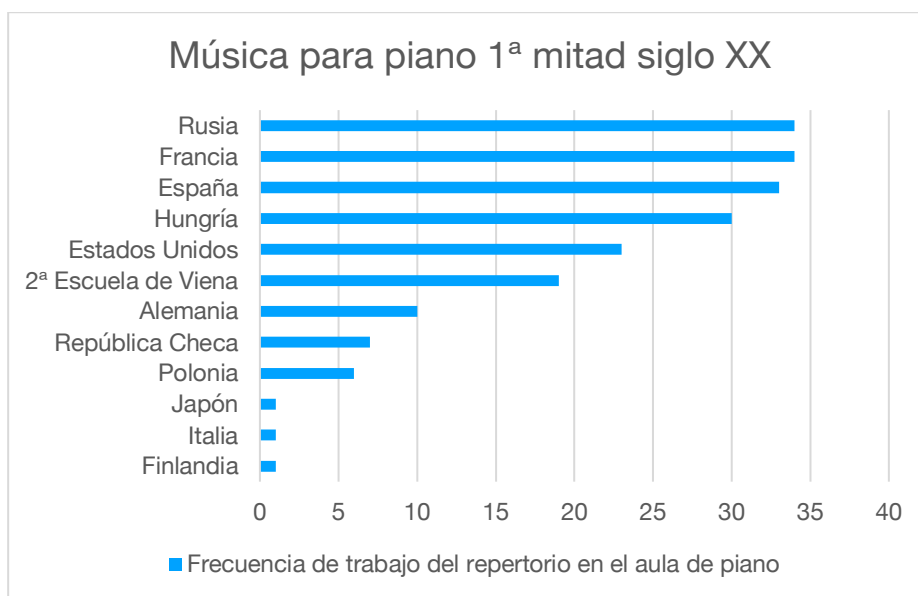
Figura 8. *Repertorio con técnicas extendidas o nuevas grafías*



Nota. Elaboración propia.

CSTAP06 Del siguiente repertorio, marque las corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

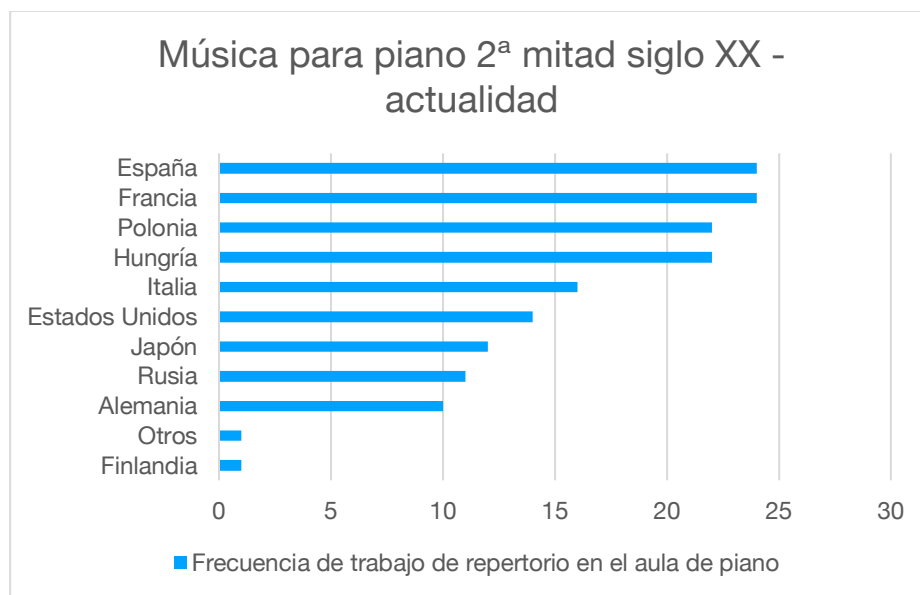
Figura 9. *Distribución demográfica según el origen del autor del repertorio de la 1ª mitad del siglo XX programado en el aula de piano*



Nota. Elaboración propia.

CSTAP07 Del siguiente repertorio, marque las corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

Figura 10. Distribución demográfica según el origen del autor del repertorio de la 2ª mitad del siglo XX a la actualidad, programado en el aula de piano



Nota. Elaboración propia.

4.1.2 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI

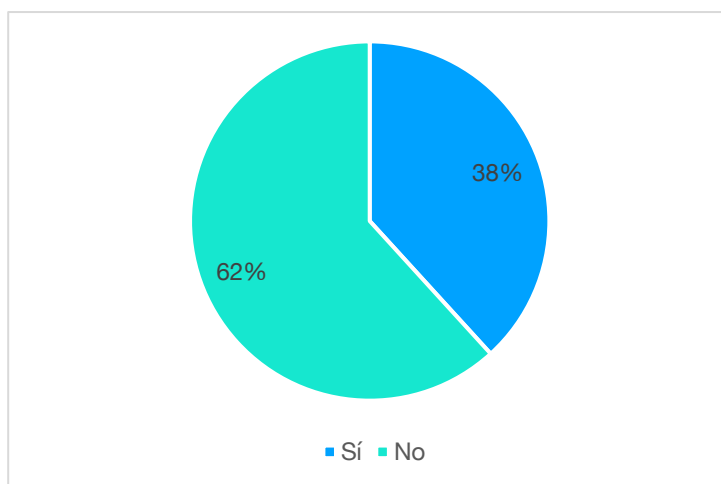
En esta segunda sección del cuestionario, nos centramos en aquellas preguntas que abarcan la temática de formación específica de los docentes del aula de piano hacia este tipo de repertorio. Se realiza desde el punto de vista de la necesidad o no de obtenerla, además de valorar las posibilidades que tienen actualmente en el ámbito laboral para acceder a cursos específicos.

Para ello, se plantean las siguientes cuestiones:

CSTAP08 ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

13 profesores afirman haber cursado alguna formación específica en música contemporánea, mientras que 21 no han obtenido este tipo de formación.

Figura 11. *Formación docente específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI*

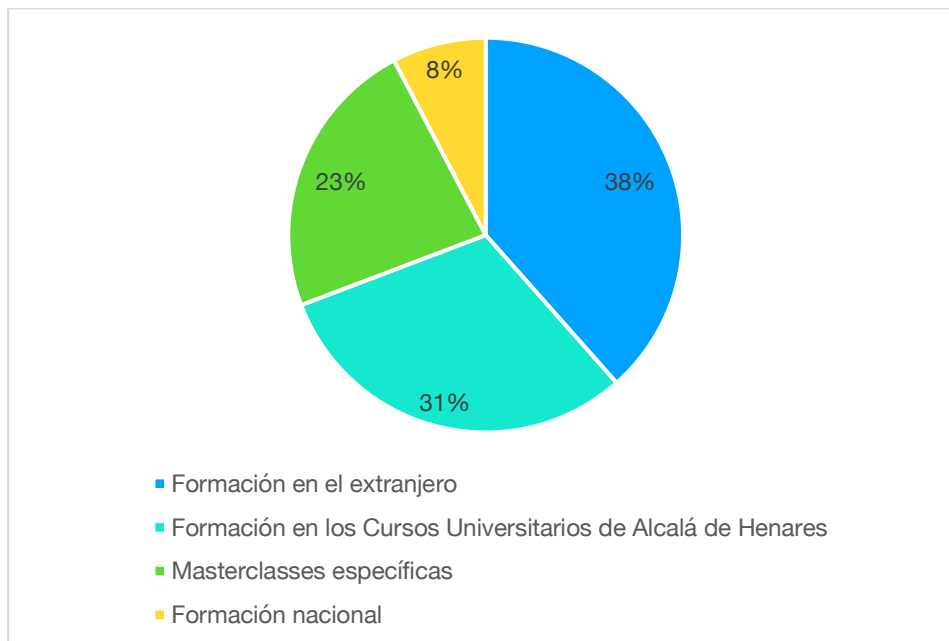


Nota. Elaboración propia.

CSTAP09 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

Se han agrupado las respuestas en las siguientes categorías, detallando y especificando más cada caso en el apartado de discusión de resultados: 5 docentes señalan la formación en el extranjero como procedencia principal en esta formación específica; 4 en los cursos de la UAH; 3 en masterclass específicas y 1 con la formación obtenida en el ámbito nacional.

Figura 12. *Procedencia de la formación docente específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI*

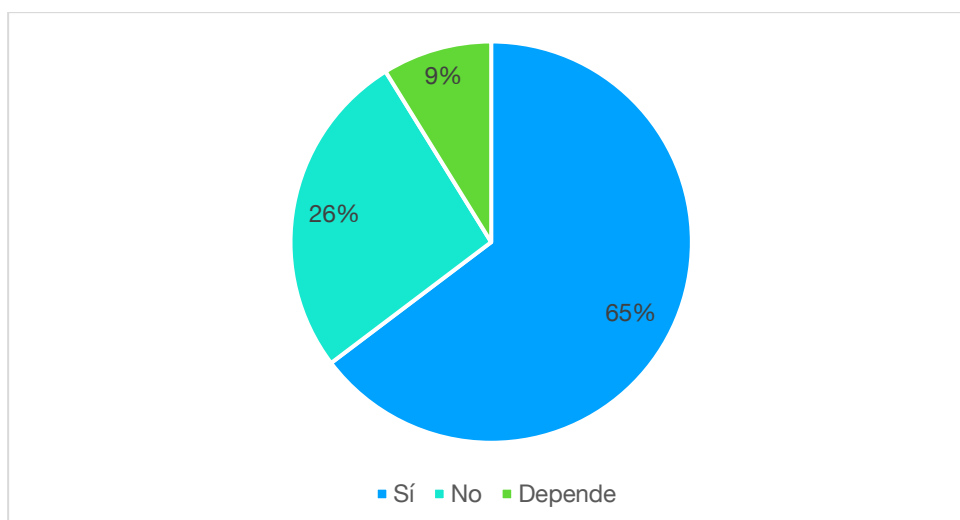


Nota. Elaboración propia.

CSTAP10 ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

22 docentes defienden la necesidad de formación específica para impartir este repertorio en el aula de piano; 9, por el contrario, valoran que no es necesario y 3 afirman que depende del caso.

Figura 13. *Opinión del profesorado de piano sobre la necesidad de formación específica docente en música contemporánea*

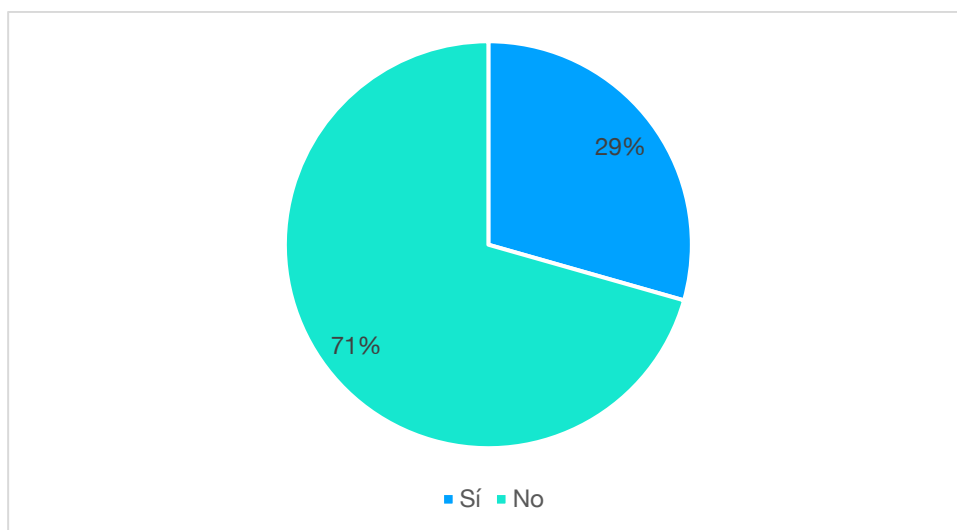


Nota. Elaboración propia.

CSTAP11 Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

10 docentes han obtenido alguna oportunidad de participar en cursos de formación específica sobre el repertorio contemporáneo desde que trabajan en el centro, pero la mayoría, 24, no.

Figura 14. *Participación docente en cursos de formación específica sobre música contemporánea*

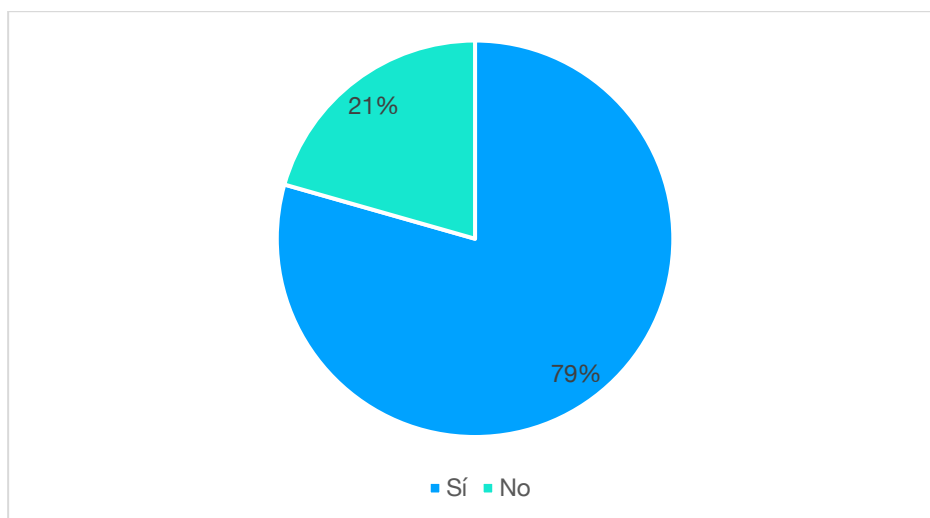


Nota. Elaboración propia.

CSTAP13 ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de formación del profesorado?

27 docentes consideran necesario la organización de cursos específicos en música contemporánea desde los Centros de formación del profesorado a los que se adscribe cada centro, frente a los 7 que no defienden esa necesidad.

Figura 15. *Visión docente sobre la necesidad de inclusión de cursos específicos de música contemporánea desde los Centros de formación del profesorado*

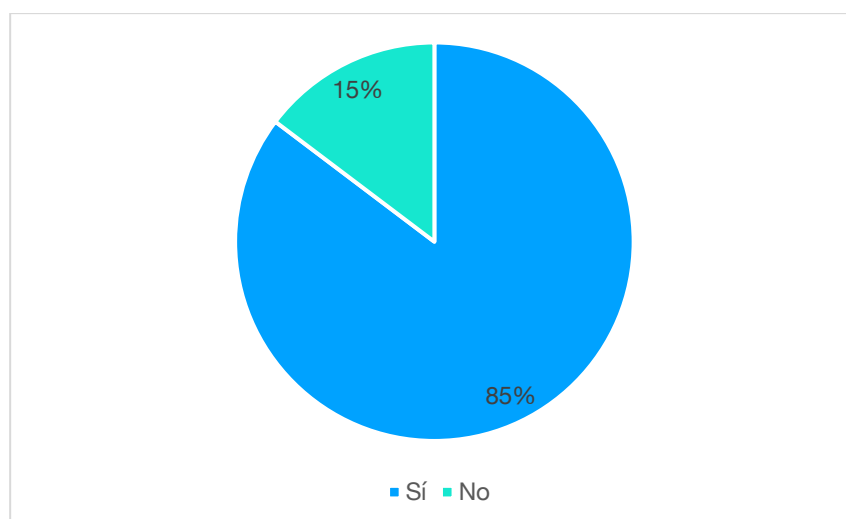


Nota. Elaboración propia.

CSTAP14 Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

29 docentes compaginan la docencia con la interpretación habitual en conciertos, frente a 5 que no participan en conciertos con normalidad.

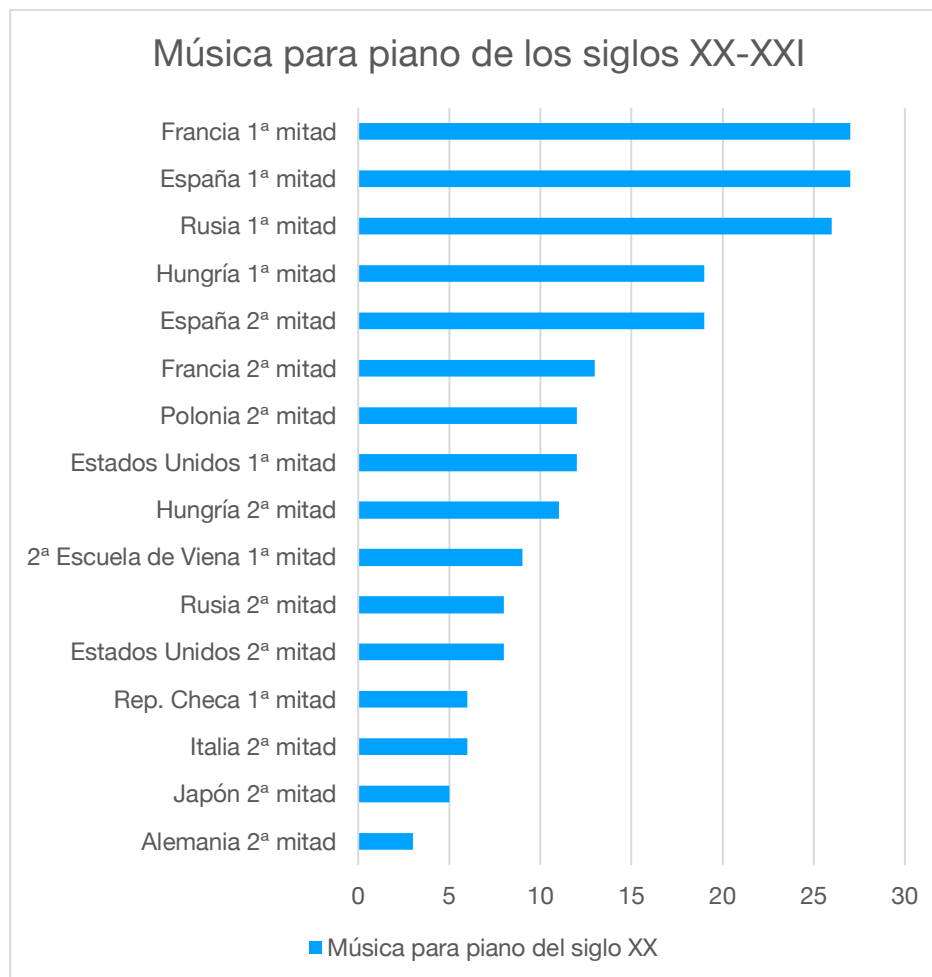
Figura 16. *Interpretación habitual en conciertos del profesorado de piano*



Nota. Elaboración propia.

CSTAP15 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

Figura 17. *Tipo de repertorio de los siglos XX y XXI trabajado en las asignaturas*



Nota. Elaboración propia.

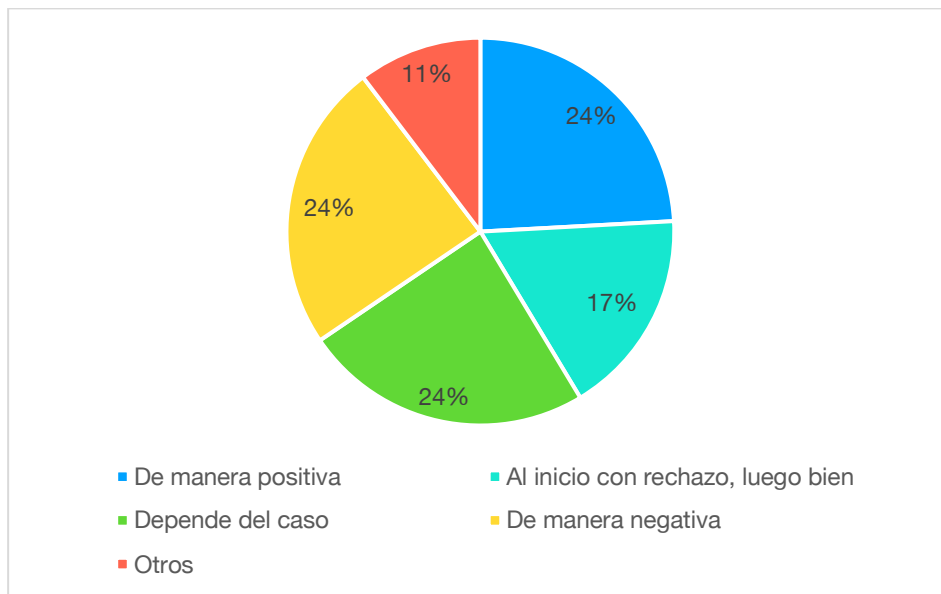
4.1.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI

En esta sección se incluyen las preguntas relativas al análisis de la percepción del profesorado sobre la recepción general del repertorio contemporáneo por parte del alumnado.

CSTAP16 ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

7 docentes señalan la actitud positiva del alumnado; 7 afirman que depende del caso, 7 perciben la actitud negativa del alumnado, 5 valoran la evolución del rechazo inicial a la actitud positiva posterior y 3 detallan otras percepciones descritas en el siguiente apartado.

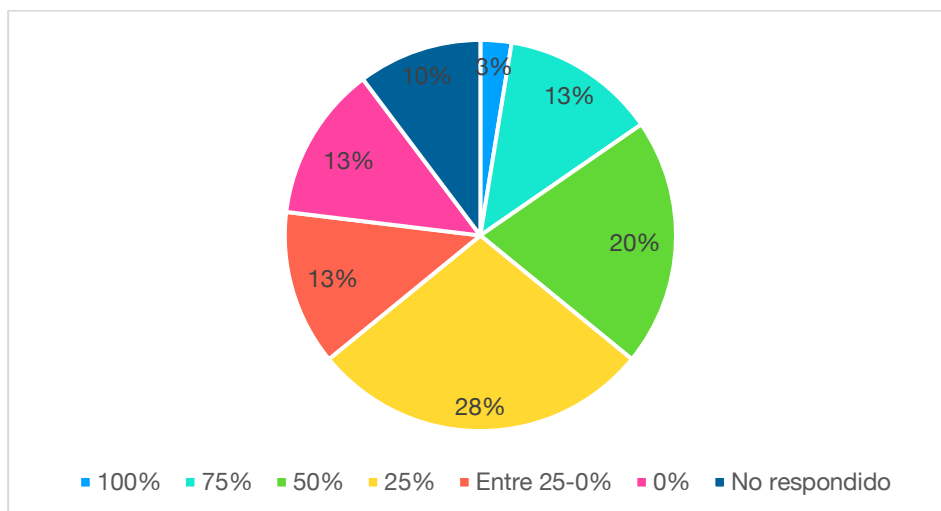
Figura 18. *Actitud del alumnado ante la interpretación de las corrientes más experimentales del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano*



Nota. Elaboración propia.

CSTAP17 ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

Figura 19. *Porcentaje de alumnado que llega con conocimientos previos en música contemporánea al aula de piano*



Nota. Elaboración propia.

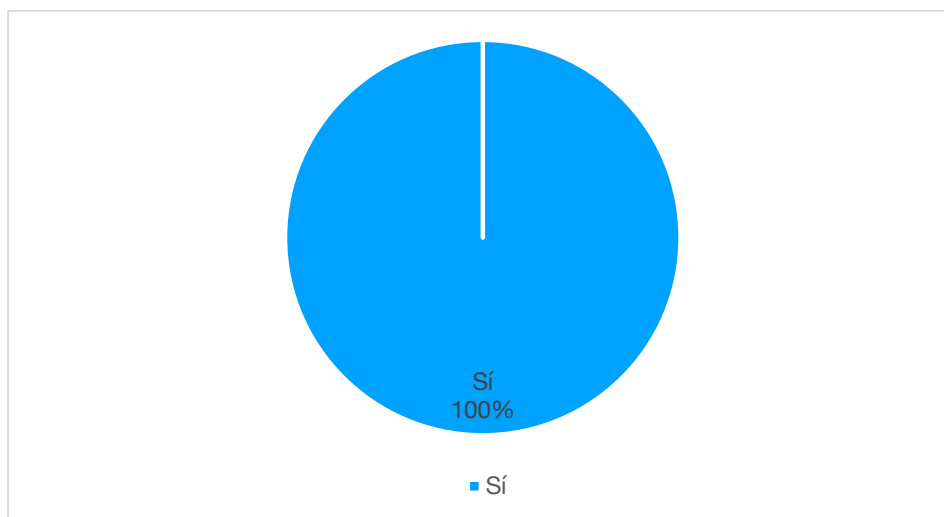
4.1.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI

Este último bloque recoge las preguntas relacionadas con la visión del docente sobre el panorama formativo y la necesidad de inclusión de este repertorio desde el departamento de piano de los centros.

CSTAP19 ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

La totalidad de docentes apoya la inclusión del repertorio contemporáneo en la asignatura de piano.

Figura 20. Visión docente sobre la adecuación de incluir el repertorio contemporáneo en el aula de piano

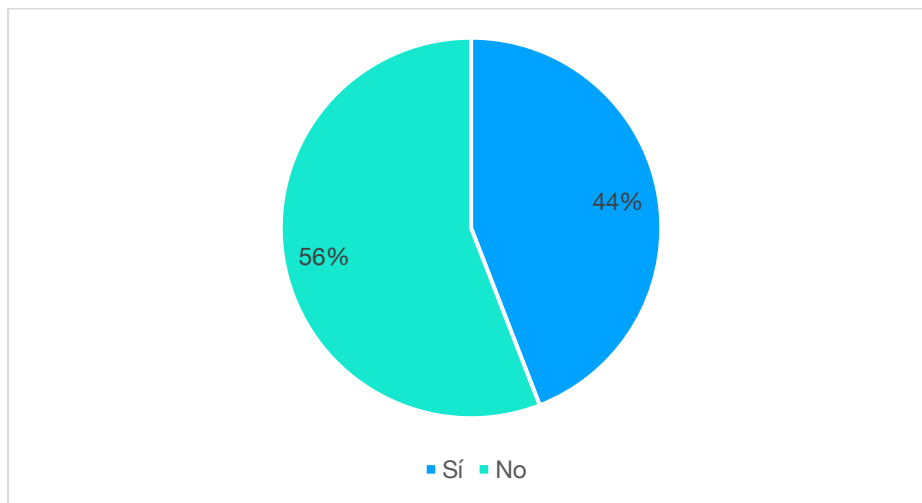


Nota. Elaboración propia.

CSTAP20 ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los conservatorios superiores de música?

15 docentes consideran que la presencia actual del repertorio contemporáneo es suficiente, frente a 19 que apoyan la necesidad de aumentar esta inclusión.

Figura 21. *Visión docente sobre la inclusión suficiente del repertorio en el itinerario de piano*

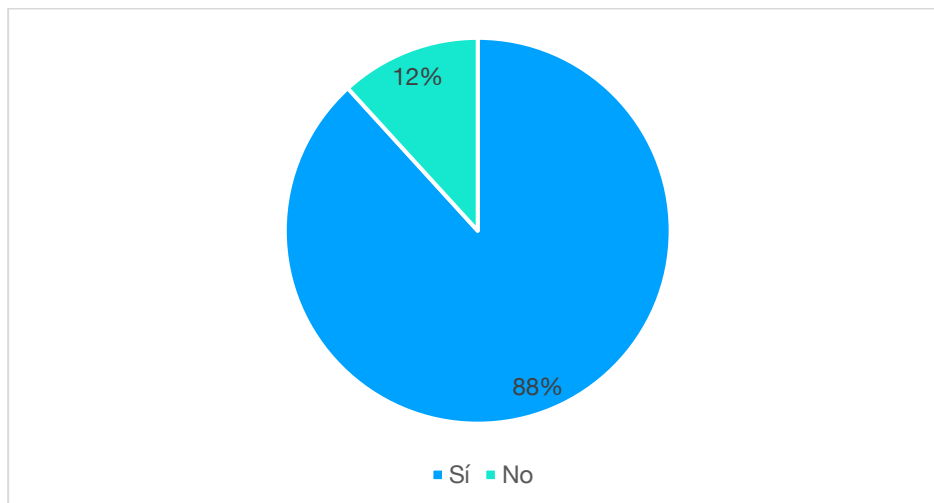


Nota. Elaboración propia.

CSTAP22 ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los conservatorios superiores de música?

30 docentes valoran la necesidad de incluir asignaturas específicas, frente a 4 que no.

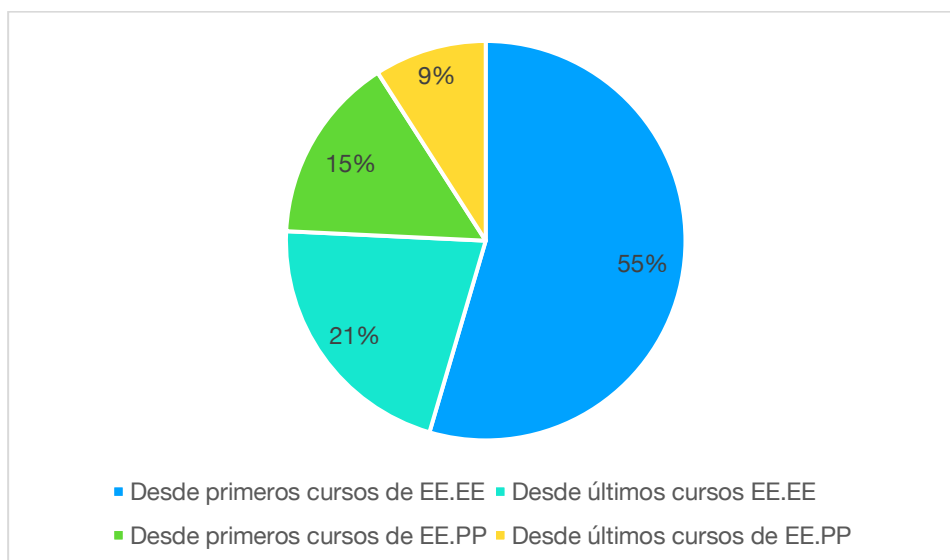
Figura 22. *Visión docente sobre la necesidad de incluir asignaturas específicas sobre el repertorio de los siglos XX y XXI en los itinerarios de piano de las EESS de música*



Nota. Elaboración propia.

CSTAP23 ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

Figura 23. *Visión docente sobre el nivel formativo inicial idónea para interpretar el repertorio de los siglos XX y XXI*



Nota. Elaboración propia.

4.2 Cuestionarios a docentes de asignaturas obligatorias de música contemporánea

En este caso, se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios de tipo B realizados por los profesores de las diversas asignaturas específicas de música contemporánea, obligatorias en los planes de estudios de piano de los Conservatorios Superiores de Música. Se trata de una muestra que abarca la práctica totalidad de los docentes implicados, consiguiendo datos del 90,9% de las asignaturas, asegurando por tanto una validez considerable en la investigación de la presencia de este repertorio en el ámbito formativo superior del pianista actual.

En este caso, se han obtenido 23 respuestas de las 22 asignaturas obligatorias que figuran en los planes de estudios, distribuidas en los conservatorios de la manera descrita anteriormente. En algunos casos hay más de un docente al cargo de la asignatura, lo que explica el número final de cuestionarios obtenidos.

4.2.1 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI

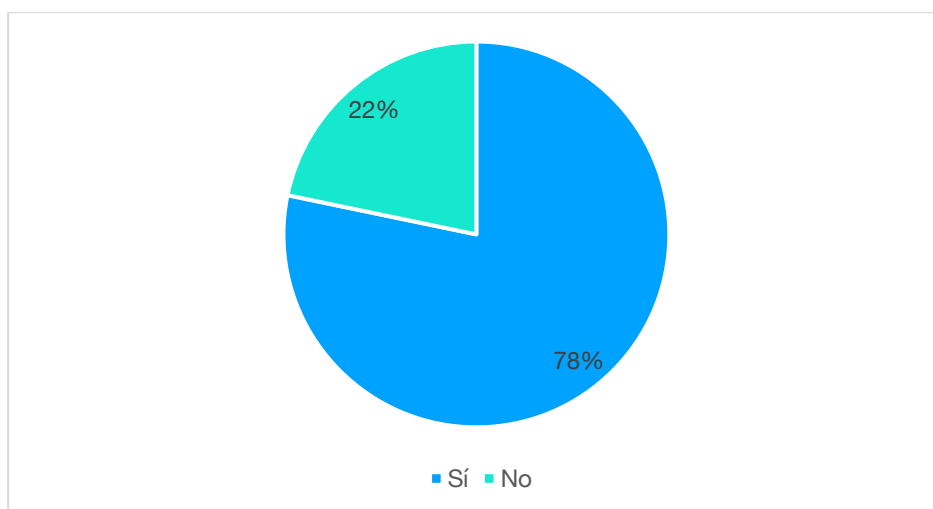
En línea con el cuestionario de los docentes de piano expuesto previamente, se abarcan de nuevo los aspectos relativos a la formación específica en este repertorio que han obtenido los profesores al cargo de las asignaturas obligatorias.

Para ello, se plantean las siguientes cuestiones:

CSTBP1 ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

18 docentes sí han tenido formación específica sobre el repertorio contemporáneo, frente a 5 que no.

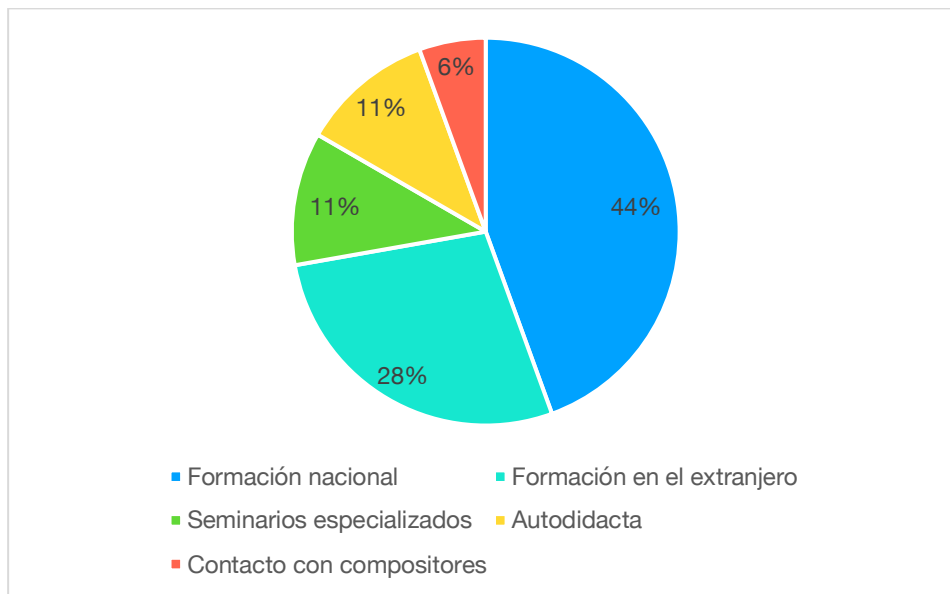
Figura 24. *Formación docente específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI*



Nota. Elaboración propia

CSTBP2 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

Figura 25. Nivel de estudios donde se ha obtenido la formación específica en música contemporánea

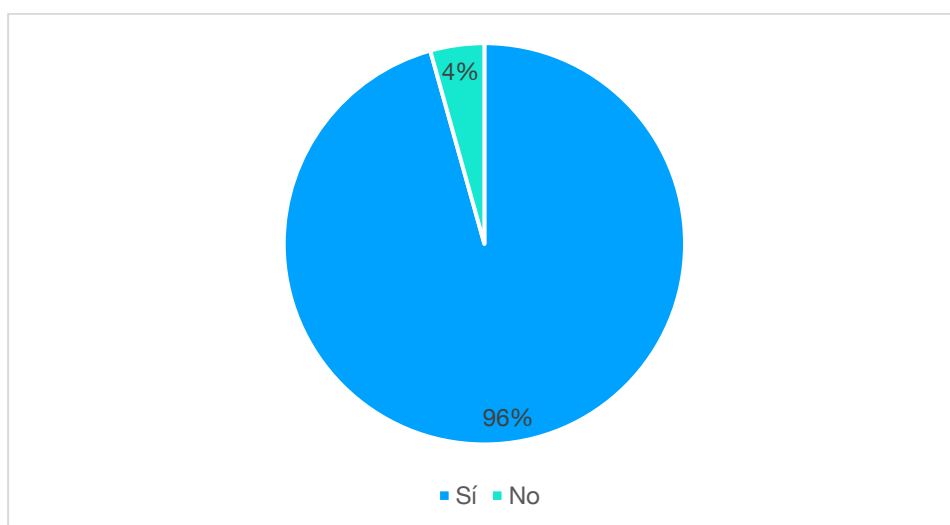


Nota. Elaboración propia.

CSTBP3 ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

22 docentes consideran la necesidad de obtener una formación específica sobre música contemporánea para poder impartirlo en el aula, frente a 1 que no.

Figura 26. Visión docente sobre la necesidad de formación específica en este repertorio para poder impartirlo en el aula

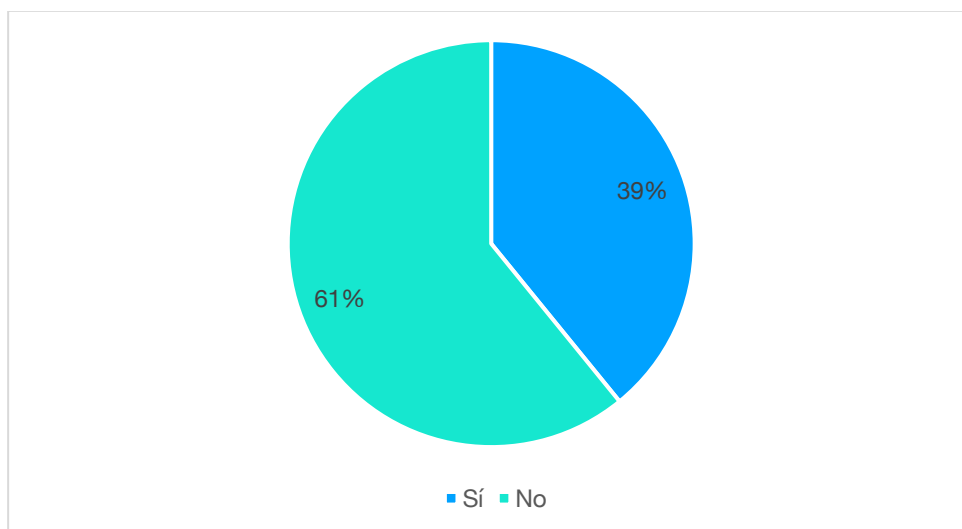


Nota. Elaboración propia.

CSTBP4 Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

9 docentes han tenido la oportunidad de obtener formación específica sobre música contemporánea desde que trabajan en el centro, frente a 12 que no.

Figura 27. Posibilidad de formación específica sobre música contemporánea en los docentes de asignaturas específicas de las EESS de música

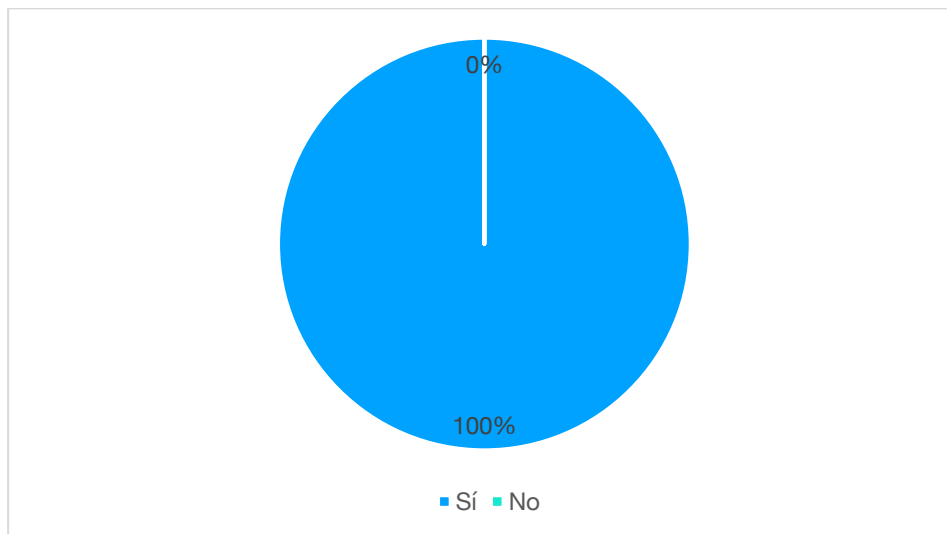


Nota. Elaboración propia.

CSTBP6 ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de formación del profesorado?

La totalidad de docentes defienden la necesidad de que los centros de formación del profesorado organicen cursos específicos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI.

Figura 28. *Visión docente sobre la necesidad de inclusión de cursos de formación específicos en música contemporánea desde los Centros de formación del profesorado*

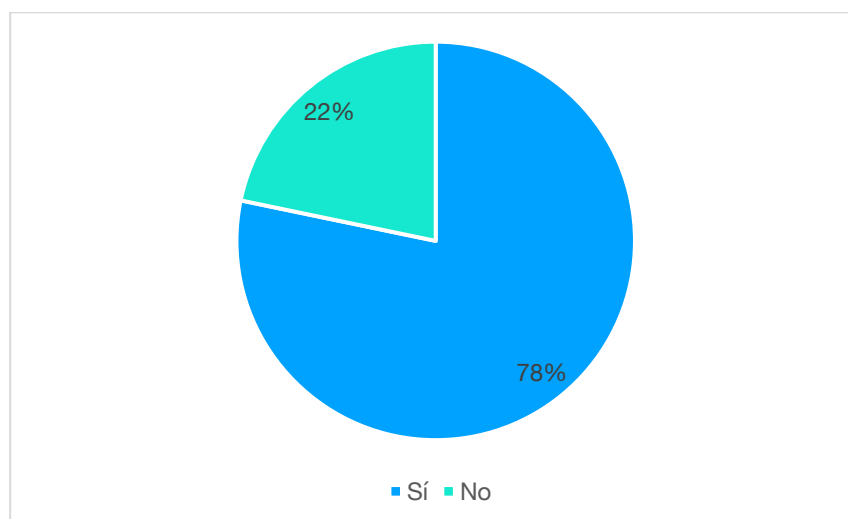


Nota. Elaboración propia.

CSTBP7 Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

18 docentes compaginan la interpretación habitual en conciertos con su vida laboral, frente a 5 que no.

