



I CONGRESO DE CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA 2012
CONGRESO NACIONAL DE
CONSERVATORIOS 2014
CONCLUSIONES

I CONGRESO DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA
DE LA COMUNIDAD VALENCIANA 2012

Y

CONGRESO NACIONAL
DE CONSERVATORIOS 2014

CONCLUSIONES

Este libro recoge las conclusiones de los siguientes congresos:

- I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana "Evaluar para mejorar", celebrado en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent (Valencia) los días 9 y 10 de noviembre de 2012.
- Congreso Nacional de Conservatorios "Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas", celebrado en el Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia los días 12 y 13 de diciembre de 2014.

Ambos congresos fueron organizados por la Generalitat Valenciana - Conselleria de Educació.



Los coordinadores agradecen al Museo de Bellas Artes de Valencia la cesión de la imagen de la cubierta: Ignacio Pinazo Camarlench, "Fuegos artificiales".

© de la presente edición: Generalitat Valenciana

© de los textos: los autores

© de la imagen de la cubierta: Museo de Bellas Artes de Valencia – Generalitat Valenciana

Recopilación de los textos de 2012: Juan Pablo Valero García

Recopilación de los textos de 2014: César Cabedo Moltó

Coordinación de la obra: Raúl Juncos Castillo, Ana de Miguel Canuto

Diseño y maquetación: Román Sánchez

Fotocomposición e impresión: La Imprenta Comunicación Gráfica, SL

ISBN: 978-84-482-6007-1

Depósito Legal: V-1251-2015

Licenciado mediante Creative Commons



I CONGRESO DE CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA 2012
CONGRESO NACIONAL DE
CONSERVATORIOS 2014
CONCLUSIONES

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Presentación de la obra | 11 |
| M.ª José Catalá Verdet , Consellera de Educació, Cultura i Esport | |
| I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana 2012 “Evaluar para mejorar” | 15 |
| Comités de Honor y Técnico | 17 |
| Presentación del congreso 2012 | 19 |
| Beatriz Gascó Enríquez , Directora General de Educación, Innovación y Calidad Educativa | |
| Programa del congreso 2012 | 20 |
| PONENCIAS: | |
| Aportaciones de la evaluación a la mejora educativa | 23 |
| Jesús Miguel Jornet Meliá y Purificación Sánchez-Delgado | |
| Procediments d’avaluació al Conservatori Professional de Música de Torrent | 49 |
| Enrique Llorens Vallés y David Antich Albuixech | |
| Reflexiones en torno a las enseñanzas profesionales de Música en la Comunidad Valenciana | 67 |
| Josep Sans Gamón Celestino Yáñez Navarro | |
| Las enseñanzas profesionales de Música y las equivalencias de contenidos ante el reto actual de la enseñanza y la investigación | 89 |
| Antonio Ezquerro Esteban y Luis Antonio González Marín | |
| Redes para la formación continua del profesorado: Nueva asesoría de conservatorio CEFIRE FPEAD | 107 |
| César Cabedo Moltó | |

MESA REDONDA:

La evaluación como instrumento de construcción 113
Manuel Tomás Ludeña, moderador

Breve crónica-resumen del congreso 117
Josep Manel García Company

TALLERES: 123

Pau Ballester Sánchez
Francesc Joan Sanchis Roig
Octavio de Juan Ayala
Rafael Polanco Olmos
José David Brufal Arráez
Victoria Marco Rico y Daniel Curichagua Zebelloni
Dolores Amelia Medina Sendra
Sven Valcárcel Marsà
Moisés Bautista Satorra
Irene Martínez Cantero
César Antonio García Marco
Lucía Echeverría de Miguel

Congreso Nacional de Conservatorios 2014 **“Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas”** 129

Comités de Honor y Técnico 131

Presentación del congreso 2014 133
Manuel Tomás Ludeña, Secretario Autonómico de Educación y Formación

Programa del congreso 2014 134

PONENCIAS:

Orientación laboral: una asignatura pendiente 137
Miguel Tornero Camps e **Isabel Villagar**

Avances en el proyecto “Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales” y sus implicaciones para la empleabilidad 149
Jesús Miguel Jornet Meliá y **Purificación Sánchez-Delgado**

Orientación y competencias. Un cóctel necesario para la empleabilidad 171

Rafael Polanco Olmos

Diez años de orientación académica y profesional para músicos. Conservatorio y Centro Integrado de Música (CIM) Padre Antonio Soler, San Lorenzo de El Escorial (Madrid), 2004-2014 177

Ana Uribarri Berrojalbiz

La transición en el conservatorio de danza: prevención de duelo y salidas profesionales 191

Ana García-Dantas

Generación e innovación de modelos de negocio para músicos y artistas 207

José Luis López Lorente

MESA REDONDA DE DIRECCIONES DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA:

Integración de los contenidos del congreso en los conservatorios 219

Gloria M.ª Royo Serrano, moderadora



El congreso bienal de Conservatorios Profesionales se erige como cita clave donde se aúnan los diferentes sectores del sistema educativo artístico de la Música y la Danza de la Comunitat Valenciana en un objetivo común: la eficiencia de los procedimientos educativos, teniendo en cuenta la singularidad de estas enseñanzas artísticas profesionales en el contexto de nuestra sociedad actual.

La formación musical es uno de los bienes patrimoniales de mayor valor en la cultura de la Comunitat Valenciana, y como tal merece que todo el entramado educativo conjugue dedicación e investigación para que su desarrollo evolucione por el camino de la innovación pedagógica en busca de la mejora continua.

La temática propuesta en ambos congresos manifiesta la motivación por analizar las realidades educativas presentes, y se enfoca en diseñar estrategias para alcanzar elevados objetivos, tales como la evaluación para la mejora y la empleabilidad de nuestros titulados. Son temas objeto de estudio en las sociedades más desarrolladas, lo que constituye, por tanto, un indicador del nivel de calidad que está alcanzando nuestro sistema educativo. Las inquietudes que muestra la comunidad educativa en estos aspectos es buena muestra del espíritu innovador y de la implicación pedagógica de nuestro cuerpo docente.

La evaluación sistémica de estas enseñanzas en su globalidad, tema principal del primer congreso, es uno de los instrumentos básicos de desarrollo, ya que lleva implícitos muchos procesos, como la observación, reflexión o innovación, todo lo cual revierte en el óptimo aprovechamiento de los recursos y sobre todo de los talentos, tanto de los equipos docentes como de los alumnos y alumnas de los conservatorios profesionales de Música y Danza.

El talento artístico de los jóvenes de la Comunitat Valenciana es una realidad palpable y sobradamente demostrada, que nos empuja a volcar nuestro empeño en invertir todos los medios posibles para optimizar su formación. Nuestros jóvenes músicos son nuestro estandarte cultural a nivel nacional e internacional, y nos resulta de enorme importancia su trayectoria profesional tras la obtención de las correspondientes titulaciones.

La empleabilidad dentro del campo artístico, tratado en profundidad en el segundo congreso, esconde vías que han permanecido poco exploradas en los sistemas heredados, pero que son objetivo clave en nuestra actualidad educativa. La diversidad del mercado laboral exige un replanteamiento de las vías formativas y, por tanto, una revisión del diseño curricular y de la formación del profesorado que ofrezca la mejor orientación y cobertura competencial ante las diversas salidas profesionales.

Los dos congresos contaron con profesionales de reconocido prestigio nacional e internacional en las diferentes disciplinas tratadas, quienes ofrecieron planteamientos y debates que han fructificado en proyectos innovadores de actuación a nivel tanto legislativo como pedagógico y que ya están dando resultados positivos en nuestras aulas.

Desde la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte se están impulsando constantemente iniciativas pedagógicas que buscan, como estos congresos, la investigación, el desarrollo y la innovación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. No quiero acabar esta presentación sin agradecer a todos los asistentes a aquellos dos congresos su participación, con una mención especial a los docentes de los conservatorios de la Comunitat Valenciana, tanto por su implicación en los propios congresos como en los proyectos que están surgiendo a raíz de los mismos.

Valencia, 20 de abril de 2015.

M.ª José Català Verdet

*Consellera de Educació, Cultura i Esport
Generalitat Valenciana*



I CONGRESO CONSERVATORIOS DE PROFESIONALES MÚSICA COMUNITAT VALENCIANA

EVALUAR PARA MEJORAR

9 y 10 de noviembre de 2012

Conservatorio Profesional
de Música de Torrent



Organizado por la Conselleria de Educación, Formación y Empleo

I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana

Torrent (Valencia), 9 y 10 de noviembre de 2012

Organizado por la Conselleria de Educación, Formación y Empleo - Generalitat Valenciana

Comité de Honor

Hble. Sra. D.ª M.ª José Català Verdet

Consellera de Educación, Formación y Empleo

Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

Secretario Autonómico de Educación

Ilma. Sra. D.ª Beatriz Gascó Enríquez

Directora General de Educación, Innovación y Calidad Educativa

Comité Técnico

D. Manuel Tomás Ludeña

Subdirector General de Calidad Educativa

D. Celestino Yáñez Navarro

Inspector de Educación (Alicante)

D. Josep Sans Gamón

Inspector de Educación (Castellón)

D.ª Francisca Blanch Piqueras

Directora del Conservatorio Profesional de Música de Torrent

D. Ricardo Callejo López

Director de Conservatorio Profesional de Música n.º 2 de Valencia

D. Miguel Ángel Almonacid Pérez

Director del Conservatorio Profesional de Música n.º 2 de Utiel

D. Manel García Company

Director del Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent

D. Raúl Juncos Castillo

Director del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Valencia

D. César Cabedo Moltó

Asesor de Enseñanzas Artísticas Profesionales, CEFIRE de Cheste

D. Francisco E. Medina Ferrer

Asesor de Educación Musical, Danza y Arte Dramático, CEFIRE de Torrent

D. Carlos Marquina Domínguez

Asesor de Educación Musical, Danza y Arte Dramático, CEFIRE de Valencia

D. Juan Pablo Valero García

Asesor técnico-docente de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo

La Conselleria de Educación, Formación y Empleo a través de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa presenta la primera edición del Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunitat Valenciana, que se celebrará los días 9 y 10 de noviembre de 2012. El tema que centrará el objeto de estudio será la evaluación en la educación musical.

En el marco de la reflexión pedagógica actual, tanto de ámbito general como musical específicamente, la evaluación –en su diversidad de métodos y aplicaciones– se revela como el instrumento idóneo que permite medir el estado del sistema educativo. Este instrumento didáctico –tan certero como diverso, tan científico como creativo– traspasa todos los niveles de concreción educativa: alumnado, profesorado, currículo, gestión, organización, formación, innovación, etc. La evaluación, así pues, se erige como punto de partida del proceso de renovación y mejora continua que requieren los conservatorios profesionales de Música para ofrecer una respuesta adaptada y eficaz, teniendo como referencia las cotas más altas de la excelencia educativa musical. Este es el motivo por el que se ha instituido la evaluación como eje central en torno al cual vertebrar las reflexiones del congreso.

El programa que se presenta acoge la participación de expertos en evaluación educativa y de especialistas en enseñanzas musicales, al tiempo que quiere dar voz a los propios docentes de los conservatorios profesionales de Música para que comuniquen sus experiencias en prácticas pedagógicas, en métodos de formación y en modelos de intervención. El primer congreso de esta índole en la Comunitat Valenciana pretende ser un foro abierto al diálogo, contraste y crecimiento de los participantes a través de las ponencias, ágoras y talleres que ofrece.

Conscientes de la trascendencia que tiene la enseñanza musical y de la riqueza que aporta la música a la formación de los individuos, este hito académico para los conservatorios de Música se enmarca dentro de un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la mejora del sistema formativo de las Enseñanzas Artísticas. El objetivo final, así pues, de este congreso es que se convierta en el espacio abierto a los docentes de los conservatorios para lograr que las enseñanzas de Música se consoliden como laboratorios de innovación, como puntas de lanza, que reviertan en la formación de los mejores profesionales que nuestra sociedad requiere.

Valencia, 17 de septiembre de 2012.

Beatriz Gascó Enríquez

*Directora General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa
Generalitat Valenciana*

PROGRAMA 2012

VIERNES 9 DE NOVIEMBRE

09:30 h

- **Recepción de asistentes y entrega de documentación**

10:00 h

- **Inauguración**

10:30 - 12:00 h.

- **Aportaciones de la evaluación a la mejora educativa / Coloquio - debate**

Jesús Miguel Jornet, Departamento MIDE, Universidad de Valencia

12:00 - 12:30 h.

- **Descanso**

12:30 - 14:00 h.

- **Procedimientos de evaluación en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent**

Enrique Llorens y **David Antich**, Conservatorio Profesional de Música de Torrent

16:30 - 17:45 h.

- **Reflexiones en torno a las enseñanzas profesionales de Música en la Comunidad Valenciana / Coloquio - debate**

Josep Sans y **Celestino Yáñez**, Inspección educativa

17:45 - 18:00 h.

- **Descanso**

18:00 - 20:00 h.

- **Talleres**

20:00 h.

- **Actuación musical: Amores Grupo de Percusión**

SÁBADO 10 DE NOVIEMBRE

09:30 - 11:00 h

- **Las enseñanzas profesionales de Música y las equivalencias de contenidos ante el reto actual de la enseñanza y la investigación**

Antonio Ezquerro y Luis Antonio González, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

11:00 - 11:30 h

- **Descanso**

11:30 - 12:30 h.

- **Redes para la información continua del profesorado**

Francisco Medina, Carlos Marquina y César Cabedo, asesores de Música del Servicio de Formación del Profesorado

12:30 - 14:00 h.

- **Mesa redonda: La evaluación como instrumento de construcción**

Modera:

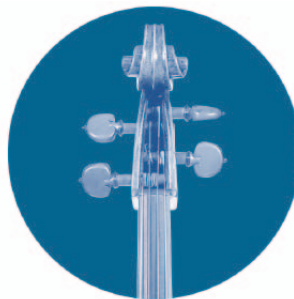
Manuel Tomás Ludeña, Subdirector General de Calidad Educativa

Participantes:

Directores de conservatorios profesionales de Música

14:00 h.

- **Clausura del Congreso**

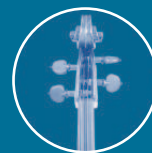


APORTACIONES DE LA EVALUACIÓN A LA MEJORA EDUCATIVA

Jesús Miguel Jornet Meliá

Purificación Sánchez-Delgado

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)¹
Universitat de València



Resumen

La Educación Musical es una actividad que está presente en todos los aspectos de la sociedad valenciana. Es una clave de estructuración social, que favorece la integración social, y aporta buenos profesionales al mundo musical nacional e internacional. Sin embargo, la importancia de la música no está suficientemente reconocida en la Comunidad Valenciana. Por otra parte, la evaluación educativa se ha convertido en los últimos años en un instrumento clave para la mejora e innovación. En este trabajo se revisan diversas alternativas de la evaluación que puedan mejorar la situación educativa y social de la música. De esta manera, se presentan enfoques macro-analíticos útiles para visibilizar la extensión del fenómeno musical en la Comunidad Valenciana (a través de mapas de indicadores); meso-analíticos dirigidos a detectar las necesidades y diseñar planes de mejora en los conservatorios de música y danza (a través de modelos de evaluación de Instituciones); y a nivel micro-analítico, dirigido a mejorar los modos de evaluación de las competencias musicales y la acción docente (a través de portafolios de evaluación).

Palabras clave: Educación musical; evaluación educativa; mapa de indicadores; evaluación de instituciones educativas; portafolios de evaluación educativa.

Abstract

Music Education is an activity that is present in all aspects of the Valencian society. It is a key social structure, which promotes social integration, and provides good professionals at national and international music world. However, the importance of music is not sufficiently recognized in Valencia. Moreover, the educational evaluation has become in recent years a key instrument for improvement and innovation. In this paper, various alternatives of evaluation that can improve the educational and social situation of music are reviewed. We review macro-analytic approximations useful to make visible the extent of the musical phenomenon in Valencia (through maps Indicators), meso-analytical conducted to identify needs and develop plans for improvement in the conservatories of music and dance (through Evaluation models Institutions) and micro-analytical, aimed at improving evaluation modes of musical skills and teaching activities (through portfolio assessment) level.

Key words: Music education; educational evaluation; map of indicators; evaluation of educational institutions; portfolios of educational evaluation.

¹ Grupo de Evaluación y Medición -GEM- Universitat de València: <http://www.uv.es/gem/>
e-mail: jornet@uv.es; purificacion.sanchez@uv.es

Introducción

La Educación Musical constituye un elemento central que está presente en todos los aspectos de la sociedad valenciana. Desde la formación en conservatorios profesionales de Música, hasta el valioso papel que juegan las agrupaciones musicales (bandas, orfeones...). La música está presente en prácticamente todas las manifestaciones culturales en las tradiciones valencianas.

Sin duda es una clave de estructuración social, que aporta no solo buenos profesionales al panorama musical nacional e internacional, sino también de integración social. En torno a la música, se crea un espacio de desarrollo personal y social en el que se encuentran personas de diferentes generaciones y se unen en un objetivo común. Valores como el esfuerzo, la capacidad de colaborar con otros (el trabajo en equipo), la participación social..., están presentes a través de la presencia de la música en nuestra sociedad. Educación, cultura y ocio se integran de manera natural en una forma especial de ser, que se traduce en un valor indudable de la ciudadanía, favoreciendo la cohesión social.

No obstante, la importancia de la Música en la Comunidad Valenciana no está suficientemente reconocida. Quizás porque la tenemos ahí, cerca, en los barrios, los pueblos, las ciudades... y no llega a visibilizarse todo el valor que tiene su aportación. De manera adicional, las enseñanzas artísticas siguen como un elemento casi marginal o complementario en el sistema educativo, sin que en toda la etapa de la España democrática se haya establecido de manera clara su integración, como una parte natural del sistema, como enseñanzas regladas que son.

Por otra parte, la evaluación se ha ido constituyendo en los últimos años como un importante instrumento para la mejora de la calidad en las sociedades democráticas. En el ámbito de la educación musical en nuestro país son escasas las experiencias realizadas y que estén vinculadas tanto a procesos de mejora institucional como respecto a la innovación en la evaluación educativa.

En esta ponencia vamos a revisar algunos elementos que pueden ser de interés para, desde la evaluación, coadyuvar a la mejora de la calidad de estas enseñanzas en los conservatorios profesionales de Música, así como para poder analizar el impacto real que tiene la educación musical, reglada y no reglada en nuestra Comunidad.

La estructura de presentación que vamos a seguir es la siguiente:

- La evaluación como disciplina profesional y como función de los profesionales de la docencia.
- Un enfoque macro-analítico: los mapas de indicadores.
- Algunas notas sobre el desarrollo de modelos y enfoques para la evaluación de instituciones educativas.
- La evaluación en el proceso de enseñanza.
- A modo de conclusión.

1. La evaluación como disciplina profesional y como función de los profesionales de la docencia

En las últimas décadas la preocupación por la calidad educativa ha ido en aumento. Una muestra de ello es que en los países democráticos se ha ido desarrollando una fuerte cultura de la evaluación, y en especial, en el ámbito de la educación. Así, hoy es frecuente la existencia de planes de evaluación de prácticamente todos los fenómenos educativos, desde la evaluación de estudiantes, pasando por el profesorado, las instituciones, los sistemas educativos o los programas.

Este fenómeno se debe fundamentalmente a dos grandes factores:

- a. durante el siglo XX, las sociedades democráticas fueron integrando en su evolución principios de revisión sistemática de las actuaciones de sus gobiernos, y a su vez,
- b. la sociedad de mercado ha ido generando la necesidad de desarrollar políticas para asegurar la calidad de la producción o de los servicios como medio para mejorar la competitividad.

En este contexto las actividades evaluativas se han identificado como instrumentos clave de ayuda tanto para ofrecer de forma sistemática una rendición de cuentas como para dinamizar la mejora y la innovación. En la educación se ha producido una traslación de estos fenómenos, tanto a nivel macro-analítico –para la orientación y revisión de las políticas educativas–, como micro-analítico –para realizar esta misma función en los procesos de enseñanza y aprendizaje– (Jornet y Leyva, 2009).

Respecto al *concepto y enfoque de la evaluación educativa*, podemos observar una evolución que se puede sintetizar en los siguientes aspectos (Popham, 1980; De la Orden, 1982; Salmerón, 1997; Casanova, 1999; Jiménez, 2000; Gómez i Serra, 2000; Pérez Juste, 2000a, b; Jornet, 2001; Scriven, 1991; Perales, 2005):

- a. El ámbito de la evaluación educativa se configura en las últimas décadas a partir del desarrollo de dos tradiciones inicialmente separadas: la evaluación del aprendizaje y la evaluación de programas.
- b. La evaluación del aprendizaje se despliega hacia una concepción más global del rendimiento educativo, y su evaluación.
- c. La evaluación de programas, por su parte, crece hacia una concepción más diversificada de los objetos y los métodos de evaluación, constituyéndose como centros de su atención todos los objetos y fenómenos que se dan en el hecho educativo. Se produce un cambio en el énfasis de la evaluación, desde la evaluación del aprendizaje (y, en especial, el rendimiento del alumnado), hasta integrar los factores asociados al mismo, aquellos que pueden explicar el logro (éxito/fracaso) escolar.

d. Adicionalmente, la evaluación educativa, como disciplina, ha ido abriendo su espectro y actualmente, no pretende únicamente aportar información para la toma de decisiones, sino que ello requiere de un claro compromiso con la comprensión de la realidad, la innovación y mejora de la misma. Para que esto sea posible, podemos entender que ha sido superada la ya vieja polémica entre las posiciones epistemológicas cuantitativa y cualitativa, a través de la complementariedad metodológica, que se defiende a partir de un principio fundamental en la evaluación: la metodología debe estar al servicio de la mejor representación del objeto evaluado, es decir, la selección del método a utilizar depende de su calidad para servir a los propósitos de la evaluación. Este principio impacta en todos los planes de evaluación, de forma que los modelos y/o enfoques que se utilizan en cualquier ámbito se han ido adaptando para satisfacerlo.

¿Qué entendemos por evaluación?

“Proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa o social que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (GEM, 2001, 2004)

Se trata, en definitiva, de un acercamiento planificado a la realidad, con el fin de comprenderla; y que ello sirva de base para tomar decisiones acerca de la misma y promover la mejora educativa.

En la actualidad, *la evaluación se considera una tarea técnica con importantes implicaciones éticas*. La calidad de la evaluación se basa en criterios técnicos que deben atenderse de forma cuidadosa. Su ética también es consecuencia de esta atención, así como implica otros elementos relativos al uso de resultados de las evaluaciones.

La evaluación, como disciplina, está al servicio de estudios macro-analíticos, es decir, estudios que nos ayudan a entender y a comprender como funciona el sistema educativo (sus organizaciones, sus agentes...), y en ese sentido aportan información sobre el desarrollo de la política educativa, el funcionamiento de las instituciones, y las contribuciones que realizan todos los agentes implicados en la educación a la calidad educativa, con el fin de promover la mejora.

Por otra parte, a nivel micro-analítico, es el elemento central de ayuda para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; y constituye un instrumento fundamental para los profesionales de la enseñanza. Evaluar es una función inherente a la enseñanza. No puede guiarse el proceso de enseñanza-aprendizaje si no se cuenta con un instrumento adecuado que nos permita saber cuál es el ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos, nos facilite identificar sus deficiencias y reorientar la intervención educativa. Asimismo, desde el punto de vista administrativo, es preciso certificar las competencias que adquiere el alumnado, tanto para su desarrollo personal, como para su promoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el ámbito laboral-profesional.

Finalmente, señalar que los *escenarios en que se produce la enseñanza musical*, como en otros casos, podemos identificar dos tipos: *enseñanza formal y no formal*. En el primer caso, se trata de la estructura organizativa que la sociedad (estado o nación) ofrece como respuesta educativa a sus ciudadanos. Incluye, pues, toda la oferta oficial desde la educación infantil a la superior, que está respaldada por titulaciones oficiales con validez a través del territorio nacional y, por tanto, reconocibles –homologables– por otros países según los acuerdos existentes con el estado español. En este sentido, los conservatorios profesionales de Música son las instituciones sobre las que recae la enseñanza a nivel elemental y medio.

Por su parte, en relación a la enseñanza no formal nos referimos a la oferta formativa que se da en la sociedad por parte de instituciones públicas y/o privadas, o por agentes sociales, pero que no tiene reconocimiento oficial general a través de todo el territorio. Normalmente, este tipo de oferta se da como opciones complementarias de formación. En el caso de la formación musical, nos referimos a la formación que se realiza desde instituciones educativas de música, agrupaciones musicales, bandas, orfeones...

En ambos casos, lo formal y lo no formal, puede analizarse mediante la evaluación, sus características, procesos y resultados. Representar toda la oferta, a través de la evaluación, puede permitirnos visualizar mejor la fortaleza de nuestra sociedad en este ámbito educativo. Por ello, entendemos que una orientación de la evaluación para la mejora de la calidad de la educación musical en nuestra Comunidad debería abrir la posibilidad a realizar proyectos que atendieran desde lo macro-analítico a lo micro-analítico. Obviamente, no pueden llevarse a cabo todos los estudios que potencialmente se podrían realizar; pero, si queremos estimular la mejora de la calidad de la educación musical, cuanto menos debemos seleccionar líneas prioritarias sobre las que sustentar el inicio de actividades evaluativas que promuevan la mejora.

Por ello proponemos aprovechar la potencialidad de la evaluación para:

- Analizar el impacto y relevancia de la educación en la Comunidad Valenciana, como elemento formativo y de estructuración social, clave del desarrollo de la cohesión social.
- Diseñar un modelo de evaluación de instituciones de formación musical, a partir de un modelo experimental que pueda desarrollarse en los conservatorios profesionales de Música.
- Diseñar un sistema de evaluación del aprendizaje musical que oriente la innovación docente, permitiendo superar los elementos de subjetividad que necesariamente están presentes en las evaluaciones de actividades artísticas.

Sobre las tres líneas de trabajo, continuaremos nuestra presentación.

2. Un enfoque macro-analítico: los mapas de indicadores

En las Ciencias Sociales, para realizar aproximaciones de carácter macro-analítico, se dispone de dos tipos de instrumentos: los estudios y los mapas de indicadores.

Los *estudios* en el ámbito de la evaluación de sistemas educativos ya van siendo una práctica frecuente con la que los profesionales y buena parte de la sociedad están familiarizándose. Baste mencionar estudios como el “Informe PISA” o el “Panorama educativo” (*Education at a Glance*) que publica periódicamente la OCDE para identificar su presencia e impacto social. No obstante, abordar estudios de estas características referidos al panorama de la Educación Musical es muy complejo, y quizás por ello, de hecho, no se han abordado todavía. Asimismo, también es cierto que los elementos que contienen para la mejora de las situaciones educativas específicas son muy escasos, y el esfuerzo que habría que desarrollar para llevarlos a cabo con una mínima solvencia no se vería recompensado con la utilidad que de ellos se deriva.

Sin embargo, los *mapas de indicadores* constituyen una alternativa seria y factible, que permite cuanto menos analizar elementos estructurales y funcionales acerca del impacto y relevancia con que se produce la educación musical en un contexto social determinado.

¿Qué entendemos por indicador? Un indicador es (Jornet, Suárez y Belloch, 1998): un dato o resultado susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada, que informa del estado o evolución de algún fenómeno.

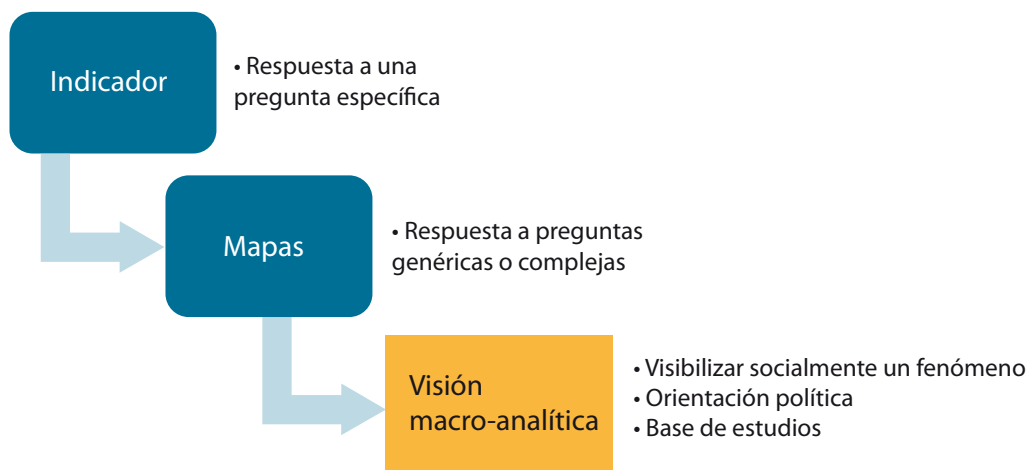
Como ejemplo, simplemente mencionar algunos indicadores económicos, que ya resultan habituales en el conocimiento de la ciudadanía en general, tales como el Índice de Precios al Consumo, o el Producto Interior Bruto. A partir de ellos, o con ellos y sus relaciones con otros indicadores, podemos observar la situación y valorar un fenómeno mayor: “la salud de la economía”. De igual modo, en Educación, es frecuente el desarrollo de mapas de indicadores que integran informaciones clave que pueden orientar la política educativa.

Aunque sabemos que la educación musical está muy instaurada en la sociedad de la Comunidad Valenciana, y existen datos acerca de este fenómeno, es difícil valorar la fortaleza real del mismo, dado que los datos existentes son escasos, están dispersos –no organizados– y, en cualquier caso, no permiten una interpretación global del impacto y relevancia de la Educación Musical en nuestro contexto sociocultural.

Aunque pueden formularse indicadores tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, en los mapas de indicadores generalmente se integran informaciones cuantitativas, objetivas, sujetas a un fuerte control estadístico. Las ventajas de disponer de un mapa de indicadores –ver figura 1– es que permiten aportar respuestas a preguntas específicas y a otras más complejas, basándose en las relaciones que pueden analizarse a través de los indicadores.

La finalidad es aportar medios que permitan visibilizar el impacto y relevancia de un fenómeno social, en este caso, de la educación musical en nuestra Comunidad, aportar informaciones que permitan apoyar las orientaciones políticas acerca del mismo, y ser base para que investigadores del ámbito puedan adentrarse en su estudio para identificar posibles claves que permitan mejorar la situación.

Figura 1



En definitiva, se trata de poder dar respuestas a preguntas, algunas de las cuales hoy resulta difícil responder, tales como: ¿Cuántas personas están integradas en procesos de formación artística en la CV, sea en instituciones oficiales o no oficiales? ¿Qué nivel de diseminación social tienen las enseñanzas artísticas? ¿Existe en la CV las mismas oportunidades de acceso a las enseñanzas artísticas? Las enseñanzas artísticas en la CV ¿son propias de alguna clase social? ¿Están reservadas a una élite? ¿Cuántos estudiantes de Música hay actualmente matriculados en la CV? Los estudiantes ¿qué edades tienen? ¿Cuántos chicos y chicas hay? ¿Qué niveles de rendimiento tienen en sus escuelas? ¿Qué tipos de instrumentos estudian? ¿Qué nivel de éxito se da entre ellos en los estudios musicales? ¿Realizan alguna otra actividad musical fuera de los conservatorios? Además de los conservatorios... ¿qué estructuras –y cuántas hay– realizan enseñanzas musicales (regladas o no regladas)? ¿Cuántos están implicados en ellas? ¿Qué impacto socio-educativo tienen las enseñanzas artísticas en el desarrollo educativo? Y en los adultos, ¿qué impacto tienen? Preguntas de interés habría muchas que podrían responderse con un buen sistema de indicadores.

No obstante, un mapa de indicadores sobre la Educación Musical debería estar orientado por un concepto de calidad que integre lo que aporta la enseñanza reglada y la no-reglada, puesto que es importante considerar el papel de estructurador social que tiene en la Comunidad Valenciana. Desde esta posición, abogamos por un concepto de cohesión social (Jornet, 2012), como elemento central del tipo de calidad que provee, identificando indicadores de entrada (condiciones en que se desarrolla la formación), de procesos (modos en que se da), de contexto (relaciones o vinculación con el contexto social) y de resultados (que aporta a nivel personal y social).

3. Algunas notas sobre el desarrollo de modelos y enfoques para la evaluación de instituciones educativas

Aunque la evaluación se ha ido instaurando como un instrumento orientado a la mejora de la educación en general, en el marco de la mejora de la calidad de las instituciones educativas se dirige hacia elementos intrínsecos, que tienen que ver sobre todo con la mejora cualitativa de la educación.

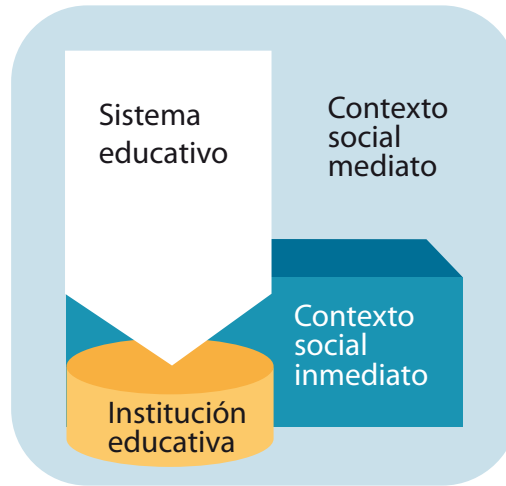
Las evaluaciones socio-educativas (sean de sistemas o de cualquier otra organización) se orientan hacia los resultados, pero los enfoques dirigidos a la mejora de las instituciones educativas necesariamente se orientan hacia aspectos relacionados sobre los procesos y los contextos: características de la oferta educativa, o condiciones en que opera cada institución, modos en que desarrolla los procesos educativos, la metodología didáctica que emplea el profesorado a nivel institucional y particular, las relaciones en el aula y en la organización –elementos de convivencia escolar, presencia de violencia, factores de discriminación, el clima escolar–, el modo en que se distribuyen los recursos, los contenidos curriculares o el modo en que se implementan.

Desde la década de los sesenta del siglo XX, se han propuesto diversos enfoques y modelos para abordar las evaluaciones de instituciones educativas. No es objeto de este trabajo realizar una revisión exhaustiva de los mismos. Para su revisión partimos de un trabajo anterior (Jornet, 2009). Los enfoques de evaluación de instituciones educativas están condicionados por diversos factores: ideológicos, epistemológicos y metodológicos, técnicos, políticos y pragmáticos. No obstante, los componentes fundamentales que están a la base de la orientación de la evaluación de instituciones educativas podemos identificarlos en los siguientes: *El concepto de Institución educativa* y *El concepto de Calidad educativa*. Ambos conceptos condicionan, en gran medida, todas las decisiones que puedan tomarse para el diseño de la evaluación. Pasamos a comentarlos brevemente.

Del concepto de institución educativa

Como hemos señalado anteriormente, los escenarios en que se produce el hecho educativo recorren una gran cantidad de opciones, desde los elementos macro-organizacionales a los micro-organizacionales. En esta compleja estructura de acciones que tienen algún tipo de intencionalidad educativa, los conservatorios profesionales de Música se sitúan en el ámbito formal, es decir, en las estructuras que la sociedad de manera intencional y controlada por los gobiernos arbitran para que se produzca la educación; en él, son un nexo de unión en la organización de la educación, entre los elementos macro-estructurales (los sistemas educativos) y los escenarios micro-educativos (el aula y el estudiante) –ver figura 2–. Teniendo en cuenta el rol de las instituciones en la Educación, pueden darse dos enfoques (no excluyentes): en primer lugar, *la institución educativa como unidad organizativa del sistema educativo*; y, en segundo lugar, *como centro de enseñanza-aprendizaje*.

Figura 2



En el primer caso, *la institución como parte del sistema educativo*:

- Debe compartir sus objetivos y valores, dado que forma parte de un mismo sistema al que la sociedad le encomienda una misión específica.
- Por lo tanto, debe estar al servicio de sus fines, colaborando al logro de sus metas.
- En definitiva, debe aportar su esfuerzo para coadyuvar a la eficacia y eficiencia global del sistema educativo, y
- Satisfacer las necesidades sociales, tanto las de su comunidad de referencia inmediata como las de la sociedad en general (contexto social mediato).

Por otra parte, *la institución educativa como centro de enseñanza-aprendizaje*, puede entenderse desde diferentes enfoques (De Miguel, 1997a y b; Mateo, 2000; Lukas y Santiago, 2004; Perales, 2005):

- Como una organización formal y, por tanto, que debe atender diversos factores de eficacia y eficiencia, tanto en su funcionamiento global, como en el desarrollo de las funciones concretas que realizan los diversos implicados (equipos directivos, profesores...).
- Como una comunidad educativa, es decir, como un espacio de relación interpersonal en donde conviven un conjunto de personas, dentro de ciertas reglas y en relación con unos fines determinados de carácter pedagógico.
- Como una organización en continuo proceso de desarrollo, que mantiene una estrecha relación de interdependencia con la comunidad a la que debe servir (contexto social inmediato) y a la sociedad en general (contexto social mediato).

Con independencia de los diversos enfoques –o matices de definición que puedan identificarse– respecto al concepto de institución educativa, estimamos que puede formularse un concepto de referencia para la evaluación desde una perspectiva integradora que represente de forma adecuada todas las opciones (Jornet, 2001):

La institución educativa es la unidad organizativa en que se produce el hecho educativo y debe concebirse, como un sistema en el que integran diversos factores:

- *Personales (de todos los actores implicados).*
- *Organizacionales de los recursos humanos y materiales (sujetos a consideraciones de eficacia, eficiencia, funcionalidad), a nivel individual, de aula y de escuela.*
- *Relacionales con su contexto social inmediato, con el mediato y con el sistema educativo del que forma parte.*

En definitiva, la institución educativa es una realidad compleja y por tanto que necesita ser concebida y analizada desde una concepción sistémica, integrando las distintas dimensiones vinculadas a ella (insumos, procesos, resultados, y contexto). Es una unidad integrada dentro del sistema educativo y condicionada por el mismo. Es un elemento de servicio a la sociedad que está establecido –y debe dar respuesta a su vez– a la comunidad en que está inserta y a la sociedad en general. Desde esta posición, la evaluación de instituciones educativas debe dar preeminencia a enfoques o modelos globales que contemplen todas las dimensiones estructurales y funcionales de las mismas, así como a sus relaciones con otros sistemas.

La calidad como referencia

El concepto de calidad es la referencia inicial para cualquier plan de evaluación, dado que es el objeto de evaluación, lo que se pretende evaluar. No obstante, como referencia para diseñar un plan de evaluación es extremadamente difusa, pues es un concepto polisémico y de difícil definición. La calidad es relativa:

- Al momento histórico en que se inserta, pues depende de niveles de desarrollo social, técnico, niveles de calidad de vida, etc.
- A los valores predominantes de la sociedad que lo aplica, dado que tiene una fuerte implicación en componentes ideológicos.
- Es un concepto individual que, para tomarlo como referencia, debe ser objetivado, al menos, para representar los elementos comunes de calidad que se dan en una colectividad.
- Depende del momento en que se formule o especifique, de manera que es permeable a cualquier factor social o político que impacte en la sociedad en el momento en que se aborda la definición de calidad.
- Es un concepto multidimensional, dependiente de una gran cantidad de factores.

Por ello, el concepto de calidad debe ser definido de manera operativa si se desea que constituya el referente real para el diseño del plan de evaluación. *¿Cómo abordar la concreción de este concepto?* Podemos acercarnos a su definición en dos etapas:

- Definir el concepto de calidad (Harvey y Green, 1993; De la Orden, 1997).

- Operativizar el concepto a través de indicadores que modelen los elementos que la comunidad social y científica entienden como demostrativos de la calidad de un fenómeno.

Una referencia fundamental para la definición de las concepciones de calidad son los trabajos de Harvey y Green (1993) y De la Orden (1997,2007). En ellos, presentan cinco categorías de conceptos de calidad. No vamos a extendernos aquí en su definición, por motivos de espacio, por lo que únicamente las mencionamos y remitimos al lector interesado a los trabajos mencionados.

Calidad como fenómeno excepcional

- Noción tradicional: concepto elitista (no se comprueba; se da o no se da a partir de la opinión de expertos).
- Excelencia: superación de altos estándares (relaciones insumos/productos).
- Satisfacción de requisitos: control científico de calidad; superación de estándares.

Calidad como perfección o coherencia

Cultura de calidad, centrada en todos los elementos del proceso. Calidad total como meta.

- *Calidad como ajuste a un propósito.* Funcionalidad, si cumple los propósitos para los que se crea el servicio.
- *Calidad como relación valor-coste (Accountability).* Rendición de cuentas, relación entre los costes y los productos o resultados.
- *Calidad como transformación (cambio cualitativo).* Calidad como perfeccionamiento de la institución. Capacidad de transformar y dotar a la institución y a sus actores para su propia transformación y mejora continua.

El diseño de la evaluación dependerá en gran medida de la adopción de uno u otro concepto de calidad. Sin embargo, la evolución que han tenido los enfoques y modelos de evaluación de instituciones educativas, han puesto de manifiesto que tiende a trabajarse con concepciones de calidad no exclusivas, en las que se contemplan aspectos de las diversas categorías que se han mencionado.