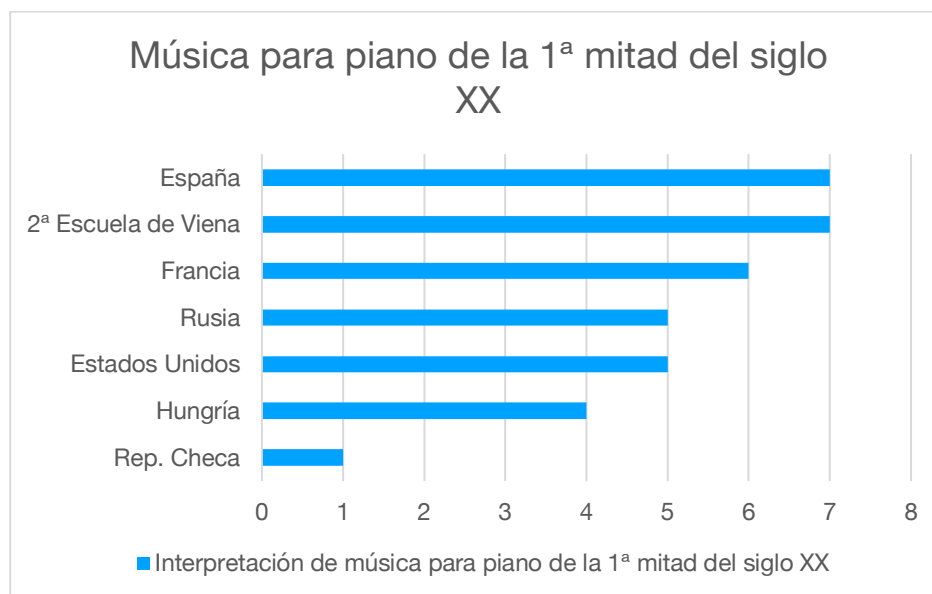
Figura 29. *Compaginación de docencia e interpretación habitual en conciertos*



Nota. Elaboración propia.

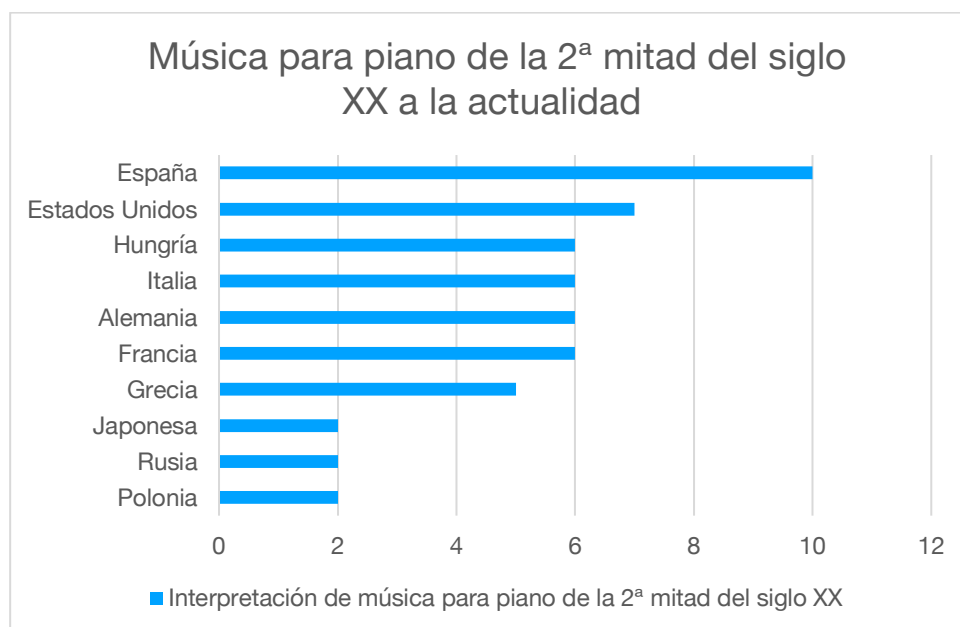
CSTBP8/P9 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

Figura 30. *Repertorio para piano de la 1ª mitad del siglo XX interpretado de manera habitual en los conciertos de los docentes*



Nota. Elaboración propia.

Figura 31. *Repertorio para piano de la 2ª mitad del siglo XX a la actualidad interpretado de manera habitual en los conciertos de los docentes*



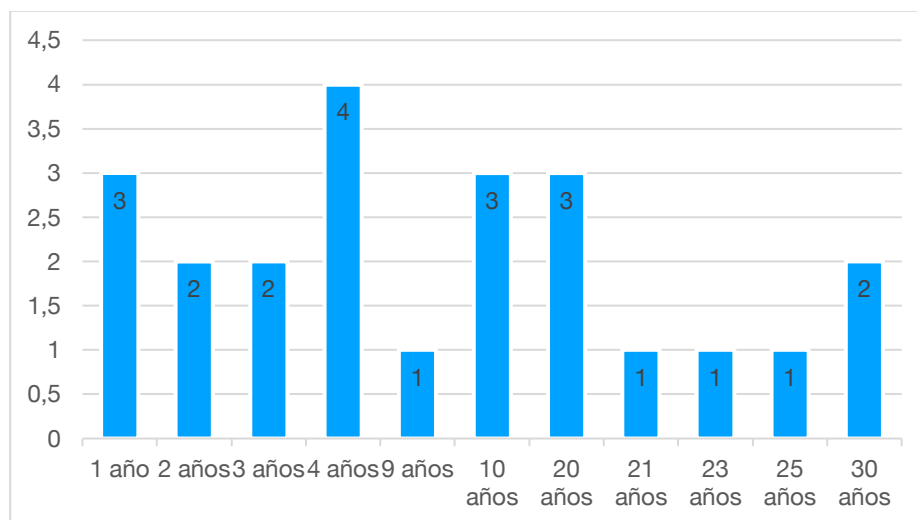
Nota. Elaboración propia.

4.2.2 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI

En este tercer bloque, se incluyen aquellas cuestiones referidas a la organización e impartición de la asignatura de música contemporánea.

CSTBP10 ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

Figura 32. *Tiempo del docente impartiendo la asignatura de música contemporánea en el centro*

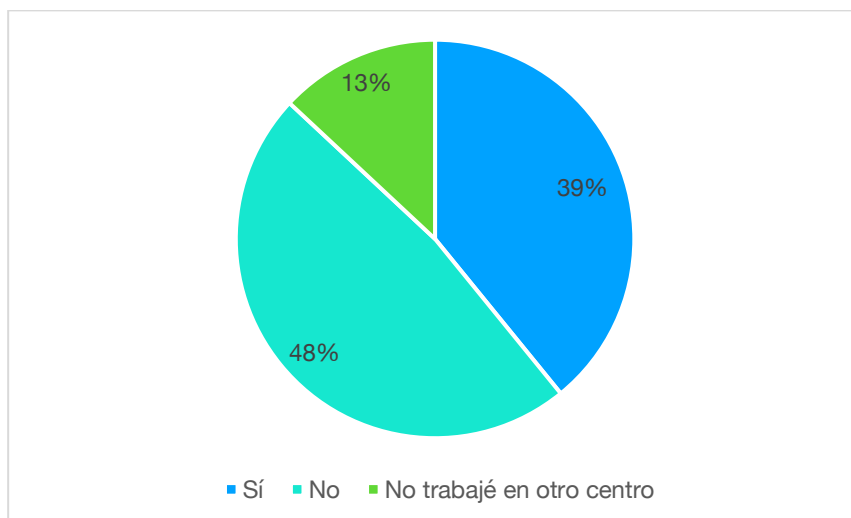


Nota. Elaboración propia.

CSTBP11 En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

9 docentes sí impartían de manera previa alguna asignatura específica, 4 no, y 11 no trabajaban en otro centro anteriormente, por lo que tampoco impartían.

Figura 33. *Impartición previa de alguna asignatura específica de música contemporánea en otro centro*

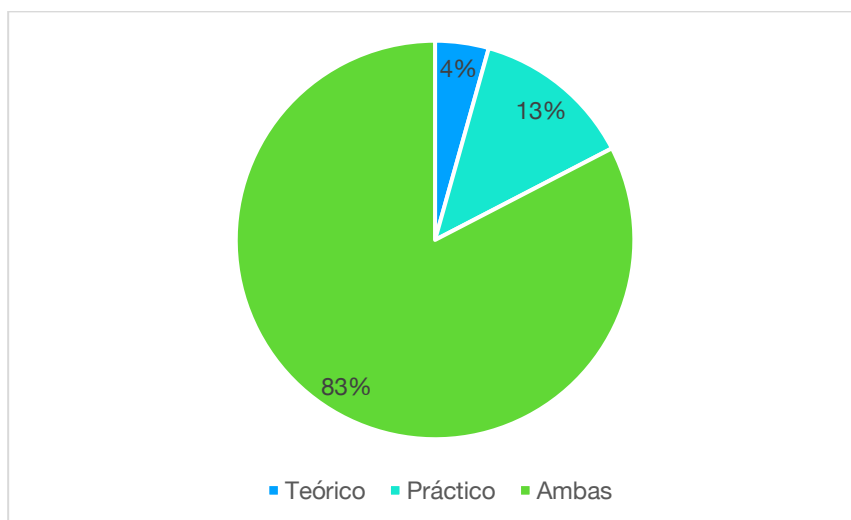


Nota. Elaboración propia.

CSTBP13 ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

3 asignaturas tienen contenido exclusivamente práctico, 1 teórica, y 19 con ambas partes.

Figura 34. *Tipo de contenido de la asignatura específica*

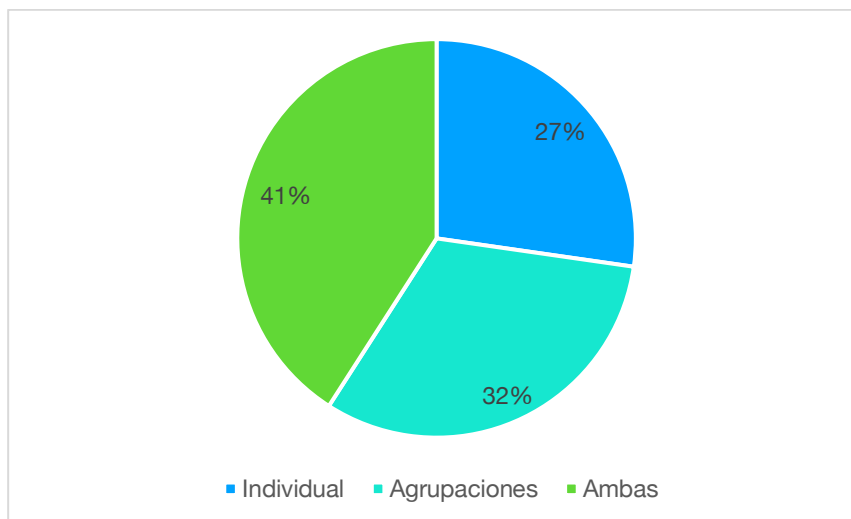


Nota. Elaboración propia.

CSTBP14 Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

6 asignaturas se desarrollan de manera individual, 7 por agrupaciones y 9 intercalando ambos tipos de formación e interpretación.

Figura 35. *Desarrollo individual o por agrupaciones de la asignatura*

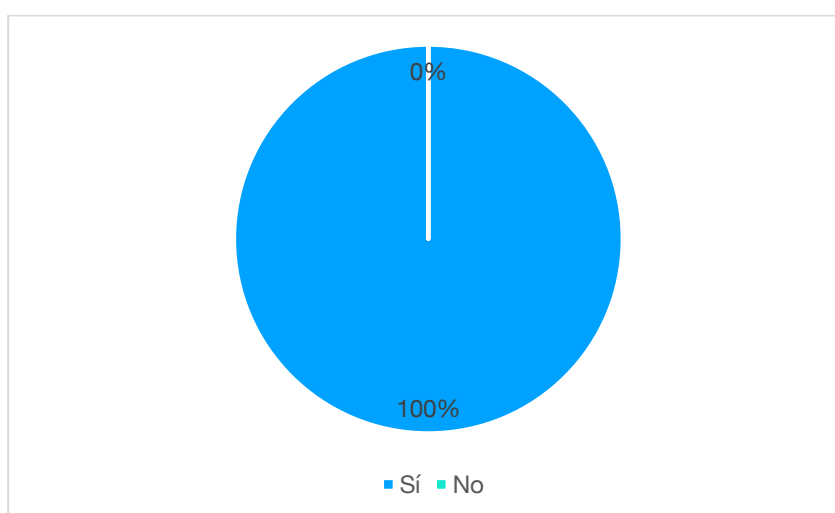


Nota. Elaboración propia.

CSTBP15 Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

Todas las asignaturas incluyen alguna obra que requiere el empleo de técnicas extendidas o el aprendizaje de nuevas grafías.

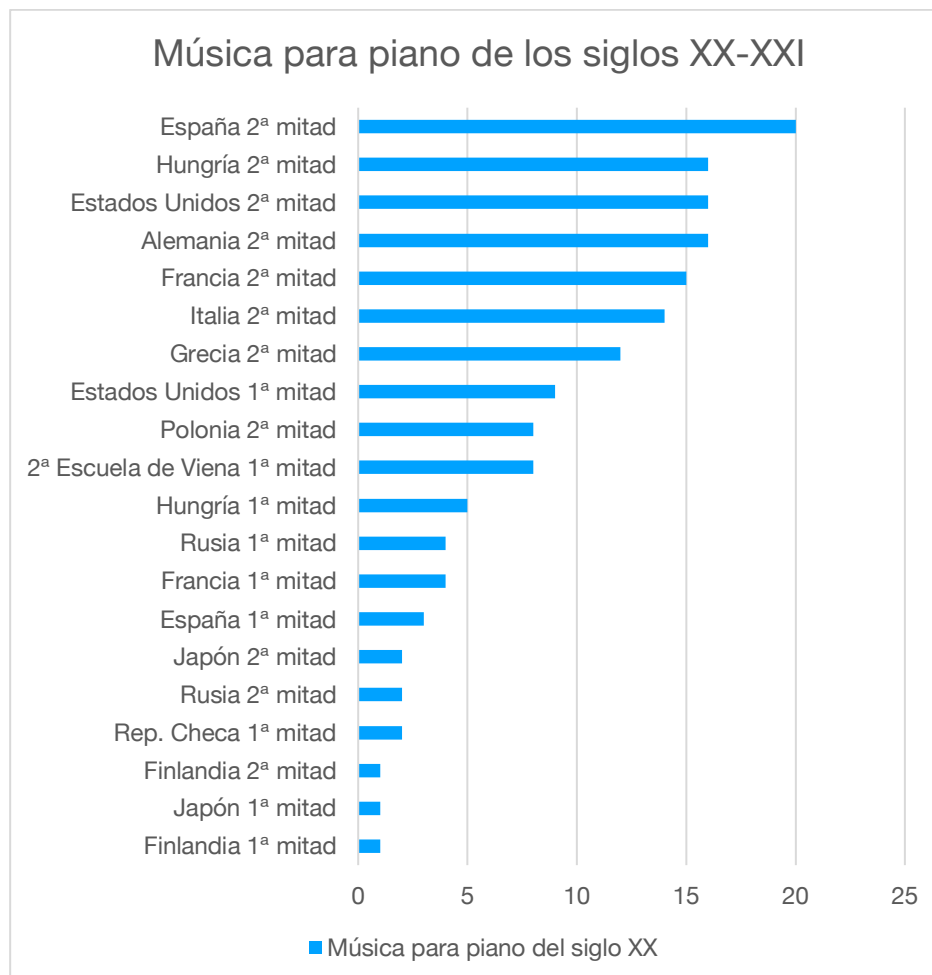
Figura 36. *Repertorio con técnicas extendidas o nuevas grafías.*



Nota. Elaboración propia.

CSTBP16 ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

Figura 37. *Tipo de repertorio de los siglos XX y XXI trabajado en las asignaturas*

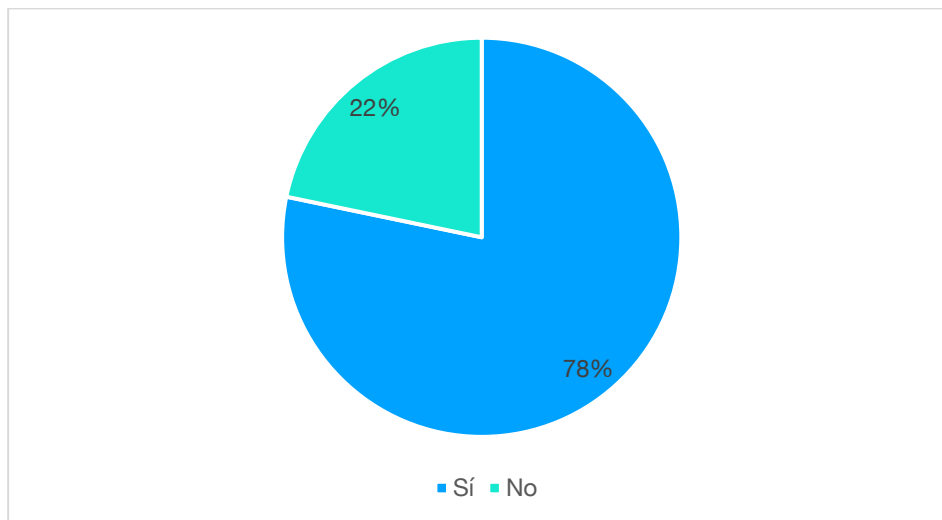


Nota. Elaboración propia.

CSTBP17 ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

18 docentes colaboran con el alumnado de composición del centro en las asignaturas de música contemporánea, frente a 5 que no.

Figura 38. *Trabajo con el alumnado de composición del centro en las asignaturas de música contemporánea*

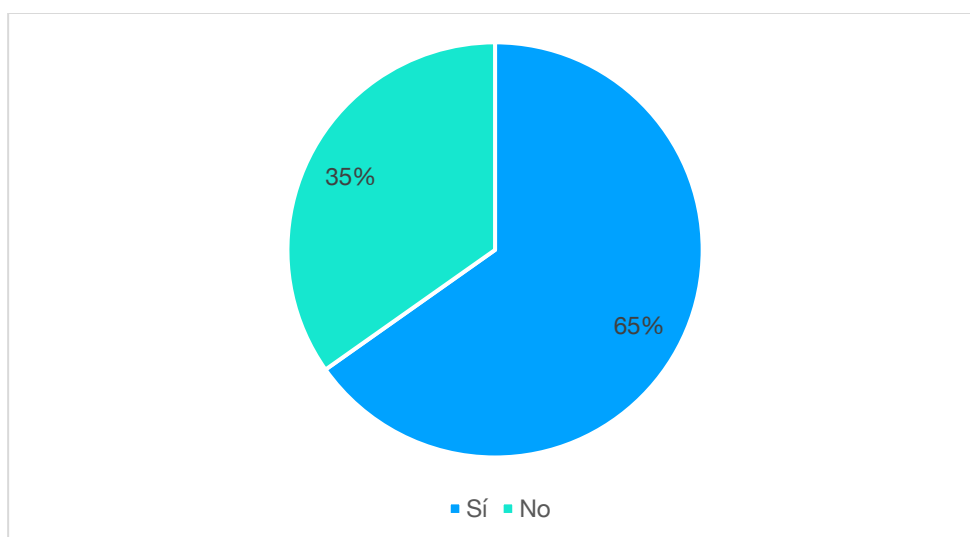


Nota. Elaboración propia.

CSTBP18 ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

15 docentes colaboran con compositores externos de manera habitual para el desarrollo de la asignatura, frente a 9 que no.

Figura 39. *Colaboración con compositores invitados en asignaturas específicas*

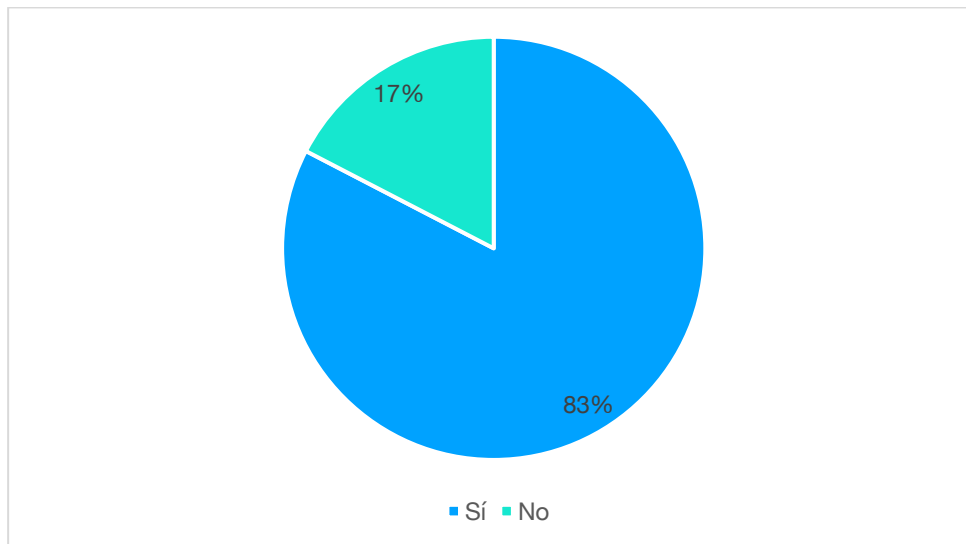


Nota. Elaboración propia.

CSTBP20 ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

19 asignaturas incluyen el desarrollo de conciertos específicos como parte de la misma, frente a 5 que no.

Figura 40. *Realización de conciertos específicos de música contemporánea*

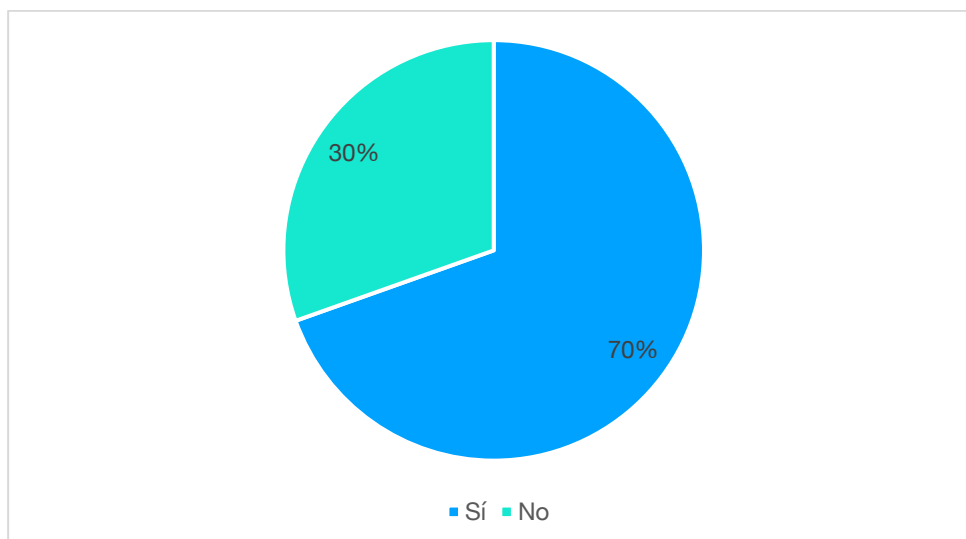


Nota. Elaboración propia.

CSTBP21 ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

16 docentes organizan algún ciclo específico de este repertorio frente a 7 que no.

Figura 41. *Realización de ciclos específicos de música contemporánea*

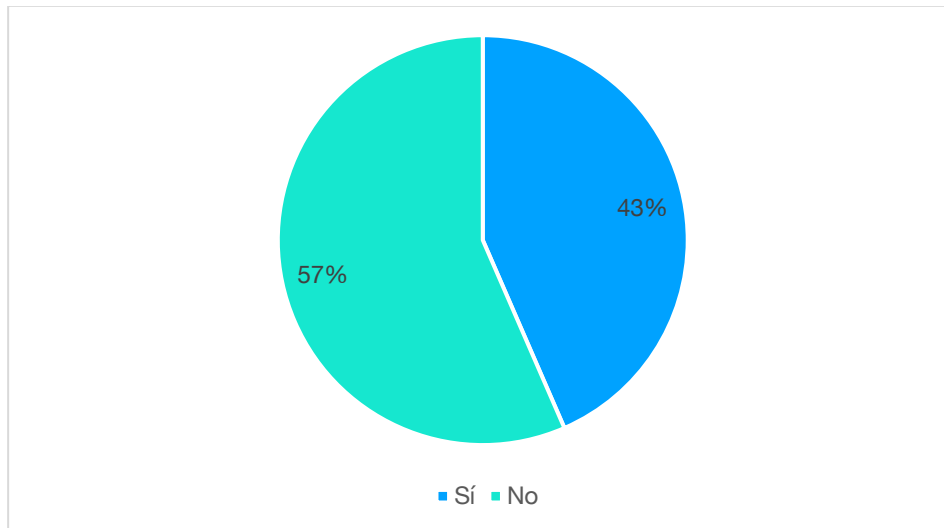


Nota. Elaboración propia.

CSTBP23 ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

10 docentes coordinan el trabajo de este repertorio con el departamento de piano, frente a 13 que no.

Figura 42. *Contacto del profesorado de asignaturas específicas con el departamento de piano*



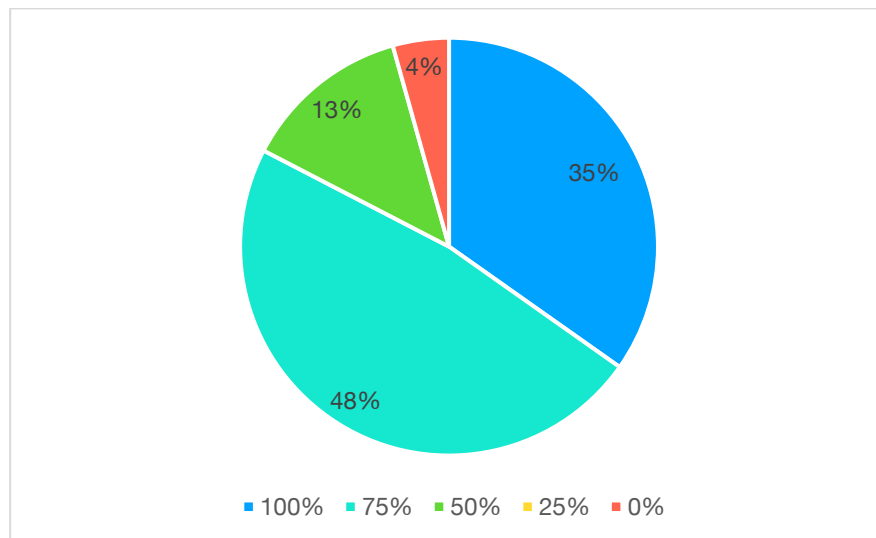
Nota. Elaboración propia.

4.2.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI

En este bloque figuran las preguntas del cuestionario relativas a la percepción por parte del docente del contacto previo con este repertorio que ha tenido el alumnado cuando llega a su asignatura.

CSTBP22 ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

Figura 42. *Conocimiento previo en música contemporánea del alumnado de asignaturas específicas*



Nota. Elaboración propia.

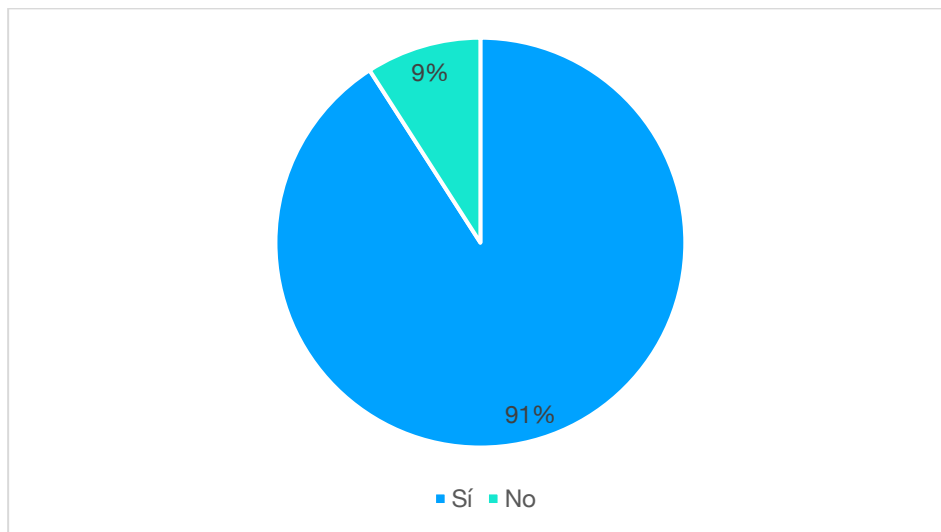
4.2.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI

Por último, en este bloque se recogen los datos obtenidos sobre la visión docente hacia el trabajo de este repertorio en los conservatorios superiores de música.

CSTBP25 ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

20 docentes consideran que hay un vacío formativo en el repertorio contemporáneo frente a 3 que no.

Figura 43. *Visión docente sobre la existencia de un vacío formativo en este tipo de repertorio*

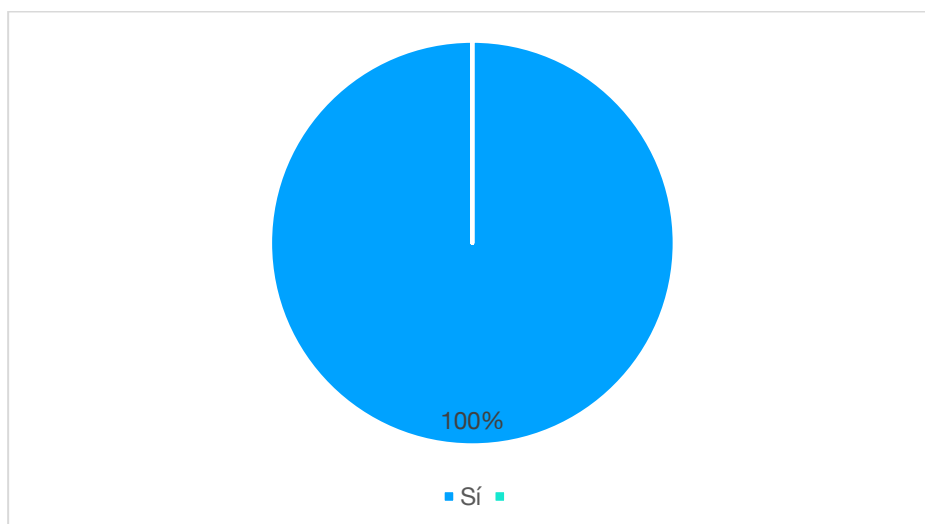


Nota. Elaboración propia.

CSTBP27 ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los conservatorios superiores de música?

La totalidad de docentes considera necesario incluir en los currículos de los itinerarios de interpretación asignaturas específicas de música contemporánea.

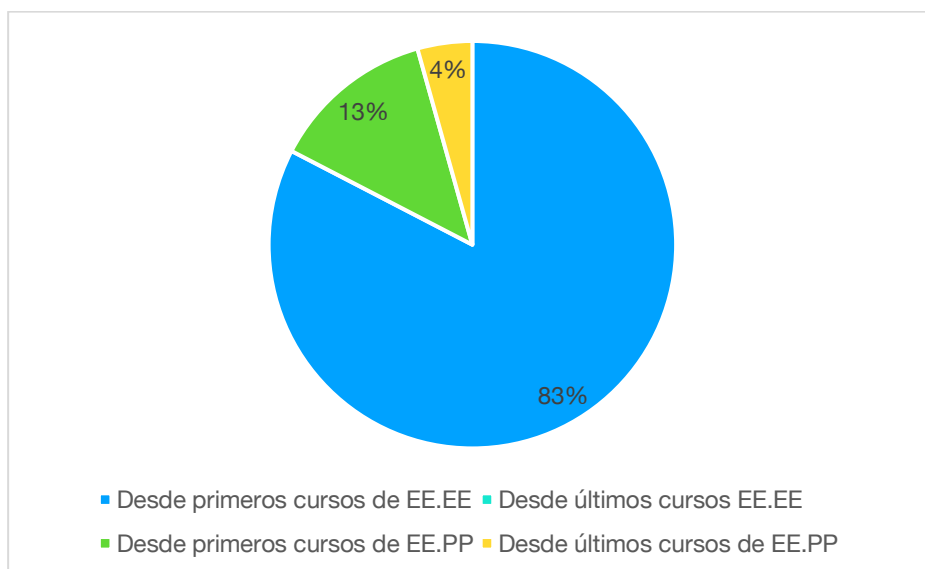
Figura 44. *Visión docente sobre la necesidad de incluir asignaturas específicas en música contemporánea*



Nota. Elaboración propia.

CSTBP28 ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

Figura 45. *Visión docente sobre el nivel de enseñanza adecuado para comenzar a incluir repertorio contemporáneo*

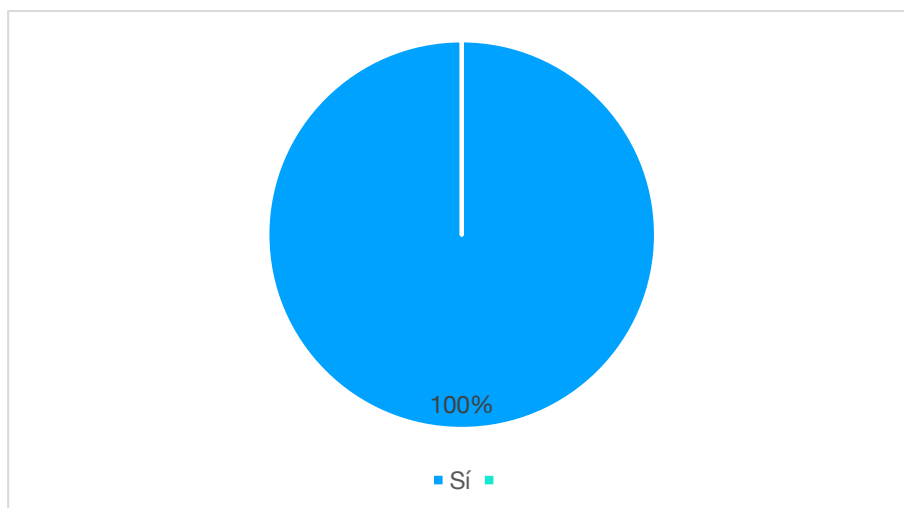


Nota. Elaboración propia.

CSTBP29 En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

La totalidad de los docentes encuestados considera que debería aumentar la presencia de repertorio contemporáneo en las asignaturas de piano individual.

Figura 46. *Visión docente sobre la necesidad de interpretarse más repertorio contemporáneo en la asignatura de piano*



Nota. Elaboración propia.

4.3 Cuestionarios a docentes de asignaturas optativas de música contemporánea

Por último, se exponen los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios de tipo C, realizados a aquellos encargados de impartir las asignaturas optativas con contenido relacionado al repertorio de los siglos XX y XXI. En este caso, a diferencia de las asignaturas obligatorias nos encontramos principalmente ante docentes de los departamentos de composición y musicología, siendo áreas más vinculadas a la parte de análisis y teoría de la música contemporánea.

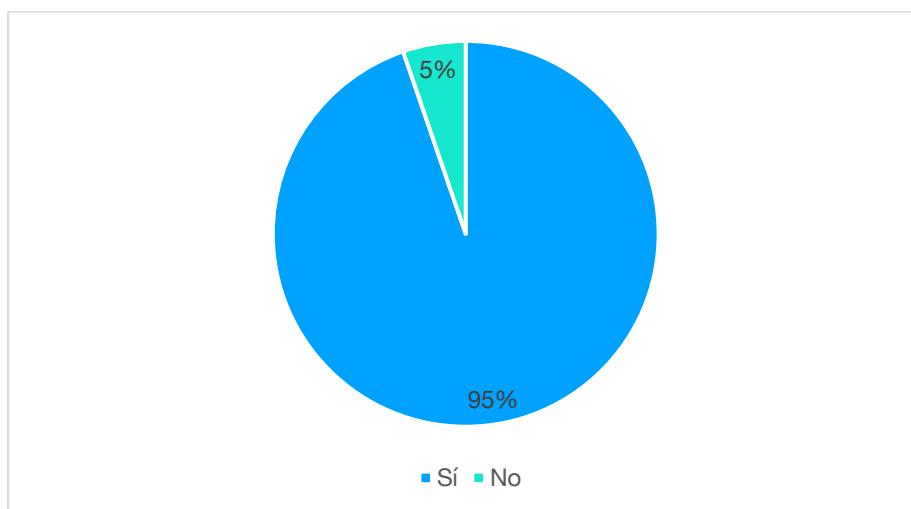
La muestra final obtenida son 19 docentes, que reflejan sus distintos puntos de vista y enfoques sobre la inclusión del repertorio y enseñanza de la música contemporánea en los conservatorios superiores.

4.3.1 Formación docente e interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI

En la primera parte del cuestionario, se abarcan de nuevo los aspectos relativos a la formación específica en este repertorio que han obtenido los docentes al cargo de las asignaturas. Para ello, se plantean las siguientes cuestiones:

CSTCP1 ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

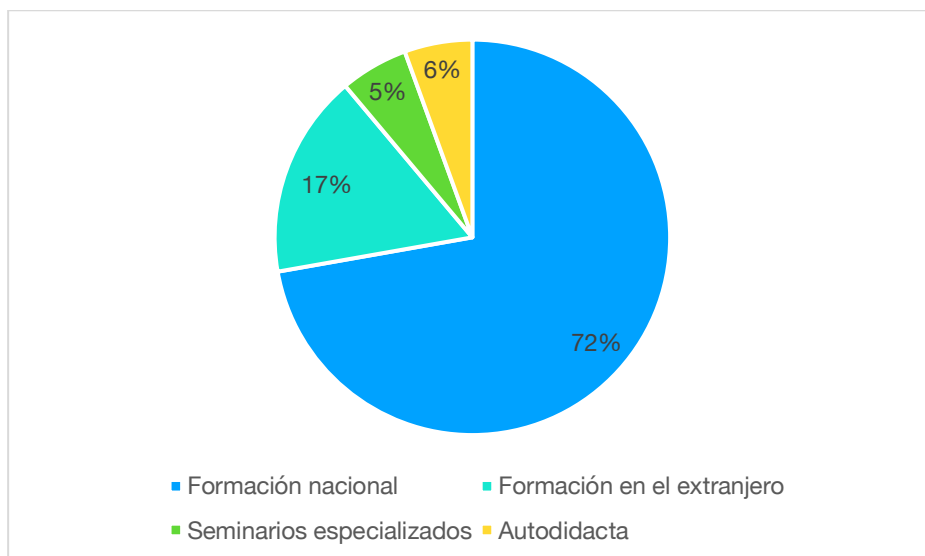
18 docentes de las asignaturas optativas han obtenido alguna formación específica sobre música contemporánea, frente a 1 persona que no.

Figura 47. *Formación docente específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP2 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

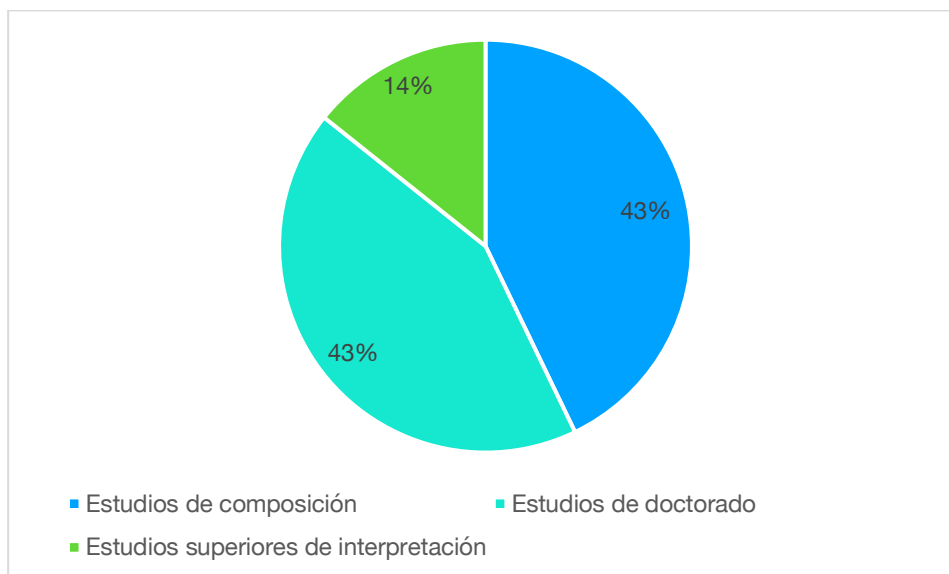
En el caso de esta pregunta, dada la predominancia de docentes con formación en el ámbito nacional que han detallado más su respuesta, se ha procedido a realizar un segundo gráfico que muestra de manera más específica este origen de formación.

Figura 48. *Nivel de estudios donde se ha obtenido la formación específica en música contemporánea*

Nota. Elaboración propia.

Dentro de la formación nacional, las respuestas se distribuyen de la siguiente manera:

Figura 49. *Detalle de la formación específica docente en música contemporánea en el ámbito nacional*

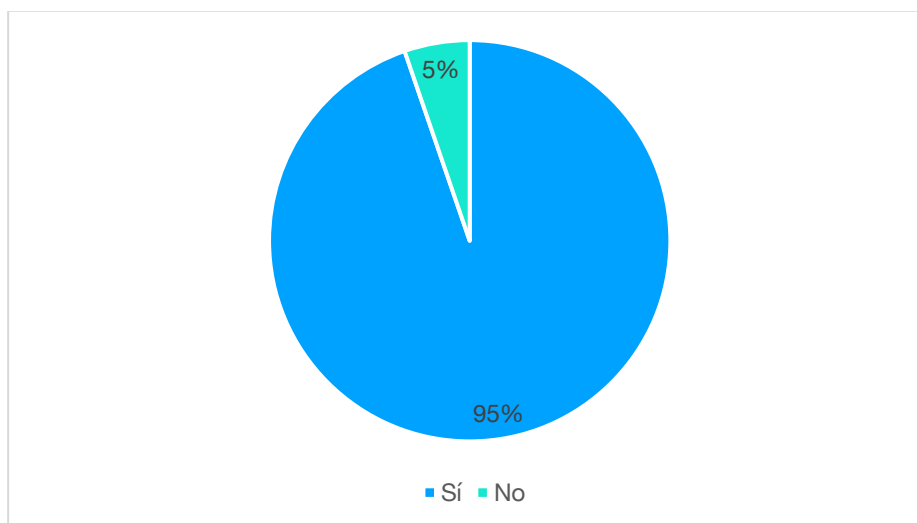


Nota. Elaboración propia.