Enfoques en la evaluación de instituciones educativas

Como señalamos anteriormente, la variedad de enfoques –y modelos– que se han ido proponiendo para la evaluación de escuelas es muy amplia. Asimismo, los sistemas de clasificación de los mismos, son diversos. Para acercarnos a una clasificación de los enfoques podemos basarnos en las dimensiones que los caracterizan. Así, tenemos:

- *Objeto* ¿Qué se evalúa? *Holistas vs. parciales.*
- *Finalidad* ¿Para qué se evalúa? *Rendición de cuentas vs. perfeccionamiento/mejora.*

- *Control de la evaluación* ¿Quién evalúa? *Externo vs. interno.*
- *Orientación epistemológica y metodológica* ¿Qué métodos se utilizan? *Cuantitativos vs. cualitativos.*

Cada una de estas dimensiones pueden conceptualizarse como ejes en los que podemos clasificar los diferentes enfoques según se aproximen a los diferentes elementos extremos de definición. Asimismo, de la confluencia de todas las dimensiones podría establecerse una tipología de enfoques y/o modelos de evaluación de escuelas, en la que se podrían clasificar las diferentes propuestas que se han realizado al respecto. Por cuestiones de espacio, no podemos abordar su descripción de forma pormenorizada, sino tan sólo limitarnos a comentar los aspectos más denotativos de cada una de las dimensiones. Pasamos a describir las características de las mismas. En el cuadro 1, se recogen las características más importantes de cada uno de estos enfoques.

a. Dimensión 1: Objeto de la evaluación

La primera dimensión se refiere al objeto de la evaluación, es decir, *¿qué se evalúa de las instituciones educativas?* Los polos o extremos de este eje de clasificación está definido por “enfoques holistas” –o globalizadores de la evaluación– versus “enfoques parciales”. Las características de los enfoques que se enfrentan en este caso son: un acercamiento a la institución educativa en su totalidad, considerando todas sus dimensiones, frente a un acercamiento más reducido en el que se evalúa tan solo algunos aspectos de la misma como representación de la totalidad de la institución. El supuesto es que en ambos casos se pretende generalizar el resultado como expresión de la calidad de la institución. Obviamente, desde este punto de vista, el poder de generalización de los holistas es mayor, por lo que se entiende que pueden ofrecer informaciones más válidas que los parciales.

b. Dimensión 2: Finalidad de la evaluación

Esta dimensión hace referencia al uso de los resultados de la evaluación. Los extremos del eje vienen definidos por “rendición de cuentas” (usos sumativos, en términos de Scriven, 1967) versus “perfeccionamiento/mejora” (usos formativos). En esta dimensión, la evolución de los enfoques de evaluación de instituciones educativas ha puesto de manifiesto la preferencia por modelos mixtos, es decir, por aquéllos que combinan ambos usos como estrategia más útil de aprovechamiento de la información. Así, son característicos, por ejemplo, los enfoques o modelos que, orientados a un uso sumativo como finalidad primordial, implican a la institución en un proceso iterativo de evaluación-intervención para la mejora-evaluación. Así, se puede identificar tanto en procesos de acreditación de instituciones en los que, conseguida la acreditación se establece un plan de mejora y seguimiento periódico, como en modelos de evaluación institucional, en los que el autoestudio es validado por un comité externo y se establecen planes de mejora.

Cuadro 1. Tipos de enfoques de evaluación de instituciones educativas (Jornet, 2009: págs. 185-189)

| HOLISTAS ←————→ PARCIALES | |
|--|---|
| Se evalúa la Institución educativa en su totalidad | Se evalúa algún aspecto: profesorado, resultados de estudiantes... |
| Pretenden aportar una visión global del centro, contextualizada, informando de insumos, procesos, resultados y contexto. | Pretenden aportar información de la calidad global del centro, a partir de unos cuantos aspectos, generalmente de resultados. |
| Pueden tener carácter organizacional o sistémico. | Pueden analizar indicadores aislados o sus relaciones |
| Pueden contemplar diversos efectos: eficacia, eficiencia y funcionalidad. | Suelen estar limitados a efectos de eficacia. |
| RENDICIÓN DE CUENTAS ←————→ PERFECCIONAMIENTO/MEJORA | |
| La evaluación se usa para calificar a la Institución educativa ante la sociedad, la Administración... | La evaluación se utiliza para detectar los elementos a mejorar en la Escuela, así como los aspectos que se puedan dinamizar para promover la innovación. |
| Son característicos de estos usos: <ul style="list-style-type: none"> • Instituciones educativas eficaces. • Acreditación • Auditorias • Gestión pública | Son característicos de estos usos: <ul style="list-style-type: none"> • Programas de calidad • Autoestudios • Enfoques institucionales |
| EVALUACIÓN EXTERNA ←————→ EVALUACIÓN INTERNA | |
| Se promueve y dirige por autoridades externas a la institución educativa. | Se promueve y dirige por las autoridades de la Institución Educativa o por el colectivo de profesorado |
| La realizan especialistas externos a la institución educativa. | La realizan los propios implicados (profesores, padres...) |
| La Institución educativa participa aportando información (como objeto y muestra de estudio) | La institución educativa participa en todas las fases de la evaluación, desde el diseño de la misma, la recogida de resultados, la elaboración de informes, etc... |

| CUANTITATIVA ← | → CUALITATIVA |
|---|---|
| La evaluación se centra en la comprobación de los efectos contrastados a través de los indicadores. | La evaluación se centra en la identificación de los elementos deficitarios de la Institución educativa y en los aspectos que puedan dinamizarse para su mejora. Es muy importante el plan de innovación que puede formar parte del proceso global definitivo de evaluación. |
| La Validez se basa en la independencia del evaluador y en el control de factores que afecten a la validez interna y externa de la experiencia. | La validez se basa en la triangulación de informaciones y en elementos de impacto, es decir, de consecuencias de la evaluación respecto a la mejora e innovación. |
| En general incluyen: <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores basados en medidas estandarizadas • Indicadores basados en medidas de opinión • Medidas múltiples (dependiendo de los efectos a controlar) | En general incluyen: <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de procesos participativos (entrevistas, paneles, etc.) • Cuestionarios de opinión • Diversos momentos de recogida de información (vinculados a procesos de cambio) |
| Tipos de estudio: descriptivos <i>ex-post-facto</i> (básicos, correlaciones), explicativos (de tipo deferencial y cuasi-experimentales), causales | Tipos de estudio: estudios de casos (carácter etnográfico) |

a. Dimensión 3: Control de la evaluación

Esta dimensión se refiere a quién encarga y realiza la evaluación. Los extremos del eje de clasificación son: a) evaluación externa, cuando es personal externo a la institución el que tiene la responsabilidad de ello, y b) evaluación interna, cuando el encargado de este cometido es el mismo personal de la institución. Esta dimensión se relaciona estrechamente con la de finalidad de la evaluación, dado que el control externo/interno se asocia lógicamente al uso. De este modo, cuando abordamos procesos con finalidad sumativa, lo habitual es que los responsables de llevar a cabo la evaluación sean externos. Ello ofrece más garantías en cuando a la objetividad, basadas en la independencia de los evaluadores. Por su parte, cuando abordamos procesos de evaluación dirigidos al perfeccionamiento/mejora de la institución, lo más frecuente es que sea personal interno el que lleve la mayor responsabilidad en la evaluación; el motivo, en este caso, es que así se accede de mejor manera a información más relevante.

Considerando ambos puntos de vista (las garantías de independencia/objetividad y facilidad de acceso a la información) los enfoques o modelos más usuales en la actualidad, suelen incluir am-

bas perspectivas de manera secuencial, de forma que se inicia la evaluación con un autoestudio (para garantizar la calidad de la información y reducir resistencias) y se completa el proceso con la validación del mismo a partir de un comité externo (para garantizar la objetividad de la misma).

b. Dimensión 4: Orientación epistemológica y metodológica

Finalmente, esta dimensión se refiere a los métodos y técnicas utilizados para el desarrollo de la evaluación. Los extremos que caracterizan a esta dimensión son "Metodologías cuantitativas" versus "cualitativas".

Las aproximaciones cuantitativas se basan en el diseño de enfoques muy controlados en cuanto a la objetividad y calidad de los datos, controlando posibles fuentes de invalidez de la información y/o de la interpretación de resultados. Identifican y manejan indicadores numéricos y su análisis e interpretación tiene una fuerte base estadística. Por su parte, las aproximaciones cualitativas suelen poner el énfasis en factores de facilitación de la evaluación, tanto para el diseño de la misma, como para la recogida e interpretación de la información. De esta manera, supeditan el control de factores de invalidez a elementos sociopolíticos y culturales, promoviendo evaluaciones abiertas a los participantes en todas sus fases. Las informaciones se recogen por técnicas evaluativas (entrevistas, paneles, autoinformes, observación en cualquiera de sus tipos...), y los análisis y síntesis de información se basan en técnicas de análisis de contenido. Existe una gran variedad de enfoques a este respecto.

- La evolución de los enfoques de evaluación de Instituciones educativas ha propiciado la identificación de algunas características deseables en los mismos y que se han ido imponiendo en los enfoques y modelos actuales:
- La integración de diversos enfoques en el concepto de calidad educativa.
- El predominio de enfoques holistas, de carácter organizacional o sistémico.
- La preferencia por enfoques o modelos mixtos, en los que se integran usos sumativos y formativos y estrategias de evaluación externa e interna.
- La complementariedad metodológica como estrategia habitual, basándose en el principio de que la metodología evaluativa debe seleccionarse en función de su calidad para representar el objeto evaluado.

Hacia un modelo sistémico de evaluación de escuelas

Incluimos en esta presentación, a modo de ejemplo, una aportación importante que puede servir como referencia para orientar la evaluación de instituciones educativas. Es la que realiza De la Orden (1995, 1997, 2007) respecto a los sistemas y las instituciones educativas. La especificación de dimensiones se recoge en el cuadro 2.

Se trata de un modelo sistémico de tipo pedagógico, en el que se identifican: insumos, procesos, producto y contexto; las relaciones entre ellos, permiten analizar diversos efectos: eficacia, eficiencia y funcionalidad. Las ventajas del modelo radican en los siguientes aspectos:

- a. Se trata de un *modelo holista*, de carácter sistémico, que considera todos los elementos relevantes de las instituciones escolares como sistema, así como sus relaciones contextuales.
- b. *Integra diversas concepciones de calidad*, considerando tanto insumos, como procesos, productos y contexto.
- c. Permite *analizar todos los componentes del sistema y sus relaciones*.
- d. Al definirse como un modelo *es comprobable en términos de análisis de relaciones estructurales y causales*.
- e. Puede ser abordado tanto desde una perspectiva estrictamente *cuantitativa, como desde la complementariedad metodológica*.
- f. Facilita la *identificación de indicadores, técnicas e instrumentos de recogida de información*, así como la *tipología de análisis* necesaria para la comprobación de efectos.
- g. Los *efectos que pueden analizarse* son:
 - a. *eficacia*, como expresión del logro de objetivos de la escuela;
 - b. *eficiencia*, como grado de optimización de recursos en la consecución de objetivos;
 - c. *funcionalidad*, como grado en que la institución educativa satisface las necesidades de la comunidad, la sociedad y el sistema educativo.

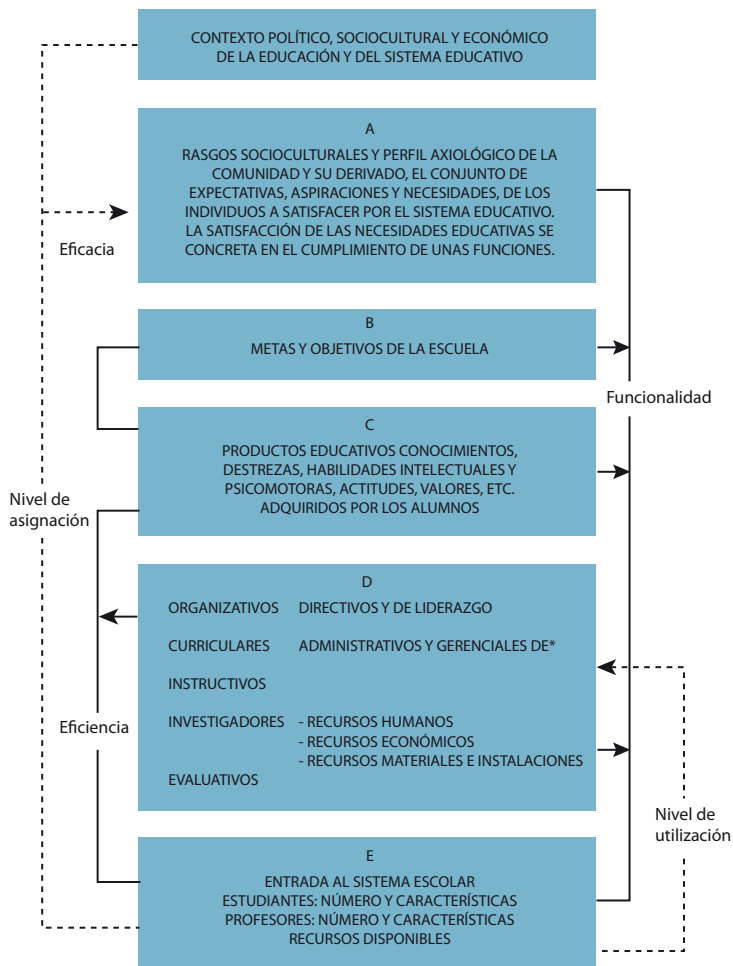
4. La evaluación en el proceso de enseñanza

La evaluación es el mejor instrumento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, así como la propia docencia. Los desarrollos de la evaluación ayudan a mejorar la enseñanza (Popham, 2006; Stake, 2006). De una buena evaluación no sólo se beneficia el alumnado, sino también el profesorado, pues le aporta elementos más certeros para orientar su modo de trabajo. No obstante, para que la evaluación pueda maximizar su potencialidad de mejora, debe adecuarse a las metas de la enseñanza y a los procesos de aprendizaje.

Los usos de la evaluación para evaluar a las personas, los estudiantes, son de alto impacto (Madaus, 1988). Esto es así porque inciden directamente sobre el desarrollo personal y profesional. *¿Cuántas personas pueden haber afirmado o cambiado sus preferencias y orientaciones escolares o profesionales en función de sus resultados en las evaluaciones?* Si la evaluación está bien realizada por parte del profesorado, es un instrumento poderoso de guía y orientación para el desarrollo del alumnado. El problema surge cuando las evaluaciones son deficientes, arbitrarias y/o sub-

jetivas, pues tienen un fuerte impacto en el desarrollo personal (afectan a la autoestima y al autoconcepto, la motivación...). Por lo que *en la evaluación de las personas*, en general, y de los estudiantes, en particular, *deben extremarse las garantías éticas*. El modo de hacerlo es aproximarse, lo más posible, a la objetivación de los logros del estudiante; así como asumir que los sistemas de evaluación deben estar siempre en revisión.

Cuadro 2



La evaluación en la enseñanza de las artes, y en este caso de la Música, es especialmente compleja, pues es difícil objetivar muchos de los elementos que confluyen en la formación y desarrollo del alumnado. Sin embargo, parte de una situación que en otros tipos de enseñanza no se ha dado, y es que se ajusta tradicionalmente al movimiento de enseñanza por competencias. En ese marco, existen opciones valiosas que puede coadyuvar a la mejora de la evaluación de estudiantes, por lo que los procesos de evaluación, en este caso, deben adecuarse a sus posibilidades.

Un aspecto inicial sobre el que reflexionar es que, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, los criterios de evaluación (los niveles requeridos, los procedimientos –instrumentos o técnicas

de recogida de información– para evaluar el logro de la competencia en los estudiantes) necesita basarse en el consenso inter-subjetivo del equipo de profesores de una misma disciplina.

La **finalidad de la evaluación** es:

- *Aportar información objetiva*: no debe basarse únicamente en la opinión de un profesor o profesora, sino en el acuerdo razonado y consensuado de un equipo docente,
- *Ser justa*: es decir, debe establecer niveles adecuados de logro, adecuados a las oportunidades de aprendizaje que se hayan dado durante la enseñanza, así como debe representar cuando se evalúa al alumnado el nivel de cada una de las personas de forma realista, y
- *Promover la equidad*: utilizar un sistema de evaluación que permita la igualdad de oportunidades entre los estudiantes; es decir, para asegurar la igualdad de oportunidades hay que ofrecer oportunidades de igualdad en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también en el momento de su evaluación.

Existe una gran multiplicidad de técnicas para la evaluación de los aprendizajes. Entre ellas, probablemente una de las que mejor se ajusta a la evaluación en la Educación Musical, es el portafolios. Esta técnica, tanto como apoyo en la enseñanza como para la evaluación, se ha desarrollado en el ámbito del movimiento de la enseñanza por competencias. Y, ciertamente, en Educación Musical la enseñanza por competencias es una realidad, incluso desde antes que se difundiera el movimiento en el resto de enseñanzas. Por ello, nos centraremos en describir sus características, ventajas y limitaciones para su incorporación en la enseñanza en los conservatorios de Música.

El concepto de *portafolio* existe desde hace tiempo en numerosos ámbitos; artistas, arquitectos, fotógrafos, diseñadores gráficos los usan para presentar sus trabajos a clientes potenciales. En educación constituyen un fenómeno relativamente reciente, y ahora es cuando se empieza a explorar su potencial, tanto para el desarrollo de la enseñanza, como para la evaluación de competencias (Leyva, 2008). A principios de los años noventa del siglo XX se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación (Polin, 1991).

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concreta en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el docente, se reúne material indicativo del progreso hacia los resultados esenciales esperados. En ellos integramos la realización de trabajos individuales o colectivos.

Aunque existen diferencias de énfasis en las definiciones de portafolios, la mayoría comparten ciertas *características esenciales* (Jornet, 2011):

- Consisten en colecciones de tareas del alumnado, es decir, trabajos producidos por ellos.

- Las colecciones son deliberadas y deben responder a estructuras graduales de desempeño en las tareas, o bien, a diferentes tipologías de tareas.
- Deben representar de forma global las competencias que se pretenden desarrollar en cada asignatura.

Existen dos tipos de portafolios: a) los de trabajo y/o presentación, y b) los de evaluación. En ambos casos, puede distinguirse a su vez entre portafolios procesuales, y de producto (ver figuras 3 y 4).

Aunque los portafolios de trabajo y los de evaluación se utilizan de forma integrada como recurso didáctico, y por tanto son indisolubles (pues constituyen una técnica integral que cobra su máxima utilidad cuando se dirige a ambos propósitos), en este caso nos centramos inicialmente en los portafolios de trabajo y/o presentación, y en segundo lugar nos referiremos a los de evaluación.

Los *portafolios de trabajo o presentación* sirven para demostrar la evolución del estudiante en el desarrollo de una competencia, y el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno, por lo que resultan muy motivantes para el alumnado, al poder observar directamente su evolución. Pueden mantenerse a través de todo un ciclo o etapa educativa, de forma que se pueden ir agregando o incorporando nuevos elementos cada año. Esta posibilidad facilita el seguimiento del estudiante a través de los cursos y, con ello, la coordinación entre el profesorado de diversos cursos tiene bases reales de continuidad.

Las tareas que se incorporan a los portafolios pueden ser decididas por el profesorado, por el alumnado, o de mutuo acuerdo. La implicación del alumno en la selección de lo que pueden ser muestras de sus mejores desempeños, les ayuda a profundizar en la significación de su propio aprendizaje.

En los *portafolios procesuales* las tareas se estructuran de forma que sea posible observar el *proceso* por el que se desarrolla un producto. Por lo que es necesario *analizar las fases en que se desarrolla habitualmente la tarea* en su conjunto, para poder estructurar el portafolio en esas fases. No obstante, debe tenerse en cuenta que cada una de las tareas de cada fase debe tener sentido en sí misma.

Por su parte, en los *portafolios de producto*, las *tareas incluyen únicamente los productos finales (de un proyecto, ensayo, diseño...)*, si bien pueden contener uno o varios productos. Por tanto, son una única tarea (por ejemplo, un trabajo sobre un tema determinado) o una colección de diversas tareas, que pueden estar relacionadas entre sí o no. Como en el caso de los portafolios procesuales, cada una de las tareas debe tener sentido en sí misma.

Figura 3. Esquematación de portafolios procesuales y de producto



En el marco de la **evaluación** los portafolios son colecciones sistemáticas de tareas realizadas por alumnos y docentes que sirven como base para:

- Examinar los logros, los progresos, los procesos, las actitudes y el esfuerzo del alumnado.
- Satisfacer las exigencias de responsabilidad habitualmente alcanzadas por procedimientos de prueba más formales.

Los portafolios bien diseñados y utilizados, incluyen opcionalmente los comentarios o reflexiones de los alumnos acerca de su trabajo, lo que resulta de gran utilidad tanto para la evaluación que realiza el profesor, como para la autoevaluación, con una *finalidad esencialmente formativa*.

Los portafolios de evaluación recogen las evidencias de tareas que se planteen como muestra del logro de competencias en cualquier ámbito (teórico/práctico/teórico-práctico). *¿Qué tipo de competencias pueden ser susceptibles de abordar desde un portafolios de evaluación?* A continuación aportamos algunos ejemplos:

Procedimientos (cantar, tocar un instrumento, dibujar, dirigir una discusión, usar una sierra, jugar a tenis, hacer un análisis o un informe...).