CSTCP3 ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

18 docentes afirman la necesidad de formación específica en música contemporánea para poder impartir de manera más eficiente este tipo de asignaturas, frente a 1 profesor que no.

Figura 50. *Visión docente sobre la necesidad de formación específica en este repertorio para poder impartirlo en el aula*

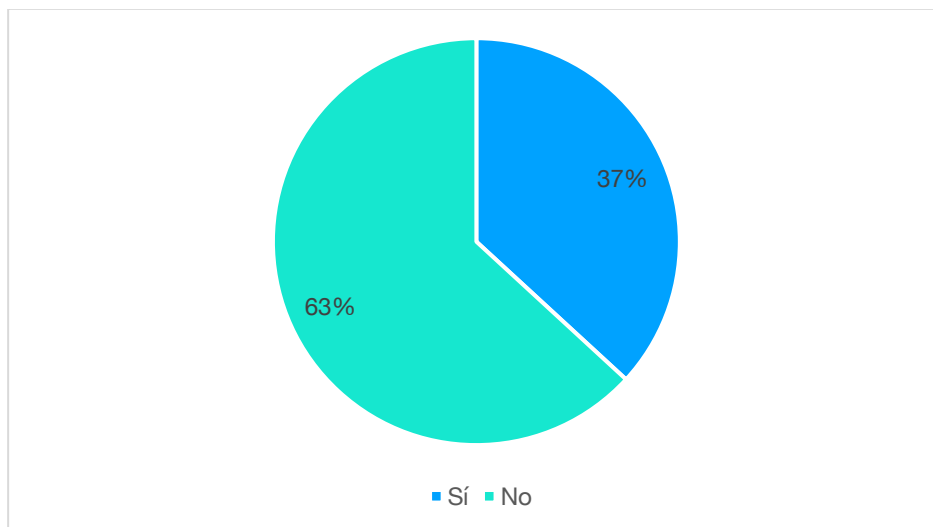


Nota. Elaboración propia.

CSTCP4 Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

7 docentes han obtenido alguna posibilidad de formación en música contemporánea, frente a 12 que no.

Figura 51. Posibilidad de formación específica sobre música contemporánea en los docentes de asignaturas específicas optativas de las EESS de música

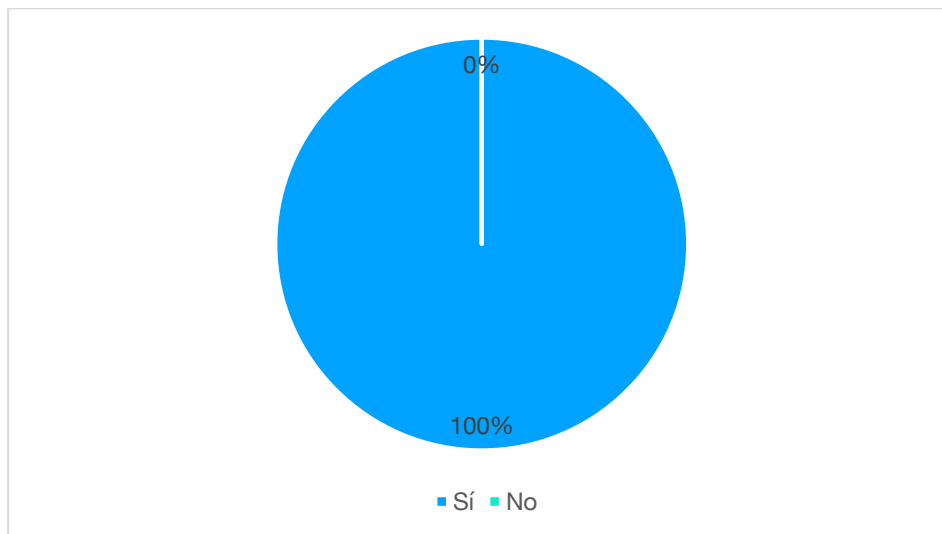


Nota. Elaboración propia.

CSTCP6 ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

La totalidad de docentes defiende la necesidad de inclusión de cursos específicos de música contemporánea desde los centros de formación del profesorado.

Figura 52. *Visión docente sobre la necesidad de inclusión de cursos de formación específicos en música contemporánea desde los Centros de formación del profesorado*

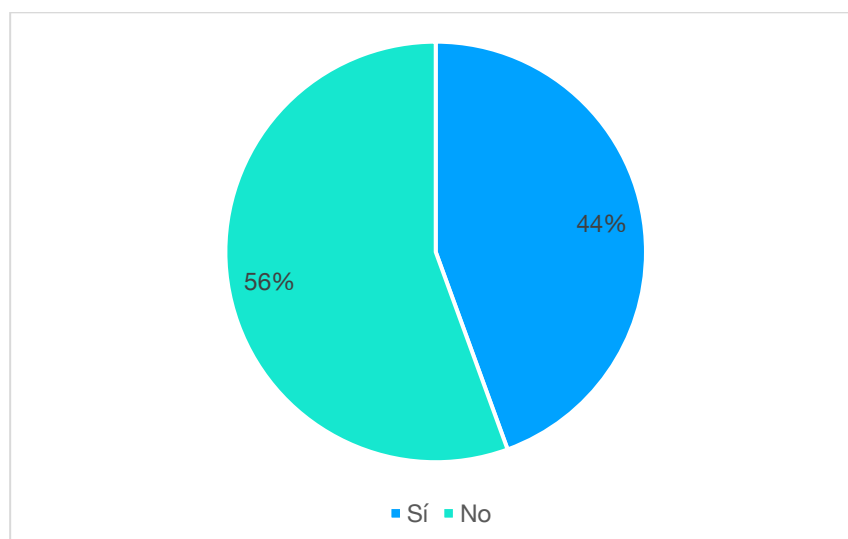


Nota. Elaboración propia.

CSTCP7 Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

8 docentes mantienen una actividad concertística paralela a la docencia de manera habitual, frente a 11 que no.

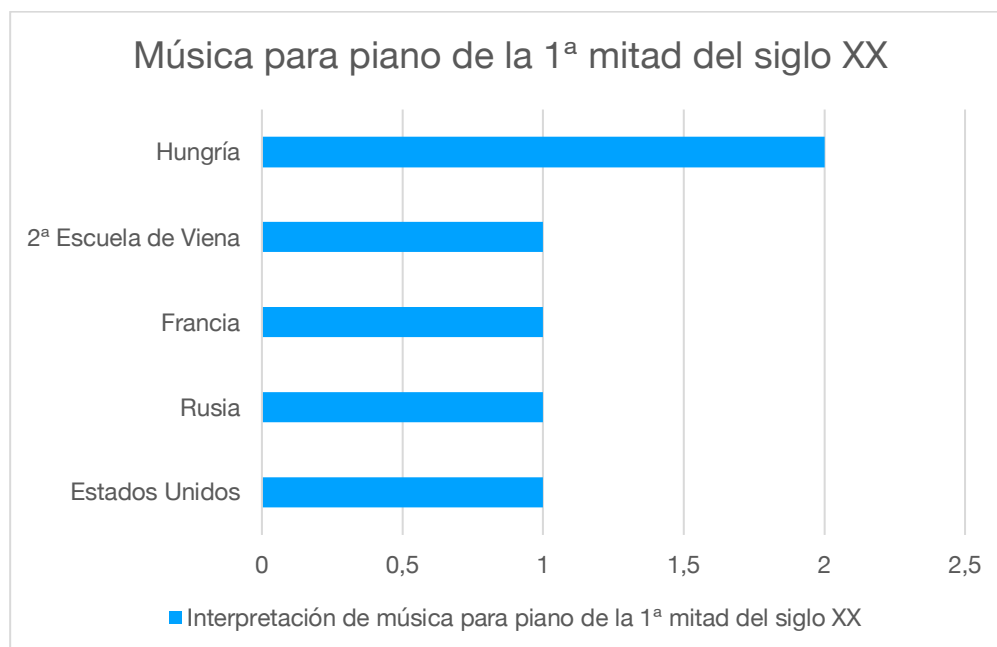
Figura 53. *Compaginación de docencia e interpretación habitual en conciertos*



Nota. Elaboración propia.

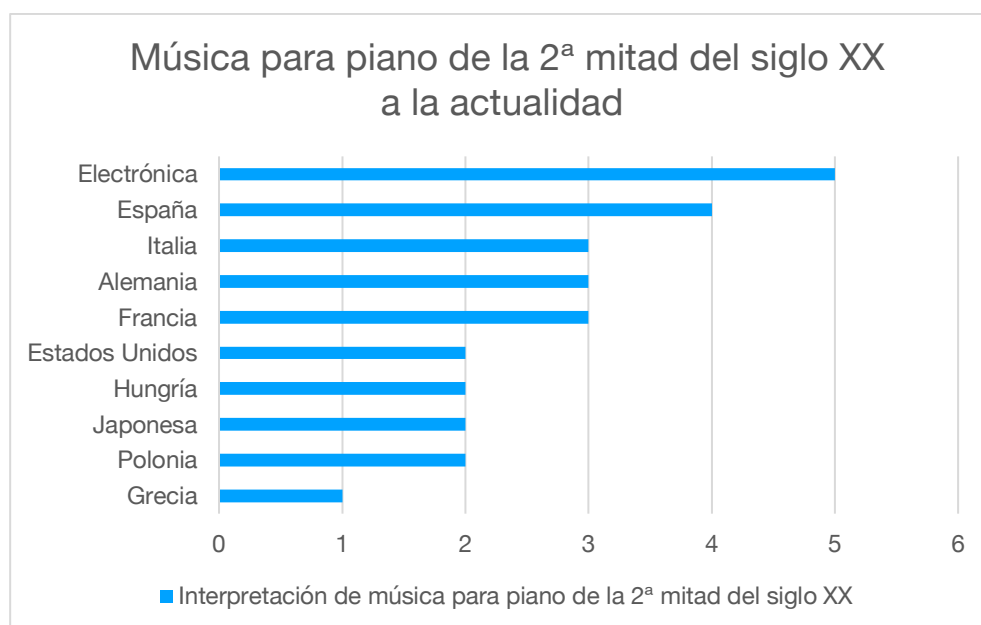
CSTCP8 En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

Figura 54. *Repertorio para piano de la 1ª mitad del siglo XX interpretado de manera habitual en los conciertos de los docentes*



Nota. Elaboración propia.

Figura 55. *Repertorio para piano de la 2ª mitad del siglo XX a la actualidad interpretado de manera habitual en los conciertos de los docentes*



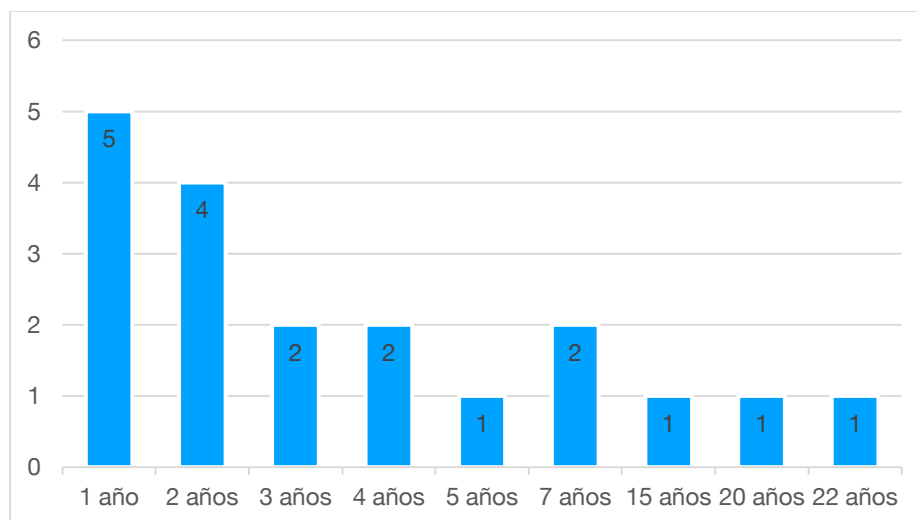
Nota. Elaboración propia.

4.3.2 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI

Este segundo bloque recoge los datos obtenidos con las cuestiones relativas al origen, tipología y desarrollo de la asignatura optativa en los centros analizados.

CSTCP9 ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

Figura 56. Tiempo del docente impartiendo la asignatura optativa de música contemporánea en el centro

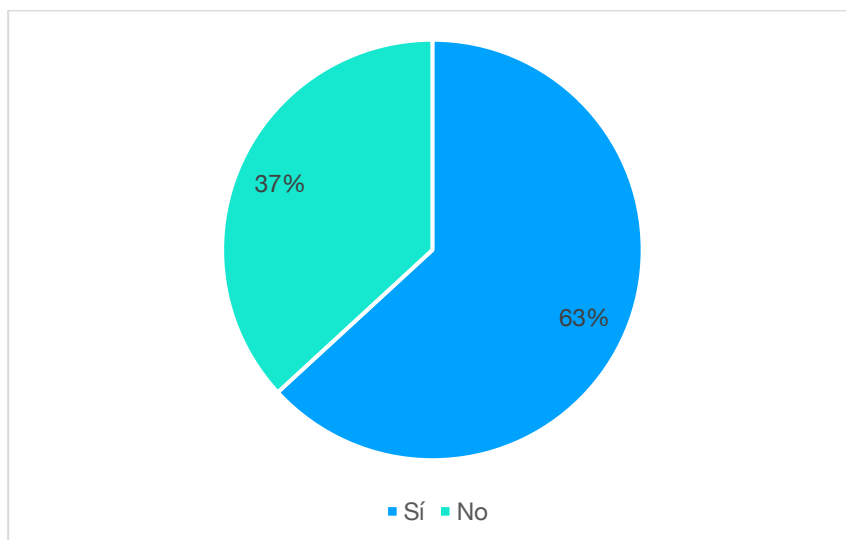


Nota. Elaboración propia.

CSTCP10 ¿Fue por iniciativa propia?

12 docentes marcaron el origen de la asignatura optativa en su iniciativa propia por impartir este tipo de repertorio, frente a 7 docentes que lo iniciaron por otros motivos.

Figura 57. *Iniciativa propia docente para impartir asignaturas optativas específicas de música contemporánea*

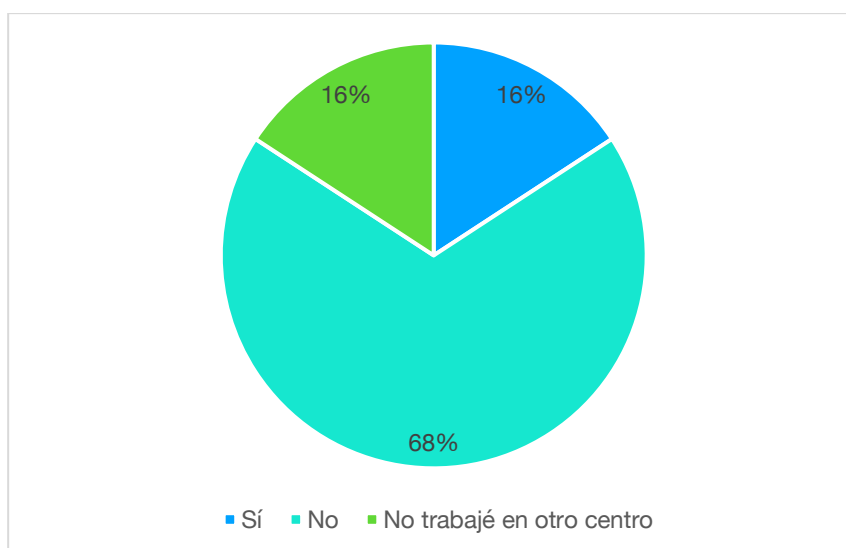


Nota. Elaboración propia.

CSTCP13 En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

13 docentes no impartían asignaturas optativas previas de música contemporánea en otros centros, 3 sí las impartían, y 3 no proceden de otros centros similares previos.

Figura 58. *Impartición previa de alguna asignatura específica de música contemporánea en otro centro*



Nota. Elaboración propia.

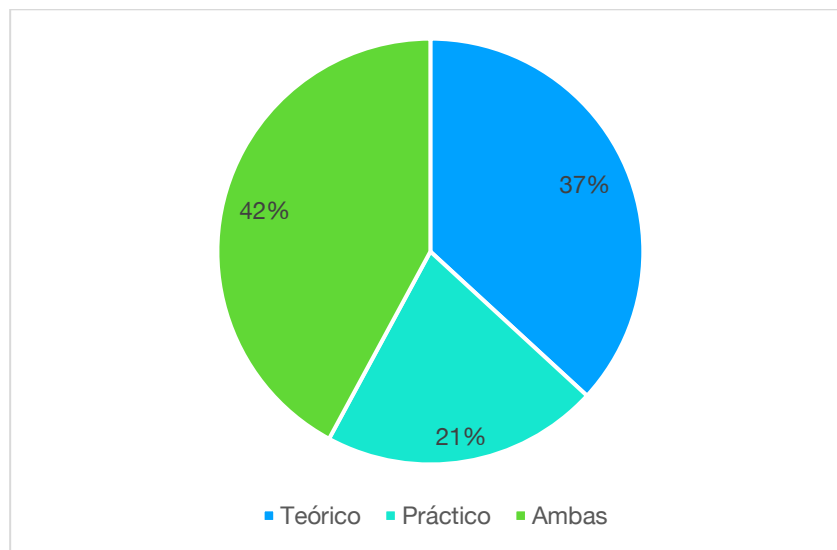
En el caso de los docentes que sí las impartían, estas asignaturas eran:

- Notación, gráfica y práctica instrumental.
- Análisis de la música contemporánea.
- Estética musical.

CSTCP14 Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

En este caso el contenido de la asignatura se divide en 8 asignaturas con contenido práctico y teórico, 7 con contenido exclusivamente teórico y 4 sólo práctico.

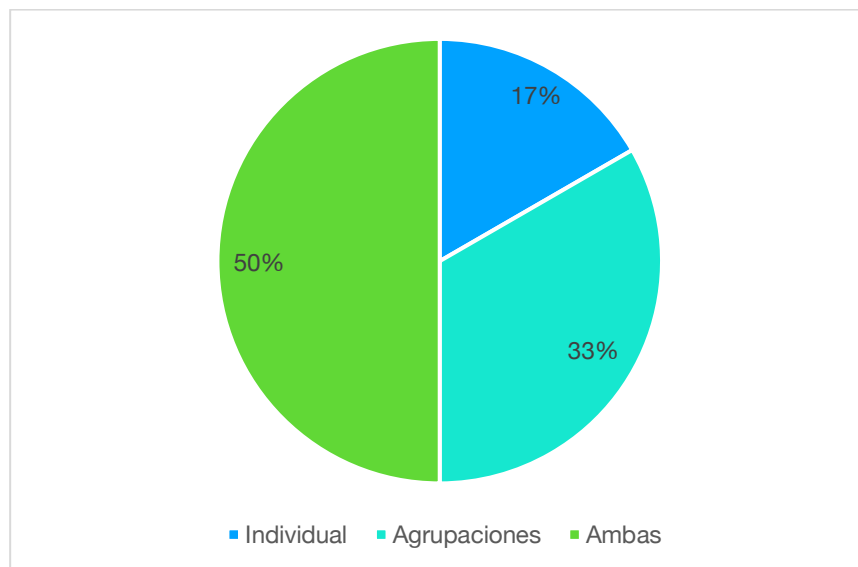
Figura 59. *Tipo de contenido de la asignatura específica*



Nota. Elaboración propia.

CSTCP14 Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

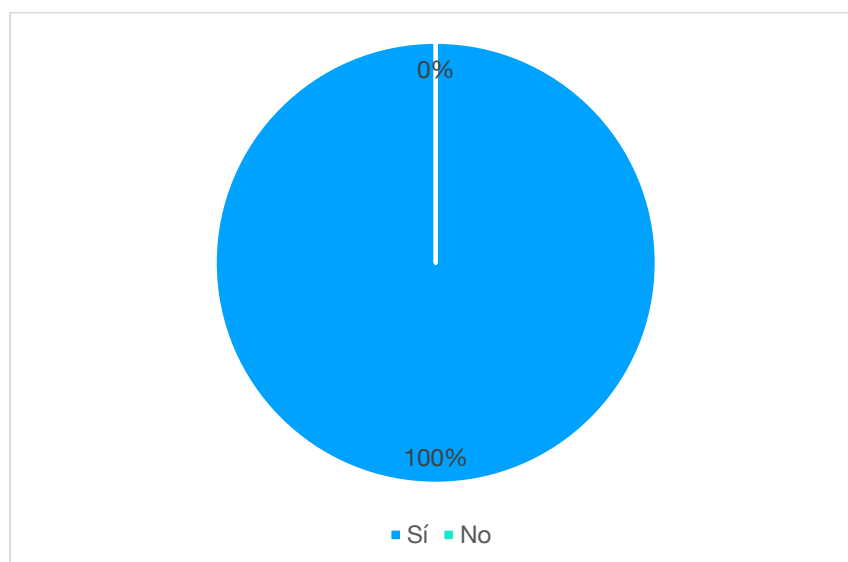
Sobre estas asignaturas 12 asignaturas con al menos parte del contenido práctico, 4 se trabajan solo por *ensembles* o agrupaciones camerísticas, 2 se forma individual, y 6 combinando ambas formaciones.

Figura 60. *Desarrollo individual o por agrupaciones de la asignatura*

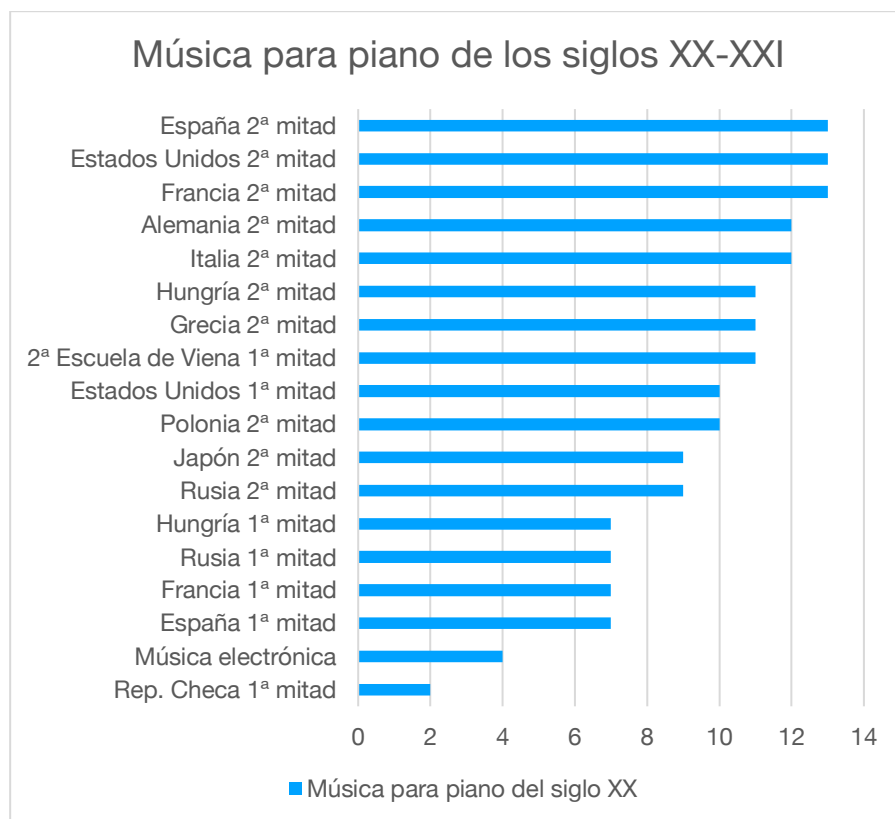
Nota. Elaboración propia.

CSTCP16 Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

La totalidad de las asignaturas incluyen alguna obra con nuevas grafías o que requiere el empleo de técnicas extendidas con el instrumento.

Figura 61. *Repertorio con técnicas extendidas o nuevas grafías.*

Nota. Elaboración propia.

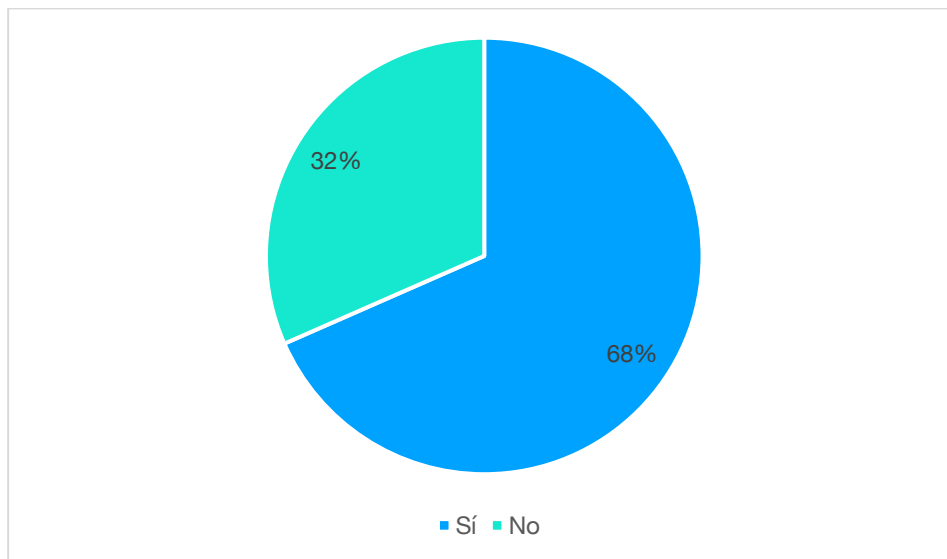
CSTCP17 ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?**Figura 62.** *Tipo de repertorio de los siglos XX y XXI trabajado en las asignaturas*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP18 ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

13 docentes colaboran con el alumnado de composición durante su asignatura, frente a 6 que no lo incluyen como actividad habitual.

Figura 63. *Trabajo con el alumnado de composición del centro en las asignaturas optativas de música contemporánea*

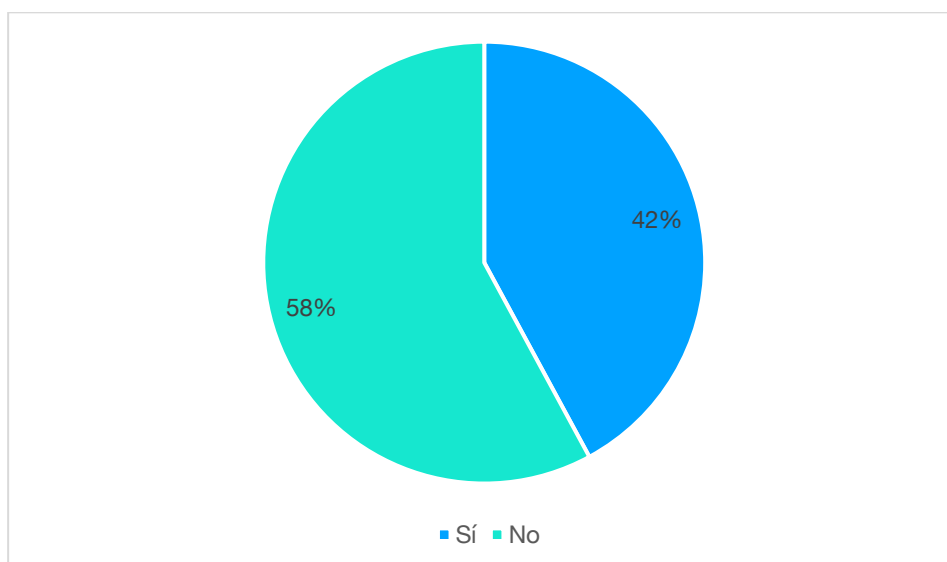


Nota. Elaboración propia.

CSTCP19 ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

8 docentes incluyen el trabajo con compositores externos al centro, frente a 11 docentes que no realizan este tipo de colaboración.

Figura 64. *Colaboración con compositores invitados en asignaturas optativas específicas*

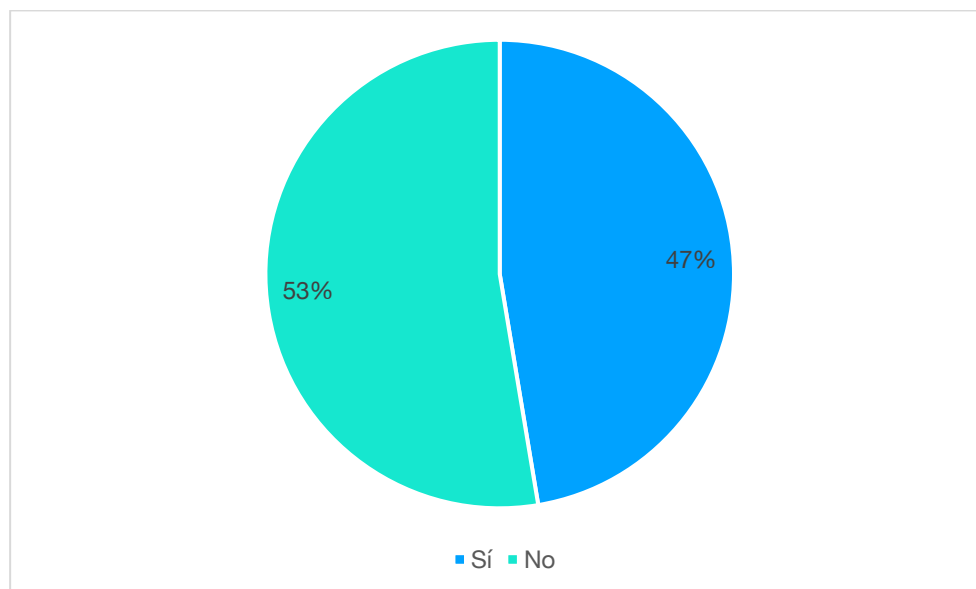


Nota. Elaboración propia.

CSTCP21 ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

9 docentes realizan de manera habitual conciertos del repertorio trabajado en la asignatura, frente a 10 que no.

Figura 65. *Realización de conciertos específicos de música contemporánea*

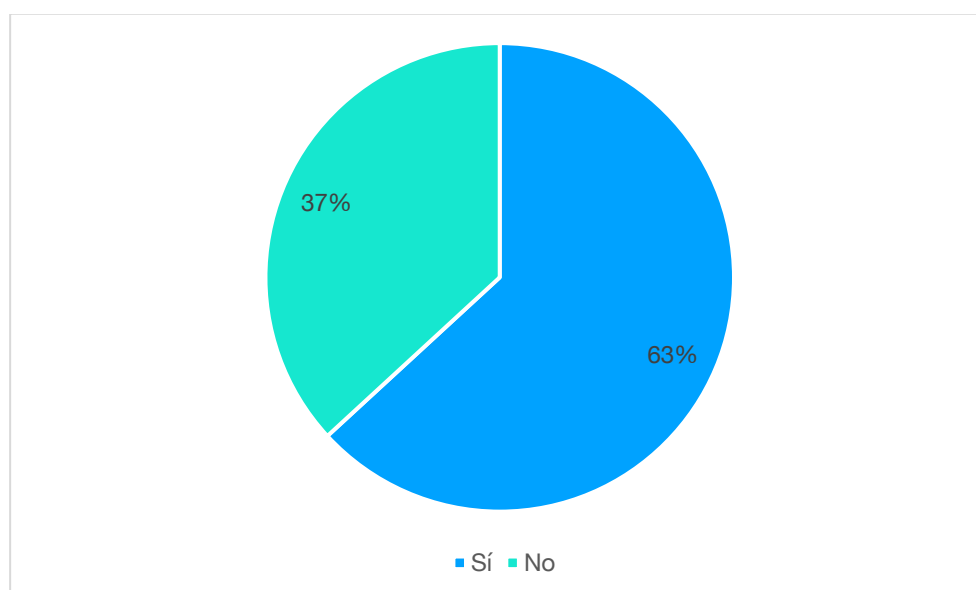


Nota. Elaboración propia.

CSTCP22 ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

12 docentes colaboran con el equipo directivo del centro para la organización y realización de ciclos de música de los siglos XX y XXI, frente a 7 que no.

Figura 66. *Realización de ciclos específicos de música contemporánea*

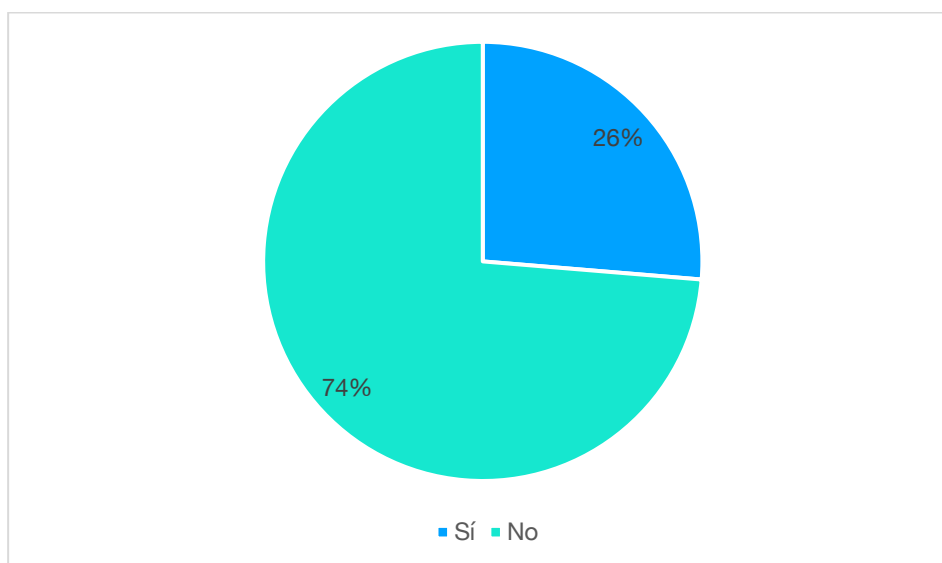


Nota. Elaboración propia.

CSTCP26 ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

5 docentes contactan en cada curso con el departamento de piano para coordinar el trabajo en el repertorio de los siglos XX y XXI frente a 14 que no.

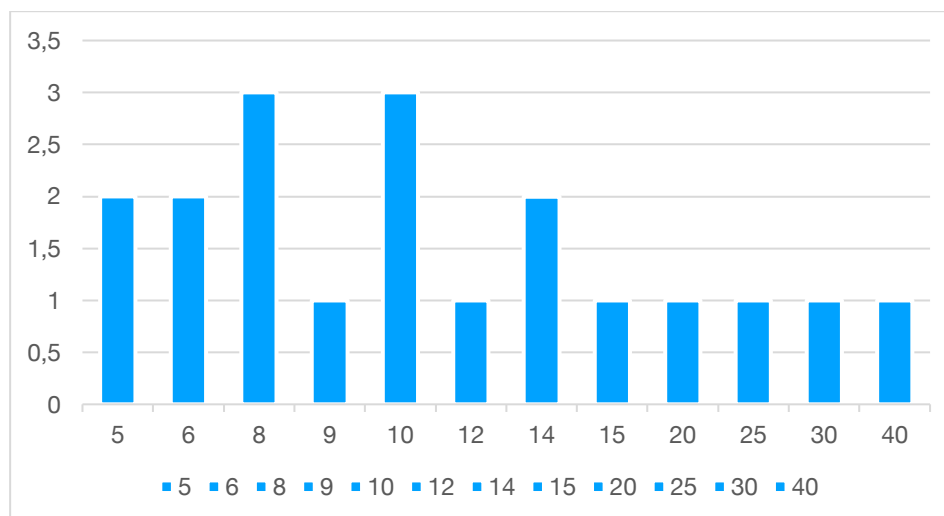
Figura 67. *Contacto del profesorado de asignaturas optativas específicas con el departamento de piano*



Nota. Elaboración propia.

4.3.3 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI

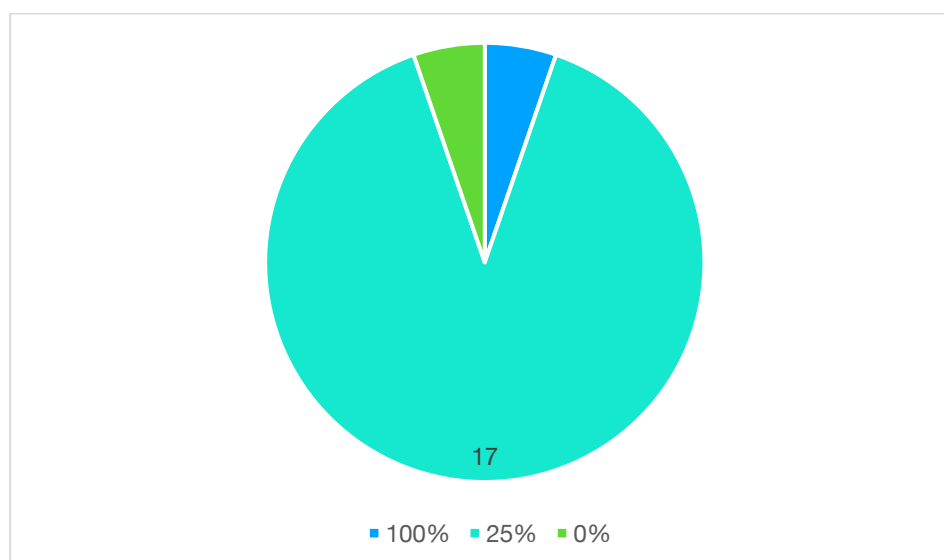
Respecto al apartado que analiza la presencia de alumnado de piano en la asignatura, y la percepción de estos hacia el repertorio contemporáneo, se obtienen los siguientes datos:

CSTCP23 ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente su asignatura?**Figura 68.** *Media de alumnado en asignaturas optativas específicas de música contemporánea*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP24 De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

1 docente afirma que el 100%, otro que ninguno, y los 17 restantes señalan el 25% de presencia de pianistas en su asignatura optativa.

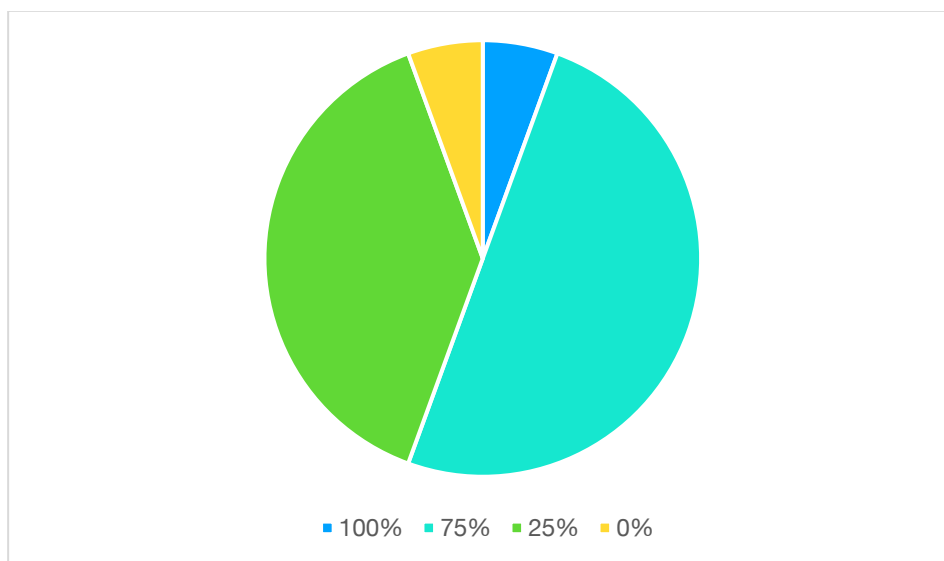
Figura 69. *Porcentaje de pianistas en las asignaturas optativas de música contemporánea*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP25 ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

1 docente afirma que el 100%, 9 que el 75%, 7 lo señalan en el 25% y otro indica que el 0%.

Figura 70. *Porcentaje de pianistas que se inician en la interpretación del repertorio contemporáneo en las asignaturas optativas*



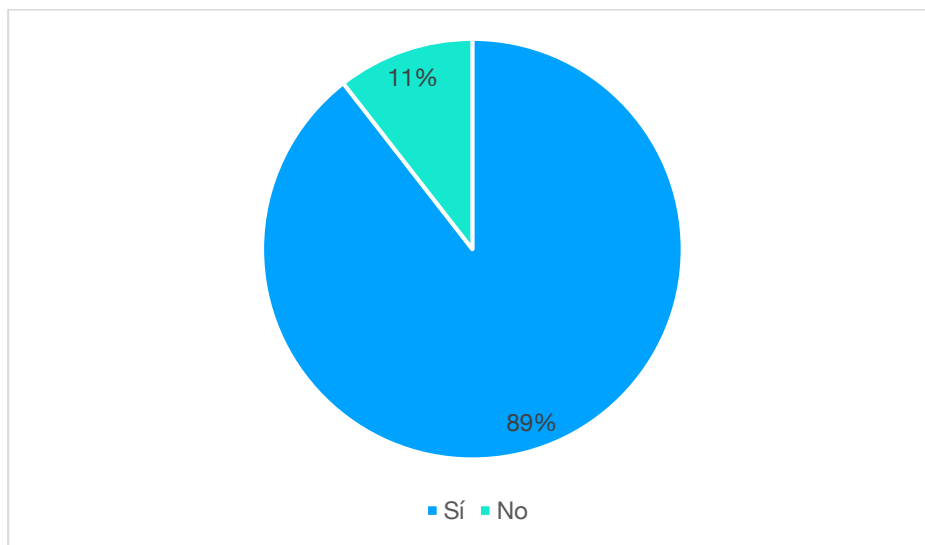
Nota. Elaboración propia.

4.3.4 Visión formativa del repertorio de los siglos XX y XXI

Por último, respecto a las preguntas realizadas sobre la percepción docente de la inclusión de este repertorio en el aula, muestran los siguientes datos:

CSTCP28 ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

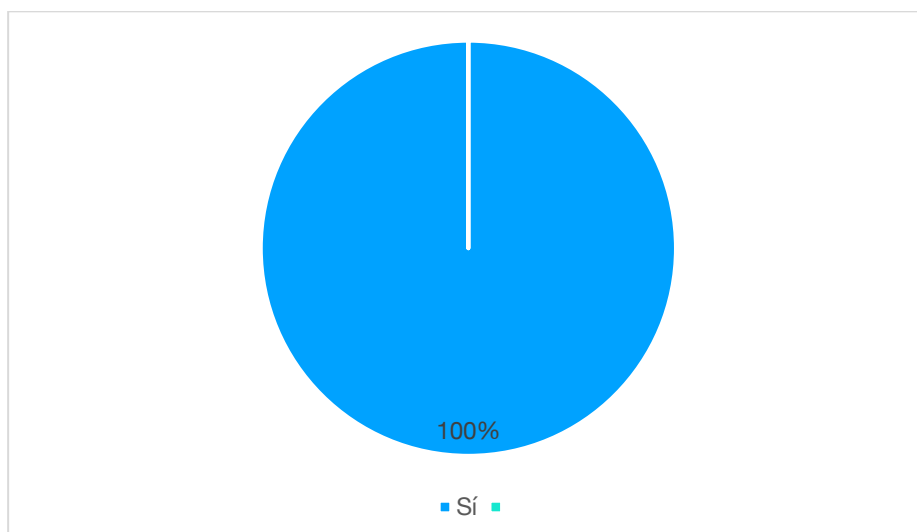
17 docentes destacan el vacío formativo general en la inclusión de este repertorio durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, frente a 2 que no.

Figura 71. *Visión docente sobre la existencia de un vacío formativo en este tipo de repertorio*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP30 ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los conservatorios superiores de música?

La totalidad de los docentes encuestados considera necesaria la oferta de asignaturas específicas de música contemporánea en los conservatorios superiores de música.

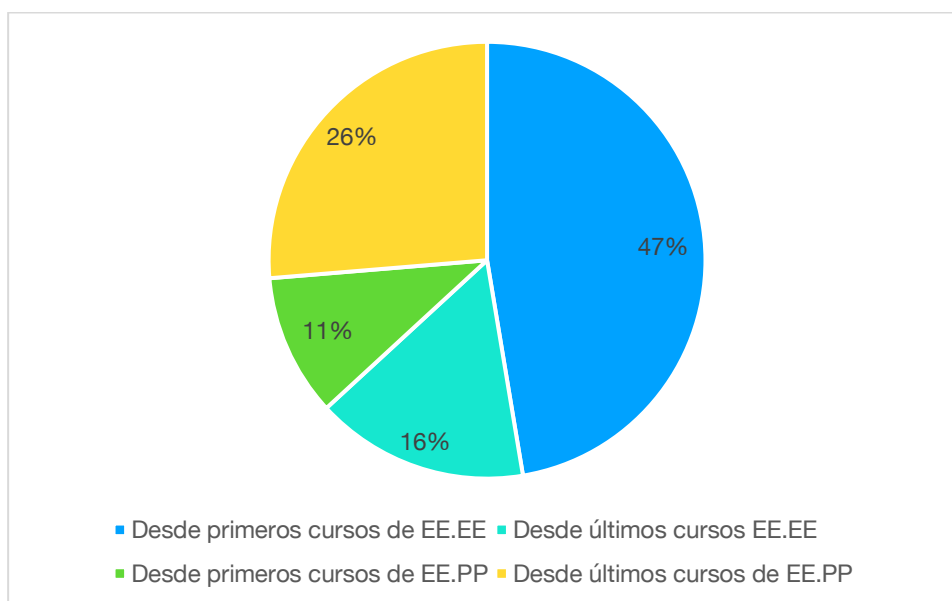
Figura 72. *Visión docente sobre la necesidad de incluir asignaturas específicas en música contemporánea*

Nota. Elaboración propia.

CSTCP31 ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

9 docentes marcan los primeros cursos de enseñanzas elementales como el momento idóneo para iniciar al alumnado en este repertorio, 3 en los últimos cursos del ciclo; 7 en los primeros cursos de las enseñanzas profesionales de música y 5 en la última etapa.

Figura 73. *Visión docente sobre el nivel de enseñanza adecuado para comenzar a incluir repertorio contemporáneo*

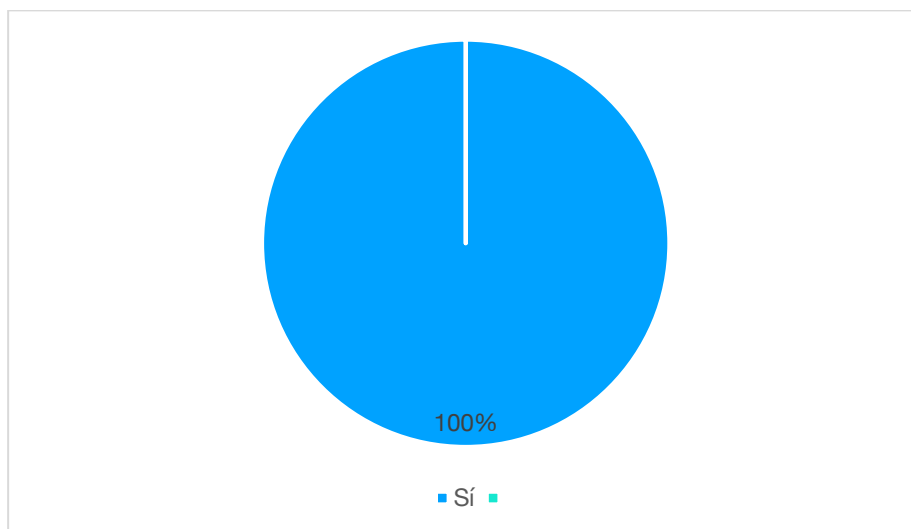


Nota. Elaboración propia.

CSTCP32 En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

Por último, la totalidad de docentes considera que debería interpretarse más música contemporánea desde la asignatura de piano.

Figura 74. *Visión docente sobre la necesidad de interpretarse más repertorio contemporáneo en la asignatura de piano*



Nota. Elaboración propia.

5. Discusión de los resultados

En el siguiente apartado reflexionamos sobre los datos obtenidos a partir de los diferentes cuestionarios realizados y el análisis documental de los proyectos docentes de cada centro. Para ello, partimos de los gráficos expuestos en los apartados anteriores, junto a aquellas respuestas de las preguntas más abiertas y los datos recogidos a lo largo del presente capítulo. El objetivo es unificar la información y ofrecer un análisis detallado que permita conocer la presencia del repertorio contemporáneo en el aula de piano, y comprender su relevancia en la formación integral del pianista.

5.1 Cuestionarios a docentes de la asignatura de piano

A continuación, a raíz de la información obtenida a través del contacto con el equipo docente del departamento de piano de cada centro (asociado al cuestionario de tipo A) se exponen las siguientes reflexiones:

5.1.1 Inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano

Los cuestionarios revelan que la totalidad de docentes de piano incluye música de los siglos XX y XXI en el aula de piano. Estos resultados son coherentes con el diseño curricular de estas enseñanzas, que incluye la interpretación de música contemporánea dentro de los objetivos, contenidos y mínimos de sus guías docentes, así como su presencia en el repertorio orientativo de las guías docentes, como se ha expuesto anteriormente.

Sin embargo, los datos de la segunda pregunta del cuestionario muestran que no se realiza de manera uniforme ya que no se lleva a cabo con todos los estudiantes. Investigaciones previas realizadas, enfatizan ya el mayor tiempo lectivo dedicado en los conservatorios al repertorio tradicional más que a la música contemporánea, llegando generalmente a los compositores más relevantes de la primera mitad del siglo XX, como Prokofiev o Bartók (González, 2015; Narejos, 2010).

Por ello, a pesar del indicador positivo de la intención educativa sobre el repertorio, la realidad nos hace reflexionar sobre los posibles factores que limiten la aplicación de estos objetivos a la práctica en ciertos contextos.

5.1.1.1 Factores que influyen en la inclusión del repertorio contemporáneo en el aula de piano

Por un lado, estamos ante un tipo de enseñanza con un enfoque muy individualizado que conlleva una adaptación constante a las necesidades y capacidades del alumnado. Los docentes se enfrentan a una gran diversidad de niveles, en un tipo de enseñanza muy especializada y ante un **tiempo lectivo más reducido** (frente a los diez años, de forma general, de continuidad docente en las Enseñanzas Elementales y Profesionales con cada alumno). Este contexto puede llevar a los docentes a la necesidad de priorizar ciertos repertorios ante la falta de tiempo, pudiendo quedar relegado el repertorio contemporáneo, al menos en alguno de los cuatro cursos académicos, como demuestran los resultados obtenidos en la tercera pregunta del cuestionario.

En este sentido, algunos docentes señalan la necesidad de priorizar la correcta asimilación primero del repertorio más tradicional. Como expone uno de los encuestados:

“Me parece incomparable el valor académico que tiene la música del barroco, clasicismo, romanticismo e incluso primera mitad del siglo XX con músicas posteriores que muchas veces se alejan de la técnica instrumental convencional y necesaria para formar alumnos en este momento de su carrera [...]; la clase de la especialidad de piano debe centrarse en lo anterior” (CSTA05R24).

En esta línea, Nieto, apunta que, aunque la programación típica contempla todos los estilos, desde Barroco a impresionismo, muchas veces no cabe todo ante la gran diversidad de repertorio existente y de estilos, donde “no es lo mismo un Ravel que un Debussy” (Romero, 2023, p.715).

Otro factor determinante en la elección del repertorio final de cada curso es el **interés estilístico y personal de los estudiantes**. A pesar de la base conjunta de las programaciones que establecen un marco común donde el contenido lo elabora el profesor de piano; existe flexibilidad para que los profesores adapten el repertorio “tanto a las necesidades del alumno como a las exigencias de repertorio acordes con el nivel de cada alumno” (COSCYL, p.2). En este sentido, la preferencia de los estudiantes puede estar más limitada para la música de los siglos XX y XXI, lo que influye en la elección final del repertorio por parte del docente.

Además, los resultados de la cuarta pregunta indican que alrededor del 79% de los docentes incluyen el repertorio de los siglos XX y XXI de la misma manera que el resto de los estilos. Partiendo de una distribución del repertorio en los cuatro cursos, cuyas programaciones coinciden en que abarcará desde el Barroco hasta la actualidad, nos encontramos ante una realidad desigual en la inclusión de este repertorio. Si bien es cierto, que hay centros que tratan de equilibrar la interpretación de este repertorio frente a otros previos, en otros los resultados muestran un desequilibrio mayor.

Un docente describe positivamente la situación desarrollada en las aulas del RCSMM:

“En el RCSMM existe la asignatura específica obligatoria "Piano Contemporáneo" que se cursa en IV grado superior. Aparte de eso, el departamento de piano colabora regularmente con el departamento de composición en los últimos años, estrenando obras de alumnos compositores. Independientemente, el repertorio del s. XX y XXI se trabaja en las clases de piano regularmente. Por eso considero que la música del s.XX y XXI está bien reflejada en las enseñanzas de la Comunidad de Madrid” (CSTA28R24).

Por otro lado, un docente indica también la necesidad de no descuidar el repertorio previo con el trabajo de la música más actual: *“Creo que es importante mantener un sentido de*

la proporción. He tenido también la experiencia de trabajar con un alumnado que ha descuidado el repertorio tradicional y entonces el problema es aún mayor” (CSTA22R24).

Parte de este equipo docente de piano señala entre las causas por las que no incluyen este repertorio más actual en el aula de piano, la existencia en los centros de **asignaturas específicas de música contemporánea**: *“En nuestro currículo existe la asignatura de piano contemporáneo, de carácter obligatorio, que se imparte solo en los dos últimos cursos” (CSTA25R24).*

“El repertorio más experimental ya se incluye en las asignaturas dedicadas al repertorio contemporáneo y la clase de la especialidad de piano debe centrarse en lo anterior aunque en algún momento determinado incluya algún ejemplo. Todo lo que sea ampliar repertorio lo considero muy enriquecedor, siempre y cuando no sustituya el amplio trabajo que hay que hacer con los más grandes compositores de toda la historia de la música (es decir, si nos aseguramos de que todo eso queda cubierto y sobrado, puede ser momento de incluir otras cosas, aunque muchas veces apenas da tiempo a trabajar bien todo lo demás)” (CSTA05R24).

A pesar de ello, encontramos opiniones del profesorado que, como veremos en apartados posteriores, defienden una introducción previa de este repertorio en el aula, por los beneficios que implica su interpretación:

“Mi opinión es que introducir nuevos lenguajes actuales en la música clásica debería hacerse a partir de los mismos inicios, con obras muy adecuadas a las necesidades que cada estudiante necesita para estimular su creatividad y en consecuencia a su desarrollo técnico en el instrumento” (CSTA30R24).

Esta respuesta destaca el alto valor pedagógico de este repertorio, que, frente a otros estilos, ofrece una oportunidad única para la práctica de técnicas extendidas o nuevas grafías, como elementos fundamentales para la formación integral de los pianistas en este nivel de

formación. Sin embargo, este aspecto es aplicado en el aula tan solo por un 9% de los docentes de manera continua, mediante la selección de al menos alguna obra que incluya estos elementos durante esta etapa de enseñanza con el alumnado. Por el otro lado, un 32% de los docentes no trabajan estos aspectos, lo que nos sugiere que aún hay un amplio camino que recorrer en el ámbito educativo actual para incluir de manera uniforme este repertorio en el aula de piano.

Por último, varios docentes hacen referencia a su falta de formación y desconocimiento del repertorio como otro de los motivos de la menor presencia de la música contemporánea en el aula (CSTA10R21; CSTA12R21). Vinculado al repertorio, uno de los encuestados señala el *“Desconocimiento de parte del profesorado”* como motivo de la *“priorización del repertorio estándar”* (CSTA08R21). Este factor será ampliado en apartados posteriores.

5.1.1.2 Análisis de las corrientes estilísticas más interpretadas en el aula de piano

En línea con estas ideas, en este apartado se analiza la presencia de los estilos y compositores más y menos interpretados en el aula de piano, basándonos en los datos de los cuestionarios y su vinculación con los resultados del apartado 2 de este capítulo, con la información de las guías docentes de estas asignaturas.

A nivel general, la mayor parte de las respuestas obtenidas, un 58% se sitúan en el repertorio de principios del siglo XX. En este primer periodo, los resultados de los cuestionarios muestran una clara predominancia de la música para piano rusa, francesa y española en las aulas de piano, con el 69% de los votos. Frente a los autores ligados a la música de Japón, Polonia, República Checa o Alemania, que en general se encuentran más relegados en este nivel de formación, el nacionalismo e impresionismo adquieren protagonismo en los repertorios de piano. En un nivel intermedio figura el dodecafonismo de la Segunda Escuela de Viena, o los diversos autores norteamericanos.

En línea con las programaciones docentes analizadas, coincide con los datos de la Tabla 48 de esta investigación, donde Francia, España y Rusia figuran en la práctica totalidad

de centros que incluyen el repertorio orientativo detallado. En este sentido, se vincula a la presencia predominante de autores rusos con obras como las *Sonatas* nº2 y 3 de Prokofiev, o selección de *Preludios* de Rachmaninov. Por otro lado, la parte española queda representada por el lado más nacionalista, con varios números de la suite *Iberia* de Albéniz o los *Valses poéticos* de Granados. En este aspecto no figuran otros autores incluidos en el marco teórico de esta tesis como Gerhard o Mompou. De cerca le sigue la música francesa, con selección de *Preludios*, de *Estampas* o *La isla alegre* de Debussy, *Sonatina* o *Gaspard de la nuit* de Ravel, *Nocturno* nº1, selección de *Impromptus*, de *Barcarollas* o *Romanzas sin palabras* de Fauré, *Promenades* de Poulenc etcétera.

En el caso del repertorio de la segunda mitad del siglo XX, a nivel general se han obtenido resultados menos numerosos, con más de 10 votos de diferencia entre las corrientes más votadas de ambos periodos. Este aspecto también encaja con la menor presencia general del repertorio a partir de 1950 consultado en el apartado de guías docentes, donde solo eran dos los centros que incluían la obligatoriedad de interpretar este periodo. En este ámbito, de nuevo dominan los autores españoles, franceses o húngaros, que, vinculado a las guías docentes, aparece reflejado con las obras de Messiaen, los hermanos Halffter, Esplà o los estudios de Ligeti. Por otro lado, denota la ausencia total de los autores de Japón o Grecia en este ámbito docente.

En definitiva, los resultados de estas cuestiones sobre la inclusión del repertorio contemporáneo en el aula de piano nos muestran una realidad coherente con los documentos didácticos consultados, donde la música de los siglos XX y XXI aparece de forma desigual en los distintos centros, y con una presencia menor que otros periodos musicales más tradicionales.

5.1.2 Formación docente en el repertorio de los siglos XX y XXI

Como mencionábamos anteriormente, uno de los factores clave que pueden influir en la inclusión del repertorio contemporáneo en la asignatura de piano es la formación específica docente en este ámbito. Los resultados obtenidos en las preguntas realizadas en el cuestionario docente reflejan una limitación significativa en este aspecto, como se detalla a continuación.

5.1.2.1 Formación docente previa sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

El 62% de los encuestados afirma no haber obtenido este tipo de formación durante su trayectoria académica, lo que puede influir en la limitada presencia de este repertorio en sus aulas. Investigaciones previas como la realizada por González y Santapau (2019) ya evidenciaron esta realidad, señalando que la falta de formación en este repertorio durante las enseñanzas superiores de música hace que “entremos en un círculo en que los futuros docentes, los futuros profesores que tienen que diseñar guías docentes en conservatorios profesionales, no tienen la formación necesaria para abordar este problema” (p.141). Ante esta realidad, la formación continua en este repertorio se plantea como una posible solución de adaptación de la docencia a este repertorio.

Por otro lado, entre los 38% de los docentes que sí han recibido esta formación, encontramos un perfil diverso respecto a las experiencias y fuentes de conocimiento que han influido en su aprendizaje, y que nos ayudan a comprender mejor las fuentes de conocimiento de este repertorio en la actualidad.

Predomina la **formación extranjera** en este repertorio, con cinco docentes que señalan centros como el Conservatorio de Sofía, Conservatorio de Tbilisi, la Academia Franz Liszt o la Manhattan School of Music como las instituciones donde se formaron en la música contemporánea (CSTA07R09; CSTA10R09; CSTA16R09). A este respecto, uno de ellos indica: “He tocado este repertorio desde el primer año que empecé a estudiar el piano; mi

formación incluía obligatoriamente vasto repertorio de todas las épocas”, lo que muestra la importancia en estos centros de la inclusión de este repertorio desde los inicios (CSTA28R09).

A **nivel nacional**, la oferta formativa en este ámbito es más limitada. Solo un docente menciona haber recibido formación específica en música contemporánea durante sus enseñanzas superiores en España, pero sin revelar el lugar.

No obstante, varios encuestados señalan los **Cursos Universitarios de Alcalá de Henares** impartidos por Albert Nieto, como uno de los pocos programas nacionales que ofrecen formación sobre este repertorio (CSTA15R06; CSTA09R09; CSTA14R09; CSTA15R09). El Aula de Música de la Universidad de Alcalá, surge en 1987 con la iniciativa de difundir la música en diferentes ámbitos mediante cursos de especialización, jornadas musicales, clases magistrales, etcétera. En la entrevista realizada al pianista por Mateos y Moreno en 2001, Nieto afirma que considera “necesario para cualquier músico tocar repertorio de su tiempo”. En otro artículo afirma que “es importante incorporar la música contemporánea, incluyendo las grafías alternativas, en la programación de la especialidad de Piano, ya que son muchos los beneficios que aportan al alumnado” (Nieto, 2000, p.97). Entre una de las principales razones que argumenta sobre la escasa presencia de este repertorio en el aula, es la falta de interpretación de este repertorio por parte del profesorado, lo que deriva en una posible inseguridad ante el desconocimiento de este repertorio, y, por tanto, a una menor inclusión de este en el aula (Mateos y Moreno, 2001). Sin embargo, estos cursos específicos del Aula de Música de la UAH ya no siguen en activo.

Por otro lado, 3 docentes mencionan haber asistido a **masterclasses específicas**, como otra vía de formación en el repertorio. En este sentido destaca la influencia de pianistas especializados como Claude Helffer, clave para la formación puntual y especializada en este repertorio (CSTA31R09). De nuevo coincidimos con González y Santapau (2019), que consideran habitual que el interés e investigación en este tipo de repertorio se lleve a cabo de

manera autodidacta o por voluntad propia tras la finalización de los estudios superiores de música.

Finalmente, varios docentes señalan el **contacto y trabajo directo con los compositores** como una fuente indispensable de formación y experiencia tanto en el ámbito interpretativo como pedagógico (CSTA23R09; CSTA27R09). Esto se refleja en opiniones como: “*He ido aprendiendo mucho de los compositores actuales, de estrenar y trabajar obras suyas*” (CSTA28R09). Estudios previos ya evidencian el valor positivo de este intercambio de formación e interpretación, como señala Rosado en una entrevista: “Para un intérprete, el contacto con el compositor es fundamental” (Rodríguez, 2008, p.59).

5.1.2.2 Necesidad de una formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

Ante esta situación, el 65% de los docentes encuestados defiende la necesidad de una preparación específica para impartir este repertorio en las aulas de piano, junto a otro 9% que afirma que depende del caso. Esta situación va vinculada a algunas respuestas que señalan la importancia de la familiarización con este repertorio desde las etapas iniciales de formación musical, no necesitando, por tanto, una formación específica posterior.

5.1.2.3 Posibilidad de acceso a cursos específicos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI durante su periodo docente

A pesar de esta necesidad percibida, tan solo un 29% de los encuestados comenta que sí ha tenido la oportunidad de participar en cursos específicos, destacando los propuestos por docentes y pianistas como el anteriormente profesor en Musikene, Ricardo Descalzo, o Alberto Rosado en el Coscyl (CSTA06R12; CSTA14R12; CSTA15R12). Se trata de dos de los pianistas y profesores en activo más destacados en el panorama nacional de la música contemporánea, por lo que se valora positivamente su vinculación también con el contacto y

formación de otros docentes; asegurando una base más sólida sobre la que seguir trabajando para inculcar la interpretación y enseñanza de este repertorio.

Ante este panorama y la genérica escasez actual de opciones de formación especializada, una posible solución sería la oferta de cursos específicos desde los distintos centros de formación del profesorado. Esta medida es valorada positivamente entre los encuestados con un 79% de los votos.

Por tanto, este apartado refleja un panorama donde las opciones de formación para el profesorado sobre música de los siglos XX y XXI, en la actualidad, son escasas. A nivel general, se evidencia cómo las instituciones extranjeras han dominado la docencia e integración de este repertorio en sus programas educativos, frente a un panorama nacional aún muy tradicional. Resulta relevante la reflexión realizada por Nieto (2000) acerca de la inseguridad docente, que revela cómo el desconocimiento de este tipo de repertorio se refleja con la falta de integración del mismo con sus alumnos, perpetuando así la carencia formativa de estas obras. Varios docentes encuestados hacen referencia a este factor, como causa de la menor inclusión en el aula (CSTA04R21; CSTA12R21); o el desconocimiento por parte del profesorado que genera una priorización del repertorio estándar más tradicional (CSTA08R21). Otros docentes generalizan esta falta de formación hacia los alumnos: *“Falta de interés quizás provocada por una falta de formación auditiva e interpretativa hacia esa música por parte de alumnos y docentes”*; e incluso hacia el centro: *“A una desinformación de los docentes y los directivos de los centros”* (CSTA10R21; CSTA20R21).

Las demandas de formación específica en los programas de formación permanente, junto con las experiencias positivas de los participantes que han participado en cursos específicos, evidencian la necesidad de tomar medidas respecto mediante la ampliación de oportunidades formativas en música contemporánea.

5.1.3 Interpretación docente del repertorio de los siglos XX y XXI

Los resultados obtenidos a través del cuestionario revelan que un 85% de los docentes de piano encuestados compagina la enseñanza con la participación habitual en conciertos. Este alto porcentaje, refleja un alto nivel de actividad interpretativa dentro del entorno del conservatorio.

Esta compaginación de los docentes con una labor interpretativa es según Ruiz (2020) o Sodupe (2021) un elemento clave “dada la repercusión positiva que tiene en su trabajo docente con alumnos de cualquier nivel, ya que constituye una parte fundamental de la formación continua del profesor y de su labor docente, y debería ser fomentada por los centros” (Sodupe, 2021, p.114). Estas investigaciones destacan la necesidad de actualización en este tipo de actividades eminentemente prácticas, lo que se resiente al ir perdiendo el contacto interpretativo durante los años.

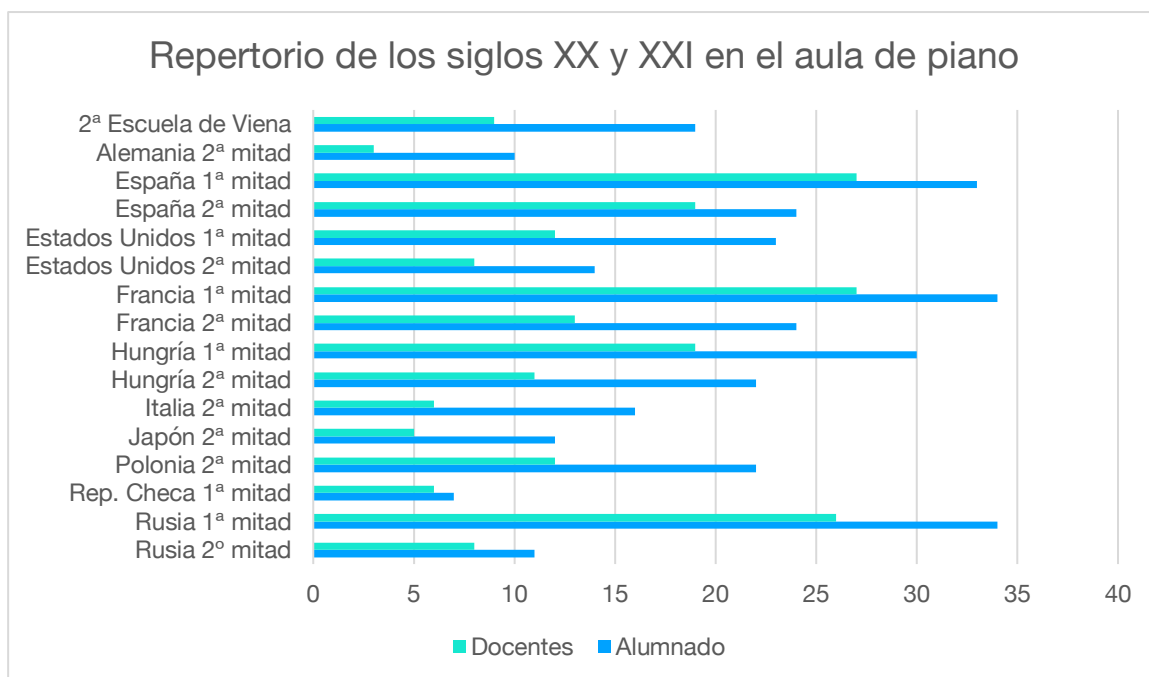
Dentro del repertorio de los siglos XX y XXI que suelen interpretar los docentes en concierto, de nuevo predomina el repertorio de principios del siglo XX, con un 63% de los votos. Estos resultados son coherentes con los datos obtenidos y desarrollados en el apartado 5.1.2.2 que evidenciaban la predominancia de repertorio de compositores rusos, franceses y españoles de principios de siglo. En este caso, desglosando este resultado, la música para piano de estas corrientes, mantiene también la predominancia con un 63% de los votos, por lo que coincide con su tendencia predominante en la enseñanza de piano. Por otro lado, la música de autores como Stockhausen, Takemitsu o Nono, figura entre las corrientes menos escogidas para los conciertos.

5.1.3.1 Triangulación de datos

Para facilitar la cohesión de datos y realizar un análisis triangulado sobre las tendencias interpretativas de los docentes en comparación con el repertorio que trabajan con su alumnado, se ha realizado en siguiente gráfico. En él, la línea verde hace referencia al repertorio que los

docentes interpretan habitualmente en conciertos frente a la línea azul, que muestra los datos obtenidos del repertorio trabajado con el alumnado de piano. Las categorías de tipo de repertorio aparecen ordenadas por orden alfabético.

Figura 75. *Triangulación de datos del repertorio interpretado por los docentes en concierto, y el trabajado con los alumnos en la asignatura de piano*



Nota. Elaboración propia.

A nivel general, las corrientes estilísticas y demográficas interpretadas por los docentes están bastante equilibradas y en consonancia con los datos de su inclusión en el aula de piano. Podemos afirmar que existe una correlación entre ambos repertorios.

En cambio, existen algunas diferencias entre la práctica profesional y la enseñanza en el aula, especialmente con el siguiente repertorio:

- 2ª Escuela de Viena: las corrientes dodecafónicas del repertorio de Schönberg, Berg o Webern adquieren una presencia menor en las salas de concierto de los docentes, respecto a su inclusión en la enseñanza en el aula.

- El repertorio de los compositores alemanes e italianos desde la mitad del siglo XX a la actualidad muestran una escasa representación en la interpretación docente, frente a su inclusión en el aula.

5.1.4 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI

La opinión de los docentes sobre cómo recibe el alumnado la interpretación de este repertorio es muy diversa, y está condicionada por diversos factores como su familiarización y conocimiento previo del repertorio o la forma de introducir o trabajar el repertorio en el aula. A nivel general, se percibe una mejora en la recepción y aceptación del repertorio por parte del alumnado con la introducción progresiva, facilitando el entendimiento y cercanía con las corrientes más experimentales.

En este apartado se analizarán las diversas actitudes del alumnado ante la interpretación de música contemporánea, así como los principales beneficios que se obtienen de su inclusión en el aula.

5.1.4.1 Percepción del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

La aceptación y trabajo del alumnado hacia la música contemporánea varía significativamente según diversos factores. Mientras que parte del alumnado muestra una actitud más abierta y receptiva, otros muestran mayor inseguridad o rechazo ante el desconocimiento previo del repertorio.

Por un lado, un 24% del alumnado recibe **positivamente** el trabajo e interpretación de este tipo de repertorio más experimental en el aula de piano, con una actitud de *“curiosidad e interés, junto a una buena dosis de timidez”* (CSTA14R16).

Otro 17% manifiesta una **actitud inicial de mayor incertidumbre** ante el desconocimiento, pero a medida que comienzan a entenderlo, lo reciben con mayor agrado (CSTA26R16; CSTA26R16). Varios docentes comentan la mejor asimilación y actitud ante la introducción progresiva de este repertorio: *“En general, salvo excepciones, con muchísimas*

reservas al principio, pero (...) llega a gustarles incluso a un porcentaje considerable” (CSTA22R16). Este factor va transformando esa actitud inicial, llevando al alumnado a superar las barreras mentales iniciales:

“Poco a poco, cuando se acostumbran a las nuevas sonoridades, con más ganas de profundizar” (CSTA11R16).

“Con incompreensión y cierta pereza. Pero sorprende que, una vez trabajada la pieza ¡la tocan con gusto!”; “Con escepticismo primero, pero cambian rápidamente a una mente más abierta” (CSTA31R16), (CSTA08R16).

Sin embargo, un 24% del alumnado expresa en general una actitud más **negativa**, de desinterés o rechazo, como muestran los siguientes comentarios: *“Con menos interés que el repertorio anterior”*; *“Con disgusto o burla”*; *“Con pereza”*, etcétera (CSTA05R16), (CSTA20R16), (CSTA32R16). Un factor que señalan los docentes ante esta reacción negativa es la dificultad y desconocimiento de cómo estudiar y abordar este repertorio: *“Con incertidumbre sobre sus competencias para abordarla”*; *“no tiene formación, y por tanto, la rechaza”* (CSTA26R16), (CSTA12R16).

5.1.4.2 Conocimientos previos del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

El conocimiento o **formación previa** del alumnado se plantea como un factor importante ante la actitud del alumnado hacia la interpretación de la música contemporánea y en la mayor facilidad de su inclusión en el aula en estos niveles. La falta de exposición en etapas anteriores puede generar una mayor actitud de rechazo o inseguridad, mientras que una base sólida en este repertorio contribuye a una mayor predisposición del alumnado al trabajo del repertorio.

Sin embargo, de nuevo, la formación previa en música contemporánea es un factor que no está generalizado en los conservatorios profesionales de música, generando una gran

desigualdad en la formación de los estudiantes. La existencia de asignaturas optativas específicas como el “Taller de Música Contemporánea” en conservatorios profesionales como los conservatorios de Segovia, Sevilla o Valladolid, permite a los discentes llegar a los estudios superiores con nociones básicas en este repertorio. En este sentido, los docentes enfatizan la necesidad de una formación previa estructurada para garantizar la continuidad y aprendizaje del repertorio: *“Su formación en cuanto a lectura en los grados elemental y profesional deja mucho que desear, y esto dificulta su predisposición”* (CSTA28R16).

Respecto a los datos obtenidos en los cuestionarios, revelan una predominancia en la escasa presencia de conocimiento previo del repertorio más experimental del alumnado de piano:

- Tan solo un 3% de los docentes señalan que la totalidad del alumnado de piano es conocedora de este repertorio. Se trata por tanto de una realidad excepcional en el aula de piano.
- Un 13% afirma que aproximadamente el 75% del alumnado ya han trabajado música contemporánea en algún momento. A pesar de ser un porcentaje más significativo, sigue representando a una minoría del alumnado total.
- Un 20% señala que la mitad del alumnado tiene experiencia previa.
- Sin embargo, el 54% de los docentes sitúa el conocimiento previo del alumnado entre el 0-25%. Se trata de la cifra más relevante indicando que, en más de la mitad de las aulas de piano, el contacto previo con el repertorio de los siglos XX y XXI ha sido muy puntual o inexistente. En este caso los discentes de piano comienzan a interpretar el repertorio contemporáneo en las enseñanzas superiores de música, quedando expuestos a los distintos factores desarrollados en los apartados anteriores que pueden condicionar su inclusión en el aula.

5.1.4.3 Beneficios de la interpretación de repertorio de los siglos XX y XXI

La inclusión del repertorio contemporánea en el aula de piano aporta, según el equipo docente encuestado, múltiples y variados beneficios en la formación del pianista. Entre ellos, el profesorado incide en las mejoras técnicas, musicales y extra musicales, el desarrollo de una mayor libertad interpretativa o madurez artística extrapolable a otros estilos.

No obstante, a pesar de que la mayoría de los docentes coincide en los aportes y enseñanzas distintivas en la formación del pianista algunos docentes puntuales argumentan que los beneficios derivados del trabajo de este repertorio son *“los mismos que cualquier otro repertorio”* (CSTA19R18).

Desde el punto de vista del **desarrollo técnico y musical** con el instrumento, la interpretación de este repertorio favorece el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectura a vista, el análisis musical más completo y especialmente, el trabajo con ritmos más complejos menos presentes en otro tipo de repertorio. En este sentido, algunos docentes señalan que el trabajo de este repertorio permite:

“Refuerzan la lectura, escucha, oído interno, técnica, sentimiento rítmico, creatividad, reflejos, etcétera”; o *“Mejora de lectura a vista, mejora en aspectos rítmicos, mejora el análisis de la música, además de que ampliar las miras estéticas siempre es enriquecedor”* (CSTA28R18), (CSTA31R18).

Estos resultados coinciden con la visión de Nieto (2000) que señala las dificultades técnicas como un elemento inherente a parte del repertorio contemporáneo, lo que permite un complemento formativo idóneo con el repertorio pianístico al trabajar elementos como las complejidades rítmicas, variación dinámica, independencia de manos, etcétera.

Por otro lado, entre algunos de los elementos técnico-musicales más específicos de este repertorio, el autor señala que *“las grafías alternativas aportan al pianista una mentalidad más abierta y una mayor libertad interpretativa”* (Nieto, 2000, p.98). Si bien como señala Yebra

(2024) “la presencia de este tipo de grafías no debe ser una característica definitoria de la música contemporánea (...) aunque sí puede considerarse un elemento identificativo en la mayoría de partituras”; se trata, junto a las técnicas extendidas, de uno de los principales aportes novedosos que desarrolla este repertorio (p.79). Esta opinión va en línea con lo aportado por otros docentes, que señalan que este repertorio ayuda a: “*Comprender distintos registros del instrumento, distintas sonoridades y distintas grafías*” (CSTA30R18).

En este sentido, otro factor clave trabajado con este repertorio es el desarrollo de una mayor **libertad interpretativa y musical**: “*Mucha de esta música ayuda a “pensar” con el instrumento de forma distinta*” (CSTA24R18). De este aprendizaje derivan otros factores, como señala este docente, que asocia la creatividad y desarrollo auditivo con esta mayor libertad musical: “*Muchísimos beneficios. Entre lo más destacado: liberación de interpretaciones ya muy hechas. Experimentar con el propio sonido del piano. Gran desarrollo de la creatividad y poder asociativo. Crecimiento de la autoestima*” (CSTA08R18). “*Amplía su perspectiva estética y sus recursos y procedimientos instrumentales. En muchos casos, el trabajo con técnicas extendidas ayuda a desbloquear ciertas actitudes corporales rígidas*” (CSTA10R18).

A su vez, varios docentes señalan las herramientas estéticas, técnicas y musicales aplicables a otros estilos, promoviendo una visión más amplia e interdisciplinar del repertorio:

“*La visión de la música más completa y diversificada; más herramientas y medios a la hora de abordar una partitura; una interpretación más creativa y libre del peso de las tradiciones interpretativas demasiado rígidas y académicas; y la posibilidad de tocar la música compuesta ahora, no en los siglos pasados*” (CSTA13R18).

Se trata, por tanto, de un acercamiento no solo a un tipo de repertorio específico, sino a una formación técnica, musical y mental más completa, permitiendo formar músicos más versátiles. Este argumento sigue la reflexión de Narejos (2010) que indicaba previamente la

importancia de este aspecto, vinculado a la importancia del conocimiento de una parte indispensable del repertorio pianístico:

El espacio de interés que creo debe ocupar la música contemporánea en la formación integral del pianista no se orienta tanto al aprendizaje de un repertorio concreto, sino al desarrollo de unas capacidades que al mismo tiempo le permitirán enriquecer su visión de la música para piano de periodos anteriores [...] pianistas contemporáneos capaces de asumir con criterios más sólidos la interpretación del repertorio de cualquier época. (Narejos, 2010, p.6).

En esta línea, el estudio de la música contemporánea permite al alumnado comprender la evolución del lenguaje pianístico, vinculando las obras con las estéticas musicales más actuales. Se trata de “*Conocer una parte muy importante del gran repertorio que tenemos para piano*”; logrando “*Una formación musical más completa*” (CSTA09R18), (CSTA16R18).

Otro beneficio clave mencionado por varios docentes es el impacto de este repertorio en la **madurez artística y juicio crítico** que deriva de su aprendizaje e interpretación. El trabajo de la música contemporánea promueve una mayor apertura estética y un desarrollo crítico e interpretativo más consciente.

El “*Conocimiento del hecho, no solo musical, sino artístico, que deviene en madurez artística y desarrolla el juicio crítico, no solo con el repertorio de los siglos XX y XXI*” (CSTA23R18).

Que, ampliado a una perspectiva más general, se trata no solo de un repertorio puntual, sino de un elemento histórico inherente a la evolución musical y las distintas estéticas que de ella derivan:

“*Estar en contacto con la música actual es estar en contacto con el mundo que te rodea. Sobre la música del siglo XX, los beneficios tienen que ver con la técnica relacionada con*

sonoridades distintas a las clásicas, ritmos más complicados, contacto con el folclore” (CSTA11R18).

“Supone un incremento en su cultura musical, una mayor apertura de mente y un acercamiento al estudio mucho más analítico” (CSTA12R18).

Para resumir, aunque la valoración inicial del alumnado es muy diversa y a veces reticente, los datos de los encuestados evidencian el gran impacto positivo que tiene su interpretación en la formación musical, técnica y estilística de los distintos estudiantes. La actitud progresivamente positiva del alumnado, unido a los beneficios distintivos de este repertorio señalados por los docentes, subrayan la importancia de integrar este repertorio en las aulas de piano. El valor pedagógico de este repertorio no solo radica en su desarrollo pianístico, sino en la conexión con la dimensión histórica y cultural de los alumnos como futuros músicos integrados en la sociedad actual.

5.1.5 Trabajo del repertorio en el aula de piano

La inclusión del repertorio contemporáneo en el aula de piano es un tema de debate recurrente entre las investigaciones y el equipo docente, quienes reconocen su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de piano. De hecho, la totalidad de los encuestados defiende la necesidad de incluir el repertorio contemporáneo durante este nivel de formación del alumnado de piano, como se observa en la Figura 19.

Sin embargo, a pesar de este consenso, más de la mitad de los docentes, el 56%, considera que no se incluye de manera suficiente, debido a diversos factores que dificultan su integración dentro del aula. Este porcentaje revela una insuficiente implementación efectiva dentro de la programación de las aulas de piano.

5.1.5.1 Visión docente sobre los factores que afectan a la inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el aula de piano

Entre los principales motivos señalados ante la limitada presencia del repertorio en la asignatura de piano, destacan los siguientes:

- a. **Prioridades curriculares:** Los planes de estudios y los propios docentes, suelen priorizar el repertorio de otras épocas, bien por gusto, o por necesidades pedagógicas. Un docente señala que *“El piano tiene muchísimo repertorio de calidad superlativa procedente de las épocas anteriores”*, lo que hace priorizar el trabajo de este repertorio frente a las nuevas vanguardias (CSTA13R21). Sin embargo, coincidimos con la afirmación de otro de los encuestados, que señala un problema genérico derivado de esta situación, y es el *“acomodamiento a los repertorios ya conocidos”* (CSTA04R21). El pianista Gustavo Díaz-Jerez, señala en la entrevista realizada por Ardanaz (2016) que el repertorio contemporáneo es tan esencial y de al menos la misma calidad que el de los siglos anteriores.
- b. **Limitaciones de tiempo lectivo:** Como hemos mencionado anteriormente, se trata de un nivel de estudios con una extensión temporal más limitada: tan solo cuatro cursos lectivos. Este periodo resulta en muchos casos insuficiente para abordar en profundidad todos los estilos, lo que genera una necesaria priorización de estilos y repertorios (*“Por falta de tiempo para trabajar el repertorio de otras corrientes y/o estilos con el alumnado”* (CSTA23R21)). En esta línea, la entrevista realizada por Rodríguez (2008) al docente Alberto Rosado muestra la necesidad de asignaturas específicas por el amplio periodo de más de un siglo de repertorio pianístico imposible de abordar en una clase normal de piano, lo que ha producido que la música de los siglos XX y XXI se deje de lado en varios

centros de enseñanza. Este espacio curricular específico es apoyado por el 88% de los docentes que consideran necesaria la inclusión de asignaturas de música contemporánea para poder abordar este repertorio.