Productos (una audición, una pintura, un proyecto, un guión, un plano, una escultura, un análisis, un informe...).

Rasgos personales/actitudes/valores (extraversión/introversión, capacidad de esfuerzo, paciencia, cooperación...).

En los portafolios de evaluación, se pueden diferenciar dos componentes: la estructura del portafolio, y las rúbricas de evaluación.

a. *Estructura del portafolio*. Dependiendo del ámbito disciplinar para el que se establezca, pueden diferenciarse dos grandes tipos: procesuales y de productos, de ambos ya hablamos anteriormente.

b. *Rúbricas de evaluación*. Las rúbricas se especificarán para representar de forma adecuada

cada uno de los niveles de desempeño que se plantean en el estándar de logro a conseguir por el estudiante en una fase dentro del programa de formación.

Únicamente hay que tener en cuenta que en el caso de los *portafolios procesuales* el diseño de las rúbricas deberá orientarse desde cada *tarea/fase*, que será evaluada de acuerdo con criterios específicos. En cada *tarea/fase* se identificarán los criterios de evaluación y los estándares, para poder llegar a establecer las rúbricas o indicadores sobre los que se basará la evaluación.

Por su parte, en el caso de los portafolios de producto, el diseño de las rúbricas se dirigirá desde las *tareas objeto*, que serán evaluadas de acuerdo con criterios específicos, pues en ellas se identifican sus propios criterios de evaluación y sus estándares.

En ambos tipos de portafolios, para la evaluación, debe anticiparse en el estándar el argumento o umbral que guiará la toma de decisiones en las rúbricas.

De este modo, las rúbricas de evaluación son un *elemento determinante para la calidad de las evaluaciones*. Por ello, evaluar el desempeño en tareas de producción, como la Música, es muy delicado. No puede realizarse sin haber previsto una lista detallada de todos los aspectos posibles que son de interés de acuerdo con los criterios de evaluación que hemos previsto aplicar para valorar el logro de las competencias.

Para este cometido, las denominadas rúbricas de evaluación constituyen las especificaciones de los criterios que hemos determinado para evaluar una tarea; es decir, serían aquellos aspectos concretos en los que nos vamos a fijar para evaluar el desarrollo del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, *describen las características con que se da una competencia para realizar una tarea o actividad*.

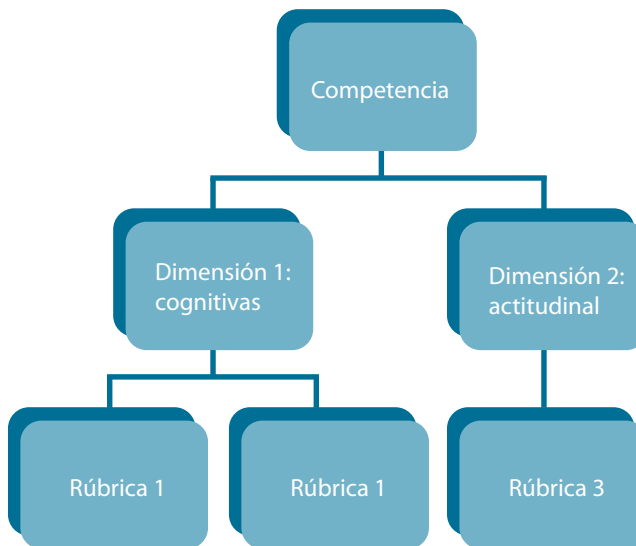
Si están bien definidas, podrán tratarse de manera cuantitativa (por ejemplo, se cumple la rúbrica o no –1/0–; o bien, aplicándole una escala de graduación: de 1 a 4, según el grado en que se da –desde aún no competente, a competencia avanzada).

Las *ventajas* que tiene la evaluación mediante rúbricas es que permiten objetivar la evaluación, igualando los criterios que se aplican a cada estudiante. Por ello, es importante considerar que, aunque se deben diseñar antes de comenzar a evaluar el trabajo de cada alumno, en ocasiones podemos encontrar aspectos que no hemos previsto, por lo que pueden ser consideradas como un listado flexible, que permita recoger al finalizar la evaluación toda la diversidad de respuestas que el grupo de clase haya ofrecido al realizar una interpretación, solucionar un problema, realizar una tarea, o actuar en una audición.

Los *inconvenientes* de las rúbricas se circunscriben, fundamentalmente, a la dificultad de su formulación. Asimismo, la aplicación de rúbricas al evaluar deja una parte subjetiva, difícilmente subsanable. Es posible que dos profesores presenten diferencias al corregir una misma tarea con el mismo sistema de rúbricas. Por ello, en ocasiones, se realizan correcciones indepen-

dientes por varios profesores para llegar al máximo de objetividad. Sin embargo, en la práctica educativa actual es muy complicado que pueda llevarse a cabo esta práctica. Para paliar esta dificultad, el único camino es realizar un estudio previo bien fundamentado acerca de la fiabilidad y la validez de las rúbricas, basándose en el trabajo colegiado del profesorado.

Figura 4. Esquematización de una estructura de competencias y sus dimensiones para el diseño de rúbricas de evaluación



A modo de conclusión

La evaluación es un área de oportunidad para la mejora en la Educación Musical. Abordar proyectos evaluativos en el ámbito de la formación musical puede constituir un medio importante para mejorar no sólo la enseñanza de la música, sino también para incrementar su impacto y relevancia social en nuestra Comunidad.

Podemos abordar procesos dirigidos a:

- Diseñar aproximaciones de evaluación del impacto de la formación musical en el entorno social y escolar.
- Diseñar aproximaciones de evaluación institucional para los conservatorios profesionales de Música.
- Diseñar sistemas de evaluación de estudiantes más objetivos, que orienten sistemas formativos y sumativos.

En segundo lugar, respecto a los *enfoques y métodos a utilizar*, hemos de considerar que los enfoques de evaluación –para cualquiera de las propuestas mencionadas– son variados, si bien

el hecho de iniciar una línea de trabajo en la Educación Musical sin elementos administrativos que condicionen los modos de hacer, permite adentrarse en procesos que nazcan de la colaboración de los implicados (profesorado, equipos directivos, gestores, de la enseñanza musical) e investigadores educativos. En los enfoques a desarrollar se trataría de priorizar la finalidad de mejora institucional y de los procesos de evaluación de estudiantes.

En cuanto a los conservatorios profesionales de Música, como organizaciones que deben cumplir unos fines determinados y que tienen unas características específicas, es aconsejable que las evaluaciones se estructuren y sustenten sobre aproximaciones holistas, y a ser posible, de carácter sistémico.

No obstante, hay que intentar, conciliar las necesidades de información para otros propósitos evaluativos (por ejemplo, analizar el impacto y relevancia de la educación musical en la Comunidad Valenciana), con las evaluaciones de instituciones, de forma que de su coordinación se aporten elementos de mejora en ambos ámbitos (social e institucional).

Del mismo modo, la mejora de los procesos de evaluación de estudiantes, además de su importancia directa en la mejora de la enseñanza y la evaluación, sin duda puede integrarse en un enfoque institucional, teniendo repercusiones positivas que pueden coadyuvar a mejorar las evaluaciones institucionales, y aportar a su vez medios para informar un mapa de indicadores en el ámbito de resultados.

En cualquier caso, no puede olvidarse que toda evaluación solo tiene sentido realizarla si aporta elementos de mejora, por lo que las evaluaciones de instituciones educativas deben estar dirigidas primordialmente al perfeccionamiento/mejora de las mismas, ofreciendo su potencial diagnóstico para diseñar planes de mejora institucional.

Los métodos a utilizar –tanto en las evaluaciones institucionales, como en las de estudiantes– deben asegurar la objetividad de la evaluación, de manera que es conveniente evitar todos aquellos enfoques que no permitan la réplica ni la confirmación de resultados.

Si se quiere promover evaluaciones que orienten al perfeccionamiento, los implicados en los conservatorios de Música deben ser participantes activos en las evaluaciones. De forma que los lineamientos generales para orientar evaluaciones adecuadas de los conservatorios profesionales de Música se sitúan en: el uso de estrategias combinadas en cuanto al control de la evaluación (externo/interno) y en la complementariedad metodológica.

Finalmente, tan sólo señalar que la responsabilidad de la evaluación radica en que induce formas específicas de trabajo y, lo cierto, es que se acaba trabajando en función de cómo se es evaluado. Por ello, la evaluación –como dinamizadora de cambios– debe promover, a través de sus métodos, modos de trabajo coherentes con la idea de calidad que no puede ser otra que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del desarrollo personal y social.

Referencias bibliográficas

Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.

De la Orden, A. (1982). *La evaluación educativa. Concepto, características y funciones*. Buenos Aires: Docencia-Proyecto CINAÉ.

De la Orden, A. (1995). "Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria". *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6. 147-162.

De la Orden, A. (2007). "Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores". En INEE. *Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos*, pp. 6-21. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

De la Orden, A. (Dir.) (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". *RELIEVE*, 3(1-2). Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>

De Miguel, M. (1997a). "La evaluación de centros educativos. Una aproximación al enfoque sistémico". *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.

De Miguel, M. (1997b). "La evaluación de los centros educativos". En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gómez i Serra, M. (2000). "Els serveis socials i la seua avaluació". Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Harvey, L., y Green, D. (1993). "Defining quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.

Jiménez, B. (ed) (2000). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

Jornet, J. M. (2001). *Proyecto Docente e Investigador*. Catedráticos de Universidad. Valencia: Universitat de València (documento interno Dpto. MIDE).

Jornet, J. M. (2011). *Aprendizaje y Enseñanza*. España: Valencian International University.

Jornet, J. M. (2009). "Consideraciones metodológicas en la evaluación de escuelas". *Revista Puntos*, 2 - 11, pp. 182-191. México: Gobierno del Estado de Coahuila, México.

Jornet, J. M. y Leyva, Y. E. (2009) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.

Leyva, Y. E. (2012). "El Portafolios de Evaluación como Estrategia de Formación y Evaluación Docente". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 5 (1e), pp.328-337. En: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art25.pdf

Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). "Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). En: <http://redie.uabc.mx/vol-6no2/contenido-lukas.html>

Mateo, J. (2000). "L'avaluació de les institucions educatives". En: J. M. Jornet y G. Ramos (coords.) *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. (Publicación en CD). Valencia, GEM.

Perales, M. J. (2005): *Proyecto Docente e Investigador*. Titulares de Universidad. Valencia: Universitat de València (documento interno Dpto. MIDE).

Pérez Juste, R. (2000a). "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática". *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Pérez Juste, R. (2000b). "Evaluación de programas educativos". En: J. M. Jornet y G. Ramos (coords.) *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. (Publicación en CD). Valencia: GEM.

Polin, L. (1991). "Portfolio Assessment (Writing, Technology and Teacher Education)". *Writing Notebook: Creative Word Processing in the Classroom*, v8, n3, p25-27, 42, enero-febrero.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Salmerón, H. (1997) (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation: Perspectives of curriculum evaluation". *AERA monograph series on curriculum evaluation*, 1, 39-83. Chicago, Rand-McNally.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.

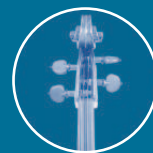
Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.

PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ AL CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT

Enrique Llorens Vallés

David Antich Albuixech

Conservatori Professional de Música de Torrent



Resum

En aquesta ponència es presenten de manera descriptiva els sistemes d'avaluació integral que s'estan desenvolupant al Conservatori Professional de Música de Torrent (en avant, CPMT), tant a nivell d'autoavaluació del professorat com de la gestió diària de l'alumnat o l'evolució del projecte "Tots Músics, tots diferents" (que treballa amb alumnes amb NEE), mitjançant una sèrie d'eines informàtiques de gestió i creació de formularis d'avaluació.

Paraules clau: avaluació, educació musical, TIC

Abstract

At this paper is presented in a descriptive way the organic evaluation systems used at the Torrent Conservatorium (hereafter CPMT), not only at the level of the internal teachers' evaluation, but also the journal processes of evaluation of the pupils, or the continuous evaluation of "Tots Músics, tots diferents" project (which works with disabled children), by means of a series of database and form-creating computer tools.

Key words: *evaluation, musical education, ICT.*

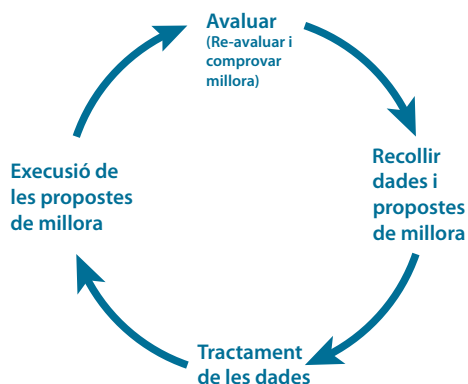
I. Introducció

L'avaluació és una eina fonamental per a millorar la qualitat educativa. Quan alguna cosa no funciona a un centre és necessari atacar-la i donar solucions. Dissortadament, la manca de solucions condueix moltes vegades a estats d'opinió negatius, els quals poden arribar a enriar l'ambient de treball i perjudicar la motivació per augmentar la qualitat. Quan això ocorre, es crea un cercle viciós: alguna cosa no funciona, es comenta per la gent i incideix en la opinió de la gent sobre el centre. Després el tantes vegades esmentat "biaix de confirmació" fa que es tendeixen a veure les coses dolentes d'una activitat o centre per confirmar l'opinió pròpia. L'avaluació es un recurs valent i decidit per a frenar aquest cercle viciós.

Així doncs, al CPMT, quan vàrem començar a plantejar-nos establir un pla integral d'avaluació, ens quedà marcada una idea de Manuel Tomàs, que llavors era el director del centre, idea que hem denominat "el cercle virtuós de l'avaluació" (basat en el cercle de millora de Demming). Per oposició al cercle viciós de les opinions negatives i el desànim, aquest cercle virtuós condueix a la millora de la qualitat (i de l'ambient de treball) al centre.

El cercle comença per l'avaluació, i avaluar suposa la creació d'uns documents adequats per a poder recollir les opinions i les reflexions de la comunitat que és avaluada. Davant els problemes, el millor es afrontar-los de manera professional. Estem per parlar i millorar, i les qüestions personals no han d'entrar en aquesta equació. L'avaluació no ha de ser, per altra banda, recollir només problemes, sinó sobre tot, recollir propostes per a solucionar aquests problemes. La idea de Manuel Tomàs, repetida mil voltes durant aquest procés era: reflexionem de manera valent sobre allò que funciona malament, però afegim propostes de millora. Sense elles, tot aquest procés és en certa mesura estèril (en realitat no ho és. El coneixement sempre és bo, encara que no porte una millora. No podem viure en una torre d'ivori, un defecte de molts equips directius). Una vegada recollides les propostes i les deficiències, hem de tractar eixes dades, recopilar-les i organitzar-les coherentment. I ara ve la part més important del cercle. Debate aquestes propostes als òrgans oportuns i finalment executar-les si s'escau. Una vegada fet aquest procés, el cercle torna al punt inicial, i necessitem tornar a avaluar i comprovar si hi ha hagut una millora efectiva.

El cercle "virtuós" de l'avaluació



Aquest cercle virtuós, que acaba conduint a un refinament i una millora contínua de les estructures del centre, va ser la nostra idea motriu a l'hora de dissenyar els documents d'avaluació. Fins a aquell moment, l'únic document d'avaluació que existia era la memòria final de curs que cada professor redactava i que, junt a la memòria general de centre, s'envia tots els anys a la inspecció el mes de juliol. Aquesta memòria, tot i que l'equip directiu donava unes directrius, no tenia una plantilla fixa i cada professor vessava en ella els continguts que considerava més adients, i amb l'extensió que ell considerava. Així doncs tenien un document:

- Majoritàriament descriptiu.
- Subjectiu.
- Llarg i avorrit.
- No uniforme, ni en forma ni en contingut.
- Farragosíssim per l'administració.
- Impossible de tractar estadísticament.

Això no era un document adequat per una avaluació seriosa, era més bé un document descriptiu. Necessitàvem altre tipus de document, que possibilitara el tractament estadístic i eliminara burocràcia estèril per als docents. Finalment vam decidir fer un formulari, un formulari PDF autoomplible, que tanca les respostes sense deixar de permetre la lliure expressió, i que ens permetia incidir en els conceptes que necessitàvem avaluar. Així, aquest formulari tindria les següents característiques:

- Document majoritàriament estadístic.
- Objectiu.
- Fàcil de complimentar pel professorat.
- Uniforme estèticament.
- Còmode per l'administració.
- Tractable estadísticament.
- Fins i tot, divertit.

Així doncs, prepararem el primer formulari d'avaluació d'aula per a finals del curs 2008-2009, i el vam presentar al professorat per a que l'omplira. Teníem els recels lògics de quan presentes una cosa nova. El resultat, malgrat els problemes tècnics que vam trobar pel camí, va ser una aclaparadora unanimitat del professorat sobre la eficiència i facilitat d'aquest nou formulari.

II. El formulari d'avaluació d'aula

MEMÒRIA FINAL DE CURS 2011/12 INFORME D'AVALUACIÓ D'AULA PROFESSORS TUTORS

| | |
|-------------------|----------------------|
| NOM DEL PROFESSOR | <input type="text"/> |
| ASSIGNATURA | <input type="text"/> |
| DEPARTAMENT | <input type="text"/> |

INSTRUCCIONS PER A COMPLIMENTAR LA MEMÒRIA

Aquest document es un PDF amb possibilitat de complimentació interactiva. Per a poder-lo obrir necessiteu tindre instalat als vostres ordinadors el software Adobe Acrobat Reader, que és gratuït i el podeu obtenir a la següent pàgina web

<http://get.adobe.com/es/reader/>

- Al contrari que l'any passat, i per evitar problemes d'impressió, els formularis tindran una mida fixa i no serà possible escriure més enllà de l'espai que tindreu habilitat. Recomanem breuetat i concisió.

- Si hi ha algun ítem en el qual desitgeu escriure més enllà de l'espai que vos hem donat, podeu fer-ho a l'apartat 7, Observacions Generals.

- Els apartats 2.2 i 2.3 estan dissenyats per a una quantitat màxima de 5 alumnes cadascun. Si teniu més alumnes que voleu ressenyar, podeu fer-ho a l'annex I i II, on hem deixat espai per a poder introduir les dades de més alumnes.

- Una vegada acabeu d'omplir la memòria, premeu el botó "Imprimir una còpia" que trobareu a l'última pàgina. Després, guardeu el document anant al menú Archivo/Guardar como... (o en anglès File/Save as...). Poseu-li com a nom d'arxiu el vostre nom i assignatura (ex. Enrique Llorens, violí). Aquest document el podeu enviar per correu a info@conservatoritorrent.net, o dur-lo al Conservatori i deixar-ho a la carpeta MEMÒRIES 2012 que tindreu a l'ordinador del professorat de la dreta. Per a qualsevol dubte, podeu cridar al 605019667. Data límit de presentació: **4 de Juliol de 2012**.

El formulari d'avaluació d'aula, que substituïa a la memòria que era de preceptiva redacció per part del professorat i el seu posterior enviament a la Conselleria, és un document creat enterament mitjançant el programari Adobe Acrobat, i en concret, la seua eina de creació de formularis Adobe LiveCycle, inclosa en la suite de programes que acompanyen al mateix. El formulari demanda al professorat dos tipus concrets de dades a emplenar: conceptes purament estadístics i per tant descriptius, i conceptes subjectes a avaluació i dependents de la valoració del professor.

Els conceptes estadístics que es demanen són els següents:

a) Estadístiques de l'alumnat

- Percentatge d'alumnes aprovats i suspesos en la assignatura.
- Alumnes que finalitzen els ensenyaments elementals i professionals.
- Alumnes que realitzen la prova d'accés, tant a Ensenyaments professionals com a ensenyaments superiors.
- Alumnes que renunciïn o abandonen el centre.

b) Estadístiques de les proves d'accés

- Percentatge d'aprovats i suspesos.
- Percentatge d'alumnes amb plaça, sense plaça o en llista d'espera.
- Situació després de la prova en cas de resultat negatiu (repetició de curs o abandonament del centre).

Els conceptes subjectes a avaluació són els següents:

a) Avaluació de la programació d'aula

- Alumnes que han complert els objectius de la programació d'aula.
- Alumnes que NO han complert els objectius i solucions adoptades (adaptacions curriculars, reforços, etc.)
- Alumnes que cap esmentar per altres raons (promoció de curs, situació familiar o personal, alumnes del projecte TMTD, etc.)

b) Avaluació de les activitats acadèmiques

- Audicions (d'aula i departament).
- Sessions d'avaluació.
- Altres activitats acadèmiques.

c) Avaluació de les activitats extraescolars

- Cursos de formació per a alumnes (cursos subvencionats pel AMPA del nostre Conservatori)
- Activitats extraescolars previstes en la PGA.
- Altres activitats extraescolars (programació cultural, intercanvis, eixides a concerts, etc.)

d) Avaluació de l'acció tutorial

- Avaluació de les sessions de tutoria amb els pares.
- Grau de col·laboració de les famílies.
- Ús de l'agenda de l'alumne.
- Pla d'acció tutorial.

e) Avaluació dels recursos

- Avaluació dels recursos materials dels quals disposa el centre.
- Avaluació dels recursos dels quals disposem en l'aula.
- Necessitats per al pròxim curs.

A més dels conceptes anteriorment assenyalats, el professor disposa d'un apartat on manifestar les seues observacions a nivell general sobre qualsevol qüestió relativa al projecte educatiu del centre. Aquestes observacions són recopilades per l'equip directiu, que les té compte per a l'elaboració de la programació de l'any següent. Quant als aspectes organitzatius de recopilació dels formularis, la pràctica ens ha fet evolucionar del formulari únic, a una distinció entre els formularis per als tutors instrumentals i altre tipus de formulari un poc diferent per als professors d'assignatures col·lectives. Aquests formularis s'arreglaven de les següents formes:

- Complimentació individual en l'ordinador de cada professor i enviament per correu electrònic al centre.
- Complimentació presencial en els ordinadors del Conservatori per part del professor.
- Presentació en paper per als professors més reacis a les noves tecnologies i posterior recopilació per part de l'equip directiu (aquests casos van ser sempre una minoria, i en l'actualitat són inexistent).

Tots els professors emplenen els formularis i els envien per correu electrònic).

III. El formulari d'autoavaluació

A més del formulari d'avaluació d'aula, l'equip directiu va detectar la necessitat que el professorat poguera expressar-se de manera més lliure sobre aquelles qüestions que considerara oportunes. Així, es va crear un formulari d'autoavaluació en el qual s'avaluaven per part del professorat aspectes que no es podien veure en la memòria i fins i tot validar decisions preses per l'equip directiu. Aquest formulari és en la seua pròpia essència Àexible, de manera que el propi professorat pot deci-dir quins són els temes sobre els quals avaluar a l'any següent. Per aconseguir la màxima llibertat per part del professorat, aquest formulari pot ser emplenat de manera anònima i dipositat en una carpeta en els ordinadors del centre, garantint d'aquesta manera l'anonimat. Els conceptes que s'han presentat al professorat per a la seua avaluació des de la creació del formulari són els següents:

2009

- Avaluació de la pròpia pràctica docent
- Avaluació dels documents de centre (PGA i PEC)
- Avaluació de l'equip directiu.

2010

- Organització de les audicions
- Avaluació del Projecte Ricercare
- Avaluació de les vies de comunicació i informació del centre (SMS, web, convocatòries, safates, etc.)
- Avaluació de la coordinació interdepartamental i el treball en equip.

2011

- Avaluació de la nova Programació Cultural Estable
- Avaluació del funcionament dels departaments didàctics
- Avaluació de l'ús de les noves pissarres digitals.

2012

- Avaluació de la nova Associació d'antics Alumnes i el seu primerencontre
- Avaluació del projecte "Tots músics, tots diferents"
- Anàlisi de les febleses del centre.

IV. L'avaluació a l'aula. El diari d'aula.

El diari d'aula electrònic és una eina per a l'avaluació i la gestió diària de l'alumnat del Conservatori Professional de Música de Torrent. És una base de dades desenvolupada per David Antich (cap d'estudis i professor de flauta de bec d'aquest centre) per al seguiment dels alumnes de les especialitats instrumentals. Aquest recurs informàtic està basat en les següents premisses:- Facilitat d'ús a l'aula, aquest diari està pensat per utilitzar mentre s'està impartint la classe, si s'utilitza correctament només són necessaris entre 3 i 5 minuts per finalitzar el procés d'introducció de dades i el posterior enviament dels informes als pares per correu electrònic.- Aquesta eina facilita l'intercanvi d'informació i la coordinació entre els professors del centre que atenen un mateix alumne mitjançant el correu electrònic.

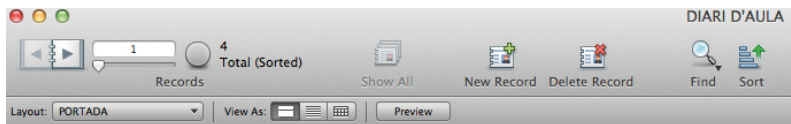
- Proporciona una comunicació amb els pares contínua mitjançant l'enviament d'informes de les classes que realitza l'alumne per correu electrònic, això facilita la funció tutorial i el seguiment integral de l'alumne.

- Facilita la valoració gràcies a la contínua intenció de dades classe a classe, així mateix treu subjectivitat a la qualificació.

- Exposició en pestanyes d'aquesta base de dades així com la capacitat de recordar el que ja s'ha introduït facilita enormement el seu ús a l'aula.

A continuació passem a detallar cadascuna de les parts fonamentals de què consta aquesta utilitat informàtica:

Quant obrim aplicació tenim aquesta primera pantalla, des d'aquí triarem dues opcions: la primera ens arribarà directament a l'aplicació per a la gestió diària de l'alumnat la segona no s'obrirà una llista de recordatoris que podrem anar omplint al llarg del seu ús en el curs escolar i que més endavant mostrarem.

A screenshot of the student profile form. The form is titled 'ALUMNE DE MOSTRA' and 'ENSENYAMENTS ELEMENTALS 1'. It includes fields for 'Data de naixement' (16/11/2002), 'Anys' (11), and 'Repeteix' (NO). There is a photo placeholder and a 'Curs' dropdown set to 'Ensenyaments elementals 1'. The 'Especialitat' is 'FLAUTA DE BEC' and the 'Tutoria' is 'DAVID ANTICH ALBUIXECH'. The form has tabs for 'Dades de contacte', 'Horari de l'alumne', 'Informació acadèmica', 'Diari de classe', and 'Avaluació'. The 'Dades de contacte' tab is active, showing fields for 'mòbil mare' (666666666), 'Correu electrònic Pares' (alumnedemostra@correu.com), 'Correu electrònic Alumne', 'Adreça' (Carrer de Mostra), 'Població' (Torrent), 'Codi Postal', and 'Nom dels pares' (Pare i Mare). There are also buttons for 'CERCA ALUMNE', 'NOU', 'SUPRIMIR', 'Alumne/a anterior', 'Alumne/a següent', 'Ordenar per COGNOM', 'Veure TOTS els alumnes', and 'Incloure RECORDATORI'. A 'Notes' section on the right shows a date '27/02/2012' and a note: 'hem de fer les activats que indique "a classe"'. At the bottom, there are links for 'Veure professorats' and 'Enviar correu electrònic professoria del centre'.

© David Antich 2007-2012. Ús autoritzat al claustre del Conservatori Professional de Música de Torrent.



En aquesta primera imatge podem veure les tres parts de què consta aquesta base de dades, a la part superior tenim el logotip del conservatori de Torrent i després uns ítems que s'implementen automàticament quan introduïm les dades de l'alumne en qüestió.

Seguidament tenim l'espai reservat per al nom de l'alumne la data de naixement (l'edat s'introdueix de forma automàtica) i si repeteix curs o no, més a la dreta podem integrar-les de l'alumne en aquesta base de dades i seguidament introduïrem el curs les activitat i el tutor que té l'alumne en aquest any escolar.

Seguint amb aquesta part central de la finestra trobarem les eines de recerca, un botó per començar un registre nou i un altre per suprimir un registre determinat.

Finalment estan ubicades eines desplaçament, eines per ordenar els registres i un botó que obre els recordatoris dels que parlem anteriorment.

Just sota d'aquesta part que hem descrit es troben les pestanyes que conformen la part més important d'aquesta utilitat. La disposició per pestanyes ens ajuda a situar la informació de forma eficient, també és important destacar que en una mateixa pantalla obtenim una gran quantitat de dades sense necessitat de desplaçar massa.

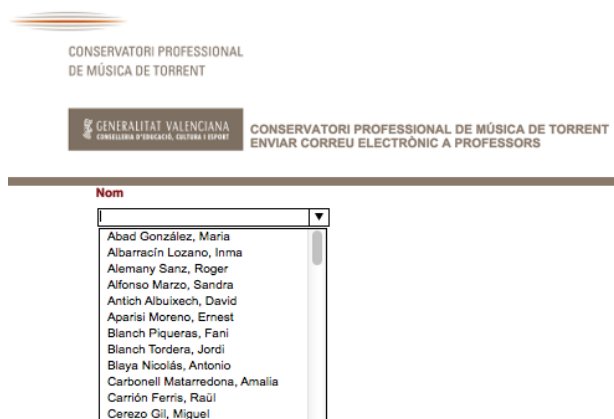
La primera pestanya està dedicada a la informació personal de l'alumne, especialment les dades de contacte de l'alumne. És important omplir tots els camps relatius a el correu electrònic perquè s'utilitzaran per a l'enviament dels informes del diari de classe.

A la part inferior d'aquesta pestanya podem trobar dos enllaços que estaran també en altres pestanyes d'aquesta aplicació. Es tracta d'alguna cosa important perquè ens permet estar en contacte per correu electrònic amb els professors del centre de manera immediata:

[**Veure professors/es**](#)

[**Enviar correu electrònic professor/a del centre**](#)

El primer enllaç ens permet veure els professors que treballen al centre en aquest moment:



El segon enllaç ens permet seleccionar el nom que qualsevol professor o professora i automatitzar un correu electrònic:



CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT

CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT
DADES DE CONTACTE DE PROFESSORS

| Nom | Correu electrònic |
|----------------------|-------------------|
| Abad González, María | mariaabad@cprt.es |

Els enllaços situats a la dreta del correu electrònic dels pares automatitza l'enviament de correus electrònics amb un text predefinit. Després de triar aquesta opció el programa correu electrònic s'obre, mostrant un correu llest per al seu enviament amb el text de la sol·licitud de tutoria en aquest cas. Per aquest correu s'utilitza el camp de correu electrònic que prèviament haurem introduït:



Correu electrònic Pares [Enviar Correu Sol·licitud de Tutoria](#)

Aquest seria el resultat amb el programa de correu ja preparat per al seu enviament:



Conservatori Professional de Música de Torrent. Solicitud de Tutoria.

Per a:

A/c:

Tema: Conservatori Professional de Música de Torrent. Solicitud de Tutoria.

Contacte amb vostés per tal de sol·licitar-vos una sessió de tutoria en relació al rendiment escolar del seu fill/a.

Atentament

A continuació introduïrem les dades relatives a l'horari i el professorat que atén l'alumne:

CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT

ALUMNE DE MOSTRA
ENSENYAMENTS ELEMENTALS 1

Especialitat: FLAUTA DE BEC
Tutoria: DAVID ANTICH ALBUIXECH

GENERALITAT VALENCIANA
Conservatori Professional de Música de Torrent

Curs escolar 2011-2012

Gestió d'alumnes | Diari de classes

Dades de l'alumne/a

Nom: ALUMNE DE MOSTRA

Data de naixement: 16/11/2002

Anys: 11 Repeteix: NO

Inserir fotografia

Curs: Ensenyaments elementals 1

Especialitat: FLAUTA DE BEC

Tutoria: David Antich Albuixech

CERCAR ALUMNEA

NOU

SUPRIMIR

Alumne/a anterior Alumne/a següent

Ordenar per: COGNOM Veure TOTS els alumnes

Incloure RECORDATORI

Notes

27/02/2012

hem de fer les activats que indique "a classe"

Dades de contacte | Horari de l'alumne | Informació acadèmica | Diari de classe | Avaluació

| ASSIGNATURA | CURS | DIA | HORARI | | PROFESSOR / A | Recuperació de classes |
|--------------------|------|----------|----------|---------|------------------------|------------------------|
| Cor E.E. | 1 | Dimecres | de 18'00 | a 19'00 | Jordi Blanch Tordera | |
| Instrument | 1 | Dilluns | de 18'00 | a 19'00 | David Antich Albuixech | |
| Llenguatge Musical | 1 | Dilluns | de 17'00 | a 18'00 | Irene Pascual Insa | |
| Llenguatge Musical | 1 | Dimecres | de 17'00 | a 18'00 | Irene Pascual Insa | |

[Veure professors/es](#) [Enviar correu electrònic professoria del centre](#)

© David Antich 2007-2012. Ús autoritzat al claustre del Conservatori Professional de Música de Torrent.

A la pestanya d'informació acadèmica o tindrem les dades sobre la recuperació d'assignatures pendents de cursos anteriors, també del responsable d'aquesta avaluació:

Dades de contacte | Horari de l'alumne | Informació acadèmica | Diari de classe | Avaluació

ASSIGNATURES PENDENTS

| Assignatura | Curs | Recuperació | Professor responsable |
|--------------------|------|------------------|-----------------------|
| Llenguatge Musical | 1 | Primer trimestre | Irene Pascual Insa |

[Veure professors/es +](#) [Enviar correu electrònic professoria del centre](#)

[Informe de Seguiment ALUMNE TMTD](#)

Informació rellevant sobre el context acadèmic

Des d'aquesta pestanya podrem també automatitzar l'enviament de correus electrònics a qual-sevol professor del centre, tot i que està pensat per enviar un correu electrònic al professor responsable de l'assignatura recuperada. També tenim un camp de text on podrem introduir la informació rellevant sobre el context acadèmic actual de l'alumne en qüestió. Com en el conservatori de Torrent tenim un projecte d'integració amb alumnes amb discapacitat hem optat per introduir un enllaç que ens porta a la base de dades relacional que gestiona l'avaluació d'aquest projecte.

| Dades de contacte | Horari de l'alumne | Informació acadèmica | Diari de classe | Avaluació |
|---|--|--|-----------------|---|
| Sessió 14/03/2013 ← → Classe d'avui Dades de la classe anterior Falta | | Nivell de compliment dels objectius NORMAL | | Valoració de la sessió REGULAR |
| Avaluació Tercera avaluació | | Classe en blanc Darrera classe Veure totes les classes | | INDICACIONS PER A L'ESTUDI (informació que veuran els pares) |
| Exercicis de la classe anterior Escala de Do m Escaltes de Hell, la menor amb articulació: ttr, drdr i tkk | Exercicis per al pròxim dia Escala de Do amb la flauta alt sencera. | - Abans de tocar les peces recorda: LLIG-CANTA-TOCA. - A partir d'aquesta avaluació hauràs d'estudiar al menys 20 m al dia com a mínim. El final del curs s'apropa. - Recorda que les frases estan entre les respiracions. No te'n passes cap i respira sols on estiga indicat a la | | |
| Estudia de la classe anterior Unitat 8; 148 (primera i segona veu), 156, 159, 160, 161, 162, 163. | Estudia per al pròxim dia Alan Davis (soprano): estudis 1 i 2 (toca'l santada) | OBSERVACIONS (informació que es veu als informes per avaluació o data) NECESSITA EXERCICIS DE VIBRAT ESCRITS I UN PLA MINUTAT DE TREBALL | | |
| Obres de la classe anterior 23 Adagio Alguna cançó del treball d'estiu. | Obres per al pròxim dia Alguna cançó del treball d'estiu. | Imprimir PDF Enviar PDF Informe alumne/avaluació Informe alumne/data | | |
| Veure professors/es Enviar correu electrònic professoria del centre | | | | |

© David Antich 2007-2012. Ús autoritzat al claustre del Conservatori Professional de Música de Torrent.

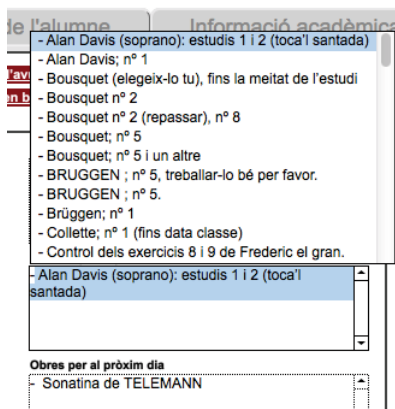
La part més important d'aquesta aplicació informàtica és el diari d'aula de l'alumne:

Inicialment podem automatitzar moltes accions com és la data de la classe, podem també introduir de forma automàtica el treball de la classe anterior també podrem obrir una finestra una classe en blanc veure tota la classe anterior o obrir una nova llista amb totes les classes del alumne com es mostra en la següent imatge:

| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT | | FLAUTA DE BEC | | ALUMNE DE MOSTRA | |
|---|---|---|------------------------|--|--|
| DAVID ANTICH ALBUIXECH | | ENSENYAMENTS ELEMENTALS 1 | | TERCERA AVALUACIÓ 14/03/13 | |
| Curs escolar 2011-2012 | | Gestió d'alumnes | | Diari de classes | |
| Nom ALUMNE DE MOSTRA | Avaluació Tercera avaluació | Nivell de compliment dels objectius NORMAL | Classe anterior | CERCAR | |
| E-mail alumnedemostra@correu.com | Sessió del 14/03/2013 | Valoració de la sessió REGULAR | Classe següent | Guardar com a PDF Informe alumne/avaluació Informe alumne/data Informe de Seguiment Imprimir Totes les classes Eliminar classe | |
| Exercicis de la classe anterior Escala de Do m Escaltes de Hell, la menor amb articulació: ttr, drdr i tkk | Exercicis pròxim dia Escala de Do amb la flauta alt sencera. | Indicacions per a l'estudi - Abans de tocar les peces recorda: LLIG-CANTA-TOCA. - A partir d'aquesta avaluació hauràs d'estudiar al menys 20 m al dia com a mínim. El final del curs s'apropa. - Recorda que les frases estan entre les respiracions. No te'n passes cap i respira sols on estiga indicat a la partitura. | | | |
| Estudia de la classe anterior Unitat 8; 148 (primera i segona veu), 156, 159, 160, 161, 162, 163. | Obres pròxim dia Alguna cançó del treball d'estiu. | Comentaris NECESSITA EXERCICIS DE VIBRAT ESCRITS I UN PLA MINUTAT DE TREBALL | | | |
| Obres de la classe anterior 23 Adagio Alguna cançó del treball d'estiu. | Estudia pròxim dia Alan Davis (soprano): estudis 1 i 2 (toca'l santada) | | | | |

Mentre impartim la classe podem escriure en els espais dedicats a això els exercicis les obres i els estudis que ha de preparar l'alumne per a la propera sessió.

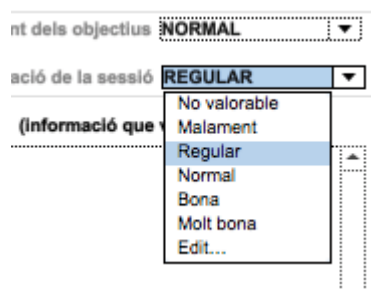
El programa està preparat per recordar tot allò que s'escriu, de manera que molta informació de la qual introduïm per un alumne ens pot servir també per a un altre.



Introduïrem també en l'espai reservat per a això les indicacions per a l'estudi aquesta informació juntament amb anteriorment introduirà serà la que s'adjunti en un PDF que automatitza el programa i que podem enviar per correu electrònic els pares.

Les observacions, que s'introdueixen just en el camp que està sota les indicacions per a l'estudi és un camp que no es reflecteix en l'informe que enviarem als pares, de manera que és una informació que preservarem per al nostre ús de l'aula i per posteriors avaluacions de l'alumne.

Situat a la cantonada superior dreta d'aquesta pantalla tenim dues finestres desplegable que podem donar una valoració de la sessió, d'una banda avaluarem el nivell d'assoliment dels objectius proposats, d'altra banda valorarem la classe que ha realitzat l'alumne.



Aquests dos camps ens poden ajudar molt a realitzar una avaluació de l'alumne, traient subjectivitat a la mateixa. Aquesta qualificació és personalitzable i es pot evitar per cada usuari de manera que no necessàriament té mantenir aquesta gradació.

A la cantonada dreta inferior hi ha els enllaços que automatitzen la creació de PDF és, l'enviament per correu electrònic, o una impressió del document que automàticament genera aquesta aplicació.



Aquest document PDF es genera en base a les dades que prèviament haurem introduït i té aquest aspecte:

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
|  | | Flauta De Bec |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT | | Ensenyaments Elementals 1 |
|  | | Professor T David Antich Albuixech |
| | | Curs 2011-2012 TERCERA AVALUACIÓ |

| | |
|----------------------------------|--|
| ALUMNE DE MOSTRA | Informe de la classe del 14/03/13 |
| alumnedemostra@correu.com | Valoració de la sessió REGULAR |

Indicacions per a l'estudi / Observacions

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Abans de tocar les peces has de fer: LLIG-CANTA-TOCA.- Agafa aire per la boca, i on estiguen les indicacions a la partitura. Si no hi han respira cada dos o quatre compassos.- Assegura't que el dit polze esquerre (forat 0) estiga ben tapat. Has de moure el dit per la vora del forat per a comprovar que el forat està tapat. |
|---|

Treball per a la propera sessió



| Exercicis | Estudis | Obres |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Escala de Do amb la flauta alt sencera, més ràpida i amb les respiracions on està indicat a la partitura. | <ul style="list-style-type: none">- Alan Davis (soprano): estudis 1 i 2 (toca'l santada) | <ul style="list-style-type: none">- Sonatina de TELEMANN |

Aquest és el document que rebran els pares quan l'alumne surti per la porta de classe, aquesta immediata en la resposta del centre genera una nova dimensió al concepte de tutoria. L'aplicació genera un correu electrònic amb un text predeterminat de manera que no cal perdre temps en la seva redacció i posterior enviament:

| | |
|--------|--|
| Per a: | alumnedemostra@correu.com |
| A/c: | |
| Tema: | Conservatori Professional de Música de Torrent; Informe de la classe d'avui. |

Adjunte el document PDF amb l'informe de la classe d'avui.