- c. **Falta de formación del profesorado:** Hasta siete personas han señalado este factor como uno de los principales motivos ante la escasa presencia del repertorio en el aula. Estos docentes señalan la carencia formativa específica en el repertorio pianístico de la segunda mitad del siglo XX, lo que dificulta tanto la enseñanza como su inclusión en el repertorio con el alumnado. Un docente señala que hay “*Una desinformación de los docentes y los directivos de los centros*”, que no apuestan por estas obras (CSTA20R21). A su vez, otros docentes afirman, en general, la “*Falta de preparación del profesorado*” lo que influye en el “*Bagaje e inclinaciones de muchos docentes*” (CST104R21), (CSTA33R16). Esta realidad coincide con los resultados de investigaciones previas, donde Narejos (2010) afirma que “muchos profesores reconocen explícitamente su carencia formativa y una falta de competencia interpretativa cuando se acercan a una música, como esta, que quizá no conozcan lo suficiente” (p.6).
- d. **Dificultad técnica del repertorio contemporáneo para piano:** Otro de los motivos que influyen en la elección del repertorio, es la correcta adaptación al nivel y necesidades pedagógicas del alumnado. En este caso, varios docentes señalan la complejidad técnica que muchas obras de este periodo, vinculado al nivel medio generalizado del alumnado que, además, no suele contar con una formación sólida previa en estas corrientes musicales del siglo XX. Parte de los encuestados citan obras como las *Sonatas* de Boulez, los *Estudios* de Ligeti, u otras de compositores como Stockhausen, Berio o Ferneyhough, como ejemplos de dificultad (CSTA31R21). Según un docente: “*En algunos casos es necesaria*

una formación muy sólida y un nivel muy alto para poder encarar la interpretación de ciertos repertorios” (CSTA30R21). Yebra (2024) hace referencia a la dificultad técnica derivada del empleo de técnicas extendidas o evolución experimental en la composición más actual, dando lugar a un nuevo repertorio que “demanda un intérprete con capacidades para enfrentarse a una gran diversidad de formas y modos de “tocar” un instrumento musical” (p.333). Otro docente señala que: *“Un buen número de ellos no han trabajado previamente una selección suficiente de las corrientes de la primera mitad del siglo XX”* (CSTA33R21). En este sentido, González y Santapau (2019) señalan la diferencia estética de este repertorio, frente a los estilos anteriores que mantienen unas estructuras generales determinadas como son el sistema tonal o los patrones rítmicos definidos, que facilita su entendimiento.

- e. **Desinterés estético:** Otro hecho que afecta tanto a docentes como al alumnado, es la falta de interés hacia el repertorio contemporáneo. Como menciona uno de los encuestados, *“El arte contemporáneo (la música incluida) todavía encuentra mucha resistencia y poca divulgación”*, lo que, aplicado a los docentes actuales: *“No depende tanto del lenguaje sino de la distancia estética, incluso ética, que quizás no haga atractivo su estudio para los jóvenes de ahora”* (CSTA13R21), (CSTA30R21). Otro de ellos, lo puntualiza más, asociando la falta de interés en las aulas de piano a la *“falta de formación auditiva e interpretativa hacia esa música por parte de alumnos y docentes”* (CSTA10R21). Estas visiones van en línea con la idea de Coduras (2024) que señala “la carencia de criterio propio para buscar cosas nuevas, ahora que tenemos toda la información al alcance, y “lo que nos dicen””, como uno de los factores condicionantes de la presencia de música contemporánea en la sociedad (p.12).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades descritas, nos encontramos ante un equipo docente que sigue apoyando la importancia de trabajar el repertorio contemporáneo en el aula, tanto por su valor musical como por la importancia del mismo en la formación integral del pianista actual. De nuevo, coincidimos en algunos factores como el acercamiento curricular o la formación específica del profesorado hacia este repertorio, como algunas de las iniciativas que podrían solventar esta barrera estética general que hay en el ámbito académico hacia la música de los siglos XX y XXI.

5.1.5.2 Visión docente sobre el nivel ideal para comenzar a aprender este repertorio

Por último, otro aspecto analizado en la investigación es la consideración docente sobre el momento idóneo para comenzar a introducir el repertorio contemporáneo en la enseñanza pianística.

Los resultados revelan que el 76% de los docentes consideran que la mejor etapa para iniciarse en este repertorio es durante las enseñanzas elementales. Dentro de ese porcentaje, el 55% lo sitúa en los primeros cursos.

Los principales motivos que apoyan esta visión son la mayor apertura mental y curiosidad de los niños ante las nuevas experiencias sonoras. Esta consideración se vincula con la opinión de Narejos (2010) quien afirma que “un niño se identifica mucho más con la aleatoriedad y la exploración sonora con el instrumento que con el repertorio canónico” de compositores previos (p.10).

Por otro lado, Arbolí (2016) refuerza esta idea con el siguiente argumento:

La música contemporánea requiere un trabajo auditivo que no permite “automatizar” ni es previsible por lo que la lectura y la comprensión es más complicada que una obra con lenguaje tonal a la que están más acostumbrados. El efecto que se produce es que, al tener formación exclusivamente tonal, cada vez se hace mayor la brecha entre la música de vanguardia y los estudiantes del siglo XXI (p.376)

Desde el punto de vista del repertorio inicial, algunos de los docentes sugieren la existencia de obras accesibles como los *Juegos* de Kurtág (CSTA33R23; CSTA15R24). Esta sugerencia se apoya con la visión de Nieto, en su entrevista con (2023) que afirma: “suelo trabajar en cursos piezas interesantes como alguna de György Kurtág, que son muy ricas en contraste de caracteres, juega con las dinámicas y juega, al mismo tiempo, con los silencios” (p.728). De este modo se propone un repertorio accesible con el que introducirse en el lenguaje contemporáneo de manera natural y progresiva.

5.2 Cuestionarios a docentes de asignaturas específicas (obligatorias y optativas)

En este apartado se incluyen el análisis y discusión de los resultados obtenidos en los cuestionarios de tipo B y C, dirigidos a los docentes de las asignaturas específicas de música contemporánea.

5.2.1 *Formación docente en el repertorio de los siglos XX y XXI*

Los resultados muestran un equipo docente encargado de asignaturas específicas de música contemporánea mayoritariamente con formación específica en este repertorio, lo que les facilita y capacita para el desempeño pedagógico de estos contenidos en las asignaturas analizadas. Este factor contrasta con los datos de los docentes de piano, donde muchos carecían de una formación específica en este repertorio, señalando la necesidad de facilitar el acceso a cursos de música contemporánea.

5.2.1.1 *Formación docente previa sobre el repertorio de los siglos XX y XXI*

Según los datos, un 86% del profesorado de asignaturas de música contemporánea ha obtenido formación específica: un 78% en el caso de las materias obligatorias y un 94%, la práctica totalidad en las optativas. Esta diferencia muestra una mayor especialización formativa en las asignaturas optativas, donde, como veremos posteriormente, la iniciativa de varios docentes en impartir estas materias puede reflejar su interés y motivación en este tipo de repertorio contemporáneo, lo que los puede llevar a ampliar su formación en el mismo.

Respecto al **origen de la formación**, en ambos casos nos encontramos ante una predominancia de **formación nacional** entre los docentes:

En las asignaturas obligatorias, un 44% de los encuestados ha obtenido su formación específica en centros de estudios musicales españoles: principalmente en asignaturas del plan de estudios del itinerario de composición (50%), seguido de un 37,5% en el mismo nivel de enseñanzas, pero en la especialidad de interpretación pianística, y por último en asignaturas de másteres más específicas (12,5% restante).

Algo similar ocurre en el profesorado de las asignaturas optativas, donde predomina aún más la formación nacional con un 70% de los encuestados con formación adquirida durante sus enseñanzas oficiales en España. En este caso, la mayoría se ha formado en materias específicas e investigación durante sus estudios de doctorado (el 50%), seguido de cerca por los graduados en composición (33%), y por último los docentes de especialidades instrumentales, con el 17% restante. Como mencionábamos anteriormente, gran parte de las asignaturas de música contemporánea tienen al menos parte de su contenido desarrollado de manera teórica en el aula, lo que influye en que en muchos casos se trata de asignaturas que vienen desde departamentos teóricos de composición o musicología, aspecto reflejado en el elevado porcentaje de docentes con estudios de composición.

Por otro lado, como aspecto adicional en esta formación dentro del ámbito nacional, los resultados de ambos cuestionarios muestran otro porcentaje algo menor (27% en las asignaturas obligatorias, y 5% en las optativas) de docentes con formación principal en este repertorio obtenida mediante cursos o seminarios específicos de formación en lugares como el ejemplo que detalla uno de los encuestados con el Festival de Música Contemporánea de Alicante, con Pedro Espinosa, entre otros (CSTB03R2).

En el **ámbito internacional**, nos encontramos también ante un considerable número de docentes (el 23% en total) que se han especializado en el extranjero mediante el intercambio o especializaciones formativas en centros como la *Universidad Stony Brook* de Nueva York, la Universidad de Huddersfield o la *Hochschule für Musik und Darstellende Kunst* de Viena (CSTC08R2; CSTC11R2; CSTB22R2). Este porcentaje es más elevado en los docentes de asignaturas obligatorias, con un 28% de encuestados con formación extranjera, frente al 17% de las asignaturas optativas. Los datos muestran el interés de varios docentes por complementar y focalizar más su formación desde una perspectiva internacional, permitiendo aportar en el aula una visión más amplia y global, enfocada en este caso en el repertorio contemporáneo.

Viso (2014) y Yebra (2024) señalan la evolución de los sistemas educativos actuales, que, mediante la promoción de becas o el progresivo contacto entre instituciones, permite la formación académica y extraacadémica mediante clases magistrales y seminarios, lo que “ha traído consigo nuevos repertorios y propuestas metodológicas” que desarrollar en el aula (Yebra, 2024, p.68). Esta visión va en línea con el panorama cambiante expuesto por Marco (2024), en el que “hace medio siglo e incluso menos, cualquier aspirante a compositor debía completar su formación en el extranjero si no quería que esta fuera obsoleta”, mientras que ahora estamos ante un momento creciente en el número y valor de compositores con una “generalmente mayor formación en origen” (p.15).

Por último, en ambos casos hay una parte del equipo docente con formación **autodidacta** proveniente en parte, de su contacto y trabajo con diferentes compositores y agrupaciones especializadas de música contemporánea como *Plural Ensemble* o *Ensemble Espai Sonor*, entre otros (CSTC14R2; CSTB20R2). Esta vinculación de los docentes con agrupaciones en activo especializadas en este tipo de repertorio es un incentivo tanto para el alumnado como para los docentes, fomentando el acercamiento directo a la interpretación y escucha de este repertorio en entornos profesionales. Desde el punto de vista docente, se trata de un recurso fundamental tanto para la formación individual, como para la incorporación de nuevos recursos y repertorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado de estas asignaturas.

5.2.1.2 Necesidad de una formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

El aspecto formativo específico es un elemento relevante, ya que la práctica totalidad de los docentes, el 95%, considera fundamental y necesaria la preparación específica en el repertorio de los siglos XX y XXI para adecuar su papel docente en el aula con los alumnos de las enseñanzas superiores de música.

Este consenso indica que, para abordar correctamente ciertos aspectos innatos en este tipo de repertorio, como elementos técnicos, musicales o estéticos, los docentes precisan de conocimientos específicos para obtener herramientas que faciliten la inclusión y desarrollo de la música contemporánea en el aula. Uno de los docentes señala como una de las causas ante la escasa presencia de este repertorio a la falta de docentes especializados donde *“los procesos de selección no precisan un dominio, o presencia del repertorio actual”* (CSTC04R29). Arbolí (2016) también hace referencia a la “falta de apoyo administrativo para que estas asignaturas se impartan por especialistas docentes” (p.XVI).

Igoa (2024) reflexiona sobre este aspecto, indicando que:

Hay un amplio sector de los profesores de instrumento y de canto que, por comodidad, indolencia o desconocimiento, han privado a sus alumnos del conocimiento técnico y estético del repertorio escrito durante el último medio siglo de creación musical como mínimo. (p.57).

Ante esta situación, todos los encuestados consideran necesaria la inclusión de cursos específicos de formación en este repertorio desde los centros de formación del profesorado, como parte de una estrategia de mejora para fortalecer el desarrollo de estos contenidos en las aulas de los conservatorios superiores. Este resultado coincide con la visión de Capistrán (2016) cuyo estudio muestra que los docentes con formación específica muestran una mayor capacidad, creatividad y herramientas específicas durante la enseñanza musical.

5.2.1.3 Posibilidad de acceso a cursos específicos sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

A pesar de situarnos ante un equipo docente generalmente formado en este tipo de repertorio, los datos muestran que las oportunidades de formación en música contemporánea a los docentes de los conservatorios superiores de música siguen siendo insuficientes.

Uno de los problemas destacados es la escasez de cursos específicos en este nivel de enseñanzas, lo que limita el acceso al profesorado a la formación en música contemporáneo. Un docente destaca que: *“el propio profesorado no tiene familiaridad con este repertorio”* (CSTC10R29).

Esta situación se refleja en los resultados, donde tan solo un 39% de los encuestados ha obtenido formación específica organizada desde los propios centros o los centros de formación específicos para el profesorado desde que desempeñan su labor en los conservatorios, enfatizando las limitadas opciones de formación específica ofrecida por estas instituciones, como mencionábamos en apartados anteriores. Esta barrera formativa se puede suplir con talleres, seminarios o cursos que incluyan este tipo de contenidos.

Ante esta realidad, los docentes han buscado alternativas formativas externas, como los cursos de formación de música contemporánea para profesores y pianistas de Ricardo Descalzo, Albert Nieto o Alberto Rosado, organizados desde los propios centros o la Universidad de Alcalá. El primero de ellos, compagina diversos proyectos audiovisuales con grabaciones de gran parte del repertorio pianístico actual (*“Piano Today”* o *“Videoteca de Música Contemporánea para Piano”*), como portales de referencia fundamentales, con cursos de formación específica para profesores donde analiza y ayuda a los docentes sobre la incorporación de música contemporánea en el aula, además de revisar el repertorio más adecuado para cada caso. En una entrevista realizada al pianista Albert Nieto por Romero (2023), el docente indica el papel fundamental que ha desarrollado por la inclusión del repertorio contemporáneo:

En la programación apenas se contemplaba, con lo que me preocupé de conseguir muchas partituras y de ir las introduciendo desde los primeros cursos todo el grado medio y por supuesto el grado superior. Incluso con obras obligadas con lo que, en cierta medida, sí que me considero un pionero. (Romero 2023, p.687)

Por otro lado, Rosado desarrolla una labor pedagógica muy activa en este ámbito, con cursos y conferencias en conservatorios (CSMN, CSMC, CSMB), festivales (MIXTUR), cursos (Curso de Música Pirineos) o centros de formación (CEPIC). Algunas de las temáticas tratadas son “Estrategias para acercar el repertorio contemporáneo al aula de piano”, “Taller de repertorio contemporáneo para piano: Ligeti y Kurtág” o “Lectura e interpretación de la música contemporánea para piano y grupos de cámara”.

El papel que desempeñan estos docentes y pianistas en la difusión de la música contemporánea tanto en el ámbito pedagógico como para el público en general es fundamental para el intercambio y desarrollo del repertorio en el aula de los diferentes centros. En ellos, abordan temáticas variadas como talleres prácticos sobre técnicas extendidas en el piano, o el papel de la formación interdisciplinar del repertorio contemporáneo que lo conecta con diferentes materias del currículo de los alumnos de piano.

5.2.2 Interpretación del repertorio de los siglos XX y XXI

Los resultados muestran que el 62% del equipo docente de estas asignaturas específicas compaginan su labor con la interpretación habitual en conciertos. Este porcentaje es mayor en las asignaturas obligatorias (78%) que en las optativas (42%). Este factor puede estar relacionado con la predominancia del profesorado vinculado a los departamentos de musicología o composición de este segundo bloque de asignaturas, lo que sugiere un menor número de intérpretes de instrumento entre los docentes de estas materias.

Respecto al tipo de repertorio más interpretado entre estos docentes, encontramos una clara predominancia en el repertorio de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, con el 66% de los votos. Este factor puede revelar el acercamiento entre el repertorio interpretado y la docencia, con un repertorio más actualizado en ambos contextos frente al aula de piano.

A su vez, dentro de este segundo periodo estilístico, los docentes destacan sobre todo la interpretación de música electrónica y compositores españoles de las últimas décadas, lo que

indica la tendencia hacia el trabajo de obras más recientes vinculadas a las nuevas tecnologías (CSTB08R9; CSTB17R9; CSTC07R8). En este sentido, varios docentes señalan su vinculación a agrupaciones como “*Cuarto de tono y el Ensemble E7.2 organizador de After Cage*” (CSTB06R9). Le sigue de cerca la presencia de repertorio de los autores norteamericanos, italianos y alemanes. Este resultado contrasta con los datos de los docentes de piano, donde solo el 37% interpreta obras de autores de la segunda mitad del siglo XX.

Por otro lado, dentro del 34% de los votos de principios del siglo XX, predomina de nuevo el repertorio de compositores españoles junto a la Segunda Escuela de Viena. Sin embargo, frente a los datos del profesorado de piano, los docentes de asignaturas específicas muestran una predominancia del repertorio más reciente.

5.2.3 Desarrollo de la asignatura específica del repertorio de los siglos XX y XXI

Nos encontramos ante un equipo docente muy variado, no solo desde el punto de vista formativo como hemos visto anteriormente, sino también respecto al origen y temporalización de su desempeño en las asignaturas específicas analizadas.

5.2.3.1 Antigüedad y continuidad del profesorado en la asignatura

En el caso de las asignaturas obligatorias, los datos reflejan un claro equilibrio en el tiempo de desempeño docente: el 50% del profesorado lleva menos de 10 años al cargo de las materias (con todos ellos situados entre 1 y 4 años de antigüedad), frente al otro 50% restante que llevan desde 10 hasta 30 años de experiencia previa. Este último grupo refleja la continuidad y estabilidad en la formación del alumnado, aportando un marco sólido para el desarrollo de estas asignaturas y asegurando una mayor continuidad en la enseñanza de la música contemporánea.

Este contexto previo contrasta con los datos obtenidos en los cuestionarios de las asignaturas optativas. La situación actual muestra que el 78% de los docentes llevan menos de 10 años impartiendo estas materias (de los que el 36% están en su primer de impartición de los

contenidos). Como desarrollamos en el apartado de tipología de asignaturas, el carácter optativo de las materias no asegura su impartición permanente en el centro, lo que provoca la discontinuidad formativa y, por tanto, el menor tiempo de desempeño docente como reflejan los resultados. Esta realidad puede dificultar su consolidación dentro de los planes de estudio.

Asimismo, el 61% de los profesores de materias optativas las imparten por iniciativa propia, destacando su interés en la difusión y enseñanza del repertorio más actual. En este contexto, varios docentes apuntan la necesidad de estas asignaturas ante *“la ausencia en el plan de estudios de la especialidad de Piano (...) de una asignatura que se ocupe específicamente de este repertorio”*, ya que *“en sus clases de cámara e instrumento prácticamente no tocan nada”* de los clásicos del siglo XX y la nueva creación del siglo XXI (CSTC18R11), (CSTC13R11). Esta realidad busca solucionar la carencia formativa en este repertorio. Por otro lado, figuran respuestas más concretas que pretenden completar la formación en un repertorio más específico como es la música electrónica, para acercar estas obras a los estudiantes de diferentes especialidades y poder *“abordar los aspectos técnicos básicos en el montaje de estas obras”* (CSTC06R11).

Otro de los factores mencionados anteriormente que influyen en la continuidad e impartición de las asignaturas es la movilidad del profesorado. Un 85% de los encuestados ha variado de centro a lo largo de su trayectoria docente, de los que un 34% ya impartía asignaturas específicas en sus centros previos de procedencia. En este caso, dejando de lado los 2 docentes procedentes de conservatorios extranjeros, hay un equilibrio con 5 profesores que impartían asignaturas optativas de música contemporánea en conservatorios profesionales de música, y otros 5 que lo hacían en las mismas enseñanzas superiores. A su vez, el fin de la trayectoria docente de algunos profesores provoca que estas asignaturas queden desiertas o bien que otros docentes recojan su testigo formativo y continúen con su impartición, adaptando su enfoque pedagógico a las nuevas generaciones de estudiantes. Un docente señala este motivo como el

inicio de su proceso de enseñanza en el repertorio: *“Es una asignatura heredada de un profesor que se ha jubilado”* (CSTC01R9).

5.2.3.2 Contenido y metodología de la asignatura

Respecto al contenido y metodología de la asignatura, los datos apoyan las reflexiones derivadas de las guías docentes de las asignaturas de la división de asignaturas con contenido parcial o totalmente práctico, frente a las exclusivamente teóricas.

En el caso de las asignaturas obligatorias, la práctica totalidad de los docentes, el 96%, incluyen parte de su contenido desarrollado de manera práctica (de las que un 14% solo se enfocan en la interpretación del repertorio). A su vez, un 27% de las asignaturas se imparten de manera individual dentro del itinerario de piano, relativas a las materias relativas al repertorio contemporáneo específicas para el alumnado de piano, presente en varios de los conservatorios analizados. Conservatorios como el CSMIB o Musikene, por ejemplo, parten de la enseñanza individual del repertorio de los siglos XX y XXI permitiendo un enfoque interpretativo más profundo. Sin embargo, este mismo tipo de asignaturas en centros como el CSMA se complementan con el trabajo mediante agrupaciones, que complementa el repertorio a interpretar en el aula. Por último, el porcentaje de interpretación exclusiva mediante grupos de cámara (32%) proviene especialmente de las materias asociadas al taller de música contemporánea, donde conviven con alumnado de distintas especialidades. Esta experiencia grupal es clave para su formación, donde uno de los encuestados señala entre los beneficios de este trabajo el desarrollo de *“una nueva visión en el paradigma de la interpretación de su propio instrumento y trabajar música de cámara con Ensembles nunca imaginables”* (CSB21R24). A su vez, esta interpretación grupal permite el desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas, esenciales en el marcado carácter individual de itinerarios como el piano (CSTB23R24).

Por otro lado, en línea con el análisis inicial y las guías docentes de las asignaturas optativas, se reduce la presencia de contenido práctico (con un 63% del total), debido al carácter principalmente teórico de varias de las materias ofertadas en los distintos centros. En este caso, solo el 11% de los datos inciden en un desarrollo exclusivo de repertorio individual solista, priorizando de nuevo las agrupaciones instrumentales como medio principal del aprendizaje e interpretación de la música contemporánea.

5.2.3.2.1 Repertorio trabajado en la asignatura

Por otro lado, dentro de la gran diversidad estilística y temporal en el repertorio contemporáneo, los datos de su inclusión en las asignaturas específicas reflejan un predominio general de aquellas corrientes más experimentales y recientes en nuestro tiempo, evidenciando un enfoque pedagógico orientado al conocimiento de las nuevas corrientes. Uno de los docentes afirma que se trata de desarrollar un *“interés por la música que se compone en la época que vives”* (CSTB22R24), reflejando la importancia de incluir este repertorio en las aulas. Estamos, como afirma Pérez (2015), ante una realidad en auge de una nueva dimensión del repertorio para piano, inherente a la exploración y manipulación tímbrica, o la producción de nuevas formas sonoras. En este caso, la totalidad de las asignaturas específicas incluyen repertorio que contiene la lectura de nuevas grafías o la interpretación y conocimiento de técnicas extendidas aplicadas al instrumento. De acuerdo con otro de los docentes, el aprendizaje de nuevas técnicas extendidas con el instrumento *“educa la imaginación, la sensibilidad, nos hace establecer una nueva relación con el instrumento, con el sonido, así como con nosotros mismos y nuestras propias capacidades y entendimiento musical”* (CSTB06R24).

García (2024) señala los nuevos aprendizajes que provoca la interpretación del repertorio más actual, donde *“se plantea la provocación de hacer sonar diferente los mismos instrumentos con los que se ejecutaba la música desde el clasicismo”* y etapas anteriores, como

parte del conocimiento técnico integral del instrumento (p.51). Esta visión se refleja en los datos obtenidos sobre las corrientes musicales trabajadas en las distintas asignaturas.

Mientras que los resultados de los cuestionarios realizados a los docentes del aula de piano muestran una predominancia en la presencia del repertorio de la primera mitad del siglo XX; en este caso, tanto en las materias obligatorias como optativas, el peso principal se sitúa en los autores desde la mitad del siglo XX a la actualidad (con el 82,7% de los votos), donde principalmente se sitúan estas nuevas grafías y técnicas extendidas.

En el caso de las corrientes más trabajadas en las asignaturas obligatorias, encontramos predominancia del repertorio de los compositores españoles, norteamericanos, húngaros y franceses de la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, la representación de las primeras décadas del siglo XX queda reflejada principalmente en el repertorio estadounidense y de la 2ª Escuela de Viena.

En el caso de las materias optativas, se mantiene la tendencia en este repertorio más actual, destacando principalmente la presencia de música española, alemana, francesa y estadounidense. De manera contrastada, las corrientes menos trabajadas son las asociadas a los compositores franceses, rusos, españoles y húngaros de la primera mitad del siglo XX. Este dato resulta significativo ya que, como se indicó en el apartado 5.1.4 de la presente investigación, coincide con ser justo el repertorio más abordado desde las aulas de piano. De esta manera, se evidencia que estas asignaturas sirven como complemento y continuación de los contenidos desarrollados en la asignatura de piano, permitiendo acercar al alumnado hacia las estéticas y tendencias compositivas más recientes que no se suelen desarrollar en las materias individuales, aportando una *“contextualización del devenir reciente de la música y el panorama musical actual”* (CSTC02R27).

5.2.3.2.2 Colaboración con compositores

Como otro de los aspectos más singulares y significativos que permite el trabajo del repertorio contemporáneo en el aula, es la posibilidad de trabajo e interacción directa con el compositor, ya sea con los alumnos del itinerario de composición del centro o con compositores invitados externos. En general, este enfoque interdisciplinario es aprovechado por varios docentes, ya que esta práctica conjunta permite la interacción y aprendizaje colaborativo en el desarrollo y estreno de las obras, por parte de compositores e intérpretes.

Los datos reflejan que el 73% de los docentes colabora directamente con el departamento de composición de sus respectivos conservatorios, promoviendo el trabajo y estreno de obras del alumnado de composición. Este trabajo se realiza principalmente mediante diversas agrupaciones instrumentales, fomentando la interacción entre ambos tipos de especializaciones, como parte del proceso de entendimiento del proceso creativo de la obra. Trabajos previos como el de Díaz (2024) señalan el interés e importancia que tiene este trabajo conjunto de un cada vez más elevado número de estudiantes de composición, que junto a la participación activa del profesorado y el contacto y trabajo directo con el alumnado de interpretación, promueven el estreno de obras, “propiciando un amplio espectro de creación musical” (p.47).

A su vez, un 56% de los docentes señalan la colaboración del centro mediante la invitación a compositores externos que dirigen y trabajan con los alumnos en la interpretación del repertorio más actual, aportando una visión externa de gran valor para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho proporciona una visión externa y posibilidad de formación específica de gran valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, ampliando la perspectiva de la música contemporánea.

Entre los múltiples beneficios derivados de este trabajo conjunto y contacto con compositores, los docentes de las asignaturas de música contemporánea señalan lo siguiente:

- **Mayor desarrollo técnico, musical e interpretativo:** como hemos mencionado anteriormente, la interpretación de este repertorio fomenta la exploración y expansión de las capacidades técnicas y musicales de los intérpretes. En este caso, la interacción y trabajo directo con el compositor, permite desarrollar un mayor entendimiento y profundización de los elementos musicales, produciendo una interpretación más completa y enriquecida, y permitiendo *“entender (...) el tipo de requerimientos técnicos y musicales de cada autor”* (CSTC14R20). Uno de los docentes afirma que *“trabajar con un compositor vivo es esencial para un intérprete, le invita a adaptar su percepción sonora y su capacidad técnica a las exigencias estéticas de la idea musical”* (CSTB13R19). Este proceso de adaptación mutua es mencionado también por más docentes como uno de los principales beneficios que aporta el trabajo conjunto, *“negociando constantemente cualquier tipo de decisión o forma de trabajar con el/la compositor/a presente”*, además del valor que adquiere el intercambio de ideas y objetivos del compositor en su obra (CSTB11R19).
- **Promueve la interdisciplinariedad de las enseñanzas:** esta interacción entre las dos especialidades permite desarrollar una visión más completa del marco musical e interpretativo. Tanto desde el punto de vista del compositor como del intérprete, el trabajo conjunto permite integrar nuevos conocimientos de diferentes áreas en su aprendizaje musical, lo que *“sin duda contribuye también a mejorar las habilidades interpretativas y de comprensión del repertorio clásico”* (CSTB13R19). Asimismo, uno de los docentes señala los beneficios que otorga este trabajo en los pianistas, ante *“la posibilidad de aplicar el aprendizaje procedente de otras asignaturas en la práctica interpretativa”* (CSTC04R20). Se trata por tanto de una puesta en práctica de distintos elementos teóricos y prácticos

que aúnan y aplican contenidos del resto de materias. A su vez, otro factor derivado este intercambio de contenidos es la aplicación de los aprendizajes a otros repertorios:

“Todo lo aprendido con el repertorio de los siglos XX y XXI, máxime si existe la posibilidad de trabajar con un compositor, revierte de manera positiva en el estudio de las músicas del pasado. Digamos que se miran con nuevos ojos, y se buscan otros modelos interpretativos más cercanos a la idea de los compositores de los siglos pasados que a la del propio texto en sí” (CSTB10R24).

- **Abre las vías hacia un campo de profesionalización específico:** En un entorno donde como expone el pianista y compositor Gustavo Díaz Jerez en Nieto (2020): “¡Estamos en el siglo XXI! No es normal que la gran mayoría de programación de las salas de concierto sea de repertorio de entre 1780 y 1920”, es importante seguir evolucionando en la mejora de inclusión de la música contemporánea, en pro de futuros músicos integrados en una sociedad actual (p.137). En este sentido, uno de los encuestados menciona que *“es muy interesante fomentar este tipo de entornos laborales que se acercan mucho más al futuro profesional que nuestro alumnado va a encontrar al salir de nuestros centros”* (CSTB11R19). Desde este punto de vista, esta colaboración desarrolla el aprendizaje mutuo *“tanto para una especialidad como para otra les aporta el trabajo real de la música contemporánea, como te pueden encargar una obra o dar una obra que han encargado, como trabajarla, programar ensayos, feedback entre intérpretes y compositores...”* (CSTB08R19).
- **Desarrolla habilidades críticas y estéticas:** Este contacto permite a los estudiantes desarrollar una experiencia única de aprendizaje, en la que pueden explorar, comprender y ampliar su percepción musical mediante el contacto con

el compositor. Como menciona uno de los docentes encuestados: *“Conocer la realidad de hacer música de hoy. Ensayar con un compositor vivo no tiene nada que ver con ensayar obras de autores del pasado”* (CSTB12R19). Esta interacción les permite formar parte de los procesos creativos, participar en la toma de decisiones, comprender la obra desde su concepción original y enriquecer su capacidad crítica y estética. Como señala Igoa (2025): *“sólo hace falta un poco de espíritu de curiosidad para aventurarse en un mundo [...] cuyas nuevas sonoridades y propuestas pueden aportar mucho a cualquier mente con un mínimo de inquietud intelectual”* (p.56). En resumen, como menciona otro de los encuestados, este trabajo conjunto desarrolla: *“Una visión realista sobre las posibilidades de los instrumentos, una práctica donde aprender cómo establecer las relaciones interpersonales en un ambiente profesional, una escucha y consideración crítico sobre las expectativas del trabajo compositivo realizado”* (CSTC05R20).

5.2.3.2.3 Realización de conciertos y ciclos específicos

Este apartado analiza la realización de conciertos y ciclos específicos de este repertorio, mediante las asignaturas de música contemporánea. Estas actividades constituyen un factor clave en el acercamiento de la música actual en una sociedad, donde de manera general, aún persiste la falta de aceptación hacia este repertorio. Como señala un docente: *“no se percibe una aceptación mayoritaria del público”* hacia este repertorio (CSTC01R29).

En este caso, un 66% de los encuestados realiza conciertos de manera ordinaria con el repertorio trabajado en su asignatura; además de un 68% que realiza ciclos específicos en los centros. Yebra (2024) enfatiza el papel de estas iniciativas, incidiendo en el compromiso que tienen los centros de enseñanzas superiores con la inclusión y difusión de la música contemporánea, *“una situación que parece estar cambiando con actividades gracias al mayor*

número de docentes comprometidos con los nuevos repertorios” (p.341). Entre las propuestas que han impulsado este avance, señala el desarrollo de ciclos y demás actividades culturales que favorecen el trabajo e interpretación de las estéticas contemporáneas.

Sin embargo, Arbolí (2016) señala la importancia de trabajar este repertorio con el alumnado para favorecer su presencia en los conciertos y ciclos: “al no educar a los alumnos en el lenguaje contemporáneo, son todavía pocos los intérpretes que incluyen en sus programas la música de nuestro tiempo tanto española como extranjera” (p.XVII). Se trata por tanto de un círculo existente donde, al no formar al alumnado en repertorio contemporáneo, se reduce su difusión y aceptación del público. Uno de los docentes hace referencia a este ciclo, afirmando con relación al profesorado que *“su miedo a hacer el ridículo les hace extender la idea de que el repertorio contemporáneo "es perjudicial" para el alumnado. Y así, los alumnos más ignorantes siguen la estela de su profesor ignorante. Es un círculo vicioso”* (CSTB12R26).

5.2.3.2.4 Coordinación docente con el departamento de piano

Por último, tan solo el 29,4% de los docentes de estas asignaturas específicas, mantiene contacto con el departamento de piano para coordinar o compaginar el trabajo de este repertorio con el alumnado. Nieto (2020) señala el trabajo en equipo en el conservatorio como una propuesta muy beneficiosa para los discentes, partiendo de la especialización de cada profesor respecto al repertorio, pero como una realidad utópica aún muy alejada en el panorama nacional. En este caso, son varios los centros como el COSCYL, Musikene o el CSMB que contienen asignaturas obligatorias y con contenido individual de repertorio contemporáneo, impartida en la mayor parte de los casos por docentes diferentes al tutor individual de piano del alumno.

5.2.4 Contacto del alumnado con el repertorio de los siglos XX y XXI

En este apartado se analizan los datos obtenidos sobre el conocimiento previo y su percepción del alumnado de piano sobre el repertorio contemporáneo.

5.2.4.1 Conocimientos previos del alumnado sobre el repertorio de los siglos XX y XXI

La primera parte de este apartado muestra el escaso contacto previo del alumnado con la música de los siglos XX y XXI. Los datos muestran que, en el caso de las asignaturas obligatorias, un 35% de los alumnos accede por primera vez a este tipo de repertorio (seguido de un 48% de docentes que afirma que esto afecta al 75% de los alumnos de la asignatura). Esta situación descrita es un reflejo del panorama expuesto previamente por Díaz-Jerez según Ardanaz (2016), que señala el sistema educativo de las enseñanzas elementales y profesionales de música como el principal problema ante la falta de presencia del repertorio contemporáneo en la formación del alumnado. A su vez, añaden que en el 99% de los casos los alumnos que llegan a las enseñanzas superiores de música no han tocado repertorio posterior a 1920 (Ardanaz, 2016).

Este déficit de formación inicial afecta significativamente al alumnado de este nivel de enseñanzas. En este sentido, tal y como menciona Ricardo Descalzo, el proceso general de acercamiento hacia el repertorio contemporáneo que sigue el alumnado suele ser progresivo: desde el posible primer inicio más negativo ante el desconocimiento y pensamiento inicial de que no les va a gustar, hacia su mayor interés a medida que se adentran en su interpretación (Sáez, 2017). Esta visión refleja que el desconocimiento inicial del repertorio constituye una negativa ante la aceptación de este repertorio.

Por otro lado, los datos reflejan un panorama diferente en las asignaturas optativas. En este caso nos encontramos ante un panorama más favorable: tan solo un 6% de los alumnos entra en contacto por primera vez con este repertorio en la asignatura. Un factor que puede

afectar a este resultado es la situación curricular de estas materias optativas, que en gran parte de los centros se imparten en los dos últimos cursos, donde el alumnado ya ha podido trabajar previamente este repertorio en su desarrollo instrumental.

Entre los factores que afectan a esta falta de contacto previo del alumnado, varios docentes mencionan la omisión de este repertorio en los niveles de enseñanzas previos: *“En las programaciones de grado elemental y profesional no aparece un apartado para trabajar este tipo de repertorio”* (CSTB20R26), lo que puede limitar su inclusión en el aula. Además, algunos docentes subrayan que por lo general *“se trabaja poco o nada en las clases de instrumento y cámara”* (CSTB20R26).

Esta situación de desconocimiento previo de la música contemporánea puede desarrollar una actitud más negativa hacia la inclusión de este repertorio en el aula. Uno de los docentes desarrolla esta visión:

“Si no han tomado contacto a lo largo de la formación inicial y profesional, les resulta un repertorio “poco amable y alejado de la estética Alla Chopin” (notación tradicional), árido (notación tradicional con armonías “Alla Gubaidulina o Saariaho”) e incomprensible (lecturas gráficas “Alla Crumb o Kurtág”). (CSTB14R26).

En este sentido, el equipo docente de los conservatorios profesionales de música puede tomar medidas. Como indica de nuevo Descalzo, en una entrevista concedida a *Música Viva* (RNE, 2015), indica que, dentro del amplio catálogo de compositores y estéticas, nuestra labor como docentes consiste en encontrar la faceta musical contemporánea que más le pueda interesar a cada alumno (RNE, 2015).

5.2.4.2 Beneficios de la interpretación de repertorio de los siglos XX y XXI

Entre los múltiples beneficios que han señalado los docentes de las asignaturas específicas que derivan del trabajo de este repertorio, destacan aspectos técnicos,

interpretativos o pedagógicos. Estos beneficios repercuten tanto en su formación integral como músicos, como en su futuro profesional. Esta realidad encaja con la visión de García (2024) que enfatiza la importancia de ampliar los horizontes estilísticos en la educación instrumental.

Desarrollo técnico y musical: Uno de los beneficios más defendidos por el equipo docente es la ampliación de las herramientas técnicas y musicales que adquiere el alumno a través del repertorio contemporáneo. Este aprendizaje permite la mejora de diversos aspectos técnicos avanzados, junto a una evolución en la percepción del sonido y expresión musical.

Uno de los docentes señala que la interpretación de la música contemporánea puede suponer la *“ampliación (en ocasiones: replanteamiento) de su técnica instrumental, de su modo de escucha, de su desinhibición en el escenario, de su participación en la recreación de la partitura...”* (CSTB15R24).

Respecto a la escucha y exploración de nuevas sonoridades, otro de los encuestados hace referencia al repertorio que incluye nuevas formas de producción sonora como las técnicas extendidas, como un recurso que *“amplía la paleta de herramientas y posibilidades de trabajar aspectos técnicos y sonoros, en definitiva, del instrumento. Es una invitación a la escucha del propio sonido y, en consecuencia, a la mejora de la calidad pianística”* (CSTB13R24).

Libertad interpretativa y mental: Otro de aspectos clave más mencionados en los cuestionarios hace referencia a la libertad interpretativa que deriva este repertorio. A diferencia del repertorio más tradicional, donde las convenciones interpretativas suelen estar más definidas, la interpretación de este repertorio permite desarrollar elementos como *“la imaginación, la sensibilidad”*, lo que *“nos hace establecer una nueva relación con el instrumento, con el sonido, así como con nosotros mismos y nuestras propias capacidades y entendimiento musical”* (CSTB06R24).

Desde este punto de vista, uno de los encuestados afirma que la música contemporánea ofrece *“una nueva visión en el paradigma de la interpretación de su propio instrumento”*,

permitiendo un acercamiento más libre y abierto a las obras (CSTB21R24). Esta nueva mentalidad es fundamental para la adaptación del alumno a las nuevas tendencias musicales del siglo XXI.

A su vez, el repertorio contemporáneo fomenta una nueva visión interpretativa, basada en el fomento del alumnado de *“competencias relevantes para su futuro profesional como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a nuevos lenguajes y tecnologías”* (CSTB23R24). A su vez, *“abre su mente y acepta que hay otras formas de expresión muy diferentes a la de periodos musicales anteriores y, sin embargo, igualmente apreciables y válidas”* (CSTC01R27).

Formación integral como elemento histórico, nuevo repertorio: Desde el punto de vista formativo, la amplitud del repertorio para piano conlleva, como se ha reflejado a lo largo de esta investigación, que en el ámbito académico muchas veces no llegue a trabajarse estas estéticas más actuales. En muchas ocasiones, no se incluye un abanico lo suficientemente amplio de repertorio que permita al alumnado un conocimiento, aunque sea básico, de todas las corrientes musicales.

En este sentido, la inclusión del repertorio contemporáneo en la enseñanza superior permite:

“Ampliar el repertorio fuera de los límites del Barroco / Clasicismo / Romanticismo aporta una extraordinaria riqueza musical y pianística al alumnado. Por otro, conocer un repertorio totalmente nuevo y al que, en muchos casos es ajeno, abre nuevas fronteras en la visión tanto del piano como de la música en general” (CSTB10R24).

Esta visión necesaria de ampliar y completar los horizontes estilísticos se vincula con el objetivo de ofrecer una formación equilibrada que abarque todas las corrientes musicales, incluyendo la polifonía de los siglos XX y XXI para así *“completar su conocimiento del*

repertorio, sea para la interpretación como para la docencia u otros ámbitos (divulgación musical, programación cultural, investigación, etc.)” (CSTB27R24; CSTC18R27).

Además, la importancia de incluir este repertorio radica de la necesidad de desarrollar una visión íntegra y global del panorama musical en los conservatorios. En este sentido un docente indica que:

“Resulta imprescindible conocer el periodo más reciente de la historia de la música para tener una visión global de la misma. Abre un universo muy rico de posibilidades, contribuye a la formación de una sensibilidad más abierta. Considero, además, fundamental una visión sociológica en la aproximación a este repertorio para la construcción de un sentido crítico en los estudiantes” (CSTC17R27).