Salutacions cordials.

| | | |
|---|--|-------------------------------------|
|  | | Flauta De Bec |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT | | Ensenyaments Elementals 1 |
|  | | Professor T David Antich Albuixech |
| | | Curs 2011-2012 TERCERA AVALUACIÓ |

| | |
|----------------------------------|--|
| ALUMNE DE MOSTRA | Informe de la classe del 14/03/13 |
| alumnedemostra@correu.com | Valoració de la sessió REGULAR |

Indicacions per a l'estudi / Observacions

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Abans de tocar les peces has de fer: LLIG-CANTA-TOCA.- Agafa aire per la boca, i on estiguen les indicacions a la partitura. Si no hi han respira cada dos o quatre compassos.- Assegura't que el dit polze esquerre (forat 0) estiga ben tapat. Has de moure el dit per la vora del forat per a comprovar que el forat està tapat. |
|---|

L'aplicació permet la consulta de la relació diària de les classes per diversos criteris, un d'ells pot ser "nom alumne-avaluació", en aquest cas anem a consultar l'avaluació de totes les classes que ha realitzat l'alumne en el primer trimestre.

| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT | | INFORME ALUMNE/A-AVALUACIÓ | |
|---|----------------------------|------------------------------------|---------|
|  | | Nom ALUMNE DE MOSTRA | |
| | | Avaluació Primera avaluació | |
| Sessió | Nivell de compl. objectius | Valoració de la sessió | Comenta |
| 04/10/2011 | Molt alt | Molt bona | |
| 10/10/2011 | Molt alt | Bona | |

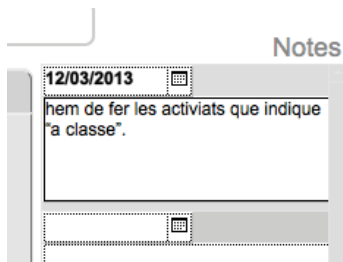
Finalment la pestanya d'avaluació ens permet introduir les notes de cada avaluació juntament amb el professor responsable de cada assignatura i un comentari si cal.

| Dades de contacte | Horari de l'alumne | Informació acadèmica | Diari de classe | Avaluació | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------|----------------------|-------------------|-------------|------------------------|-------------|--------------|--------|------------|----------|--|----------------------|---------------|---|------------------------|------------|--|--|-------------|--|--|--------------------|--|--|---------------|--|--|-------------|------|-------------|--------------|--------|------------|--|
| Primera avaluació | | Segona avaluació | Tercera Avaluació | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th>ASSIGNATURA</th> <th>CURS</th> <th>PROFESSORIA</th> <th>QUALIFICACIÓ</th> <th>faltes</th> <th>Comentaris</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cor E.E.</td> <td></td> <td>Jordi Blanch Tordera</td> <td>5 (suficient)</td> <td>3</td> <td>Està molt poc atent...</td> </tr> <tr> <td>Instrument</td> <td></td> <td></td> <td>7 (notable)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Llenguatge Musical</td> <td></td> <td></td> <td>5 (suficient)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ASSIGNATURA</td> <td>CURS</td> <td>PROFESSORIA</td> <td>QUALIFICACIÓ</td> <td>faltes</td> <td>Comentaris</td> </tr> </tbody> </table> | | | | ASSIGNATURA | CURS | PROFESSORIA | QUALIFICACIÓ | faltes | Comentaris | Cor E.E. | | Jordi Blanch Tordera | 5 (suficient) | 3 | Està molt poc atent... | Instrument | | | 7 (notable) | | | Llenguatge Musical | | | 5 (suficient) | | | ASSIGNATURA | CURS | PROFESSORIA | QUALIFICACIÓ | faltes | Comentaris | |
| ASSIGNATURA | CURS | PROFESSORIA | QUALIFICACIÓ | faltes | Comentaris | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cor E.E. | | Jordi Blanch Tordera | 5 (suficient) | 3 | Està molt poc atent... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Instrument | | | 7 (notable) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Llenguatge Musical | | | 5 (suficient) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ASSIGNATURA | CURS | PROFESSORIA | QUALIFICACIÓ | faltes | Comentaris | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IMPRIMIR BUTLLETÍ DE LA PRIMERA AVALUACIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

L'aplicació genera un butlletí de notes amb tota aquesta informació prèviament introduïda, de manera que no necessari omplir altre document informatiu.

| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA DE TORRENT | | FLAUTA DE BEC | | |
|---|------|--|---------------|--------|
|  | | Ensenyaments elementals 1 | | |
| | | Professor tutor David Antich Albuixach | | |
| ALUMNE DE MOSTRA alumnedemostre@correu.com | | CURS ESCOLAR 2011-2012 BUTLLETÍ DE LA PRIMERA AVALUACIÓ | | |
| ASSIGNATURA | CURS | PROFESSORIA | QUALIFICACIÓ | FALTES |
| Cor E.E. <i>Està molt poc atent...</i> | | Jordi Blanch Tordera | 5 (SUFICIENT) | 3 |
| Instrument | | | 7 (NOTABLE) | |
| Llenguatge Musical | | | 5 (SUFICIENT) | |

Aquesta aplicació té també utilitats que poden ajudar al docent a realitzar la seva tasca de manera més efectiva, com són recordatoris per dates per a cada alumne:



Gestió d'alumnes

data

coses a recordar

data

coses a recordar

data

coses a recordar

Encara que s'ha programat aquesta aplicació perquè el seu ús sigui molt intuïtiu i no es tinguin coneixements previs, hi ha uns enllaços i una pàgina d'ajuda dins de la mateixa aplicació per posar-se en contacte amb mi si cal.



CONSERVATORI PROFESSIONAL
DE MÚSICA DE TORRENT



ÚS D'AQUEST DIARI D'AULA

[TORNA A LA PÀGINA PRINCIPAL](#)

Funció d'aquesta utilitat:

Aquesta és una senzilla base de dades que ajuda a portar un control exhaustiu del treball diari dels alumnes de cada professor tutor, també recull informació sobre l'horari de l'alumne, situació acadèmica (respecte a assignatures pendents i recuperacions) i dades de contacte.

Facilita el contacte diari amb els pares i mares de l'alumnat i amb la comunitat educativa del centre mitjançant el correu electrònic, també pot ser una eina útil per al seguiment i l'avaluació dels alumnes. Veuràs que és molt intuïtiva i fàcil d'utilitzar.

Com començar:

El primer que hauràs de fer és introduir els teus alumnes. La primera vegada hauràs de fer clic al botó **NOU**, que es troba a la part dreta de la pàgina principal. Després cal escriure el nom de l'alumne/a a la finestra **NOM**, les següents passes te les mostra el **VÍDEO 1***.

Després pots introduir les dades corresponents a aquest alumne, mira el **VÍDEO 2**.

El pas següent serà omplir les dades dels altres alumnes fent clic altra vegada al botó **NOU**. La pantalla es quedarà en blanc, escriu el nom d'un altre alumne i repeteix el procés.

Per a tornar a la pàgina principal en qualsevol moment fes clic a pestanya **GESTIÓ D'ALUMNES**, que es troba a la part dreta, just baix dels botons **NOU**, **SUPRIMIR** i **CERCAR**.

El Diari d'Aula

En aquest panell es troba la part més important de l'aplicació. Ací introduiràs les dades de les classes, hi han diverses formes, el **VÍDEO 3 i 4** expliquen com moure's per aquest diari.

Enviamet de correus electrònics:

Per a que funcione correctament l'enviamet de correus electrònics des dels enllaços d'aquesta base de dades és necessari que tingues ben configurat el teu programa de correu (Mail, Outlook...), contacta amb la Comissió de Noves Tecnologies del Conservatori si no saps com fer-ho. Segueix les instruccions que apareixeran a la pantalla per tal d'adjuntar els informes de les classes a un correu electrònic.

Dubtes d'utilització i altres programes necessaris:

Escriu a dauidantich@conservatoriotorrent.net o millor busca'm pel centre i em preguntes el que calga.

* Si treballas en plataforma Windows has d'instal·lar-te aquest programa per a veure els vídeos: [Quicktime per a Windows](#)

Espere que et serveixca d'ajuda!!

V. Logística i problemes detectats

Les eines utilitzades per a crear aquests formularis són, com s'ha esmentat anteriorment, la suite de gestió de PDFs Adobe Acrobat i la seua eina de creació de formularis LiveCycle. El programa File-maker Pro per a la creació de bases de dades, i Microsoft Excel para l'organització i recopilació de les dades, a més de per al seu tractament estadístic.

La utilització d'aquestes eines, unit al caràcter dinàmic dels formularis va comportar una sèrie de problemes logístics, tant del disseny del formulari com la posterior recollida i enviament dels mateixos per part del professorat. En aquest sentit, el major problema va ser la compatibilitat entre plataformes, ja que els ordinadors del professorat tenien versions diferents d'Adobe Acrobat, i fins i tot diferents sistemes (Apple Mac, Linux, Windows), i alguns d'aquests sistemes no suportaven bé la complimentació del formulari.

Havia, a més, altre gran problema. El formulari d'avaluació d'aula era un document que a la seua totalitat de pàgines, multiplicat per 60 professors que formen el centre, donava un nombre de pàgines a imprimir per al seu enviament a la inspecció massa engruixat. Així doncs, es va fer necessari preparar una recopilació de les respostes del professorat, un tractament estadístic de les dades i l'enviament d'un resum dels formularis d'avaluació, adjuntant els formularis originals en format digital, en un DVD que acompanyava a la memòria que s'enviava a Conselleria.

VI. El tractament de les dades i la execució de les millores

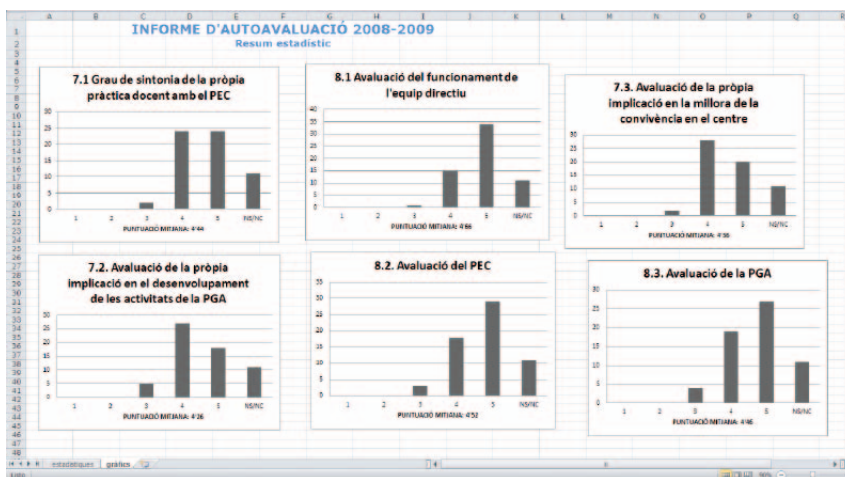
Una vegada recopilats les dades, el punt crucial perquè aquest cercle de millora funcione està en el tractament posterior d'aquestes dades i que efectivament es convertisquen en millores per al funcionament del centre.

Així doncs, es va fer necessari que l'equip directiu recopilara les diferents propostes de millora dels formularis d'aula i d'autoavaluació. El protocol que s'està seguint en el Conservatori és el següent:

- Lectura, recopilació i tractament estadístic:

En aquest procés, es lliguen tots els informes, i els camps objectivables es tracten amb una fulla de càlcul i s'estableixen gràfics amb les estadístiques de les respostes.

En el cas dels camps d'expressió lliure, es recopilaven en un informe intern per a l'equip directiu, i s'extrauen els punts i propostes més sensibles per a incloure'ls en la PGA de l'any següent.



1. Execució de les millores

Les diferents propostes de millora detectades en els formularis són debatudes en l'equip directiu, i es decideix si es poden executar directament o és necessari dur-les als òrgans de coordinació didàctica. Quan es decideix que una proposta ha de ser debatuda en els òrgans de coordinació, s'inclou com objectiu estratègic en la PGA de l'any següent.

En el cas concret dels recursos, la Secretaria fa una recopilació de totes les necessitats exposades pel professorat en els formularis, i amb aquesta recopilació planifica l'assignació de pressupost per a poder cobrir aquestes necessitats.

2. Resultats concrets. Casos d'èxit.

Com acabem de citar, aquesta planificació dels recursos necessaris sobre la base dels formularis del propi professorat ha fet que cada any es pugui cobrir un percentatge aproximat del 70 o 80% de les necessitats simplement amb la planificació i transparència que suposa saber amb antelació quines són, ja que moltes d'aquestes necessitats no impliquen una assignació pressupostària, sinó més aviat una optimització dels recursos de què disposa el centre, que moltes vegades són desconeguts pel propi professorat.

Per mostrar un cas d'èxit aconseguit gràcies a aquests formularis d'avaluació, podem mostrar el cas de la programació cultural estable, que es va implantar a partir del curs 2011. El Conservatori venia d'un model de setmana cultural que semblava estancat, i l'equip directiu es va plantejar canviar aquest model per a donar pas a una programació cultural estable que abastara tot l'any. Una vegada presa la decisió en els òrgans de coordinació, i després del primer curs d'implantació, l'equip directiu va plantejar una valoració per part del professorat en els formularis d'autoavaluació, per a constatar si la decisió presa havia estat vista com positiva per part del

professorat. El resultat va ser que la valoració general de la programació cultural estable va arribar una nota mitjana de 4'62 sobre 5, la qual cosa va servir per a confirmar la directriu empresa per l'equip directiu en aquesta qüestió.

VII. Conclusions i reptes de futur

L'experiència de quatre anys avaluant tots els aspectes de la nostra pràctica docent i la nostra programació en el Conservatori Professional de Música de Torrent, ens ha convençut encara més del valor de l'avaluació com eina per a millorar els processos del centre. Però entenem que hem d'anar més enllà i ens plantejem, així doncs, una sèrie de reptes de futur, que són els següents:

a) Transició a eines de codi obert, programari gratuït i compatible amb Lliurex.

Les eines informàtiques que hem utilitzat per a preparar aquests formularis i tractar-los estadísticament són programes de software propietari, i per tant subjectes a drets d'autor i a pagaments per llicència. La Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana ha apostat fermament per l'ús de programari lliure i de codi obert. Entenem que la nostra evolució ha d'anar a cercar aquests estàndards, i per a això anem a mantenir els contactes amb la Conselleria que siguen necessaris.

b) Diàleg amb l'Administració.

Per altra banda, creiem que seria molt interessant establir un diàleg amb la inspecció educativa per a decidir quins ítems són preceptius en aquesta avaluació docent. Considerem molt interessant obrir un procés de diàleg conservatoris-inspecció per a estandaritzar un model de formulari d'avaluació d'aula per als Conservatoris i unificar els conceptes a avaluar en tots els centres de la xarxa.

c) Estendre la cultura de l'avaluació a tota la comunitat educativa.

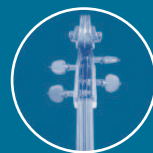
Hi ha dos fronts on creiem necessari també començar a treballar en processos d'avaluació. Aquests són l'avaluació dels alumnes de la nostra pràctica docent com professors, pràctica habitualment estesa en les universitats i centres superiors; i també l'extensió dels processos d'avaluació als pares. Creiem fermament en la necessitat de plantejar una avaluació externa per part dels pares del nostre treball com professionals, així com de tots els processos del centre, no només dels pedagògics sinó també dels organitzatius.

El que està clar és que la cultura de l'avaluació és un tren que ha vingut per a quedar-se, i en el CPMT estem absolutament convençuts d'això, tant en la idea en si mateixa de l'avaluació com instrument de millora, com pels resultats concrets que estem veient en la nostra pràctica de quatre anys sotmetent-nos a una avaluació contínua.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Josep Sans Gamón

Inspector de Educación (Castellón)



Resumen

Intervención positiva y eficaz en nuestro sistema educativo por parte de la Inspección que debe garantizar el derecho a una educación de CALIDAD. Inspección jurídica, Inspección técnico-pedagógica e Inspección asesora. Presión sobre los poderes públicos para que la Educación se modernice y sea efectiva. Mejorar, núcleo central de todos los puntos esenciales del sistema escolar. Los centros con cultura favorable a los procesos de mejora asumirán con mayor facilidad las innovaciones. La cultura de la mejora es la base de todos los procesos de cambio, con unos objetivos claros y una temporalización adecuada. Los estudios de eficacia escolar aportan información sobre qué cambiar, las teorías de mejora nos han indicado cómo hacerlo. Retos del futuro: a) realización de un mapa de enseñanzas musicales que planifique y racionalice costos b) enseñanzas integradas que suavicen el doble currículum.

Palabras clave: calidad educativa, mapa de enseñanzas, enseñanzas integradas, música.

Abstract

In order to guarantee the right to an education of quality, we should rely on a positive and effective intervention of the inspection in the Spanish Educational System. Inspectorate must be juridical, technical and pedagogic, as well as advising. It is a must to put pressure on public authorities to update and modernize education. Improving must be the main objective of the schools. Educational centres with an improving philosophy will provide major renewals. The culture of improvement is the base of all the changes in education. It involves clear aims and suitable temporalization. Efficient school researches provide information of possible changes and the theories of improvement indicate how to do it. Challenges for the future: a) Accomplishment of a musical education plan to planify and determine possible expences. b) Integrated teaching that takes into account the double curricula.

Key words: quality education, musical education plan, music and high school integrated teaching, music.

La inspección, tal y como está configurada por la normativa vigente ha de ser garantía de una intervención positiva y eficaz en nuestro sistema educativo y la del derecho a una educación con la calidad que se le exige en los tiempos en qué vivimos. La Constitución de 1978 dispone que “los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para el cumplimiento de las leyes” (art. 27.8): inspección jurídica. Es también por tradición y por derecho una inspección técnico-pedagógica y una inspección asesora, (art. 55.f) de la Logse de 1990.

Si algo caracteriza el principio del siglo XXI es sin duda la convicción ampliamente compartida, transformada ya en un estado de opinión, de que en los últimos años se han gestado cambios que transformarían radicalmente las sociedades de los países desarrollados en los inicios de este milenio; cambios que han creado la percepción de que los medios de comunicación apoyados en las tecnologías de la información de nueva generación convertirán en una realidad plena el aserto de McLuhan de que el mundo es una aldea global.

Para Jacques Délors, se trata de superar las tensiones entre “lo mundial y lo local , lo universal y lo singular, tradición y modernidad, largo plazo y corto plazo, indispensable competencia e igualdad de oportunidades, extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y la tensión entre lo espiritual y lo material”.

Sobre la educación va a recaer, pues, en este inicio de siglo una fuerte presión para que se modernice y para que sea efectiva; presión que proviene tanto de los propios usuarios del servicio educativo como de los órganos que tienen la responsabilidad de conducir políticamente a las sociedades, y que explica la frecuencia con la que, en los países desarrollados, se plantea la renovación de la escuela, hecha bien a través de aparatosas reformas o mediante medidas que contribuyan a mejorar y poner al día componentes que se consideran esenciales del sistema escolar. Se prevé que los centros educativos y sus profesores satisfagan mayores demandas en contextos de graves restricciones fiscales. Unos Estados apremiados que tienen que afrontar la recesión económica y la carga de bienestar de una población envejecida, están recortando en gran medida su compromiso financiero con la escolarización, esperando que las escuelas y sus docentes, a través de la competencia mercantil y una autogestión frugal, dependan más de si mismos.

Los centros educativos que tengan una cultura favorable a los Procesos de Mejora comenzarán y continuarán estos esfuerzos con más facilidad que los centros que, con frecuencia, intentan evitar los cambios y temen la Mejora. La cultura de la Mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio de los centros educativos. Hay que tener unos objetivos claros y con una temporalización determinada ya que, si son excesivamente ambiguos, los esfuerzos fracasan simplemente por que no se pueden evaluar o analizar.

Todos admiramos el trabajo del profesor que con actitud incentivadora es capaz de reafirmar las aptitudes naturales del alumno, ayudándole a construir los contenidos de su experiencia social, emotiva y cognoscitiva. Ese profesor que le ayuda a percibir la Música como una actividad creadora y a configurar el desarrollo de su propio estilo musical.