Por otro lado, desde un punto de vista profesional, el conocimiento de este repertorio puede contribuir a la mejora de la inserción laboral del alumnado. Por un lado, un docente señala que el conocimiento de las distintas estéticas musicales y el repertorio actual los ayuda *“a comprender mejor el contexto histórico y social de la música de hoy, lo que amplía sus perspectivas y proyección tanto artística como profesional” (CSTB23R24).* A su vez, *“en su futura vida profesional se tendrá que enfrentar en multitud de ocasiones a obras de música de los siglos XX y XXI” (CSTB15R24).* Otro docente señala este factor como un posible elemento diferenciador en procesos de selección profesionales:

Competitividad para el mundo laboral, pues el conocimiento y dominio de la mayor cantidad posible de repertorio de esta época puede marcar favorablemente respecto a otros la diferencia en una situación de selección de candidatos (oposiciones, concursos donde haya premios específicos a la interpretación de música de los siglos XX y XXI, etc.) (CSTC17R27).

Finalmente, algunos docentes enfatizan la necesidad de no sustituir este repertorio por el previo, sino complementarlo; ya que *“creo que es tan importante conocer el repertorio de*

otras épocas como el repertorio actual” (CSTB20R24). Esta idea también se vincula con la aplicación de conocimientos adquiridos en este repertorio hacia las obras más tradicionales: “Las fantasías sonoras de Beethoven, Chopin y Debussy, por poner solamente tres ejemplos, adquieren todo el sentido si se conoce a Stockhausen, Sciarrino, Feldman, Murail, por citar solamente algunos compositores” (CSTB13R30).

5.2.5 Trabajo del repertorio en el aula de piano

El 88% de los docentes considera que actualmente hay un vacío en la inclusión de este tipo de repertorio en las enseñanzas superiores de música. A pesar de la relevancia de este repertorio y los diversos beneficios que produce en la formación del alumnado, los programas académicos todavía no reflejan este equilibrio entre el repertorio clásico y actual. En este sentido, Arbolí (2016) señala la desconexión existente entre la música actual y la enseñanza en los conservatorios.

Ante este panorama, la totalidad de los encuestados defiende la necesidad de incluir asignaturas específicas en los currículos instrumentales para garantizar una formación más equilibrada en el repertorio musical.

5.2.5.1 Visión docente sobre los factores que afectan a la inclusión del repertorio de los siglos XX y XXI en el panorama formativo

Respecto a los datos obtenidos en los cuestionarios de tipo B y C que analizan la visión de los docentes hacia el vacío formativo de este repertorio en los conservatorios superiores, muestran los siguientes motivos:

Prioridades curriculares: Varios docentes señalan el amplio repertorio existente, lo que provoca un acomodamiento general en las tendencias más tradicionales, como menciona uno de ellos: *“las inercias de los currículos de Conservatorio, que en muchos aspectos siguen con una matriz de pensamiento decimonónica” (CSTB17R26). “El volumen de la literatura para piano es tan abrumador en relación con la música de los siglos XVIII y XIX que es difícil*

encontrar acomodo para la producción más cercana en el tiempo” y terminan por “priorizar el repertorio clásico-romántico” (CSTC1R29; CSTC17R29).

Esta reflexión coincide con la visión de Arbolí (2016), que detalla que el repertorio contemporáneo no se suele incluir en los programas de estudios por el “exceso de peso específico del repertorio tradicional” (p.XVII).

Ante esta situación otro docente enfatiza el papel del conservatorio en la estructura y gestión de estas enseñanzas, destacando la importancia de incluir asignaturas que incluyan este repertorio:

“La formación sobre historia del piano y su repertorio (incluyendo el repertorio del siglo XX y XXI, y por tanto dotándola de la carga lectiva necesaria en los planes de estudios) debería ser obligatoria (no optativa) de la especialidad de Piano en la enseñanza superior, del mismo modo que lo es Historia de la Música, Armonía, Análisis, etc.” (CSTC18R33)

Limitaciones de tiempo lectivo: En línea con los resultados de los docentes de piano, otros docentes señalan la falta de tiempo ante la carga lectiva de estas enseñanzas. Este aspecto, vinculado al amplio repertorio, puede producir la selección de otro repertorio en el aula. *“A la falta de tiempo para estudiar el piano en general, ya que los alumnos tienen demasiadas asignaturas teóricas” (CSTB07R26).*

Falta de formación e interés del profesorado: Otro factor determinante según los datos, es la generalmente reducida formación que tiene el profesorado. *“El propio profesorado no tiene familiaridad con ese repertorio” (CSTC10R29).* Este aspecto lo vinculan varios docentes con la falta de interés hacia la interpretación de este aprendizaje: *“Se debe a la poca formación o desinterés del profesorado de la especialidad”; “A la falta de formación o a la falta de interés por el mismo del profesorado de instrumento” (CSTC05R29; CSTB17R26).*

Uno de los encuestados incluso denuncia esta problemática con su testimonio sobre casos en

los que se ha delegado este tipo de enseñanza en docentes sin experiencia ni formación previa en música contemporánea:

“Me siento en la obligación de denunciar algo que he sufrido en primera persona y que he observado en algún otro centro: en ocasiones se confía esta parcela de la enseñanza a profesores que tienen necesidad de completar horario pero ni tienen experiencia ni formación ni interés en la mayoría de las corrientes importantes de la música a partir de la 2a mitad del siglo XX” (CSTB15R30).

Desinterés estético: Por último, varios resultados apuntan a la falta de compromiso e interés de algunos departamentos de instrumento hacia el repertorio más reciente como otro factor que limita su presencia en los conservatorios. Esta situación conlleva, de nuevo, a la priorización de obras más tradicionales, dejando de lado las nuevas vanguardias.

Uno de los docentes lo expresa claramente: *“A la falta de compromiso/interés para con el repertorio actual por parte de muchos departamentos de instrumento en los conservatorios españoles” (CSTC11R29).*

Como señalan estudios previos (Arbolí, 2006; Narejos, 2010), la educación musical en los conservatorios continúa basándose en el repertorio de los siglos XVIII-XIX, prestando menos atención al repertorio más actualizado. Al final, *“trabajamos en conservatorios pensando en formar solistas de repertorio clásico” (CSTB5R26).* Apoyado por otro testimonio que comenta la *“indiferencia por parte del profesorado a acercarse al repertorio de los últimos 125 años” (CSTC13R29).*

Estos datos revelan la visión docente común que defiende la necesidad de replantear y actualizar la enseñanza de música contemporánea en los conservatorios.

5.2.5.2 Visión docente sobre el nivel ideal para comenzar a aprender este repertorio

Uno de los principales motivos tratados en los debates sobre la inclusión de música contemporánea es la dificultad del repertorio, considerado en ocasiones inaccesible para

alumnado de determinado nivel. A su vez, otros docentes consideran la dificultad de acceder a las partituras del repertorio más contemporáneo (CSTB06R09).

Esta visión coincide con la idea de Arbolí (2006), que señala esta dificultad de acceso a determinados estilos de este periodo, como causa de este vacío:

Los profesores [...] se centren, gran parte de ellos, en colecciones editadas en el extranjero que recopilan una selección de piezas. En estas recopilaciones encontramos, con suerte, piezas compuestas antes de 1950, restringiendo nuestra visión y la de los alumnos a unas pocas décadas del siglo XX. (p.364).

Esta situación supone un problema ante el elevado porcentaje de alumnado que llega a las enseñanzas superiores de música sin un contacto previo con estas estéticas, y tiene que enfrentarse por primera vez a un lenguaje totalmente nuevo. Por ello, los datos muestran la posición docente que defiende su inclusión temprana en la formación pianística. En este caso, Albert Nieto defiende el planteamiento de este repertorio desde la curiosidad y la experimentación sonora con los niños que acceden al conservatorio. Es abordar el instrumento desde una posición de buscar “cómo suena al pinzar la cuerda y todo lo demás [...] lo entiendo a partir del lenguaje contemporáneo, por eso es interesante que lo conozcan desde los primeros cursos” (Romero, 2023, p.728).

Otro docente refuerza esta idea:

“Desde mi posición como profesor de Enseñanza Superior, considero que la formación del alumnado en este campo debe iniciarse durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales, a través de un repertorio adecuado y de familiarizarles con la escucha de música y con contenidos de historia de la música referidos a este periodo” (CSTC18R29).

En definitiva, las reflexiones derivadas de los datos arrojados por los tres tipos de docentes a los que se ha accedido mediante los cuestionarios evidencian una postura común de

inclusión de este repertorio de manera previa, normalizada y equilibrada. A su vez, los datos evidencian que el problema no se sitúa tanto en el interés del alumnado, sino en una posición docente que asegure, mediante su formación y actitud integradora, el trabajo de este repertorio como una parte esencial de la formación musical.

PARTE V: CONCLUSIONES

“En el arte todo se ha hecho posible, se ha
franqueado la puerta a la infinitud
y la reflexión tiene que enfrentarse con eso”
(Igoa, 2024, p.55).

1. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la investigación realizada. Esta sección constituye uno de los apartados más relevantes en las investigaciones cualitativas, ya que permite sintetizar los resultados obtenidos y responder a los distintos objetivos generales y específicos planteados al inicio de la investigación (Rodríguez, Gil-Flores y García, 1996).

El estudio ha seguido una línea de trabajo lineal, que aborda el problema de investigación basado conocer y analizar la presencia que ocupa la música contemporánea en la formación del pianista durante sus estudios superiores de música en España, desde una perspectiva integral. Para ello se ha desarrollado un proceso y diseño de investigación que ha permitido analizar este contexto desde los distintos factores que influyen en la inclusión de este repertorio en los planes de estudio y la práctica pedagógica en el aula de piano de los conservatorios superiores de música.

El diseño y metodología empleada ha sido una pieza importante, partiendo de los cuestionarios realizados a los diversos docentes vinculados con la enseñanza de música contemporánea en el itinerario de piano de los centros analizados, como parte fundamental del proceso de investigación. A su vez, estos datos arrojados se contrastaron con la información recogida a partir del análisis documental realizado, permitiendo así una triangulación de la información que refuerza la validez de las observaciones.

Al fin de este proceso se han obtenido resultados significativos que plasman la realidad de la enseñanza e inclusión del repertorio contemporáneo en la formación del pianista de los conservatorios superiores de música. Estos hallazgos se vinculan con los objetivos planteados al inicio de la tesis, proporcionando una base sólida sobre la que establecer las reflexiones finales en esta investigación.

1.1 Conclusiones organizadas por áreas de estudio

Por un lado, respecto al **repertorio pianístico de los siglos XX y XXI** nos encontramos ante una extremada diversidad estilística, abarcando corrientes como el dodecafonismo, música aleatoria o minimalismo entre las distintas líneas estilísticas seguidas por los compositores en este periodo. Igoa (2024) señala “la coexistencia de diversas estéticas, que van desde lo tonal al o atonal, de lo aleatorio al o serial, de lo matérico a lo modal” (p.55). Esta pluralidad estilística deriva en un amplio catálogo de obras para piano compuestas en los siglos XX y XXI.

La variedad estilística mencionada presenta retos pedagógicos e interpretativos muy diferentes en función del repertorio escogido para trabajar en el aula. Por ejemplo, algunos compositores desarrollan elementos menos tradicionales de escritura, técnica o sonoridad, como las técnicas extendidas, efectos percusivos del piano o grafías alternativas; ampliando la concepción sonora e interpretativa el pianista.

En este sentido, a pesar de la diversidad estilística, los datos reflejan que su **presencia en la enseñanza de piano** en los conservatorios superiores se encuentra más limitada a periodos concretos. Según los datos extraídos del análisis de las asignaturas de piano, se evidencia la inclusión de obras principalmente de principios del siglo XX en el bloque estilístico de “modernismo”. En este caso predomina el trabajo de corrientes estéticas puntuales, como el Impresionismo o Nacionalismo a través de autores como Debussy, Falla o Prokofiev. Por el contrario, las obras más cercanas a nuestro tiempo apenas se incluyen entre el repertorio orientativo salvo casos puntuales o asignaturas específicas. La figura del docente tiene un papel clave en la elección de este repertorio.

La ausencia normativa que regule de manera más equiparada este repertorio ha derivado en la creación de **asignaturas específicas** en determinados centros para completar esta formación estilística. Varios conservatorios incluyen el desarrollo del conocimiento teórico y/o

práctico mediante la creación de asignaturas específicas como “Taller de música contemporánea” o “repertorio solista contemporáneo”.

De los 22 centros incluidos en la presente investigación, encontramos un total de 39 asignaturas distribuidas en 22 materias obligatorias, y 17 optativas. Sin embargo, su **distribución es muy desigual**, ante la existencia de conservatorios sin ningún tipo de formación específica en su currículo, frente a otros que compaginan la formación obligatoria individual y con *ensembles*, con la inclusión de asignaturas optativas a las que pueden acceder los docentes de piano.

Sin embargo, una conclusión derivada de la presente investigación que se vincula con estudios previos analizados es la **falta de oportunidades de formación del profesorado** en este tipo de repertorio. Aunque nos encontramos ante un equipo docente de estas materias con una base de conocimiento específica, esto no ocurre igual con los profesores de piano. Esta falta de formación genera que parte de este equipo acabe obviando el trabajo de este repertorio en las asignaturas.

Esta situación se puede revertir si desde los centros de formación del profesorado se trabaja de manera colaborativa con los conservatorios para suplir estas carencias formativas. El desarrollo previo de cursos específicos desde instituciones como el Aula de Música de la Universidad de Alcalá; o la movilidad internacional de parte de los docentes generó una inquietud en muchos de ellos por vincular este interés en su aplicación docente en el aula. En la actualidad, destaca la labor fundamental que están desarrollando los pianistas y docentes en activo Alberto Rosado o Ricardo Descalzo, mediante la creación de cursos y formaciones que promueven estrategias metodológicas para incluir el repertorio más actual de manera normalizada en los distintos niveles de enseñanza musical.

Otra conclusión derivada de la investigación es la falta de **contacto previo del alumnado** de piano con este repertorio. En torno al 75% de los discentes que comienzan las

enseñanzas superiores de música no han trabajado anteriormente obras de los siglos XX y XXI, mostrando una escasa familiarización con las sonoridades y lenguajes no convencionales.

Sin embargo, los cuestionarios también reflejan que, una vez que se adentran en la interpretación de este repertorio muestran una actitud más abierta y de curiosidad hacia las distintas corrientes.

A su vez, la inclusión de este repertorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje genera multitud de beneficios en los alumnos. Desde el punto de vista técnico, desarrollan recursos y fortalecen elementos técnicos, tales como la independencia de manos o la manera de acercarse al piano. También se estimula la creatividad mediante la experimentación y ampliación del balance sonoro, la escucha constante, o su participación más activa durante la interpretación.

1.2 Conclusiones derivadas de los objetivos de la tesis

Desde el punto de vista de los objetivos, recordamos que el objetivo general desarrollado en la tesis ha sido el siguiente: **analizar la presencia de la música contemporánea en la formación del pianista en los conservatorios superiores de música de España, considerando su inclusión en el currículo, la percepción del profesorado y los beneficios que aporta al alumnado.**

Vinculando las conclusiones extraídas del proceso de análisis y discusión de datos, con los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, se deriva lo siguiente:

Objetivo específico	Conclusión
OE1. Identificar el repertorio pianístico más relevante a nivel académico compuesto en los siglos XX y XXI, considerando su valor en la formación del pianista y su presencia en el aula de piano.	Se ha identificado un extenso y variado repertorio para piano (con diversos autores asociados al Impresionismo, Dodecafonismo, Minimalismo, música aleatoria, etcétera), con un alto valor

	pedagógico por el desarrollo de... Sin embargo, los datos revelan una predominancia de repertorio de principios del siglo XX en el aula de piano (con Falla, Debussy o Bartók), frente a una escasa presencia del repertorio posterior a 1950.
OE2. Analizar la evolución normativa y el marco legal vigente de las enseñanzas superiores de música en España, con especial atención a la inclusión del repertorio contemporáneo.	A pesar de la favorable evolución normativa respecto importantes factores pedagógicos y musicales en las enseñanzas superiores, la normativa educativa no garantiza la inclusión de este repertorio en el aula de piano. Cada comunidad autónoma y conservatorio posee de autonomía para la estructuración del currículo y contenidos, generando diferencias significativas respecto a la inclusión de este repertorio. A su vez, las guías docentes que regulan las asignaturas de piano muestran una introducción muy desigual y desequilibrada frente al repertorio más tradicional.
OE3. Identificar la totalidad de conservatorios de titularidad pública que imparten el itinerario de piano dentro de las enseñanzas artísticas superiores de música en la actualidad.	Actualmente hay 22 conservatorios superiores de música de titularidad pública que incluyen el itinerario de piano

OE4. Examinar la presencia del repertorio pianístico de los siglos XX y XXI en la asignatura de piano, identificando su grado de obligatoriedad y la diversidad de estilos de este periodo.	Se ha observado que, en la totalidad de los centros, la elección del repertorio queda a criterio del profesor. A su vez solo en parte de los conservatorios figura la obligatoriedad de incluir repertorio “moderno” o “impresionista” o “nacionalista” en el trabajo con el alumnado, pero en pocas ocasiones se hace referencia a autores posteriores a 1950.
OE5. Analizar la existencia de asignaturas específicas y distribución curricular de la música contemporánea en el itinerario de piano.	Se han detectado 39 asignaturas específicas a las que puede acceder el alumnado de piano de las enseñanzas superiores de música. Sin embargo, en su distribución en los conservatorios encontramos: 9 centros con asignaturas obligatorias y optativas; 9 con obligatorias; 2 con solo optativas y 2 sin ningún tipo de asignatura específica.
OE6. Conocer la formación específica y preparación del profesorado en la enseñanza del repertorio contemporáneo, a partir de su formación académica, metodologías pedagógicas con el repertorio y estrategias interpretativas.	Se ha identificado una necesidad docente de inclusión de mayores posibilidades formativas en este repertorio. A pesar de que un 86% de los docentes en asignaturas específicas si se han aproximado a este repertorio durante su etapa formativa previa (algo muy alejado del 38% en el caso de los docentes de piano); ambos equipos docentes respaldan la posibilidad de incluir formación

	más adaptada a las necesidades de cada asignatura desde los centros de formación del profesorado.
OE7. Evaluar las actitudes y conocimientos previos del alumnado ante el repertorio e interpretación de la música contemporánea.	La falta de contacto previo del alumnado de enseñanzas superiores con repertorio de los siglos XX y XXI, denota en muchos casos una actitud inicial más reticente y dificultad a la hora de adentrarse en este repertorio. Sin embargo, con su inclusión en el aula y trabajo en las asignaturas específicas, se muestra una mejor asimilación y entendimiento en las distintas corrientes estilísticas de este periodo.
OE8. Valorar los posibles beneficios que aporta la inclusión del repertorio contemporáneo en la formación técnica, interpretativa y musical del pianista.	La totalidad de los docentes han enumerado las diversas ventajas técnicas, interpretativas, mentales y creativas que derivan del trabajo de este repertorio; lo que justifica la importancia de su integración en el currículo

Nota. Elaboración propia.

2. Limitaciones del estudio y propuestas de futuro

Mediante la investigación realizada se ha pretendido mostrar un panorama poco analizado en la actualidad, como es la situación que ocupa la música contemporánea en los itinerarios de piano de los conservatorios superiores de música.

Como en todos los procesos de investigación, se han identificado varias limitaciones que han afectado al proceso de estudio.

- En la primera fase, la extensa y diversa bibliografía que analiza el panorama musical de los siglos XX y XXI desde el punto de vista de las corrientes estéticas o los compositores, ha supuesto un desafío en la delimitación del marco teórico. Dado que el objetivo buscado con estas fuentes era desarrollar una base contextual general que facilitase el entendimiento de los datos recogidos en los cuestionarios, se optó por centrar el enfoque en aquellos aspectos más relevantes para la tesis y la enseñanza en el piano. En este caso, se dejaron fuera numerosos autores...
- Respecto a la recogida de datos, la muestra seleccionada para la investigación ha requerido establecer contacto con numerosos docentes. En este caso, nos enfrentamos a diversos desafíos como la desactualización de páginas webs de centros, lo que impedía acceder a información detallada sobre algunas guías docentes; restricciones legales respecto a la protección de datos, dificultando el acceso a mails de docentes; o guías docentes inexistentes.
- La carencia de investigaciones previas actualizadas tan específicas sobre esta temática ha supuesto un reto inicial ante el planteamiento y desarrollo de la investigación. A su vez, este factor ha dificultado el proceso de discusión de datos mediante la comparativa con otras investigaciones.

Respecto a las propuestas de futuro, partimos de esta investigación como una base en una temática considerablemente amplia sobre la que plantear diversas líneas de trabajo más específicas:

- Por un lado, en esta investigación se ha seguido una asociación muy amplia del término música contemporánea, abarcando más de 100 años de música. Dada la amplia y diferente diversidad musical de este periodo, se puede especificar este estudio en corrientes o autores más específicos. Puede enfocarse en la música desde mediados del siglo XX hasta la actualidad; en los compositores españoles, o en corrientes estilísticas concretas.
- Los resultados de la investigación han mostrado el panorama de la formación en música contemporánea actualizado durante el curso 2024-2025. Sin embargo, somos conscientes de que esta situación es cambiante y puede evolucionar en los próximos cursos, permitiendo nuevos estudios que muestren las modificaciones desarrolladas.
- Otra línea de trabajo puede ir encaminada hacia la elaboración una propuesta práctica que plantee una estrategia didáctica de inclusión de este repertorio en el aula de piano. En este caso la ampliación de este estudio con el desarrollo de materiales pedagógicos, de propuestas formativas curriculares o metodológicas, puede ser una incorporación interesante a esta investigación.
- A su vez, la introducción internacional en este ámbito puede aportar recursos que se puedan adaptar a la formación española. En este caso, la comparativa con los modelos curriculares y metodológicos de otros países puede ser un tema idóneo en este contexto.

- Finalmente, incluir la figura del alumnado durante este tipo de investigaciones, puede aportar una visión diferente que nos permita completar los datos desarrollados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Generales

- Adorno, T. (2003). *Teoría estética*. Akal
- Adorno, T. (2011). *Escritos sociológicos*. Akal.
- Almoguera, A. (2015). *La emoción en la interpretación de música contemporánea por estudiantes de grado superior de música* [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20852>
- Alonso, B. (2015). *Diseño de un programa formativo que guíe la elaboración de manuales de buenas prácticas para la organización y gestión en los centros de enseñanza superior de música en España* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/19864>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Álvarez, D.R. (2014). *Contexto histórico y análisis de la sonata para piano nº1, op.22 de Alberto Ginastera* [Trabajo fin de estudios, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/40287>.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, pp.23-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>
- Arbolí, P. (2016). *El repertorio infantil para piano en la creación española contemporánea (1975-2014): Aspectos analíticos y pedagógicos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21209>
- Ardanaz, F. (2016): Entrevista: Gustavo Díaz-Jerez. *Iberia redescubierta*. Melómano (222)

Aunar, J. y Frisch, W. (2013). *Music in the twentieth and twenty-first centuries*, New York, W. W. Norton and Company.

Auner, J. (2017). *La música en los siglos XX y XXI*. Akal Música

Babbie, E. (1995). *Manual para la práctica de la investigación social*. Desclé de Brouwer

Baez I. (2019). *Análisis del diseño curricular de la especialidad de interpretación en las enseñanzas superiores de música de Andalucía en su itinerario sinfónico: una propuesta desde las percepciones del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén] <http://hdl.handle.net/10953/975>

Báez, J. y de Tudela, P. (2007). *Investigación educativa*. ESIC Editorial

Banús, E. (2002). *El legado musical del siglo XX*. Eunsa - Ediciones Universidad de Navarra.

Barba, R.A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>

Barce, R. (1985). *Fronteras de la Música*. Real Musical

Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]

Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: Propuestas para cambiar concepciones y prácticas. In J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado, y G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381-410). Ediciones Morata.

Bautista, A. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. *Revista Electrónica de LEEME* (46). <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18013>

Benito, J. (2025). *Biografía musical y violencia de género: Arquitectura discursiva del sexismo ambivalente y los mitos del amor romántico en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]

Bisquerra, R., et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Blandez, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde

Boss, J. (2019). Schoenberg's Atonal Music: Musical Idea, Basic Image, and Specters of Tonal Function (Music since 1900). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108296991

Botella, A.M., y González-Ferrandis, F. (2024). Estudio de la percepción y evaluación de la música contemporánea: implicaciones didácticas. *European Public y Social Innovation Review*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-743>

Bourke, Kirby y Doran (2016), en Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

Bruhn, S. (1998). *Messiaen's Language of Mystical Love*, Yale University Press

Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Metodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill

Burkholder, J.P.; Grout, D.; Palisca, C.V. (2008). *Historia de la música occidental*. Alianza Música.

Camarillo, G.C. (2010). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Revista Educación y Ciencia*, 15, 77-82.

Cano, M. (2014). *George Crumb: Makrokosmos vol.I*. [Trabajo fin de grado, CONSUMPA].

Capistrán, R. W. (2016). La educación musical a nivel preescolar: El caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 3-12. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p003-012>

Cara, M.A. (2019). Música contemporánea y estrategias de aprendizaje de una nueva pieza musical en la clase de piano. *Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.52532>

Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International journal of clinical and health psychology* 5(3), 521-551. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1285274>

Carrillo, C. y Villar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de: ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276

Casas, J.C., García, J., González, F., (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo* 3 (6). https://odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.html

Castillo, M., Ramos Corpas, M. J. y Moral, G. (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 11-30. doi: 10.13042/Bordon.2020.01.63135

Centeno, J.L. (2016). *La música de Ligeti y Penderecki en 2001: Una odisea del espacio y el resplandor de Stanley Kubrick* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]

Cepeda, C. (2006). La Calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa* (ACEDE), n°29, 57-82.

Cerrato, M. (2014). *Advanced Piano Techniques in Contemporary Music: “Serynade” by Helmut Lachenmann and the use of pedals in the contemporary repertoire* [Trabajo fin de master, University of Music Performing Arts Graz]

Charles, A. (2005). *Dodecafonismo y serialismo en España: compositores y obras*. Rivera Editores.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Alianza Música.

Chiantore, L. (2007). *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*. Alianza Editorial

Chiantore, L.; Domínguez, A.; Martínez, S. (2018). *Escribir sobre música*. Musikeon books.

Chouvel, J. M. (2006). La condición de músico contemporáneo. La creación musical y sus intérpretes. *Doce notas preliminares: revista de música y arte*, (16), pp.13-17.

Chung, I. (2003). *Mathematical and Architectural Concepts in Xenakis Piano Music* [Tesis doctoral, University of Texas]

Cid, M. J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 29, 1-22. Recuperado de: ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9833

Coduras, A. (2024). Música del siglo XXI: reflexiones. En González de la Rubia et al. (Eds.), *Música Contemporánea en España: perspectivas en el siglo XXI* (pp.117-145). Fundación SGAE.

Cohen, L., y Manion, L. /1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla

Costa, F.J. (2004). *Aproximación al lenguaje de Oliver Messiaen: análisis de la obra para piano “Vingt Regards sur l’Enfant-Jésus”* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia] <http://hdl.handle.net/10803/9848>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. SAGE publications.

- Dahlhaus, C. (1989). *Schoenberg and the New Music I*. Cambridge University Press.
- De Pablo, L. (2009). Una historia de la música contemporánea. Fundación BBVA
- Delgado, F. (2006). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 12.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa
- Díaz, R. (2024). Música contemporánea en la ultraperiferia: apuntes desde Canarias. En González de la Rubia et al. (Eds.), *Música Contemporánea en España: perspectivas en el siglo XXI* (pp.42-49). Fundación SGAE.
- Dibelius, U. (2005). *La música contemporánea a partir de 1945*. Akal
- Embí, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas artísticas superiores en España. In Serrano, J. A. (Ed.), *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 23-61). Murcia: ACESEA.
- Estavillo, M.C. (2022). *El grado superior de piano en los conservatorios superiores españoles* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://hdl.handle.net/10578/30712>
- Falconer, E. (2021). *The Case for Casella: towards new methods of understanding and performing the Italian Modernist pianist-composer* [Tesis doctoral, Royal College of Music London]. <https://doi.org/10.24379/RCM.00002109>
- Ferris, M.A. (2023). *Implementación de los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en España. Propuesta de un plan de estudios en el itinerario de piano de la especialidad de interpretación* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10251/1967792>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fubini, E. (2005) *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial

- Galan, I. (2014). *Estética de los compositores contemporáneos. Los creadores hablan*. Sapere Aude
- Gan, G. (2005). *La obra de Cristóbal Halffter: creación musical y fundamentos estéticos* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/4561>
- Gan, G. (2020). *Los Halffter. Programa de mano de la Fundación Juan March. Ciclo de miércoles: “Los Halffter”, noviembre-diciembre de 2020* [notas al programa de la Fundación Juan March]. Madrid: Fundación Juan March, 2020
- García-Laborda, J. M. (1992). Didáctica de la nueva música. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13, 87–98.
- García-Laborda, J. M. (2002). Jornadas Internacionales: “A.Schoenberg, la Escuela de Viena y España”. *Revista de musicología* (25), 1, pp. 313-316
- García-Laborda, J. M. (2015). *La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Doble J, Editorial.
- García-Laborda, J.M. (2005). *En torno a la Segunda Escuela de Viena*. Alpuerto S.A
- García, A. (2017). La muerte de un compositor y el nacimiento de un estilo: el serialismo integral a través de Pierre Boulez. *Espacio Sonoro* (42)
- García, A. (2019). *Estudio de casos del desarrollo del Ensemble TMC dentro del panorama actual español de Música Contemporánea* [Trabajo fin de máster, Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska].
- García, N.E. (2024). *Las técnicas extendidas para clarinete en Cuba: Un enfoque práctico a través de la Networked Music Performance* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/34978>
- García, S.M. (2015). *Análisis y estudio para la mejora de la formación del profesorado en las enseñanzas artísticas de los conservatorios superiores y profesionales de música* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. <http://hdl.handle.net/10953/686>

Gil, I. (2010). *El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo].

Gillies, M. (1993). *Bartók Remembered*. Londres: Faber y Faber.

Goléa (1961). *Estética de la música contemporánea*. Eudeba

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *Islas*, 45(138), pp.125-135

González, A. (2015). *El violonchelo en la música contemporánea: un estudio de musicología carnal* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25037>

González, A. (2017). *Ideas de los profesores de instrumento en Conservatorio sobre la evaluación y la calificación* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia].

González, A. y Santapau, M. (2019). La enseñanza musical en el contexto de los conservatorios profesionales españoles: La ausencia de la música académica contemporánea desde varias perspectivas. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Vol.III*. Capítulo 17, pp.137-142.

González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En *Modelos de análisis de la investigación educativa*, pp. 129-165.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2090343>

González, J. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigation*, 45, 1-10.
Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485>

Gorbe, E.A. (2017). *La formación en la excelencia musical en los conservatorios superiores. Exploración y puesta en práctica desde la acción docente* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I. Castellón].

Griffiths, P. (2010). *Modern music and after*. Oxford University Press

Guba, E.G. (1978). *A Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. University of California Press

Guba, E.G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J., y Pérez, A. (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Akal / Universitaria

Guba, E.G. (1990). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Guster, K. (2013). *Talking the Intangible: Contemporary Classical Pianista on Elusive Aspects of Music-Making* [Tesis doctoral, Griffith University]

Heras, C. (2023). *Análisis del tratamiento educativo del concepto, programación y evaluación de las competencias en la educación obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/61937>

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

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill

Hiles, (2008). En Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

Ibeas, M. (2015). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]

Iglesias, A. (1988). *Mompou: Música para piano*. Fundación Juan March

Igoa, E. (2024). La encrucijada de la música contemporánea: panorámica desde la Comunidad de Madrid. En González de la Rubia et al. (Eds.), *Música Contemporánea en España: perspectivas en el siglo XXI* (pp.50 - 66). Fundación SGAE.

Jinyoung, M.M. (2014). *A Study and Performance Guide to Luciano Berio's Six Encores pour piano* [Tesis doctoral, The Ohio State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1397596839

Johnson, y Christensen, (2012). En Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

Károlky, O. (2002). *Introducción a la música*. Alianza Editorial.

Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lanza, A. (1980). *Historia de la música, 12: El siglo XX, tercera parte*. Turner Música.

Laucirica, A. et al., (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de conservatorios de música. *Electronic Journal of Music in Education*, (30), pp. 1-20.

Lee, J. (2019). *Contemporary Collaborative Piano Practices in Korea: Five Case Studies* [Tesis doctoral, West Virginia University. Morgantown]

Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1986). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage.

Lisciani-Petrini, E. (1999). *La tierra en blanco: Música y pensamiento a inicios del siglo XX*. Akal.

López-Bernard, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los Conservatorios de Música* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]

López-Gómez, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado* (6) 12, pp.32-42. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

López, J.M. (2018). *Del colapso tonal al arte sonoro: un recorrido por la música contemporánea*. Punto de Vista Editores S.L.

Machlis, J. (1975). *Introducción a la música contemporánea*. Marymar, Buenos Aires

Marcelo, C., et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp.11-71.

Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Fundación Autor.

Marco, T. (2017). *Escuchar la música de los siglos XX y XXI*. Fundación BBVA.

Marco, T. (2024). Música contemporánea: un estado de la cuestión. En González de la Rubia et al. (Eds.), *Música Contemporánea en España: perspectivas en el siglo XXI* (pp.99-116). Fundación SGAE.

Martínez, M. (1988). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas

Massot, M.I.; Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*, pp.293-328. <https://www.google.es/url?sa=t&source=web&rct=j&yop=89978449&url=https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/download/3515/417&yved=2ahUKEwj4pqmN4YWMAxWr9rsIHTUKMB0QFnoECAoQAQyusg=AOvVaw3O7PXYn846utLUZ4mGKA7r>

Mate-Ormazabal, M., De las Cuevas, C. y Bernarás, E. (2018). *Definiendo las Competencias en las Enseñanzas Profesionales de Piano: la necesidad de un nuevo perfil profesional*. V Congreso Internacional Música y Cultura Audiovisual MUCA. Universidad de Murcia, Murcia.

Mateos, D. y Moreno, M.C. (2001). Entrevista a Albert Nieto. *Revista de música culta* (12). <https://filomusica.com/filo12/gloria.html>

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Menent, D. (2013). *Estudio analítico descriptivo y aplicación didáctica de las secuencias de Luciano Berio* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

Moltó, J.L. (2014). La acción programadora en la especialidad de Piano, a la luz de las contribuciones aportadas por la reglamentación musical. *Artseduca*, 7, 1-32.
www.artseduca.com

Moltó, J.L. (2015): La enseñanza de piano en España. Etapas, hitos y modelos. *Cuadernos de Bellas Artes* 44. Latina.

Monreal, I.M. (2013). *Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula de música de primaria. Un estudio de casos en la provincial de Segovia* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]

Montalvillo, A. (2024). *Inclusión del repertorio de música contemporánea y vanguardista en los cursos 5º y 6º en la especialidad de percusión de los conservatorios profesionales de música de Castilla y León* [Trabajo fin de master, Universidad de Valladolid]
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72912>

Moreira, E. (2018): *Messiaen's 8 préludes: the origins of a style* [Tesis doctoral, University of Oregon]

Moreno, M. D. (2022). Las Enseñanzas Artísticas Superiores: Análisis de su desarrollo normativo y situación actual. *Avances En Supervisión Educativa*, (38).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.779>

Morgan, R.P. (1999). *La música del siglo XX: Una historia del estilo musical en la Europa y la América modernas*. Akal Música.

Murray, R. (2011). *Australian piano music 1980-2010 from a pianist's perspective: a presentation of two performance events* [Tesis doctoral, The University of Melbourne]

Najmias, C. y Rodríguez, S. (2007). *Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas*. En Santu R. (Comp.). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre las teorías, métodos y las técnicas*. Lumiere

Narejos, A. (2010). *Programación didáctica de la música contemporánea en los estudios de piano*. Universidad Politécnica de Cataluña

Nieto, A. (2000). Las grafías alternativas pianísticas: defensa para su inclusión en el conservatorio. *Música y educación*, nº44, pp.97-108

Nieto, A. (2020). *Tecleando: Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio*. Editorial Boileau.

Nyman, M. (2006). *Música experimental: de John Cage en adelante*. Documenta Universitaria.

Otero, F. J. (2002). Las corrientes estético-musicales a partir de la segunda guerra mundial. En E. Banús Irusta (Coord.), *El Legado musical del siglo XX* (pp. 95-122). Editorial.

Pacheco-Cortés, A., y Infante, A. (2012). La resignificación de las TIC en un ambiente virtual de aprendizaje. *Campus Virtuales* 9 (1), pp.85-99

Pascual, C. (2022). *Formación permanente del profesorado a través de un seminario internivelar: aprender mediante investigación-acción sobre evaluación formativa y compartida* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Pascual, I. (2015). *Acercamiento de la Música Clásica al público del siglo XXI* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia].

Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los estudios superiores de música en España al Espacio Europeo de Educación Superior. *Artsecuda*, 7

Pearsall, E. (2012). *Twentieth-Century Music Theory and Practice*. Routledge

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. La Muralla

Pérez, P. (2015). *La transformación del timbre del piano: desde su evolución mecánica hasta las técnicas extendidas mediante elementos internos, externos y electrónicos* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Valencia]

Pimentel, I.V. (2017). *El aspecto percusivo en la música para piano solo de Alberto Ginastera* [Trabajo fin de estudios, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid].

Piñeiro, J. (2004). La música como elemento de análisis histórico: la historia actual. *Historia Actual Online (HAOL)*, 5, pp.155-159.

Primo, M. (2015). *Interpretación pianística y su enseñanza en conservatorio. Análisis y propuesta a partir del Estudio Impromptu de Isaac Albéniz* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/52712>

Punch, K. (2003). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.

Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). UNMSM.

Quinteros, C.F. (2015). *La validez interna y externa de una investigación cualitativa. Empresarial*, 9 (33), 35-38.

Ramos, F. (2013). *La música del siglo XX: una guía completa*. Tuner Publicaciones.

RNE, (29 de marzo de 2015). *Entrevista a Ricardo Descalzo, música viva* [Programa de radio], RNE.

Rodríguez, D. *Entrevista a Alberto Rosado*. DIVERDI, nº176, diciembre de 2008, pp.58-59

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe

Romero, I. (2023). *La enseñanza musical en el conservatorio desde la interpretación pianística: Análisis de la formación artística y del proceso de profesionalización docente* [Tesis doctoral, Universidad de Coruña]

Romero, M.D (2018). Aproximación analítica al primer volumen del *Jatekok* de piano de Kurtág. *ACIM SOMOS: revista de investigación sobre la creación musical y artística de la Asociación de Compositores e Intérpretes Malagueños* (5)

Rosado, A. (2019). *Música española para piano y electrónica: Modelos de interacción entre intérprete y medios tecnológicos* [Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de Valencia].https://www.albertorosado.com/gallery/rosado_carabias_alberto_tfm_primera_con_vocatoria.pdf

Rosado, A. (2021). Clase de Repertorio solista contemporáneo [Clase grabada]. Conservatorio Superior de Música de Salamanca

Ross, A. (2009). *El ruido eterno. Escuchar el siglo XX a través de su música*. Barcelona, Seix Barral.

Ruiz, (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Ruiz, J.M. (2020). El trabajo real en el conservatorio y la selección del profesorado. *Melómano* (262), pp.38-42

Russolo, L. (1916). *L'Arte dei rumori*. Edizioni Futuriste di "Poesia".

Sáez, A. (12 de julio de 2017). *En clave de música* [Programa de radio]. Radio Alicante

Salazar, A. (1956). *La música orquestal en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.

Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tylng=es

Sánchez, M. (2024). La evolución de la experimentación sonora en la música contemporánea de vanguardia en España en el siglo XX. *Revista CIE*

Sandoval, E. (8 de marzo de 2015). *Entrevista a José Manuel López López*. Música viva, RNE. En <https://www.rtve.es/play/audios/musica-viva/musica-viva-entrevista-jose-manuel-lopez-lopez-080315/3026423/>

Sarteg, M.A. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1868). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (16), 121-148.

Sloboda, J.A. (1987). *Music as a language*. En Wilson, F. y Roehmann (Eds.), *Music and child development: Proceedings of the 1987 Denver Conferente*, pp.28-43.

Sloboda, J.A. (1990). ¿Qué puede enseñar la Psicología de la Música a los músicos? *Música y educación* (3) 2, pp.335-356

Sodupe, A. (2021). *Perfil profesional de los profesores de los conservatorios de música de la Comunidad Autónoma de La Rioja* [Tesis doctoral, Universidad de La Rioja].

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata

Taruskin, R. (2009). *The Oxford History of Western Music*. Oxford University Press.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós

Tullis, y Jillian, (2008). En Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110087A>

Uñón, V. (2017). Música contemporánea en los conservatorios profesionales. En I.Fuentetaja, A. M. et al. *Educación musical: Eje del cambio educativo*. Ed. Propomcal. pp. 153-156.

Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La Música Contemporánea en la Educación Secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (17), 1–40. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i17.413>

Vaillant, D. (2007). La identidad docente: importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 13-31.
<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/issue/view/80>

Valls, M. (1998). *La música catalana contemporánea*. Selecta-Catalònia

Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Sage

Vicente, P. (2002). Más de medio siglo en la vanguardia de la música. Entrevista a Pedro Espinosa. *Doce notas*, (29), 37-39.

Vilar, M. y Gómez, I. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 175-196.

Villar-Taboada, C. (2016). Tres hojas de Álbum op.22 (1953): Rodolfo Halffter y la huella de Schönberg. *NEUMA* (2), 53-85. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66371>

Vinay, G. (1977). *Historia de la música II: El siglo XX. Segunda parte*. Turner Música

Viso Soto, M. (2014). Vida laboral dos compositores e produción. A fondo. Caderno de análise. *Sermos Galiza*, (84). Recuperado el 2 de febrero de 2025 de:

<https://www.nosdiario.gal/articulo/comunidade-sermos/fondo-da-conecer-musica-clasica-galega-hoxe-dia/20141022194528031635.html>

Wittoorck, M.C. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Paidós – MEC.

Yebra, R. (2024). *Los ensembles gallegos en la normalización de la música contemporánea: 1987-2020* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].

Yin, R. (2009). *Case Study Research*. SAGE

Guías docentes

Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba. (2024). *Técnica e interpretación del instrumento: Piano* [Guía docente curso 2024-2025].

https://csmcordoba.com/wp-content/uploads/2024/07/THIV_Piano_guiadocente2425.pdf

Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba. (2024). *Estética de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

<https://csmcordoba.com/wp-content/uploads/2023/06/Estética-de-la-Música-Contemporánea-GD-2223-1.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba. (2024). *Taller de música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://csmcordoba.com/wp-content/uploads/2024/06/TallerdeMusicaContemporanea_guiadocente2425.pdf

Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada. (2024). *Técnica e interpretación del instrumento: Piano* [Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/file/d/1c8YLAD-xPihI2IaN-ADcG5x8CXchC-7a/view>

Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada. (2024). *Técnica e interpretación del instrumento: Taller de Música Contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://drive.google.com/file/d/1iY6XMcT-F0n5-wVvV_yd0zIJTYxRYXmK/view

Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaen. (2024). *Técnica e interpretación del instrumento: Piano* [Guía docente curso 2024-2025].

https://www.csmjaen.es/sites/default/files/guias_docentes_24_25/Técnica%20e%20interpretación%20del%20instrumento_%20Piano%20%282%29.pdf

Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaen. (2024). *Taller de música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://www.csmjaen.es/sites/default/files/guias_docentes_24_25/Taller%20de%20Música%20Contemporánea.pdf

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Repertorio para piano contemporáneo* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/GD_Repertorio_para_piano_contemporaneo_I.pdf?v=1719473847

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Repertorio para piano contemporáneo II* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/GD_Repertorio_para_piano_contemporaneo_II.pdf?v=1719473847

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Taller de música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/OK_Taller_de_musica_contemporanea_modificada.pdf?v=1658228017

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Técnica e interpretación del instrumento: Piano I, II, III, IV* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/Tecnica_e_interpretacion_Piano_I_II_III_y_IV_2024_25.pdf?v=1719473845

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Últimas tendencias musicales* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/ULTIMAS_TENDENCIAS_MUSICALES_f7791937-d473-4c97-87c3-90870ee8136b.pdf?v=1688465940

Conservatorio Superior de Música de Málaga. (2024). *Análisis de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/OK_Analisis_de_la_musica_del_siglo_XX_1.pdf?v=1623254693

Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla (2024). *Técnica e interpretación del piano* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/open?id=1n0Pz80vVBG1hXBF09ItE-8FH4ToM-QXP>

Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla (2024). *Taller de música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/open?id=16kg_9eXp1c9OvucWoxhVVc4MsMcZhIJk

Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla (2024). *Análisis de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/open?id=1L_Lw8LfW0HdH2XMohgEzTHspk-PZoVmB

Conservatorio Superior de Música “Manuel Castillo” de Sevilla (2024). *Música Occidental II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/open?id=1lmyOskxfoCQ978U_PJ1LL1kCnzea2--F

Conservatorio Superior de Música de Aragón (2024). *Piano* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csma.es/wp-content/uploads/2024/09/GD_PIANO_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música de Aragón (2024). *Lenguaje y técnicas de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csma.es/wp-content/uploads/2024/09/GD_LENGUAJE_Y_TECNICAS_DE_LA_MUSICA_CONTEMPORANEA_24-25-.pdf

Conservatorio Superior de Música de Aragón (2024). *Proyectos instrumentales* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csma.es/wp-content/uploads/2025/02/GD_PROYECTOS_INSTRUMENTALES_VOCALES_-24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla La Mancha. (2024). *Piano I* [Guía docente curso 2024-2025].

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Piano I* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://coscyl.com/wp-content/uploads/2023/11/Piano-I.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Piano II* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://coscyl.com/wp-content/uploads/2023/11/Piano-II.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Piano III* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://coscyl.com/wp-content/uploads/2025/03/Piano-III-1.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Piano IV* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://coscyl.com/wp-content/uploads/2023/11/Piano-IV.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Repertorio solista contemporáneo I* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2023/11/Guía_docente_piano_contemporaneo_I_II_GRADO_2023-2024.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Repertorio solista contemporáneo II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/Piano_contemporaneo_I_II_GRADO_2024-2025.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Taller de música contemporánea I* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/TaCoS_I_GRADO_2024-2025.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Taller de música contemporánea II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/TaCoS_II_GRADO_2024-2025.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Taller de música contemporánea III* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/TaCoS_III_GRADO_2024-2025.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Taller de música contemporánea IV* [Guía docente curso 2024-2025]. https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/TaCoS_IV_GRADO_2024-2025.pdf

Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. (2024). *Interpretación musical con nuevos medios* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://coscyl.com/wp-content/uploads/2024/11/Optativa-Interpretacion-Musical-con-Nuevos-Medios.pdf>

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (2024). *Piano* [Guía docente curso 2024-2025].

https://moodle.rcsmm.eu/pluginfile.php/1288/mod_folder/content/0/Título%20de%20Grado%20en%20EE.AA.SS.%20de%20Música%20-%20Curso%2024-25/PI_01%20Piano.pdf?forcedownload=1

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (2024). *Repertorio solista contemporáneo* [Guía docente curso 2024-2025].

https://moodle.rcsmm.eu/pluginfile.php/1288/mod_folder/content/0/Título%20de%20Grado%20en%20EE.AA.SS.%20de%20Música%20-%20Curso%2024-25/PI_03%20Repertorio%20solista%20contemporaneo-Piano.pdf?forcedownload=1

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (2024). *Grupo Música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025].

https://moodle.rcsmm.eu/pluginfile.php/1288/mod_folder/content/0/Título%20de%20Grado%20en%20EE.AA.SS.%20de%20Música%20-%20Curso%2024-25/CJ_02%20Grupo%20Musica%20contemporanea%20copia.pdf?forcedownload=1

Conservatorio Superior de Música de Navarra. (2024). *Piano I* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csmn.es/wp-content/uploads/2024/11/Guia-docente_Instrumento-Principal-I-Piano-24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música de Navarra. (2024). *Piano II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csmn.es/wp-content/uploads/2024/11/Guia-docente_Instrumento-Principal-II-Piano-24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música de Navarra. (2024). *Piano III* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csmn.es/wp-content/uploads/2024/11/Guia-docente_Instrumento-Principal-III-Piano-24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música de Navarra. (2024). *Piano IV* [Guía docente curso 2024-2025]. https://csmn.es/wp-content/uploads/2024/11/Guia-docente_Instrumento-Principal-IV-Piano-24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. (2024). *Piano* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/drive/folders/1kHKhdiw7kmDPo-wT7yaexweNmgKTvSVA>

Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. (2024). *Interpretación de la Música Contemporánea I* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/drive/folders/1kHKhdiw7kmDPo-wT7yaexweNmgKTvSVA>

Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia. (2024). *Interpretación de la Música Contemporánea II* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/drive/folders/1kHKhdiw7kmDPo-wT7yaexweNmgKTvSVA>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Piano I* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Piano II* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Piano III*
[Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Piano IV*
[Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024).
Interpretación de la Música Contemporánea I [Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024).
Interpretación de la Música Contemporánea II [Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/1beCcVu0mdBXVoW4ERG-g5ZqN6Ev1BhuP>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Ensemble contemporáneo*
[Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/11X9hmoXbqkDJyEdTwjUThdp5ZXSyH91h>

Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. (2024). *Notación, sonoridad y Páxis del repertorio de los siglos XX y XXI* [Guía docente curso 2024-2025].

<https://drive.google.com/drive/folders/11X9hmoXbqkDJyEdTwjUThdp5ZXSyH91h>

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Instrumento principal I*
[Guía docente curso 2024-2025].

https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Piano%20I.pdf

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Instrumento principal II*
[Guía docente curso 2024-2025].

https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Piano%20II_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Instrumento principal III* [Guía docente curso 2024-2025].
https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Piano%20III_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Instrumento principal IV* [Guía docente curso 2024-2025].
https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Piano_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Interpretación de Música Contemporánea I* [Guía docente curso 2024-2025].
https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Interpretación%20de%20música%20contemporánea%20I_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante. (2024) *Interpretación de Música Contemporánea II* [Guía docente curso 2024-2025].
https://www.csmalicante.com/files/guias/Guías%2024-25/GD_Interpretación%20de%20música%20contemporánea%20II_24-25.pdf

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Piano I* [Guía docente curso 2024-2025].
<https://drive.google.com/file/d/1BYotNPi9XprYv6CvMaXlp4B1L7tnLxQc/view?usp=sharing>

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Piano II* [Guía docente curso 2024-2025].
https://drive.google.com/file/d/16qFBOGM7J1Xo29uLJkEi1l6_BP3FuIOc/view?usp=sharing

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Piano III* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/file/d/13tv--x0_7mOHgqTsFJ4C-OUBTYgbCp5H/view?usp=sharing

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Piano IV* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://drive.google.com/file/d/10FC9we7a-ODPZeT8q5C6hgaYea0Gg8RX/view?usp=sharing>

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Lectura e interpretación de la música contemporánea I* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/drive/folders/1Bzl2o6QDd_jWFgz19vCX9brES7gDNFyW

Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz. (2024). *Lectura e interpretación de la música contemporánea II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://drive.google.com/drive/folders/1Bzl2o6QDd_jWFgz19vCX9brES7gDNFyW

Conservatorio Superior de Música de Vigo (2024). *Piano* [Guía docente curso 2024-2025]. https://www.csmvigo.com/_files/ugd/04f96b_03d374042efb42148dca26f9f3f6fbe0.pdf

Conservatorio Superior de Música de Vigo (2024). *Repertorio de los siglos XX y XXI* [Guía docente curso 2024-2025]. https://www.csmvigo.com/_files/ugd/04f96b_03d374042efb42148dca26f9f3f6fbe0.pdf

Conservatorio Superior de Música de Vigo (2024). *Lenguaje y técnicas de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. https://www.csmvigo.com/_files/ugd/04f96b_63a1f1db817c496c9421a6492ef3d66c.pdf

Conservatorio Superior de Música de Coruña. (2024). *Piano I-II* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmcoruna.com/wp-content/uploads/2020/11/Piano-I-II-3.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Coruña. (2024). *Piano III-IV* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmcoruna.com/wp-content/uploads/2020/11/Piano-III-IV-3.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Coruña. (2024). *Piano V-VI* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmcoruna.com/wp-content/uploads/2020/11/Piano-V-VI-3.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Coruña. (2024). *Piano VII-VIII* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmcoruna.com/wp-content/uploads/2020/11/Piano-VII-VIII-3.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Coruña. (2024). *Repertorio s.XX-XXI* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmcoruna.com/wp-content/uploads/2020/11/Repertorio-S.-XX-XXI-1.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Islas Baleares. (2024). *Piano* [Guía docente curso 2024-2025].

https://conservatorisuperior.sharepoint.com/sites/Pla_Estudis_CSMIB/Noves_Guies_Docents/Forms/AllItems.aspx?ga=1yFilterField1=EspecialitatyFilterValue1=Interpretació%20clàssicayFilterType1=MultiChoiceid=%2Fsites%2FPla%5FEstudis%5FCSMIB%2FNoves%5FGuies%5FDocents%2FGuies%20Docents%2F20210709%5FPiano%2Epdfyviewid=1b3069ff%2D2e34a%2D4fbf%2D92e9%2D10fe0f96e9adyparent=%2Fsites%2FPla%5FEstudis%5FCSMIB%2FNoves%5FGuies%5FDocents%2FGuies%20Docents

Conservatorio Superior de Música de Islas Baleares. (2024). *Repertorio de la Música Contemporánea I - II* [Guía docente curso 2024-2025]. https://conservatorisuperior.sharepoint.com/sites/Pla_Estudis_CSMIB/Noves_Guies_Docents/Guies%20Docents/20210713_Repertori%20de%20la%20música%20contemporània%20departaments.pdf?CT=1741733051486yOR=ItemsView

Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias. (2024). *Piano (interpretación)* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://consmupa.com/wp-content/uploads/2024/10/PIANO-INTERPRETACION-2024-2025.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias. (2024). *Música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://consmupa.com/wp-content/uploads/2024/10/MUSICA-CONTEMPORANEA-2024-2025.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias. (2024). *Lectura e interpretación de la música contemporánea* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://consmupa.com/wp-content/uploads/2024/10/LECTURA-E-INTERPRETACION-DE-LA-MUSICA-CONTEMPORANEA.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti” de Murcia. (2024). *Instrumento principal – Piano I a IV* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmmurcia.com/wp-content/uploads/2025/01/Guia-2024-25-Piano-modificada.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti” de Murcia. (2024). *Taller de Interpretación* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmmurcia.com/wp-content/uploads/2024/09/Taller-de-Interpretacion.pdf>

Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti” de Murcia. (2024). *Estética y crítica musical contemporánea I y II* [Guía docente curso 2024-2025]. <https://csmmurcia.com/wp-content/uploads/2024/07/Estetica-y-critica-musical-contemporanea-I-II.pdf>

Legislación

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 248, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2024/06/07/1/con>

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Boletín Oficial del Estado, 134, de 6 de junio de 1995.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13594>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, de ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. Boletín Oficial del Estado, 259, de 27 de octubre de 2009.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17005>

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. Boletín Oficial del Estado, 86, de 9 de abril de 2010.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-5662>

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 137, de 5 de junio de 2010.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-8955>

Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música de Grado en Música y se regula su contenido básico. Boletín Oficial del Estado, 137, de 9 de junio de 2011.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-9988

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, 185, de 3 de agosto de 2011. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13317>

Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza. Boletín Oficial del Estado, 143, de 15 de junio de 2013. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-6484

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 55, de 5 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2359>

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 33, de 7 de febrero de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1157

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781#dd>

Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas. Boletín Oficial del Estado, 179, de 27 de julio de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-12503>

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 165, de 23 de agosto de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/165/8>

ORDEN de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 195, de 3 de octubre de 2011. <https://www.esda.es/files/secretaria/ESDA-plan-estudios.pdf>

CORRECCIÓN de errores de la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 49, de 12 de marzo de 2012. [https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJyMLKOB=653953](https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJyMLKOB=653953033131ytype=pdf)

033131ytype=pdf

ORDEN ECD/897/2022, de 13 de junio, por la que se modifican los anexos I y III de la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de

Aragón, 120, de 23 de junio de 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJyMLKOB=1227546203232ytype=pdf>

RESOLUCIÓN, de 5 de julio, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se autoriza la implantación de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” (Oviedo). Boletín Oficial del Principado de Asturias, 172, de 26 de julio de 2010. <https://www.asturias.es/bopa/2010/07/26/2010-15796.pdf>

RESOLUCIÓN de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 173, de 27 de julio de 2010. <https://www.asturias.es/bopa/2010/11/24/2010-24731.pdf>

RESOLUCIÓN de 14 de octubre de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la Resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 272, de 24 de noviembre de 2010. <https://www.asturias.es/bopa/2010/11/24/2010-24731.pdf>

RESOLUCIÓN de 11 de septiembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, de segunda modificación de la Resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del

Principado de Asturias, 220, de 21 de septiembre de 2013.
<https://sede.asturias.es/bopa/2013/09/21/2013-17239.pdf>

Resolución de 30 de septiembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se rectifica error advertido en la Resolución de 11 de septiembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, de segunda modificación de la Resolución de 9 de julio de 2010, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 237, de 11 de octubre de 2013.
<https://sede.asturias.es/bopa/2013/10/11/2013-18416.pdf>

Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 118, de 23 de mayo de 2014.
<https://sede.asturias.es/bopa/2014/05/23/2014-09076.pdf>

Decreto 40/2018, de 26 de julio, de primera modificación del Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 180, de 3 de agosto de 2018. <https://sede.asturias.es/bopa/2018/08/03/2018-08064.pdf>

RESOLUCIÓN de 18 de septiembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el Trabajo Fin de Estudios de las enseñanzas artísticas superiores impartidas en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 223, de 25 de septiembre de 2013. <https://sede.asturias.es/bopa/2013/09/25/2013-17486.pdf>

Orden del consejero de Educación y Cultura de 1 de octubre de 2010 por la que se establece, para el curso 2010-2011, el desarrollo curricular del primer curso de las enseñanzas

artísticas superiores de músicas en la Illes Balears. Esta orden fue publicada en el Boletín oficial de las Islas Baleares. Butlletí Oficial de les Illes Balears, 148, de 14 de octubre de 2010. <http://boib.caib.es/pdf/2010148/mp24.pdf>

Decreto 4/2017, de 13 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música de las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía y se regula su evaluación. Butlletí Oficial de les Illes Balears, 259, de 14 de enero de 2017. <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2017/01/13/4/dof/cat/html>

Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, cuyo objeto es el de establecer los planes de estudio de cada una de las enseñanzas superiores mencionadas, en las especialidades ofertadas. Boletín Oficial de Canarias, 91, de 9 de mayo de 2011. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/091/001.html>

Resolución de 12 de mayo de 2011, por la que se corrige el error de hecho detectado, por omisión, en la publicación de la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, al no insertarse los anexos I, II y III. Boletín Oficial de Canarias, 99, de 19 de mayo de 2011. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/099/001.html>

ORDEN de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos

estudios. Boletín Oficial de Canarias, 66, de 3 de abril de 2014.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/066/001.html>

Resolución de 20 de abril de 2016, por la que se dictan instrucciones para la realización de las prácticas externas de los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 86, de 5 de mayo de 2016.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/086/006.html>

Resolución de 2 de noviembre de 2016, por la que se dictan instrucciones para la realización del Trabajo fin de estudios correspondiente a las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 220, de 14 de noviembre de 2016. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/220/006.html>

Orden EDU/1367/2010, 29 de septiembre, por la que se establece con carácter experimental el Plan de Estudios para el Primer Curso de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 196, de 8 de octubre de 2010. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1367-2010-29-9-establece-caracter-experimental-plan-est>

Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 183, de 21 de septiembre de 2011. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-57-2011-15-septiembre-establece-plan-estudios-espec>

Decreto 34/2013, de 18 de julio, por el que se modifica el Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el plan de estudios de las especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 141, de 24 de julio de 2013.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-34-2013-18-julio-modifica-decreto-57-2011-15-septie>

Decreto 37/2013, de 4/07/2013, por el que se crea el Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 131, de 9 de julio de 2013. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2013/07/09/pdf/2013_8454.pdf
tipo=rutaDocm

Decreto 70/2013, de 12/09/2013, por el que se aprueba el primer curso de las enseñanzas superiores de música en la especialidad de Interpretación con Piano y Guitarra, para el curso 2013-2014 que establece, con carácter experimental, el plan de estudios de la especialidad Interpretación en los itinerarios de piano y guitarra. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 180, de 17 de septiembre de 2013. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2013/09/17/pdf/2013_11311.pdftipo=rutaDocm

Corrección de errores del Decreto 70/2013, de 12/09/2013, por el que se aprueba el Plan de Estudios de primer curso de las guías docentes de Música en la especialidad de Interpretación con Piano y Guitarra, para el curso 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 194, de 7 de octubre de 2013. [https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2013/10/07/pdf/2013_12011.pdf)
ruta=2013/10/07/pdf/2013_12011.pdftipo=rutaDocm

Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 169, de 3 de septiembre de 2014. <https://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2014/08/29/88>

Orden de 10/06/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la ordenación y evaluación académica y los aspectos básicos del proceso de admisión

en las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 125, de 28 de junio de 2016. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2016/06/28/pdf/2016_6914.pdf&tipo=rutaDocm

RESOLUCIÓN EDU/3778/2010, de 17 de noviembre, por la que se aprueba, con carácter transitorio, el primer curso del plan de estudios de grado de las enseñanzas artísticas superiores de música del centro Taller de Músics. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5765, de 29 de noviembre de 2010. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=565700>

RESOLUCIÓN EDU/3779/2010, de 18 de noviembre, por la que se aprueba, con carácter transitorio, el plan de estudios de grado de las enseñanzas artísticas superiores de música de la Escuela Superior de Música de Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5765, de 29 de noviembre de 2010. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=565757>

RESOLUCIÓN ENS/1554/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música de la Escola Superior de Música de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6660, de 9 de julio de 2014. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=666322>

RESOLUCIÓN EDU/2812/2022, de 9 de septiembre, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música de la Escuela Superior de Música de Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8759, de 23 de septiembre de 2022. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=938104>

ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudios de los centros de enseñanzas

superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 6648, de 10 de noviembre de 2011. https://dogv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11318.pdf

ORDEN 85/2014, de 23 de octubre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las asignaturas optativas, el trabajo de fin de título y las prácticas académicas externas de los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores de los centros del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7390, de 28 de octubre de 2014. https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=009467%2F2014

Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas de grado en Música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. Diario Oficial de Galicia, 195, de 8 de octubre de 2010. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20101008/Anuncio2F886_es.html

CORRECCIÓN de errores. Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas de grado en Música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. Diario Oficial de Galicia, 73, de 17 de abril de 2012. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20120417/AnuncioG0164-110412-0004_es.html

Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 218, de 16 de noviembre de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20151116/AnuncioG0164-061115-0001_es.html

ORDEN de 21 de noviembre de 2016, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en desarrollo del Decreto 163/2015, de 29 de

octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 230, de 1 de diciembre de 2016.
<https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20161201/Anuncio> G0164-231116-0005_es.html

Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, por el que se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Dirección y Producción y Gestión, y se amplían los anexos del plan de estudios correspondiente a la especialidad de Interpretación, establecidos en el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, mediante la incorporación de nuevos itinerarios. Diario Oficial de Galicia, 235, de 12 de diciembre de 2016.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20161212/AnuncioG0164-3011160001_es.html

Orden 4400/2010, de 13 de agosto, de la Consejería de Educación, por la que se implanta, para el curso 2010-2011, con carácter experimental, el primer curso de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en música, establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2010, de 27 de agosto de 2010.
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlynmnorma=6703yeli=true#no-back-button

Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejero de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en música. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 141, de 16 de junio de 2011.
http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtmlynmnorma=7257yeli=true#no-back-button

Decreto 5/2014, de 23 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudio de las enseñanzas artísticas

superiores de la Comunidad de Madrid que permiten la obtención del título superior correspondiente. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 23, de 28 de enero de 2014. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/01/28/BOCM-20140128-8.PDF

ORDEN FORAL 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 89, de 23 de julio de 2010. <https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2010/89>

ORDEN FORAL 77/2013, de 27 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se modifica la Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra, Boletín Oficial de Navarra, 27, de 12 de septiembre de 2013. <https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2013/176>

Orden Foral 34/2014, de 22 de abril, del consejero de educación, por la que se establece el plan de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra el día 9 de mayo de 2014, Boletín Oficial de Navarra, 89, de 9 de mayo de 2014. <https://bon.navarra.es/es/boletin/-/sumario/2014/89>

Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 143, de 29 de julio de 2013. <https://www.euskadi.eus/y22bopv/es/bopv2/datos/2013/07/1303437a.shtml>

ANEXOS

1. Cuestionarios

En el siguiente apartado se presentan todos los cuestionarios realizados a través de la plataforma *Google Forms*.

1.1 Cuestionarios a docentes de la asignatura de piano: La música de los siglos XX y XX en el aula de piano

1.1.1 CSTA01

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: No

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: -

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: -

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: -

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de enseñanzas profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: En el RCSMM hay una asignatura específica por lo que no se incluye determinado repertorio contemporáneo en el aula de piano

1.1.2 CSTA02

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: -

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX;

música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Sin problemas

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Es un repertorio que van a necesitar aprender para tocarlo en público

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: En mi clase no manejamos apenas el repertorio de los últimos 70 años porque en mi conservatorio otro profesor se encarga de ello en una asignatura especial

1.1.3 CSTA03

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano italiana; música para piano polaca

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Conferencias, clases magistrales. En distintas etapas

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí, considero que hay que tener una base sólida, en general

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Cursos de piano contemporáneo (Alberto Rosado, Gustavo Díaz Jerez). Lectura de obras contemporáneas (Nacho de Paz)

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: No

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: -

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: A veces hay rechazo, pero luego lo trabajan, sea en piano o en otras asignaturas

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Ampliar conocimiento y experiencia. Poder enfrentarse con éxito a diversos retos

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: A veces no hay tiempo para más. En el caso de pianos preparados y técnicas extendidas, hay que tener instrumentos dedicados a ello.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.4 CSTA04

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano española; música para piano polaca; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Repertorio contemporáneo para piano. Ricardo Descalzo

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con sorpresa y con dificultades

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: El conocimiento de nuevos lenguajes y acercamientos al teclado, básicos en su formación superior de la España del siglo XXI

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Falta de preparación del profesorado, un repertorio extenso y difícil de otros lenguajes y un acomodamiento a los repertorios ya conocidos

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.5 CSTA05

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano española; música para piano polaca

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano italiana, música para piano húngara, música para piano polaca, música para piano finlandesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa

de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: Rebeca Clarck, Dora Pejadevic, Bruno Bozza, María José Arenas, Consuelo Díaz, García Laborda, Ignacio Brasa, Ángel Barja, etc

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Depende del caso, en general con menos interés que repertorio anterior

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Trabajar cuestiones sonoras sin armonías más tradicionales

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Quería hacer varias aclaraciones respecto a mis opiniones y experiencia como intérprete y docente: ya existe una asignatura de repertorio contemporáneo con grafías más especiales; el profesor de piano está formado en todo el repertorio al igual que hay asignaturas que lo cubren y por eso no considero necesaria una formación especial (sí una gran formación en interpretación de todo el repertorio, pero no de ése en especial); me parece incomparable el valor académico que tiene la música del barroco, clasicismo, romanticismo e incluso primera mitad del s.XX con músicas posteriores que muchas veces se alejan de la técnica instrumental convencional y necesaria para formar alumnos en este momento de su carrera (independientemente que más adelante como futuros profesionales quieran especializarse en el mismo); el repertorio más experimental ya se incluye en las asignaturas dedicadas al repertorio contemporáneo y la clase de la especialidad de piano debe centrarse en lo anterior aunque en algún momento determinado incluya algún ejemplo. Todo lo que sea ampliar repertorio lo considero muy enriquecedor, siempre y cuando no sustituya el amplio trabajo que hay que hacer con los más grandes compositores de toda la historia de la música (es decir, si nos aseguramos de que todo eso queda cubierto y sobrado, puede ser momento de incluir otras cosas, aunque muchas veces apenas da tiempo a trabajar bien todo lo demás). Aclarar que me encanta tocar todo tipo de repertorio, desde el barroco hasta nuestros días; trato de reflexionar sobre la formación pianística en este caso

1.1.6 CSTA06

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa, música para piano húngara, música para piano rusa, música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Otro: este repertorio se trabaja en una asignatura específica que no imparto

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Aula de música de Alcalá. Festival de música contemporánea

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Ricardo Descalzo CSMA

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: -

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: -

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Hay una asignatura específica destinada a trabajar este repertorio. Se realizan seminarios y talleres en torno al tema, se interpretan obras relevantes de esta época tb en música de cámara y en repertorio instrumental para pianistas...

1.1.7 CSTA07

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano alemana; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Conservatorio superior de Tbilisi, Georgia. Escuela superior de Música Reina Sofía, Madrid

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Son las competencias de la asignatura “interpretación de música contemporánea” que yo no imparto

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Los beneficios son esenciales para la formación completa de un músico

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.8 CSTA08

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano iberoamericana

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano alemana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la

actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad.

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con escepticismo primero, pero cambian rápidamente a una mente más abierta

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: Entre 0 – 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Muchísimos beneficios. Entre lo más destacado: liberación de interpretaciones ya muy hechas. Experimentar con el propio sonido del piano. Gran desarrollo de la creatividad y poder asociativo. Crecimiento del autoestima.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Desconocimiento de parte del profesorado. Priorización del repertorio standard.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.9 CSTA09

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Un curso con Albert Nieto en los cursos Universitarios de Alcalá de Henares

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Otro: depende del repertorio

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: El mencionado anteriormente

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: No

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: -

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Bien, en nuestra comunidad tiene los alumnos de piano una materia específica en 3º curso

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Conocer una parte muy importante del gran repertorio que tenemos para piano

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.10 CSTA10

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano alemana; música para piano estadounidense; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa ; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Academia Franz Liszt (Budapest)

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: CEP de Málaga

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera

mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Depende de cada alumno y su acercamiento anterior a esta música

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Amplía su perspectiva estética y sus recursos y procedimientos instrumentales. En muchos casos, el trabajo con técnicas extendidas ayuda a desbloquear ciertas actitudes corporales rígidas

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Falta de interés quizás provocada por una falta de formación auditiva e interpretativa hacia esa música por parte de alumnos y docentes

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.11 CSTA11

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: No

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa, música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano húngara

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Al principio con rechazo. Poco a poco, cuando se acostumbren a las nuevas sonoridades, con más ganas de profundizar

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Estar en contacto con la música actual es estar en contacto con el mundo que te rodea. Sobre la música del siglo XX, los beneficios tienen que ver con técnica relacionada con sonoridades distintas a las clásicas, ritmos más complicados, contacto con el folclore.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: A falta de tiempo. Hay conservatorios en España donde la música contemporánea es una asignatura o una optativa. Esos centros funcionan mejor porque la incluyen en su plan de Estudios

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24:

1.1.12 CSTA12

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Otro: N. Kasputin

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: No tiene formación y, por tanto, la rechaza

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Supone un incremento en su cultura musical, una mayor apertura de mente y un acercamiento al estudio mucho más analítico.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Quizá a la falta de formación específica del profesorado.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.13 CSTA13

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: Sí

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesas

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí, con una parte del repertorio

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí,

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Como todo en la enseñanza, depende de la persona... Hay gente abierta a nuevas corrientes y otra que no tanto....

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%, casos aislados

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Múltiples beneficios.... la visión de la música más completa y diversificada.. más herramientas y medios a la hora de abordar una partitura.. interpretación más creativa y libre del peso de las tradiciones interpretativas demasiado rígidas y académicas.... y posibilidad de tocar la música compuesta ahora, no en los siglos pasados ...

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: El arte contemporáneo (la música incluida) todavía encuentra mucha resistencia y poca divulgación . En los conservatorios algunos instrumentos incluyen más repertorio de las últimas décadas... por su lado el piano tiene muchísimo repertorio de calidad superlativa procedente de las épocas anteriores

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: La encuesta me parece de mucha importancia y relevancia

1.1.14 CSTA14

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: Sí

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Cursos en el Aula de Música de la UAH. Nivel superior

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Ricardo Descalzo: “Técnicas extendidas en el piano”.

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Generalmente con curiosidad e interés, junto a una buena dosis de timidez

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Libertad instrumental y musical

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Siempre que se introduzca al alumnado con la misma simplicidad con la que se abordan otros repertorios . Música contemporánea no significa que sea más complicada que la de otros estilos

1.1.15 CSTA15

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: Sí

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Cursos Aula Música Universidad Alcalá de Henares

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Dupuy, Ricardo Descalzo, etc.

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española

de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con reservas

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Flexibilidad, libertad interpretativa

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Es difícil y requiere habituación

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Existen métodos apropiados para niños, como Kurtag

1.1.16 CSTA16

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena;; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano estadounidense

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Máster y Doctorado en Manhattan School of Music

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Normalmente bien y con interés

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Una formación musical profesional más completa

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.17 CSTA17

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano española; música para piano polaca; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano

rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Bien

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Amplía su repertorio y abarca así todo tipo de géneros de ss. XX/XXI

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.18 CSTA18

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano española; música para piano polaca

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda

mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con dificultad

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Su conocimiento y aprendizaje

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: A la falta de formación del profesorado

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.19 CSTA19

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad

del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con interés y respeto

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Los mismos que cualquier otro repertorio

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.20 CSTA20

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: No

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano húngara; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: En general, con disgusto o burla

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Es primordial la formación en música de nuestro tiempo

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: A una desinformación de los docentes y los directivos de los centros. Y que no suele “gustar”

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.21 CSTA21

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: No

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: -

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: -

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: -

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.22 CSTA22

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06:

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07:

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Postgrado en Alemania

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Depende de la familiarización que se haya tenido con el género desde los inicios musicales

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda

mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: En general, salvo excepciones, con muchísimas reservas al principio, pero también es cierto que luego llega a gustarles incluso a un porcentaje considerable.

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: Entre un 5 y 10%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Apertura de mente, es también una cuestión de cultura general

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: La respuesta anterior no atañe a mi Conservatorio. En el resto, en general, impera un cierto conservadurismo.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Creo que es importante mantener un sentido de la proporción. He tenido también la experiencia de trabajar con un alumnado que ha descuidado el repertorio tradicional y entonces el problema es aún mayor.

1.1.23 CSTA23

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano húngara; música para piano española

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Formación como pianista trabajando con compositores y la propia formación como compositor

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: En general con expectación

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Conocimiento del hecho, no solo musical, sino artístico, que deviene en madurez artística y desarrolla el juicio crítico, no solo con el repertorio de los siglos XX y XX

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: En general por falta de tiempo para trabajar el repertorio de otras corrientes y/o estilos con el alumnado y por enfocar la atención en aquellas obras, aunque creo que, hablando en general en un amplio panorama, se debe al desinterés de los propios pianistas

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24:

1.1.24 CSTA24

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española; otro: jazz, música popular

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano húngara; música para piano española

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Es dispar, hay diferentes gustos y preferencias

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Debe ser una parte de su formación al ser parte de la historia de la música. Mucha de esta música ayuda a "pensar" con el instrumento de forma distinta.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: No

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.25 CSTA25

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: No

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: -

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: -

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Aprendizaje integral y actualizado de la música

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Currículo

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: En nuestro currículo existe la asignatura de piano contemporáneo, de carácter obligatorio, que se imparte solo en los dos últimos cursos

1.1.26 CSTA26

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: Sí

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano francesa; música para piano alemana; música para piano estadounidense; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: España, finalizados los estudios

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí, como en cualquier otro género

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: Información reservada

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con incertidumbre sobre sus competencias para abordarla

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 100%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Los mismos que los de cualquier otro estilo o género

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: No

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.27 CSTA27

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: En distintos cursos dedicados al tema, y a través de la colaboración con compositores vivos

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí, pero depende del caso

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: "Introducción al piano contemporáneo", Alberto Rosado. Mini cursos de Gustavo Díaz Jerez, Gian Paolo Luppi; diversas conferencias, etc.

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: No

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Depende del caso. En general, bien.

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Ampliar horizontes, conocer repertorio, desarrollo técnico y musical, etc.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: En varios conservatorios existe una asignatura específica para estos repertorios

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales, si se hace bien

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.28 CSTA28

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano checa; música para piano rusa; música para piano española; música para piano italiana

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: He ido aprendiendo mucho de los compositores actuales, de estrenar y trabajar obras suyas. Mi repertorio también incluye muchas obras del s. XX, obligatorias para el conservatorio de Sofía donde he estudiado. He tocado este repertorio desde el primer año que empecé a estudiar el piano; mi formación incluía obligatoriamente vasto repertorio de todas las épocas.

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: muchas obras de compositores búlgaros

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con bastante reticencia, especialmente el repertorio actual, salvo pocas excepciones. Esto se debe a que algunas obras actuales están mal escritas, sin conocimientos reales del instrumento, frecuentemente por ordenador que no puede ser igualado por un pianista. A veces aúnan todas las dificultades pianísticas a la vez gratuitamente y si el contenido no corresponde al esfuerzo, los alumnos se frustran. La calidad de las obras actuales debería primar, como en cualquiera de los estilos anteriores. Además, su formación en cuanto a lectura en los grados elemental y profesional deja mucho de desear y esto dificulta su predisposición.

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Si la obra está bien escrita, los beneficios son múltiples: refuerzan la lectura, escucha, oído interno, técnica, sentido rítmico, creatividad, reflejos, etc.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: En el RCSMM existe la asignatura específica obligatoria "Piano Contemporáneo" que se cursa en IV grado superior. Aparte de eso, el departamento de piano colabora regularmente con el composición en los últimos años, estrenando obras de alumnos compositores. Independientemente, el repertorio del s. XX y XXI se trabaja en las clases de piano regularmente. Por eso considero que la música del s.XX y XXI está bien reflejada en las enseñanzas de la Comunidad de Madrid.

1.1.29 CSTA29

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano italiana; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Depende del caso

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 50%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Forma parte de la educación de los músicos

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: Sí

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: -

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: No

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Espero haber dado respuestas claras y eficaces, gracias

1.1.30 CSTA30

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: No

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa; música para piano húngara

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: -

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Comprender distintos registros del instrumento, distintas sonoridades y distintas grafías

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: En cierta forma, muchos de estos repertorios son ya antiguos aunque las etiquetamos como contemporáneo (Boulez, Xenakis...). No depende tanto del lenguaje sino de la distancia estética, incluso ética, que quizás no haga atractivo su estudio para los jóvenes de ahora. Hemos de exceptuar a los estudiantes que desean especializarse en estos

compositores. Otro inconveniente puede ser la dificultad y la complejidad. En algunos casos es necesaria una formación muy sólida y un nivel muy alto para poder encarar la interpretación de ciertos repertorios (estudios de Ligeti, sonatas de Boulez, etc.)

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Mi opinión es que introducir a nuevos lenguajes actuales en la música clásica debería hacerse a partir de los mismos inicios, con obras muy adecuadas a las necesidades que cada estudiante necesita para estimular su creatividad y en consecuencia a su desarrollo técnico en el instrumento. De alguna manera, es importante que se utilicen materiales que ayuden al desarrollo y no materiales que sirvan para desmotrar el desarrollo. Pueden ser obras de autores poco conocidos pero con obras bien resueltas e interesantes para poder motivar y hacer crecer la curiosidad sonora del niño o estudiante más avanzado.

1.1.31 CSTA31

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa, música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa, música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: Sí

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: Masterclasses con Claude Helffer

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: Sí

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con incomprensión y cierta pereza. Pero sorprende que, una vez trabajada la pieza, ¡la tocan con gusto!

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 0%, con alguna excepción

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Mejora de lectura a vista, mejora en aspectos rítmicos, mejora el análisis de la música, además de que ampliar las miras estéticas siempre es enriquecedor

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Es un tema complejo y hay multitud de factores. El piano tiene un repertorio inmenso y los planes de estudio dan prioridad a otras épocas de la música durante los 4 años de estudio. Por otro lado la preparación del profesorado de piano suele ser deficiente en música desde la segunda mitad del siglo XX. Hay también un problema inherente en el propio repertorio contemporáneo (hablando en general, siempre hay excepciones): las dificultades extraordinarias de muchas piezas que las hacen inaccesibles al estudiante de grado superior de nivel medio (véase Boulez, Stockhausen, Berio, Ferneyhough, la mayor parte de piezas de Ligeti excepto *Musica Ricercata*, que sí se toca).

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.32 CSTA32

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: No

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano húngara; música para piano japonesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: Con pereza

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Versatilidad, apertura mental, preparación para trabajos futuros

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Hay que hacer base, con este repertorio no se puede trabajar ciertos aspectos básicos de la técnica pianística.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: -

1.1.33 CSTA33

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: Sí

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: A veces

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa, música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano rusa; música para piano española; música para piano finlandesa; música para piano japonesa

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano francesa, música para piano alemana; música para piano estadounidense; música para piano húngara; música para piano española; música para piano polaca; música para piano rusa; música para piano japonesa; música para piano finlandesa

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: Sí, al menos es necesaria una experiencia suficiente y diversa (trabajo con compositores, etc)

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano checa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: De forma y con actitud muy diversa, según su bagaje e inclinaciones.

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 10%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Potencialmente, una experiencia y apertura estética e instrumental equivalente a la que ofrecen otros repertorios.

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Al bagaje e inclinaciones de muchos docentes, y con frecuencia a las lagunas de dominio instrumental y repertorio de muchos alumnos. Por ejemplo, un buen número de ellos no han trabajado previamente una selección suficiente de las corrientes de la primera mitad del s. XX.

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: Sí

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales, con repertorios como los “Juegos” de Kurtág, que pueden incluirse casi desde el comienzo

P24: Observaciones / comentarios

R24: Creo que la sexta pregunta del cuestionario necesita una respuesta algo matizada. No me parece imprescindible esa formación si el docente ha tenido una experiencia suficiente y diversa junto a los creadores o intérpretes acreditados de esta música. Me parece adecuado un marco pedagógico con un profesor de especialidad que imparta repertorio tradicional de todo tipo (con las amplias atenciones técnicas y estéticas que conlleva) y ofrezca también una parte, al menos, del repertorio moderno, junto a otro profesor y asignatura específicos para el "Piano Contemporáneo".

1.1.34 CSTA34

P01: ¿Trabaja repertorio de los siglos XX y XXI con su alumnado de piano?

R01: Sí

P02: ¿Lo trabaja con todo el alumnado?

R02: Sí

P03: Normalmente, ¿lo incluye durante todos los cursos que trabaja con el alumno?

R03: No

P04: ¿Lo incluye en el repertorio del alumno de igual manera que otros estilos como barroco, clásico, romántico, etcétera?

R04: Sí

P05: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R05: No

P06: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la primera mitad del siglo XX que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R06: Música para piano francesa; música para piano estadounidense; música para piano rusa; música para piano española

P07: Del siguiente repertorio, marque aquellas corrientes de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, que ha trabajado en los últimos 5 cursos con su alumnado de piano

R07: Música para piano española

P08: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R08: No

P09: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R09: -

P10: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este género para poder impartirlo con el alumnado de piano en la clase individual?

R10: No

P11: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique el nombre del curso y ponente

R12: -

P13: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los Centros de Formación del Profesorado?

R13: No

P14: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R14: Sí

P15: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál de las distintas corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R15: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX

P16: ¿Cómo recibe el alumnado la interpretación de las corrientes más experimentales de este repertorio como serialismo, música aleatoria o nuevas grafías?

R16: No lo suelo trabajar

P17: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R17: 25%

P18: ¿Qué beneficios considera que aporta la interpretación de estas corrientes mencionadas anteriormente en el alumnado de piano?

R18: Los mismos que la interpretación de otros estilos musicales

P19: ¿Considera adecuado incluir este repertorio en el aula de piano?

R19: Sí

P20: ¿Considera que se incluye lo suficiente durante la formación de los alumnos de piano en los Conservatorios Superiores de Música?

R20: No

P21: En caso de haber respondido no, ¿a qué cree que se debe?

R21: Falta de tiempo; priorización de otros estilos

P22: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R22: No

P23: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R23: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P24: Observaciones / comentarios

R24: Opino que el cuestionario tiene un déficit de conceptualización, al tratar de forma indistinta el repertorio de la primera mitad del S. XX y el de la segunda. El primero es un repertorio muy extenso y plenamente amparado por la tradición interpretativa y pedagógica en España: música española hasta Falla, música francesa impresionista, escuela rusa postromántica y todo el nacionalismo europeo. En cambio, el repertorio de la segunda mitad

del S. XX, es mucho menos conocido y en gran parte desvalorizado por ese mismo desconocimiento, además de la dificultad conceptual y muchas veces interpretativas de sus corrientes. Muchas preguntas se refieren a esa parte del repertorio más experimental, y en realidad, creo que todo el trabajo va dirigido a valorar el conocimiento y aceptación de ese repertorio, y no tanto del del período 1900-1950, mucho más asentado. Por último, no hay apenas referencias al repertorio del S. XXI lo que lo hace ambiguo respecto al título del trabajo.

1.2 Cuestionarios a docentes de asignaturas obligatorias de música contemporánea

1.2.1 CSTB01

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: RCSMM

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 20 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Conocen otros puntos de vista y otras perspectivas (o confirman algunas que ya tienen)

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Les abre la mente, los sentidos, los criterios, la sociabilidad...

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Si

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: No sabría generalizar

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.2 CSTB02

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado superior en especialidad de composición

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Música contemporánea en 2022 con Ricardo Descalzo

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 3 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Otro: En los dos cursos abarcamos desde inicios del siglo XX hasta los años 50 y una selección de estéticas después de esa fecha

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Les enriquece

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: No

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Ampliar los recursos utilizables en la composición y la configuración de su propia estética

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Dependiendo del centro hay un mayor o menor interés

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.3 CSTB03

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Cursos organizados por el Ministerio en el antiguo Festival de Música Contemporánea de Alicante con Pedro Espinosa

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Cursos con Ricardo Descalzo organizados por el CSMA

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 3 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: No

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Amplía horizontes, abre la mente, desarrolla la técnica, invita a la abstracción y a la ejecución sin referente creando la propia interpretación

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Música que no es de consumo, poco escuchada y que a su vez es poco proyectada

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.4 CSTB04

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Robert Dick, Jose M^a Laborda, Tomás Marco, Luis de Pablo, Itsván Matuz

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 30 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 50%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Puesta al día del lenguaje

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: La formación tradicional está muy arraigada

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.5 CSTB05

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Basilea (Suiza) durante mis estudios de Kozertdiplom

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Martin Jose, Boris Berman

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Escojo el repertorio que me parece interesante sin excluir escuelas o tendencias

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Desde que se incluyó en el currículo

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: -

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: No

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Creatividad, técnicas extendidas, cuestiones rítmicas y tímbricas, actitudinal

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A que trabajamos en conservatorios pensando en formar solistas de repertorio clásico

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: Considero que se debe aprender a tocar el piano utilizando repertorio de todos los estilos

1.2.6 CSTB06

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Tengo formación de compositora y directora de orquesta hasta nivel de máster y ahora mismo doctoranda. Escribo música contemporánea así que digamos que es mi especialización. He hecho muchos cursos especializados por toda Europa y hago estrenos habitualmente

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Los dos últimos años en el CSM Málaga yo misma he organizado un par de cursos con el CEP con ponentes como Sánchez-Verdú, Sergio Blardony, Óscar Escudero y Belenish Moreno-Gil, Pilar Fontalba, Cecilia Bercovich, Carlota Cáceres, María Zubimendi, Juan Luis Montoro, Manuel Martínez Burgos o erasmus como Aaron Cassidy o Dimitri Papageorgiou... al igual que anteriormente cuando trabajaba en el CSM Aragón, todos los años teníamos al menos un par de ponentes que venían a hacer clases magistrales abiertas

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Yo cuando interpreto es fundamentalmente en calidad de directora, aunque también he hecho performance y a veces de técnico de sonido fundamentalmente para mis dos grupos (Cuarto de tono y el Ensemble E7.2 organizador de After Cage); aparte de colaboraciones de distinto tipo trabajando con otros ensembles ya sea para interpretar obras mías o para comisariar algún programa (por ejemplo he trabajado con Neopercusión, Enigma, Plural Ensemble, Trio Zukan, etc). En lo que es la asignatura de Taller con los estudiantes se refiere, en los tres años que la llevo hemos hecho repertorio de lo más variado estilísticamente así como

temporalmente: Ligeti, Xenakis, Bedrossian, Bauckholt, Crumb, Saunders, Saariaho, Ohana, Tzortzis, Fujikura, Varèse, Nillni, Abrahanssem, Adès, Rykova, Takemitsu, Globokar... Lo más dificultoso siempre es tratar de conseguir partituras con materiales medianamente aceptables.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Cuatro años, desde que llegué al centro

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: CSM de Aragón, que en mi caso es donde estudié. Análisis, análisis de la música del siglo XX, Análisis de la música actual y Técnicas de composición

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Práctico

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Otro: Cosas como Debussy, Bartók, Falla, Gershwin no las hago porque entiendo que ya las hacen en muchos otros lugares. Segunda escuela de Viena un poquito, pero sobre todo intento hacer digamos de Messiaen hacia delante, de todas las corrientes posibles. Desde los años 40 en adelante hago de todo

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Bueno, el trabajo con un compositor real que puede hablarnos de las técnicas que emplea, por qué las emplea, qué está buscando en su obra, etc, es siempre muy valioso. Tanto para los intérpretes, como tremendamente para los alumnos de composición, que se confrontan con la realidad de las dificultades interpretativas, así como las ideas que les sugieren los intérpretes y mucho aprendizaje de instrumentación.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Múltiples. Aparte de los obvios tales como: mejoras significativas en el ritmo o aprendizaje de nuevas técnicas, en general creo que educa la imaginación, la sensibilidad, nos

hace establecer una nueva relación con el instrumento, con el sonido, así como con nosotros mismos y nuestras propias capacidades y entendimiento musical.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: No

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: No creo que haya un vacío, lo que creo es que se incluye muy tarde. Que lleguen a 2º o 3º de superior sin haber visto jamás contemporáneo es extraño, en donde debería integrarse de manera orgánica es en los estudios profesionales e incluso elementales. Con una relación más sana y desprejuiciada hacia el instrumento y su técnica.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: Sobre todo lo que digo, no tanto interpretarse más obras, sino empezar muy pequeños. Y para mí está muy ligado al trabajo de la improvisación, que también debería ser desprejuiciado y empleando múltiples técnicas desde un primer momento.

1.2.7 CSTB07

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad.

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Dos años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Práctico

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música de la 2ª Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: No

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 50%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Estudiar obras desconocidas, estudiar la polifonía del siglo XX-XXI, aprender la polirritmia más complicada.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A la falta de tiempo para estudiar el piano en general, ya que los alumnos tienen demasiadas asignaturas teóricas

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: Lo que llamamos repertorio contemporáneo ya es vasto. Además, no se trata de un estilo, sino de un conjunto de estilos variados y -a veces- tan diferentes entre ellos. No basta estudiar una obra (sea un estudio, una sonatina o una danza) de un compositor para entender/asimilar esos diversos estilos...

1.2.8 CSTB08

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Siglo XXI, estrenos, música española, japonesa, EEUU, francesa, electrónica, saturada, espectral, interdisciplinar...

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Dos cursos

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Taller de música contemporánea en CSM Rafael Orozco

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara para piano de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: estreno de alumnado de composición

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Tanto para una especialidad como para otra les aporta el trabajo real de la música contemporánea, como se pueden encargar una obra o dar una obra que han encargado, como trabajarla, programar ensayos, feedback entre intérpretes y compositores...

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Aumenta considerablemente las herramientas técnicas del alumnado y la puesta en escena que ayuda a ver la música clásica de manera más global.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: La mayoría del profesorado dice no gustar este repertorio, pienso que por tradición y porque es más fácil e intuitivo quedarse en la música ya conocida. Si ellos no están formados y no les interesa, difícilmente podrán enseñarla a su alumnado.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.9 CSTB09

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado superior de música en composición (CSMA) y Máster en composición (Conservatorio de Milán)

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 1 año

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Análisis de la Música Contemporánea

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Teórico

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: -

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música de la Segunda Escuela de Viena; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad, música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: La oportunidad de conocer el trabajo del compositor en la actualidad a través de su propio testimonio, lo cual no es posible con músicas de otras épocas

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: No

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 0%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Comprender otras posibilidades que ofrece el instrumento más allá del repertorio barroco-clásico-romántico

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A que exige una formación a los docentes que no siempre están dispuestos a asumir

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.10 CSTB10

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Trabajando con diferentes ensambles y compositores

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano de la Segunda Escuela de Viena; Música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; Música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; Música para piano española de la primera mitad del siglo XX; Música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano griega de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano española de la segunda mitad del siglo XX; Música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 25 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: -

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX; música alemana de la segunda mitad del siglo XX; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX; música italiana de la segunda mitad del siglo XX; música húngara de la segunda mitad del siglo XX; música griega de la segunda mitad del siglo XX; música española de la segunda mitad del siglo XX; música polaca de la segunda mitad del siglo XX; música rusa de la segunda mitad del siglo XX; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: El trabajo con un compositor es fundamental para cualquier músico. La visión del hecho musical de un compositor, en muchas ocasiones es más amplia que la del intérprete. También el trabajo en los detalles y en el contenido de la obra es revelador cuando se trabaja con un compositor.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Por un lado, ampliar el repertorio fuera de los límites del Barroco/Clasicismo/Romanticismo aporta una extraordinaria riqueza musical y pianística al alumnado. Por otro, conocer un repertorio totalmente nuevo y al que, en muchos casos, es ajeno, abre nuevas fronteras en la visión de tanto del piano como de la música en general. La técnica pianística se ve ampliada y, por tanto, mejorada, al igual que las nociones de autoescuela, análisis, ritmo interior, pulso, articulación y acentuación.

Todo lo aprendido con el repertorio de los siglos XX y XXI, máxime si existe la posibilidad de trabajar con un compositor, revierte de manera positiva en el estudio de las músicas del pasado. Digamos que se miran con nuevos ojos, y se buscan otros modelos interpretativos más cercanos a la idea de los compositores de los siglos pasados que a la del propio texto en sí.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: -

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.11 CSTB11

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Máster Investigación Performativa (UAX, Madrid)

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Al dedicarme profesionalmente a la percusión, he incluido tanto en música de cámara como a solo muchas corrientes diversas del repertorio para percusión, que en muchos casos pertenecen al desarrollo primigenio de la literatura para percusión (tanto a solo como en distintas agrupaciones). No tenemos corrientes tan marcadas, más allá de la procedencia de los compositores. Muchas de estas interpretaciones han sido por estrenadas por mí y mis compañeros aquí en España.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 4 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Es muy interesante fomentar este tipo de entornos laborales que se acercan mucho más al futuro profesional que nuestro alumnado va a encontrar al salir de nuestros centros. Este trabajo aporta muchas cosas positivas. La primera la organización y la responsabilidad de

acometer los bocetos o las composiciones ya finalizadas que el alumnado plantea, y sobretodo, la capacidad de desarrollo y adaptación con/por la partitura negociando constantemente cualquier tipo de decisión o forma de trabajar con el/la compositor/a presente.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Principalmente la dotación de numerosas herramientas (tanto a nivel teórico como práctico) en pro de velar así por una amplia variedad de recursos y/o conocimientos de nuestro alumnado que de esta forma se convertirá en profesionales completos y polifacéticos.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Al conservadurismo establecido sobretodo basando la educación en el perfil del alumnado que utópicamente se dedica a la orquesta o a concursar como solistas, cuando está

totalmente demostrado que la mayoría de los egresados en un conservatorio superior se dedican en mayor medida a la enseñanza musical en niveles básicos o profesionales.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.12 CSTB12

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Máster / Universidad de Frankfurt

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Otro

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: TODAS

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 20 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: JONDE (Academia de la música contemporánea)

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Fundamental. Conocer la realidad de hacer música de hoy. Ensayar con un compositor vivo no tiene nada que ver con ensayar obras de autores del pasado.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Aprender a medir. Conocer corrientes estéticas. Aprender a tocar en grupo. No ser un ignorante de su profesión.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A la falta de conocimiento del profesorado. Su miedo a hacer el ridículo les hace extender la idea de que el repertorio contemporáneo "es perjudicial" para el alumnado. Y así, los alumnos más ignorantes siguen la estela de su profesor ignorante. Es un círculo vicioso.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.13 CSTB13

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Estudios de posgrado (Zusatzstudium Neue Musik) con Nicolas Hodges en la Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart. Estudios de Máster en la Internationale Ensemble Modern Akademie (Hochschule für Musik und darstellende Kunst Frankfurt am Main) en Frankfurt y estudios de Master in Contemporary Art Performance con Florian Hölscher en la Hochschule Luzern-Musik. Clases particulares con Yukiko Sugawara-Lachenmann

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 10 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Hochschule für Musik Trossingen (Alemania), asignatura de música contemporánea de conjunto

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda

mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Trabajar con un compositor vivo es esencial para un intérprete, le invita a adaptar su percepción sonora y su propia capacidad técnica a las exigencias estéticas de la idea musical, un trabajo de búsqueda en el propio instrumento que sin duda contribuye también a mejorar las habilidades interpretativas y de comprensión del repertorio clásico

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Amplía la paleta de herramientas y posibilidades de trabajar aspectos técnicos y sonoros, en definitiva, del instrumento. Es una invitación a la escucha del propio sonido y, en consecuencia, a la mejora de la calidad pianística

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: En la mayoría de planes de estudio no se trabaja la música contemporánea, en la mayoría de los casos debido al desconocimiento y la escasa formación en este campo por parte de los docentes.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: Desde mi punto de vista, el repertorio pianístico (de los planes de estudio, o de los programas de concierto) no debería estar organizado en "etiquetas" de períodos musicales. Del mismo modo que creo que cualquier alumno de piano debería adquirir nociones de

clavicordio, cembalo o fortepiano con el repertorio de la época correspondiente (con esto no quiero decir que no se deban trabajar "transcripciones" de estas obras antiguas al piano moderno, un ejercicio importantísimo), también debería poder trabajar cualquier obra del repertorio clásico o romántico junto con el repertorio contemporáneo. Las fantasías sonoras de Beethoven, Chopin y Debussy, por poner solamente tres ejemplos, adquieren todo el sentido si se conoce a Stockhausen, Sciarrino, Feldman, Murail, por citar solamente algunos compositores. Y las posibilidades de extensión del instrumento con la electrónica, o el replanteamiento del piano desde el punto de vista conceptual. Es un todo que forma parte del mismo instrumento y de su evolución dentro de la historia, sin el cual no puede comprenderse en su totalidad.

1.2.14 CSTB14

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: A lo largo de la trayectoria como estudiante y docente

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: En diferentes cursos impartidos por profesores del centro y profesorado externo

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 4 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: -

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: Kaija Saariaho

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Adentrarse en el campo de la experimentación sonora y ampliar sus conocimientos sobre la creación de la música contemporánea.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R22: 100%

P23: ¿Qué porcentaje aproximado de su alumnado llega con conocimientos previos en esta parte del repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Conocimiento de los diferentes estilos compositivos, escuelas y medios tecnológicos referidos a la creación sonora.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Si no han tomado contacto a lo largo de la formación inicial y profesional, les resulta un repertorio "poco amable y alejado de la estética Alla Chopin"(notación tradicional), árido (notación tradicional con armonías "Alla Gubaidúlina o Saariaho") e incomprensible (lectura grafías "Alla Crumb o Kurtág").

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.15 CSTB15

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Autodidacta

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: No

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: He participado como ponente, impartiendo tres cursos de formación de profesorado en la Universidad de Alcalá y en los cursos de formación de profesorado de la Comunidad de Madrid

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Como director he interpretado música de prácticamente todos los estilos de la música contemporánea

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Desde 2002

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Tanto para el alumno de composición como para el intérprete, es ideal para su formación poder interactuar.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Son incontables: ampliación (en ocasiones: replanteamiento) de su técnica instrumental, de su modo de escucha, de su desinhibición en el escenario, de su participación en la recreación de la partitura.... Aparte, en su futura vida profesional se tendrá que enfrentar en multitud de ocasiones a obras de música de los siglos XX y XXI

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Hubiera preferido responder a la pregunta anterior: cada vez menos.

Hoy en día muchos de los profesores del conservatorio somos también compositores y la música de nuestro tiempo forma parte de la vida académica con casi total naturalidad

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: En los siglos XIX y anteriores la única música que se practicaba era la contemporánea. Después de un periodo en el cual casi se han invertido los términos (la única música que no se practica es la contemporánea) creo que se está en el camino de un beneficioso equilibrio en el cual la música actual está hermanada con la anterior.

Me siento en la obligación de denunciar algo que he sufrido en primera persona y que he observado en algún otro centro: en ocasiones se confía esta parcela de la enseñanza a profesores que tienen necesidad de completar horario pero ni tienen experiencia ni formación ni interés en la mayoría de las corrientes importantes de la música a partir de la 2ª mitad del siglo XX.

1.2.16 CSTB16

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 4 meses

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Ambas

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: No

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: -

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: -

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.17 CSTB17

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado de composición

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Varios, pero pongo uno: “Componiendo Interacciones: Un nuevo concepto compositivo en el Arte Sonoro y la Música” Edson Zamprónha.

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Música electrónica, soy compositor

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Nueve años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Introducción a la música del siglo XX (era optativa), Conservatorio de Valladolid

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena, música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Aproximarse a un repertorio que generalmente desconocen previamente.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Ser capaces de aproximarse a estos repertorios con conocimiento de causa y tener una visión más holística del resto de los repertorios que interpretan.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A la falta de formación o a la falta de interés por el mismo del profesorado de instrumento y a las inercias de los currículos de Conservatorio, que en muchos aspectos siguen con una matriz de pensamiento decimonónica.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.18 CSTB18

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: En Barcelona, durante mis estudios de grado

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: En master class de diferentes solistas

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8:

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Como percusionista todo el repertorio que toco es del S XX-XXI, no hay repertorio específico anterior.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 10 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: No

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Es muy importante el vínculo del músico/intérprete con el compositor.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: No

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Una visión distinta de la manera de hacer música y de la manera de escucharla.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: Se trabaja poco o nada en las clases de instrumento y cámara

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.19 CSTB19

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Seminarios especializados

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 21 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Cursos Monográficos en Escola Berebguela y Centros de Altos Estudios Musicales de Galicia, ambos en Santiago de Compostela

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música checa de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Metodologías de cara al análisis de nuevas obras. Análisis aplicado a la interpretación

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Metodologías para el análisis de nuevas obras. Criterios de cara a la interpretación

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: El programa educativo oficial

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.20 CSTB20

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Mi formación es a nivel práctico, desde el año 2014 forma parte de un dúo de pianistas especializado en repertorio del siglo XX-XXI y desde el año pasado dirijo el ensemble Espai Sonor

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena, música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Director del ensemble Espai Sonor y del Conjunt contemporani del CSMIB, coincide bastante.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Más de 10 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Creo que es esencial, si se trabaja música contemporánea, poder compartir estas obras con sus compositores.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Creo que es tan importante conocer el repertorio de otras épocas como el repertorio actual.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: En las programaciones de grado elemental y profesional no aparece un apartado para trabajar este tipo de repertorio.

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: Agradezco tu interés en trabajar una tesis doctoral enfocada a este tema.

1.2.21 CSTB21

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Música japonesa, española, húngara, rusa, segunda escuela de Viena y estadounidense de la primera y segunda mitad del siglo XX.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: Un curso académico

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Taller de Interpretación en el CSM de Málaga

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Ver otros puntos de vista sobre el entendimiento y su interpretación enfocado, siempre, en su posterior interpretación en público

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 75%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Una nueva visión en el paradigma de la interpretación de su propio instrumento y trabajar música de cámara con ensembles nunca imaginables

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: No

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: -

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: -

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.22 CSTB22

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Wien

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano de la Segunda Escuela de Viena; música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano española de la primera mitad del siglo XX; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: -

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 20 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: No

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: -

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Práctica

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Individual

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; Otro: especialmente música contemporánea española, mexicana, austriaca

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: Sí

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: Sí

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: Es muy motivador conocer la visión del compositor y tocar su obra para el.

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 100%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: Sí

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Interés por la música que se compone en la época que vives

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: A la falta de interés y miedo al repertorio

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: Sí

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.2.23 CSTB23

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Estocolmo (KMH), Hamburgo (HfMT), Stanford (CCRMA)/ Master, PhD, Visiting Scholar

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de cualquier instrumento ajeno al piano, ¿qué corrientes de la música de los siglos XX y XXI suele incluir en su repertorio de concierto?

R9: Multimedia, New Discipline, New Complexity, Totalism, Conceptual Music, Microtonal, Electroacoustic, Free Improvisation.

P10: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R10: 4 años

P11: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R11: Sí

P12: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R12: Multimedia Impro Lab en HfMT (Hamburgo) y Live-Electronics en HML (Lübeck)

P13: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R13: Ambas

P14: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R14: Agrupaciones

P15: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R15: Sí

P16: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R16: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: organizo el repertorio a partir del programa de los principales festivales de música académica de nueva creación teniendo en cuenta los cinco años previos a la impartición. Principales festivales tomados como referencia durante el curso 2024/2025: Darmstadt, Donaueschigen, Bang on a Can, Klangwerkstatt, Musica, Mixtur, Ultima Oslo

P17: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R17: No

P18: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R18: No

P19: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R19: -

P20: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R20: Sí

P21: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R22: 50%

P23: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R23: No

P24: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R24: Fomenta en el alumnado competencias relevantes para su futuro profesional como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a nuevos lenguajes y tecnologías. Permite desarrollar formas de escucha alternativas, dinámicas de trabajo colaborativo y un tipo apertura técnica y estética que les invita a la experimentación a la hora de abordar el estudio de su instrumento. También, expone al alumnado a la diversidad estética y cultural actual, ayudándolos a comprender mejor el contexto histórico y social de la música de hoy, lo que amplía sus perspectivas y proyección tanto artística como profesional.

P25: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R25: Sí

P26: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R26: -

P27: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R27: Sí

P28: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R28: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P29: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R29: -

P30: Observaciones / comentarios

R30: -

1.3 Cuestionarios a docentes de asignaturas optativas de música contemporánea

1.3.1 CSTC01

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Conservatorio Superior de Bilbao (Título Superior de Composición) y de forma autodidacta

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Cátedra Carlos Santos de pensamiento musical, en el conservatorio superior de Castellón. Entre los muchos ponentes: Joan Magrané Figuera, Miguel Molina, Agustí Charles, José María Sánchez-Verdú.

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Desde este curso 2024-2025. Es una asignatura heredada de un profesor que se ha jubilado.

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Me parece muy interesante y beneficiosa tanto para los alumnos como para los profesores

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Individual

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música checa de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 20

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Abre su mente y acepta que hay otras formas de expresión muy diferentes a la de periodos musicales anteriores y, sin embargo, igualmente apreciables y válidas.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Posiblemente a que es un periodo musical que requiere investigación y además por que no se percibe una aceptación mayoritaria del público

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.2 CSTC02

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Asignaturas relacionadas en el título superior Música especialidad en Composición y el grado en Historia y Ciencias de la Música

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Este es mi primer año

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: música en los medios de comunicación y audiovisuales

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: La perspectiva del alumnado de Composición permite un tratamiento a nivel práctico de las asignaturas en tanto a la pluridisciplinariedad con otras materias relacionadas.

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 9

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 0%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Trabajo con nuevas posibilidades instrumentales y ampliación de los márgenes de la obra de arte/musical tradicional (nuevos soportes, concepciones y planteamientos). Contextualización del devenir reciente de la música y el panorama musical actual.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Excesivo enfoque en la música de la práctica armónica común durante itinerarios formativos anteriores (Grado Profesional) con la consecuente omisión de músicas anteriores y posteriores.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.3 CSTC03

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Doctorado Dpto de Estetica e H. Filosofía Sevilla

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: El cante flamenco. Transcripción y análisis.

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 22 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Conocimiento de necesidades del centro

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música española de la primera mitad del siglo XX; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: flamenco

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Muy bueno

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 8

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: -

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: No

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: -

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.4 CSTC04

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Enseñanza Superior de Música - especialidad Composición. Práctica artística. Formación específica en España y Alemania

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Varios cursos con compositores actuales, e intérpretes de piano contemporáneo (Carolina Santiago, David Moliner, Louis Aguirre, Teresa Catalán) etc

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Otro: No soy profesor de piano, soy compositor. En mi aula de Taller de Interpretación incluyo repertorio para piano de nueva creación y de la escuela estadounidense, obra abierta etc

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 2

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Interés en la difusión de la creación actual

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Práctico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Agrupaciones

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: nueva creación y obra abierta: Feldman, Cage, Riley, etc

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: El conocimiento de nuevas estéticas y la posibilidad de aplicar el aprendizaje procedente de otras asignaturas en la práctica interpretativa

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 15

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: Sí

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: El conocimiento de un repertorio variado y actual

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: A las inercias y perfil del profesorado. Los procesos de selección no precisan un dominio, o presencia del repertorio actual

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: Soy compositor, y creo que esta asignatura se debe abordar desde el interés en conocer nuevas y variadas estéticas que responden a cada uno de los compositores actuales

1.3.5 CSTC05

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado y Máster en el COSCYL, Conservatorio di Parma y Centro Superior Katarina Gurska

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Otro: música electrónica con instrumento solista, agrupación de cámara y ensembles

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 4 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Ya participaba con el TaCoS en los conciertos con electrónica y quise tener una implicación más activa.

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Práctico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Otro: Yo, en particular, en el TaCoS me encargo de las obras con instrumento/agrupación y electrónica, pero en la asignatura se monta más repertorio.

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Una visión realista sobre las posibilidades de los instrumentos, una práctica donde aprender cómo establecer las relaciones interpersonales en un ambiente profesional, una escucha y consideración crítica sobre las expectativas del trabajo compositivo realizado.

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: -

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: -

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Mejor conocimiento de su instrumento, en algunos casos exigencias técnicas distintas, trabajo de otro tipo de escucha, aprender otras formas artísticas y expresividades que les sacan de la zona de confort establecida durante muchos años.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: En muchos instrumentos se debe a la poca formación o desinterés del profesorado de la especialidad.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: Este formulario es sobre el Taller de Música Contemporánea. No he dado los datos de alumnado y piano porque podrá aportarlos mejor otro profesorado ya que yo me encargo de una franja de repertorio que, en general, no suele incluir a los pianistas de esta asignatura.

1.3.6 CSTC06

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: -

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 4 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Creé la asignatura optativa "Interpretación Musical con Nuevos Medios" para suplir la dificultad que supone abordar los aspectos técnicos básicos en el montaje de obras con electrónica, vídeo, etc.

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Otro: obras con nuevos medios (electrónica, interfaces, vídeo, controladores...)

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: No

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 6

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 100%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Nuevas posibilidades a la hora de presentar un proyecto artístico más personal con repertorio que desconocían absolutamente.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Dificultades técnicas que presenta

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: Este cuestionario se refiere a la asignatura "Interpretación Musical con Nuevos Medios"

1.3.7 CSTC07

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Doctor en Musicología, La Haya - Salamanca

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música piano griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: participo fundamentalmente como intérprete de la parte electrónica

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Un año

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Necesidad, vocación

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: No

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: No

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Enseñar a estar en el mundo

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 8

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: Sí

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Clarificación de ideas

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Atraso cultural generacional endémico español

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.8 CSTC08

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: PhD en Composición en SUNY-Stony Brook

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 15 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 30

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 0%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: La actitud que desarrolla el alumno cuando se enfrenta a algo desconocido y que a menudo le ha sido enseñado como algo extraño, aberrante, etc.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Es un repertorio complejo a nivel técnico y sobretodo conceptual.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.9 CSTC09

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: -

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: No

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: -

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: Diez

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: -

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: -

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.10 CSTC10

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Granada. Nivel de estudios: Grado

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Cursos Manuel de Falla. Cristóbal Halffter

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Cinco años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Individual

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música de la Segunda Escuela de Viena; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española

de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: No

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: Cinco

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Completa la visión estilística y técnica del alumnado, y ayuda a interiorizar mejor la música de los períodos históricos anteriores.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: El propio profesorado no tiene familiaridad con ese repertorio, y el volumen de la literatura para piano es tan abrumador en relación con la música de los siglos XVIII y XIX que es difícil encontrar acomodo para la producción más cercana en el tiempo.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.11 CSTC11

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado en Composición (conservatorio de Ámsterdam), Master en composición (Universidad de las Artes de Berlín), Doctorado (Universidad de Huddersfield)

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Otro: Interpretación de algunas de mis obras (como director, ejecutante de música electrónica)

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 2 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: Sí

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: Análisis de la Música Contemporánea, Conservatorio Superior de Córdoba

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música francesa de

la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otros compositores actuales

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Mayormente esto se realiza a través de cursos Erasmus. Estas oportunidades pueden aportar una perspectiva diferente del repertorio y, en el caso de presentar obras propias, una visión personalizada de la propia creación del compositor/a.

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 14

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Ampliar recursos técnicos y conocer diferentes corrientes estéticas del último siglo.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: A la falta de compromiso/interés para con el repertorio actual por parte de muchos departamentos de instrumento en los conservatorios españoles.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.12 CSTC12

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: No

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: -

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: No

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Un curso

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Práctico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Agrupaciones

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música del alumnado del departamento de composición

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 14

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Abre la mente a nuevos caminos

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Falta de interés del alumnado, en general

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los últimos cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.13 CSTC13

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: CSMV, multitud de cursos y encuentros (como director y compositor)

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: El último "Organització del curs de música contemporània a l'aula" (2023-24).
Ponente: Voro Garcia

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: nueva creación (jóvenes intérpretes)

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 7 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: La necesidad de que los estudiantes de diferentes especialidades instrumentales se acercaran a los clásicos del S.XX y la nueva creación del S. XXI. No existía ningún ensemble que afrontara este repertorio, y en sus clases de cámara e instrumento prácticamente no tocaban nada.

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: Sí

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: Notación, grafía y práctica instrumental

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Ambas

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música

alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: nueva creación s.XXI

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Todo. Para empezar tener consciencia que hay compositores vivos con los que se puede trabajar directamente (llamar, escribir un correo...).

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 25

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: Sí

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Entiendo que un mínimo de conocimiento de "otras" técnicas posibles en su instrumento además de un conocimiento básico del repertorio para su instrumento.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Indiferencia por parte del profesorado a acercarse al repertorio de los últimos 125 años.

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.14 CSTC14

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Formando parte de los grupos Plural Ensenble y Proyecto Gerhard-Guerrero

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano de la Segunda Escuela de Viena, música para piano estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música para piano japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 20 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Formar a los alumnos en la lectura e interpretación de la música contemporánea

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: -

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Práctico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Agrupaciones

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música de la Segunda Escuela de Viena; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: El trabajo con compositores vivos es fundamental de cara a entender tanto parte del proceso compositivo como el tipo de requerimientos técnicos y musicales de cada autor.

Para el compositor también resulta muy fructífero el trabajo en situ con el intérprete, por cómo llevar a la práctica la siempre abstracta tarea compositiva.

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: Unos 40

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: Sí

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Acceso a un repertorio rico y extenso. Aprendizaje, refuerzo y/o consolidación de aspectos inherentes a la práctica musical como: precisión rítmica, evolución técnica, educación auditiva, ampliación de recursos instrumentales... Descubrimiento de nuevos lenguajes musicales. Utilización de técnicas extendidas

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Desidia, desconocimiento y falta de formación del profesorado

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.15 CSTC15

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Grado (CSMVigo), Doctorado (Universidad de Oviedo)

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: -

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 3 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Interés en la difusión de la música actual

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: -

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; otro: arte sonoro

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: No

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: Sí

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Conocimiento desde la perspectiva del creador

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 8

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Conocimiento de nuevo repertorio y comprensión del mismo.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: -

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: -

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.16 CSTC16

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la U. de Valencia

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 20 años, con algunas interrupciones

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: No

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: -

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: Sí

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: Estética Musical, en el CSM de Zaragoza

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: Diez de media

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Completa su visión general de la música

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: No

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: -

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: No

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.17 CSTC17

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Doctorado

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Cursos Manuel de Falla. Festival Internacional de Música y Danza de Granada. Benet Casablancas

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: No

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 7 años

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Interés por esta música y en consonancia con mi línea de investigación

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: La riqueza que aporta el alumno de Composición como creador en formación

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: Sí

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 12

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Resulta imprescindible conocer el periodo más reciente de la historia de la música para tener una visión global de la misma. Abre un universo muy rico de posibilidades, contribuye a la formación de una sensibilidad más abierta. Considero, además, fundamental una visión sociológica en la aproximación a este repertorio para la construcción de un sentido crítico en los estudiantes

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Prioridad al repertorio clásico-romántico

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

1.3.18 CSTC18

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: Cursos de formación, después de haber finalizado los Estudios Superiores de Piano

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: Sí

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: Profesor: Sebastián Mariné. Curso sobre pedagogía de la música contemporánea para piano.para piano

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: Música para piano francesa de la primera mitad del siglo XX; música para piano húngara de la primera mitad del siglo XX; música para piano rusa de la primera mitad del siglo XX; música para piano polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: Desde el curso 2022-2023

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: La ausencia en el plan de estudios de la especialidad de Piano de este conservatorio de una asignatura que se ocupe específicamente de este repertorio

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Teórico

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: -

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música francesa de la primera mitad del siglo XX; música de la Segunda Escuela de Viena; música estadounidense de la primera mitad del siglo XX; música húngara de la primera mitad del siglo XX; música checa de la primera mitad del siglo XX; música rusa de la primera mitad del siglo XX; música española de la primera mitad del siglo XX; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música estadounidense de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música española de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música polaca de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música rusa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música japonesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad;

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: No

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: -

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: No

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 5

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 100%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 75%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: Sí

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: - Completa su conocimiento del repertorio, sea para la interpretación como para la docencia u otros ámbitos (divulgación musical, programación cultural, investigación, etc.).

- Disfrute estético.

- Competitividad para el mundo laboral, pues el conocimiento y dominio de la mayor cantidad posible de repertorio de esta época puede marcar favorablemente respecto a otros la diferencia en una situación de selección de candidatos (oposiciones, concursos donde haya premios específicos a la interpretación de música de los siglos XX y XXI, etc.).

- Posibilidad de interpretar en festivales o eventos específicamente orientados a este tipo de repertorio, además de participación en ensembles, grabaciones, trabajar con compositores, etc..

- Perfeccionamiento de las habilidades rítmicas, de la memorización y de la técnica instrumental específica.

- Perfeccionamiento de la interpretación con técnicas extendidas.

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: Desde mi posición como profesor de Enseñanza Superior, considero que la formación del alumnado en este campo debe iniciarse durante las Enseñanzas Elementales y Profesionales, a través de un repertorio adecuado y de familiarizarles con la escucha de música y con contenidos de historia de la música referidos a este periodo. El alumnado suele ser también reticente a abordar música no ya solo contemporánea, sino del siglo XX en general (incluso de las primeras décadas del siglo XX, lo cual resulta alarmante). Muchos sienten que la falta de familiaridad con la diversificación de la armonía en el siglo XX respecto a la tonalidad tradicional es un desafío mental (problemas no ya solo para memorizar, sino también —de entrada— con la tarea de tocar con fluidez mientras se lee una partitura que sea compleja de memorizar) que se añade a la dificultad manual. Ello puedo relacionarlo con una falta de conocimientos y destrezas en el terreno del análisis musical pero también con un nivel insuficiente en el dominio del lenguaje musical, en su faceta de lectura rítmico-melódica, lo cual lastra el proceso de aprendizaje de cualquier repertorio pero especialmente del compuesto desde el siglo XX hasta nuestros días, alimentando esto la desmotivación que produce ese cúmulo de dificultades y perpetuando el rechazo hacia este tipo de repertorio y generando un círculo vicioso que hereda la siguiente generación de alumnos

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Elementales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: La formación sobre historia del piano y su repertorio (incluyendo el repertorio del siglo XX y XXI, y por tanto dotándola de la carga lectiva necesaria en los planes de estudios) debería ser obligatoria (no optativa) de la especialidad de Piano en la enseñanza superior, del mismo modo que lo es Historia de la Música, Armonía, Análisis, etc.

1.3.19 CSTC19

P1: ¿Ha obtenido alguna formación específica sobre el repertorio de los siglos XX y XXI más experimental?

R1: Sí

P2: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿dónde y en qué nivel de estudios lo ha obtenido?

R2: En los estudios superiores

P3: ¿Considera que hay que tener una formación específica en este repertorio para poder impartirlo con el alumnado?

R3: Sí

P4: Desde que es docente, ¿ha obtenido alguna posibilidad de participar en un curso de formación sobre este estilo de música?

R4: No

P5: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, indique nombre del curso y ponente

R5: -

P6: ¿Consideraría necesaria la inclusión de cursos específicos en este repertorio desde los centros de formación del profesorado?

R6: Sí

P7: Actualmente, ¿compagina su labor docente con la interpretación habitual de conciertos?

R7: Sí

P8: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior y ser intérprete de piano, ¿cuáles de las siguientes corrientes suele incluir en su repertorio de concierto?

R8: -

P9: ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo la asignatura en este centro?

R9: 1 año

P10: ¿Fue por iniciativa propia?

R10: Sí

P11: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuáles fueron los motivos?

R11: Interés en la música del siglo XX y XXI y que se impartiera en el centro

P12: En caso de haber trabajado previamente en otro centro, ¿ya impartía alguna asignatura específica?

R12: No

P13: En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, ¿cuál era la asignatura y el centro donde la impartía?

R13: -

P14: ¿Se trata de una asignatura con contenido teórico o práctico?

R14: Ambas

P15: Si tiene parte práctica, ¿se desarrolla individualmente o por agrupaciones?

R15: Agrupaciones

P16: Dentro del repertorio trabajado, ¿alguna obra contiene el aprendizaje o interpretación mediante técnicas extendidas o nuevas grafías?

R16: Sí

P17: ¿Qué tipo de corrientes o estilos trabaja en el repertorio con los alumnos?

R17: Música de la Segunda Escuela de Viena; música francesa de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música alemana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música italiana de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música húngara de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad; música griega de la segunda mitad del siglo XX a la actualidad

P18: ¿Trabajan con los alumnos del itinerario de composición del centro?

R18: Sí

P19: ¿Cuentan alguna vez con algún compositor invitado fuera del centro en la asignatura?

R19: No

P20: En caso de haber respondido sí a cualquiera de las dos preguntas anteriores, ¿qué beneficios considera que aporta ese trabajo conjunto a los alumnos de su asignatura?

R20: Hacemos el estreno de las obras de los alumnos de Composición

P21: ¿Se realiza algún concierto en público en la asignatura?

R21: Sí

P22: ¿Se realiza algún ciclo específico en público en la asignatura?

R22: No

P23: ¿Cuántos alumnos suele tener de media anualmente en su asignatura?

R23: 6

P24: De los mismos, ¿aproximadamente cuántos realizan el itinerario de piano?

R24: 25%

P25: ¿Qué porcentaje aproximado de los alumnos pianistas trabajan por primera vez este repertorio en su asignatura?

R25: 25%

P26: ¿Mantiene algún tipo de contacto con el departamento de piano para coordinar el trabajo de este repertorio?

R26: No

P27: Desde la figura del docente, ¿qué beneficios considera que aporta el trabajo de este tipo de repertorio al alumnado?

R27: Los mismos que cualquier otro tipo de repertorio además de ampliar horizontes y posibilidades

P28: ¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos?

R28: Sí

P29: En caso de haber respondido sí, ¿a qué cree que se debe?

R29: No es frecuente

P30: ¿Considera necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre este repertorio en los Conservatorios Superiores de Música?

R30: Sí

P31: ¿Desde qué nivel considera que debería comenzar a aprender e interpretar este repertorio?

R31: Desde los primeros cursos de Enseñanzas Profesionales

P32: En el caso del itinerario de piano, ¿considera que deberían interpretarse más obras de los siglos XX y XXI en el aula individual de instrumento?

R32: Sí

P33: Observaciones / comentarios

R33: -

2. Evolución normativa de las enseñanzas superiores de música

Tabla 48. *Evolución normativa de las enseñanzas superiores de música*

Ley Moyano	Ley de Instrucción Pública de 1857
Plan 1917	
Plan 1942	Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación Decreto de 14 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales conservatorios
Plan 1966	Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música Orden, de 21 de junio de 1968, por la que se dispone la publicación del Reglamento para los exámenes de Grado en los Conservatorios de Música oficiales Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos en los Conservatorios de Música Real Decreto 1073/1987, de 28 de agosto, por el que se modifica el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música Real Decreto 1104/1990, de 7 de septiembre, por el que se modifica el primer párrafo del artículo 11 del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música Real Decreto 970/1994, de 13 de mayo, por el que se modifica el apartado II) del artículo 7 del Decreto 2618/1966, de 10 de

	septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se ... Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música Real Decreto 1463/2001, de 27 de diciembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las especialidades de Gaita, Guitarra Flamenca y Txistu, y el grado medio de las especialidades de Flabiol y Tamborí, Tenora y Tible Real Decreto 2194/2004, de 25 de noviembre, por el que se crea la especialidad de Dulzaina en el grado medio de las enseñanzas de Música y se establecen los elementos básicos del currículo de esta especialidad Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados Corrección de errores de la Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las

enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios

Orden de 29 de mayo de 1995, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación del grado elemental de las enseñanzas de danza y de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios

Corrección de errores del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios

Resolución de 15 de enero de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que dictan instrucciones para regular la cumplimentación de los documentos de evaluación de los grados elemental y medio de música que se establecen en la Orden de 29 de mayo de 1995, así como el proceso de solicitud y registro del libro de calificaciones del grado medio de Música

Real Decreto 1468/1997, de 19 de septiembre, por el que se modifica el calendario de aplicación, en materia de enseñanzas

artísticas, de la nueva ordenación del sistema educativo y el de homologación de otras enseñanzas

Resolución de 1 febrero de 1999, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se establecen los requisitos para la impartición y el procedimiento para la autorización de las asignaturas optativas en el tercer ciclo de grado medio de las enseñanzas de música, reguladas conforme a la Orden de 28 de agosto de 1992

Real Decreto 1112/1999, de 25 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo

LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

LOMLOE

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Real Decreto 628/2022, de 26 de julio, por el que se modifican varios reales decretos para la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a las enseñanzas artísticas y enseñanzas deportivas, y la adecuación de determinados aspectos de la ordenación general de dichas enseñanzas

Nota. Elaboración propia.