Los conservatorios, y la escuela en general, deben huir de este modelo social que “tiende a observar el aula como un microondas de ultrarápida y perfecta cocción de triunfitos, enseñándoles a trepar por el diablo mundo con mas listeza práctica y morro operativo que esfuerzo, conocimiento, inteligencia y criterio”. Estos conservatorios deben incorporarse a la cultura de calidad, adaptando el marco legislativo a su situación y a sus necesidades. Este marco, en ningún caso, puede encorsetar la actuación de un determinado centro para lograr la eficacia educativa. Los es-

tudios de eficacia escolar han ido aportando información sobre qué cambiar, mientras las teorías de Mejoras han proporcionado valiosos conocimientos sobre cómo hacerlo.

Son muchas las cuestiones que plantear, pero no debemos decaer ante argumentos pesimistas que tan sólo responden a las exigencias del mercado de trabajo y valorar resultados a corto y largo plazo, siguiendo aquella premisa de Pau Casals "Dicen que soy un violonchelista. Yo no soy un violonchelista: soy un músico. Es mucho más importante".

Si bien corresponde a cada comunidad autónoma la adopción de decisiones políticas y administrativas dentro del ámbito de sus competencias, el fraccionamiento del territorio afecta, sin duda, a la ordenación de estas enseñanzas. Uno de los retos del futuro tendría que ser la elaboración de un mapa de enseñanzas musicales coherente que facilite la planificación y racionalice los costos. Especialmente en la enseñanza superior: no puede haber un conservatorio superior en cada provincia de cada comunidad autónoma.

Por otra parte, la realización de los estudios correspondientes a las enseñanzas profesionales comporta una carga lectiva difícil de conjugar con la propia enseñanza general. Muchos de los abandonos (y luego hablaremos de ello) se producen por esa disfunción emanada del "doble currículum" y que desemboca en los últimos cursos de las enseñanzas profesionales en un verdadero "tour de force" en la decisión del alumno.

Quisiera adelantar, en fin, un argumento, como introducción a un posterior debate, que dice que todo el mundo debe tener acceso a una educación musical y que si se restringe la labor de los conservatorios a la formación de elites exclusivamente, esto no se podrá cumplir. Tal premisa, sin embargo, nos lleva a valorar la sacrificada labor que ejercen las escuelas de Música, así como los profesores de Primaria y Secundaria que, en muchos casos, detectan prematuramente a alumnos con cualidades para la Música y que en definitiva forma parte importante en esta gran tarea de la formación de músicos.

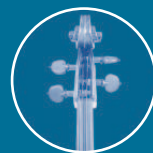
Y por último me limitaré a citar las palabras de la pedagoga Nieves Blanco pronunciadas en el Congreso internacional de Didáctica en Málaga en 1996, cito "los cambios son inevitables... La mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cámbios como problema o como una posibilidad para mejorar. Pero hacerlo de un modo u otro no depende en exclusiva de nuestra voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se nos ofrezcan." Y esta es una de ellas.

Castelló, 7 de noviembre 2012.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Celestino Yáñez Navarro

Inspector de Educación (Alicante)



Resumen

El presente artículo versa sobre las conclusiones obtenidas en la ponencia realizada por la inspección educativa en el I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música Celebrado en Torrent. La ponencia llevaba por título Reflexiones en torno a las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana, y en la misma se abordaron las singularidades del “fracaso escolar” en este tipo de enseñanzas, a través de una evaluación de “resultados” consistente en un exhaustivo análisis de los datos de matrícula, promoción y titulación de la red de conservatorios profesionales de música dependientes de la Generalitat Valenciana de los últimos seis cursos académicos. Dicho análisis permitió dilucidar las posibles causas de las elevadas tasas de abandono temprano en las enseñanzas profesionales de música y agruparlas en seis grandes bloques o ámbitos de actuación.

Palabras clave: enseñanzas artísticas, evaluación, indicadores.

En mi opinión, el I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana es el foro idóneo para abordar algunas de las principales cuestiones referidas a las Enseñanzas Profesionales de Música que tanto preocupan a la comunidad educativa de los centros de la Comunidad Valenciana y que, hasta el momento, no han sido analizadas suficientemente por las distintas administraciones educativas.

Dada la importancia que a mi parecer cobra la formación de los jóvenes músicos y su posterior inmersión en el mundo laboral, en un momento de crisis económica como el actual, centraré mi intervención en el “fracaso escolar”, término sobre el cual no hay unanimidad a la hora emitir una definición concreta del mismo y de sus causas; pese a estar tan en boga en los últimos tiempos. Así pues, en función del organismo que realice el estudio o informe correspondiente, se incluyen unos parámetros u otros para determinar si un porcentaje determinado del alumnado se halla en situación de “fracaso escolar”. No obstante, se suelen apuntar, al menos, cuatro rasgos fundamentales inherentes al “fracaso” –tres de los cuales pueden concurrir en las Enseñanzas Profesionales de Música–, a saber: la no titulación del alumnado, el abandono definitivo del sistema educativo, la no consecución de los objetivos establecidos y la obligatoriedad de la enseñanza cursada –este último aspecto no es propio de las enseñanzas artísticas–.

No pretendo, pues, preconizar una acepción del concepto, sino más bien, dilucidar qué singularidades puede tener el “fracaso escolar” en las enseñanzas profesionales de Música que lo diferenciaran del resto y, en consecuencia, cómo un análisis riguroso y crítico de los resultados

académicos de los estudiantes de música valencianos podría contribuir a mejorar el propio sistema educativo.

Con respecto a las singularidades del “fracaso escolar” en estas enseñanzas, creo que en primer lugar, debemos aprovechar este congreso para determinar si el actual concepto, generalmente empleado en la educación básica, es aplicable a las enseñanzas profesionales de Música, o si por el contrario, conviene hallar otro concepto, igualmente medible, para aludir al elevado número de jóvenes que no logran obtener el título y que sea válido, a su vez, para implementar propuestas de mejora. Para alcanzar este objetivo, es necesario conocer de antemano cuáles son las finalidades que la legislación otorga a este tipo de enseñanza.

Tal y como se establece en el currículo de las enseñanzas profesionales de Música¹, su finalidad es doble. Por una parte, se persigue una formación artística de calidad y por otra, se busca garantizar la cualificación de los futuros profesionales de música. Todo ello, a través de tres funciones básicas: formativa, orientadora y propedéutica.

Se evidencia, por tanto, que el acento se sitúa aquí sobre la preparación del discente para los estudios superiores de música; a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con otras enseñanzas que recogen igualmente el término “profesionales”. Es decir, en el caso de la Formación Profesional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), en el artículo 39.2, señala que su finalidad es preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación al mundo laboral. Sin embargo, en el caso que nos atañe, las enseñanzas no poseen un fin en sí mismas, sino más bien, son un eslabón más hacia la formación de los futuros profesionales de la música. Este rasgo es de especial relevancia a la hora de determinar la conveniencia o no de trasladar el término “fracaso escolar” a las enseñanzas musicales, además de constituir, precisamente, una de las principales causas de abandono del sistema, como se verá más adelante.

Por otro lado, para continuar ahondando en el cometido ya explicitado, he considerado también necesario obtener una “instantánea” del estado actual de nuestras enseñanzas a partir de un análisis riguroso que permita extraer los índices concretos de éxito y fracaso del alumnado que estudia en los conservatorios. En este contexto, –y de conformidad con el artículo 140 de la LOE–, la evaluación, en sus múltiples facetas, surge como un instrumento de primer orden, tanto para proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos propuestos por la Administración Educativa como para aumentar la transparencia de la intervención de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La información resultante, a su vez, servirá para orientar las políticas educativas, en aras de la mejora de la calidad, eficacia y equidad del propio sistema educativo en general, y de nuestros conservatorios profesionales de música, en particular.

A fin de realizar una primera aproximación a una evaluación de “resultados”, esta inspección ha

¹ Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

procesado los datos de matrícula, promoción y titulación de la red de conservatorios profesionales de música dependientes de la Generalitat Valenciana de los últimos seis cursos académicos². Los datos han sido facilitados por el Servicio de Programas y Estudios de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, lo cual quisiera agradecer públicamente³.

Los resultados extraídos en el estudio que se presenta a continuación evidencian que el principal factor de “fracaso” es el abandono, es decir, en todas las especialidades instrumentales, sin excepción, un elevado número de alumnos y alumnas no logra finalizar las enseñanzas profesionales de música. Se trata, por tanto, de conocer el número concreto de abandonos, en qué cursos se acentúa y cuáles son las especialidades más sensibles a este fenómeno. He añadido, además, como referencia, las tasas de “fracaso” en la ESO y Bachillerato del alumnado que, según el criterio de edad, podría considerarse de referencia para las enseñanzas profesionales de Música.

El debate posterior a la exposición de estos resultados supondrá una oportunidad única para reflexionar si finalmente el concepto de “fracaso escolar” es extrapolable a la enseñanzas profesionales de Música; lo cual, estoy seguro que nos conducirá a preguntarnos, en definitiva, si el actual modelo de enseñanzas profesionales de Música responde a las características, expectativas y necesidades de la sociedad valenciana actual. Para potenciar dicho debate, se concluirá esta exposición con una relación de las posibles causas –agrupadas en seis grandes ámbitos– que justificarían el bajo índice de éxito de los estudios profesionales de Música.

2 Igualmente, se han procesado los datos correspondiente a la promoción de alumnos-as que iniciaron las enseñanzas profesionales de Música en el curso académico 2005/2006 y que finalizaron los estudios, por tanto, en el curso 2010/2011 (se corresponde con la promoción cuya información disponible es más reciente actualmente).

3 El estudio que aquí se presenta podría ser tomado como modelo para que cada conservatorio realice su propia evaluación de resultados.

CONSERVATORIOS PÚBLICOS DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA DE TITULARIDAD DE LA GENERALITAT VALENCIANA



| | |
|---|----------------------|
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA GUITARRISTA J.TOMÁS | ALACANT |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA MESTRE TÁRREGA | CASTELLÓ DE LA PLANA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA JOSÉ MANUEL IZQUIERDO | CATARROJA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA | CULLERA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA TENOR CORTIS | DÉNIA |
| CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA ANA MARÍA SÁNCHEZ | ELDA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA | ELX |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA M.FSC.PEÑARROJA | LA VALL D'UIXÓ |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA JOSEP CLIMENT | OLIVA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA | ONTINYENT |
| CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA M. PÉREZ SÁNCHEZ | REQUENA |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA | TORRENT |
| CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA NÚMERO 2 | UTIEL |
| CONSERVATORI PROFESSIONAL DE MÚSICA NÚMERO 2 | VALENCIA |

DATOS DE FRACASO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA E.S.O. / ENSEÑANZAS POSTOBLIGATORIAS

Datos C. V. (2008/2009) DATOS Fuente: Estadística Educación MEC

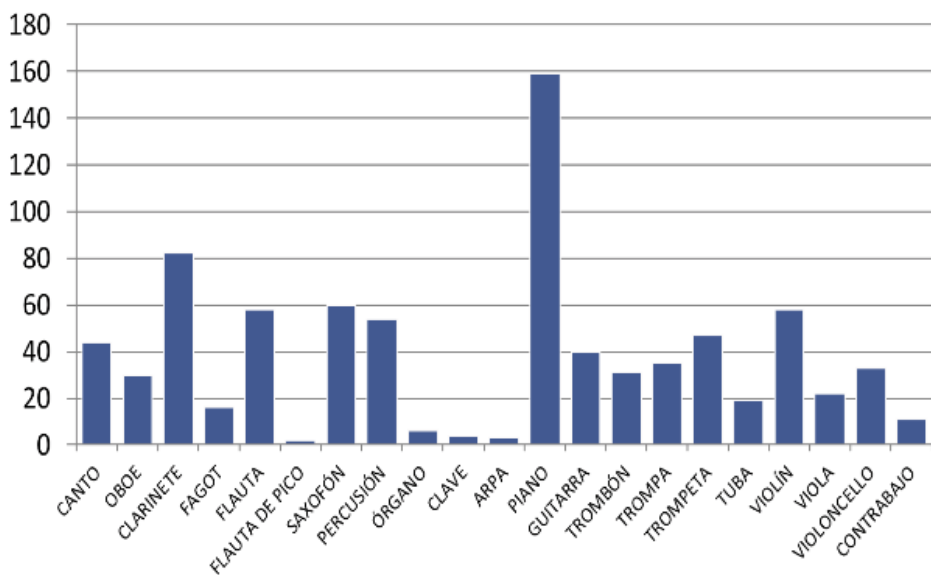
| | |
|--|--------------------|
| Tasa bruta de graduados en ESO | 67,6 % |
| Fracaso en ESO | 32,4 % |
| Tasa bruta de titulados en EE. postobligatorias (Bach. y C.F.G.M.) | 59 % |
| No titulados en Bach. y C.F.G.M. | 41 % |
| Tasa de abandono temprano (población de 18 a 24 años que no ha completado la ESO y no sigue ninguna formación) | 29,2 % (C.V. 2010) |

| ESPECIALIDAD | Curso 11/12 alumnos matriculados |
|----------------|--|
| CANTO | 168 |
| OBOE | 157 |
| CLARINETE | 365 |
| FAGOT | 87 |
| FLAUTA | 285 |
| FLAUTA DE PICO | 4 |
| SAXOFÓN | 279 |
| PERCUSIÓN | 237 |
| ÓRGANO | 14 |
| CLAVE | 12 |
| ARPA | 16 |

| | |
|-------------|-------|
| PIANO | 731 |
| GUIARRA | 170 |
| TROMBÓN | 159 |
| TROMPA | 166 |
| TROMPETA | 230 |
| TUBA | 99 |
| VIOLÍN | 304 |
| VIOLA | 106 |
| VIOLONCELLO | 160 |
| CONTRABAJO | 53 |
| TODAS | 3.802 |

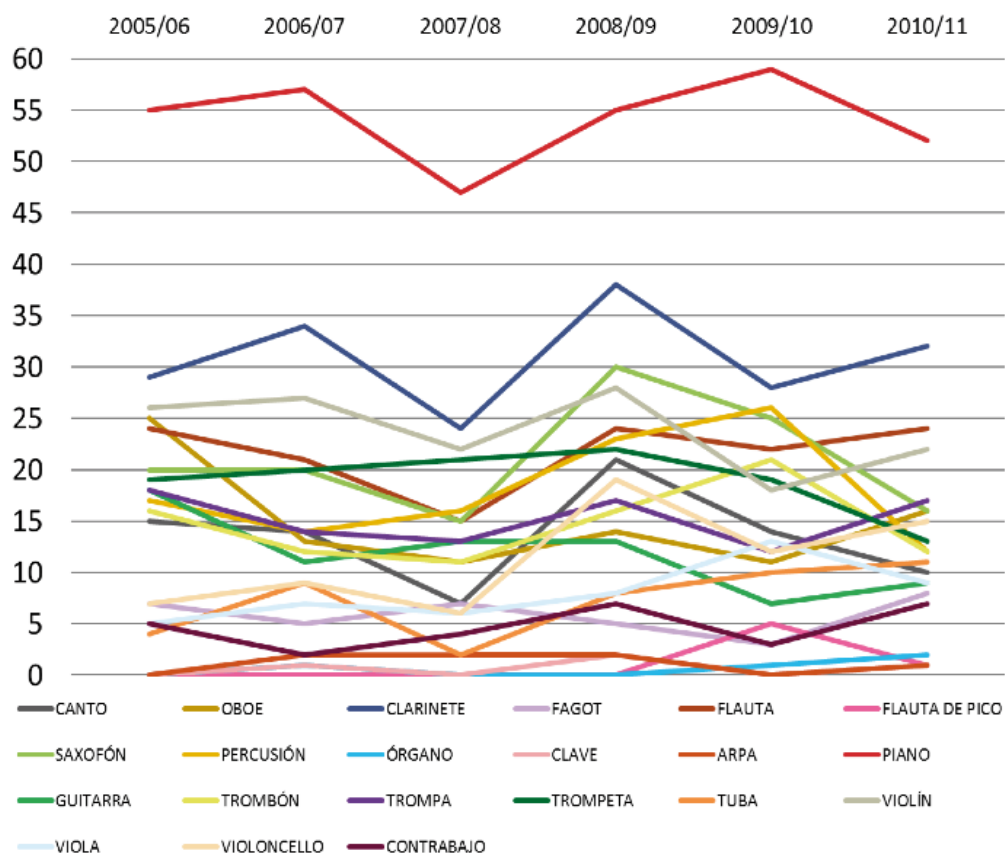
ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

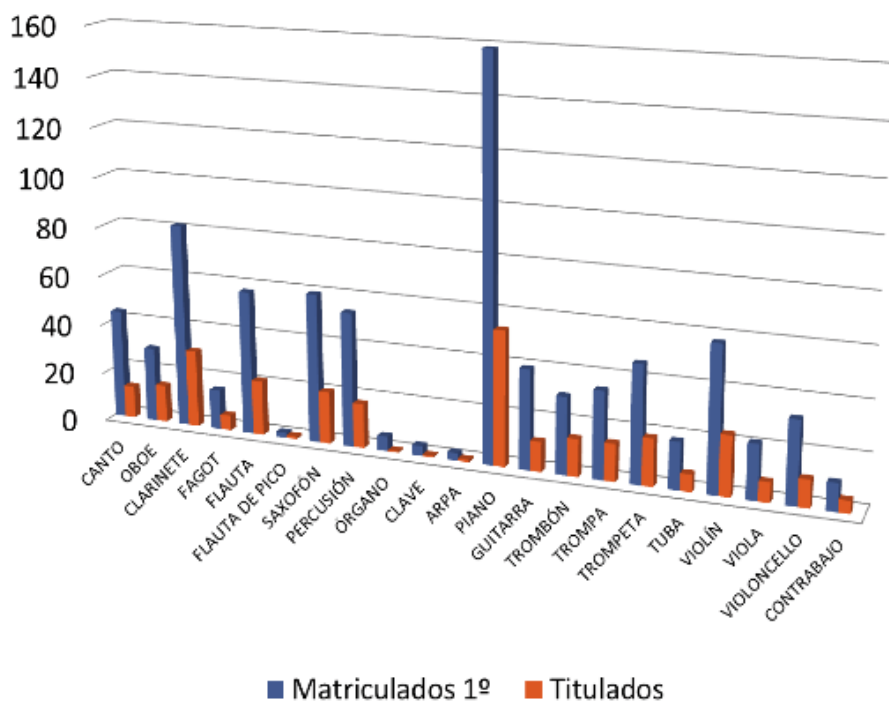
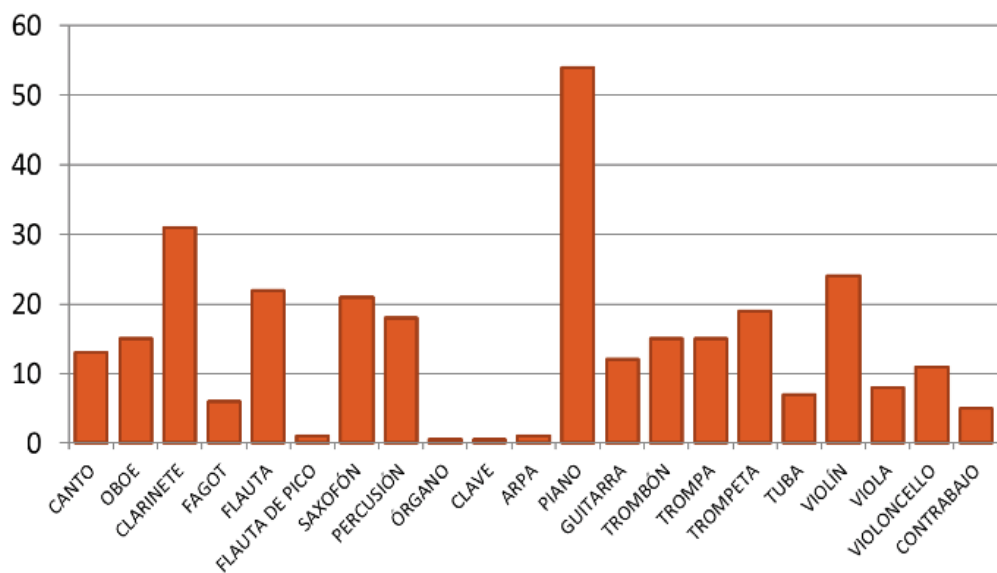
| ESPECIALIDAD | Curso 05/06 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 06/07 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 07/08 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 08/09 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 09/10 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 10/11 Nº de alumnos 1º Curso | Curso 11/12 Nº de alumnos 1º Curso | MEDIA ANUAL C.V. (valor redondeado) |
|----------------|--|--|--|--|--|--|--|---|
| CANTO | 42 | 36 | 42 | 49 | 54 | 46 | 44 | 44 |
| OBOE | 34 | 33 | 30 | 31 | 24 | 34 | 30 | 30 |
| CLARINETE | 91 | 73 | 92 | 85 | 80 | 83 | 73 | 82 |
| FAGOT | 20 | 13 | 9 | 13 | 23 | 15 | 17 | 16 |
| FLAUTA | 41 | 55 | 54 | 67 | 56 | 65 | 69 | 58 |
| FLAUTA DE PICO | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| SAXOFÓN | 53 | 72 | 50 | 57 | 59 | 60 | 65 | 60 |
| PERCUSIÓN | 59 | 56 | 34 | 55 | 60 | 64 | 47 | 54 |
| ÓRGANO | 10 | 4 | 5 | 6 | 4 | 8 | 5 | 6 |
| CLAVE | 3 | 8 | 8 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 |
| ARPA | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 6 | 2 | 3 |
| PIANO | 192 | 157 | 152 | 157 | 154 | 161 | 139 | 159 |
| GUIARRA | 34 | 44 | 34 | 42 | 31 | 43 | 48 | 40 |
| TROMBÓN | 34 | 30 | 26 | 30 | 33 | 37 | 29 | 31 |
| TROMPA | 33 | 32 | 36 | 34 | 37 | 36 | 39 | 35 |
| TROMPETA | 50 | 51 | 41 | 49 | 43 | 45 | 47 | 47 |
| TUBA | 19 | 18 | 14 | 24 | 12 | 22 | 27 | 19 |
| VIOLÍN | 61 | 56 | 47 | 58 | 64 | 64 | 59 | 58 |
| VIOLA | 21 | 22 | 21 | 21 | 20 | 24 | 26 | 22 |
| VIOLONCELLO | 31 | 35 | 28 | 26 | 37 | 29 | 46 | 33 |
| CONTRABAJO | 11 | 9 | 8 | 7 | 12 | 14 | 17 | 11 |
| TODAS | 846 | 807 | 734 | 817 | 807 | 859 | 833 | 814 |



TITULADOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (05/06 – 11/12)

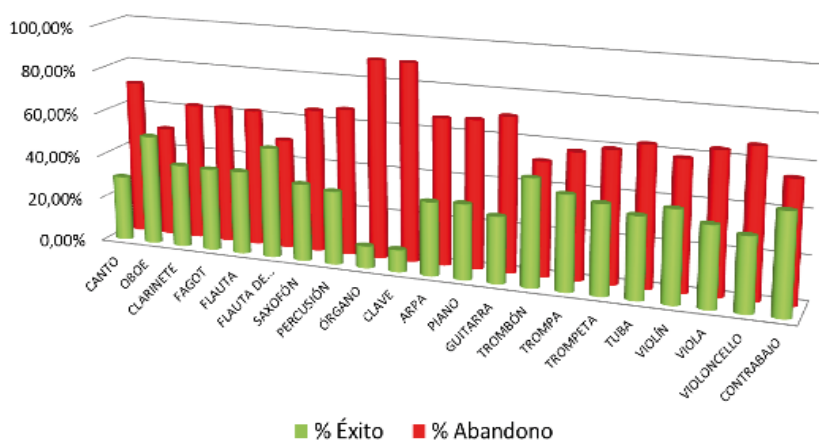
| ESPECIALIDAD | Curso 05/06 Nº de alumnos titulados | Curso 06/07 Nº de alumnos titulados | Curso 07/08 Nº de alumnos titulados | Curso 08/09 Nº de alumnos titulados | Curso 09/10 Nº de alumnos titulados | Curso 10/11 Nº de alumnos titulados | MEDIA TITULADOS C.V. (valor redondeado) |
|----------------|---|---|---|---|---|---|--|
| CANTO | 15 | 14 | 7 | 21 | 14 | 10 | 13 |
| OBOE | 25 | 13 | 11 | 14 | 11 | 16 | 15 |
| CLARINETE | 29 | 34 | 24 | 38 | 28 | 32 | 31 |
| FAGOT | 7 | 5 | 7 | 5 | 3 | 8 | 6 |
| FLAUTA | 24 | 21 | 15 | 24 | 22 | 24 | 22 |
| FLAUTA DE PICO | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 |
| SAXOFÓN | 20 | 20 | 15 | 30 | 25 | 16 | 21 |
| PERCUSIÓN | 17 | 14 | 16 | 23 | 26 | 12 | 18 |
| ÓRGANO | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0,6 |
| CLAVE | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0,6 |
| ARPA | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| PIANO | 55 | 57 | 47 | 55 | 59 | 52 | 54 |
| GIUITARRA | 18 | 11 | 13 | 13 | 7 | 9 | 12 |

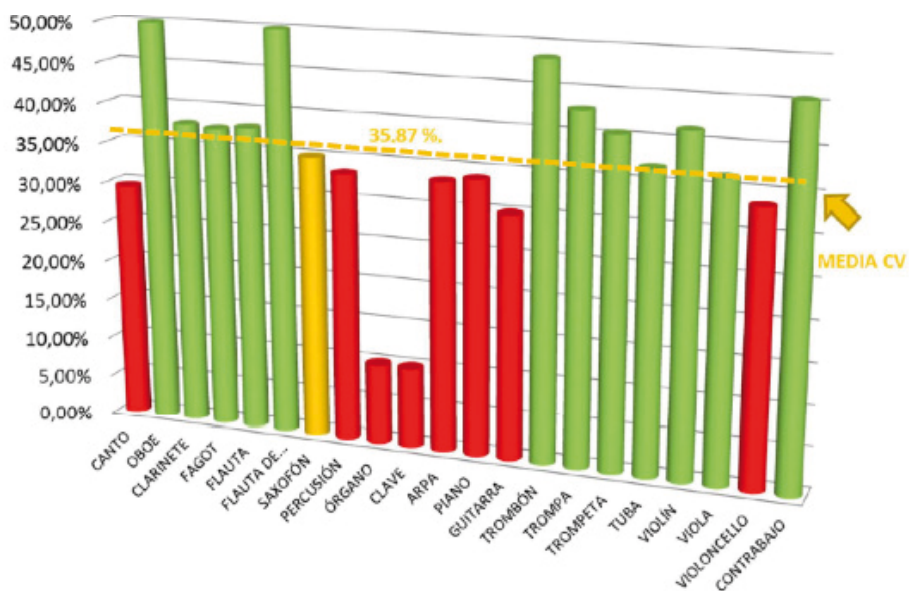




| ESPECIALIDAD | Media de matrículas 1º curso | Media anual titulados | % Superan EE profesionales | % Abandono/ Fracaso |
|----------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| CANTO | 44 | 13 | 29,54 % | 70,46 % |
| OBOE | 30 | 15 | 50 % | 50 % |
| CLARINETE | 82 | 31 | 37,80 % | 62,20 % |
| FAGOT | 16 | 6 | 37,5 % | 62,5 % |
| FLAUTA | 58 | 22 | 37,93 % | 62,07 % |
| FLAUTA DE PICO | 2 | 1 | 50 % | 50 % |
| SAXOFÓN | 60 | 21 | 35 % | 65 % |
| PERCUSIÓN | 54 | 18 | 33,33 % | 66,67 % |
| ÓRGANO | 6 | 0,6 | 10 % | 90 % |
| CLAVE | 4 | 0,6 | 10 % | 90 % |
| ARPA | 3 | 1 | 33,33 % | 66,67 % |
| PIANO | 159 | 54 | 33,96 % | 67,29 % |
| GUITARRA | 40 | 12 | 30 % | 70 % |
| TROMBÓN | 31 | 15 | 48,38 % | 51,62 % |
| TROMPA | 35 | 15 | 42,85 % | 57,15 % |
| TROMPETA | 47 | 19 | 40,42 % | 59,58 % |
| TUBA | 19 | 7 | 36,84 % | 63,16 % |
| VIOLIN | 58 | 24 | 41,37 % | 58,63 % |
| VIOLA | 22 | 8 | 36,36 % | 63,64 % |
| VIOLONCELLO | 33 | 11 | 33,33 % | 66,67 % |
| CONTRABAJO | 11 | 5 | 45,45 % | 54,55 % |
| TODAS | 814 | 299 | 35,87 % MEDIA C.V. | 64,13 % MEDIA C.V. |

ÉXITO/ABANDONO POR ESPECIALIDADES (MEDIA 05/06 – 11/12)

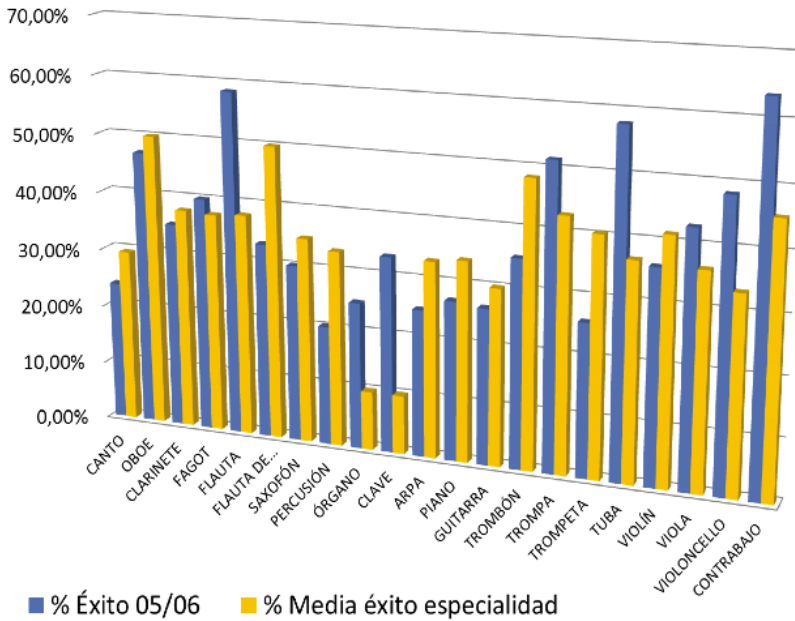




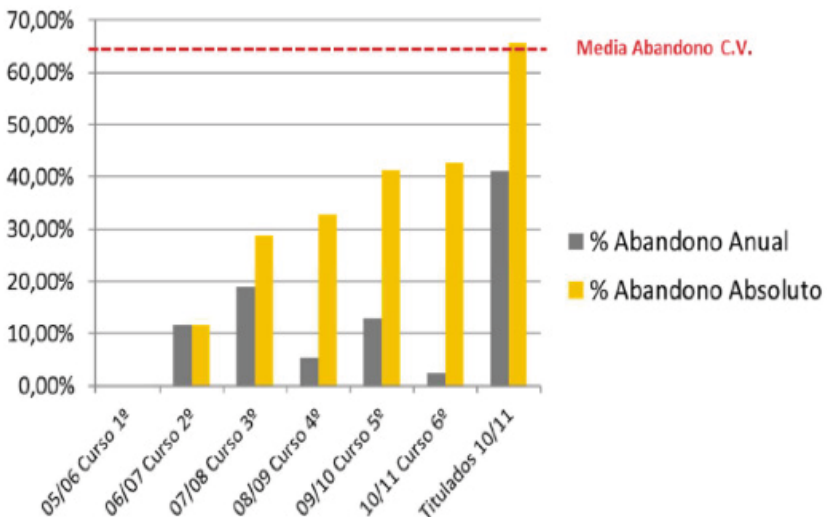
SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006

| ESPECIALIDAD | Curso 05/06 Nº de alumnos 1º curso | Curso 06/07 Nº de alumnos 2º curso | Curso 07/08 Nº de alumnos 3º curso | Curso 08/09 Nº de alumnos 4º curso | Curso 09/10 Nº de alumnos 5º curso | Curso 10/11 Nº de alumnos 6º curso | TITULADOS Curso 10/11 | Éxito % | % Media 05-11 |
|----------------|---|---|---|---|---|---|--------------------------|------------|------------------|
| CANTO | 42 | 33 | 28 | 23 | 19 | 15 | 10 | 23,80% | 29,54% |
| OBOE | 34 | 33 | 28 | 23 | 21 | 21 | 16 | 47,05% | 50% |
| CLARINETE | 91 | 84 | 55 | 48 | 45 | 49 | 32 | 35,16% | 37,80% |
| FAGOT | 20 | 16 | 12 | 14 | 13 | 11 | 8 | 40% | 37,5% |
| FLAUTA | 41 | 39 | 37 | 29 | 24 | 34 | 24 | 58,53% | 37,93% |
| FLAUTA DE PICO | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 33,33% | 50% |
| SAXOFÓN | 53 | 46 | 44 | 42 | 31 | 25 | 16 | 30,18% | 35% |
| PERCUSIÓN | 59 | 53 | 38 | 33 | 27 | 25 | 12 | 20,33% | 33,33% |
| ORGANO | 8 | 8 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 25% | 10% |
| CLAVE | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | 33,33% | 10% |
| ARPA | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 25% | 33,33% |
| PIANO | 192 | 164 | 119 | 124 | 110 | 100 | 52 | 27,08% | 33,96% |
| GUITARRA | 34 | 29 | 23 | 22 | 18 | 21 | 9 | 26,47% | 30% |
| TROMBÓN | 34 | 30 | 26 | 27 | 21 | 20 | 12 | 35,29% | 48,38% |
| TROMPA | 33 | 30 | 26 | 29 | 24 | 25 | 17 | 51,51% | 42,85% |
| TROMPETA | 50 | 43 | 35 | 36 | 36 | 33 | 13 | 26% | 40,42% |
| TUBA | 19 | 14 | 15 | 13 | 14 | 13 | 11 | 57,89% | 36,84% |
| VIOLIN | 61 | 62 | 56 | 50 | 42 | 39 | 22 | 36,06% | 41,37% |
| VIOLA | 21 | 16 | 15 | 12 | 11 | 10 | 9 | 42,85% | 36,36% |
| VIOLONCELLO | 31 | 28 | 24 | 23 | 20 | 24 | 15 | 48,38% | 33,33% |
| CONTRABAJO | 11 | 6 | 5 | 6 | 7 | 9 | 7 | 63,63% | 45,45% |
| TODAS | 844 | 742 | 601 | 568 | 495 | 483 | 290 | | |

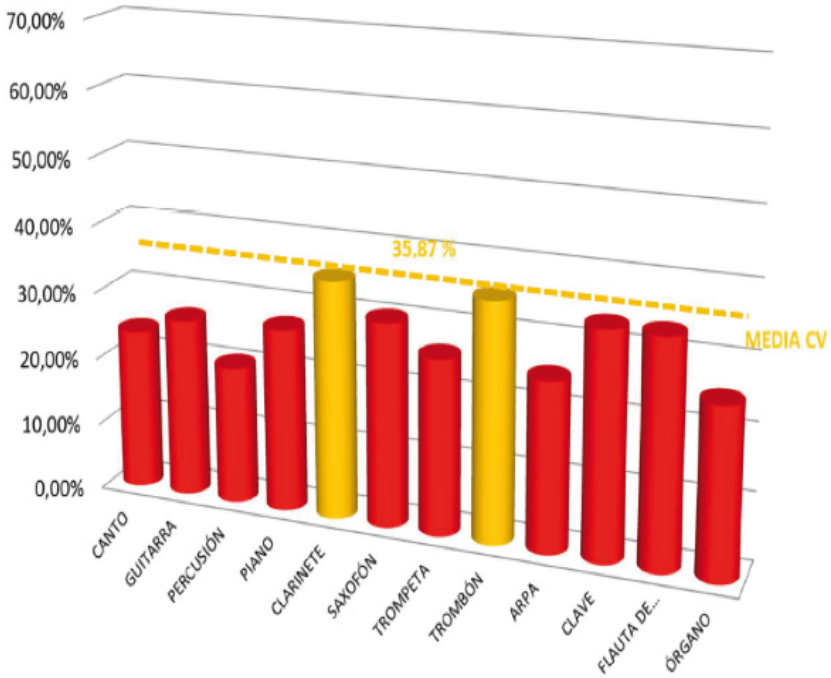
SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006 COMPARATIVA DE TITULADOS



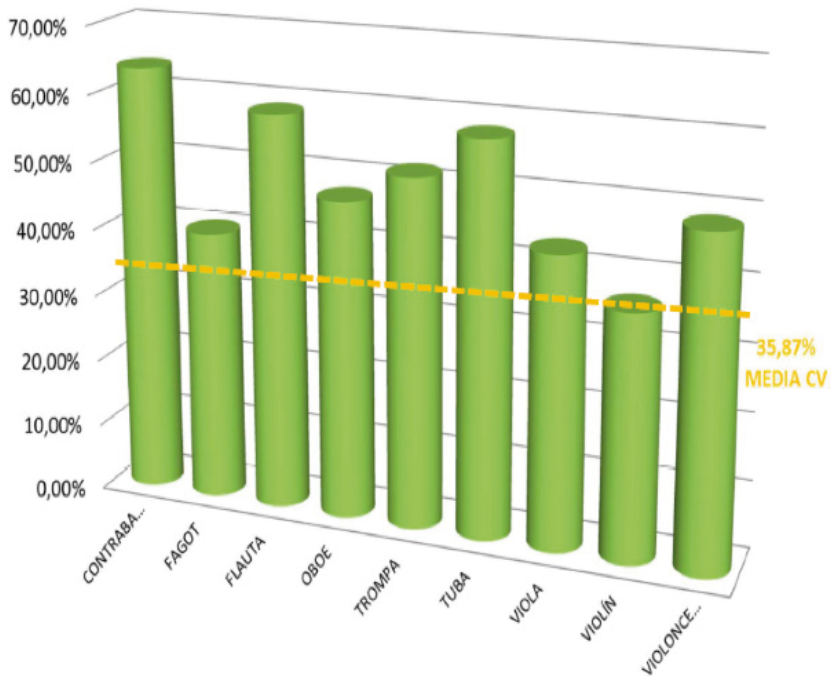
| ESPECIALIDAD | Curso 05/06 Nº de alumnos 1º curso | Curso 06/07 Nº de alumnos 2º curso | Curso 07/08 Nº de alumnos 3º curso | Curso 08/09 Nº de alumnos 4º curso | Curso 09/10 Nº de alumnos 5º curso | Curso 10/11 Nº de alumnos 6º curso | TITULADOS Curso 10/11 |
|--------------------------|--|--|--|--|--|--|----------------------------------|
| TODAS | 844 | 742 | 601 | 568 | 495 | 483 | 290 |
| ALUMNOS QUE ABANDONAN | | 102 | 141 | 33 | 73 | 12 | 193 |
| % ABANDONO ANUAL | | 11,66 % | 19 % | 5,49 % | 12,85 % | 2,42 % | 41,17 % |
| % ABANDONO ABSOLUTO | | 11,66 % | 28,79 % | 32,70 % | 41,35 % | 42,77 % | 65,63 % 64,13 % MEDIA C.V. |



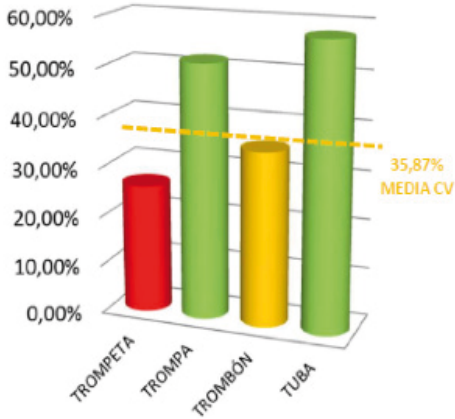
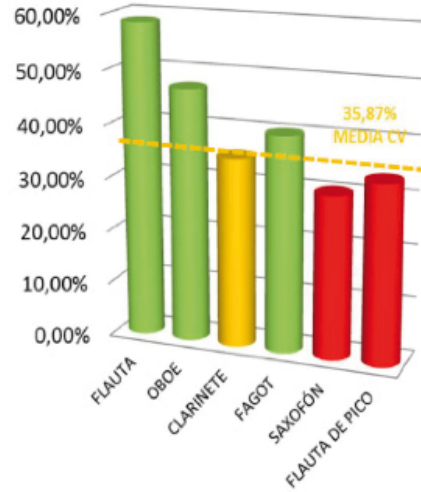
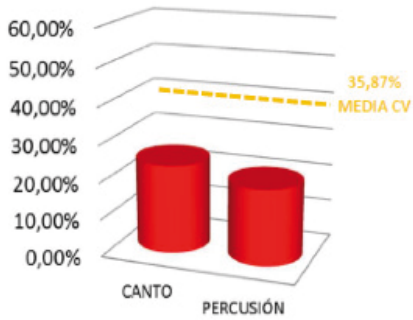
**SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006
ESPECIALIDADES CON ÉXITO POR DEBAJO DE LA MEDIA DE LA C.V.**



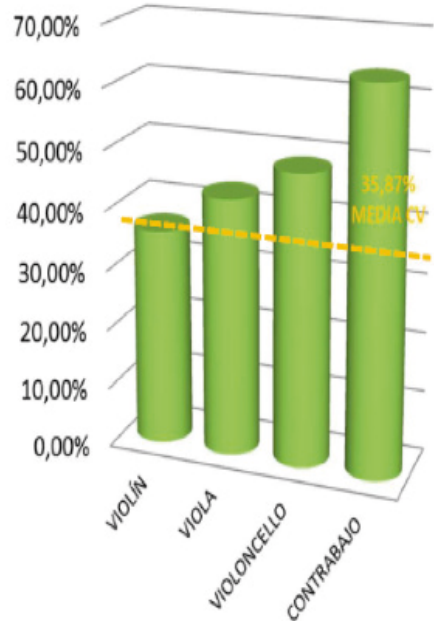
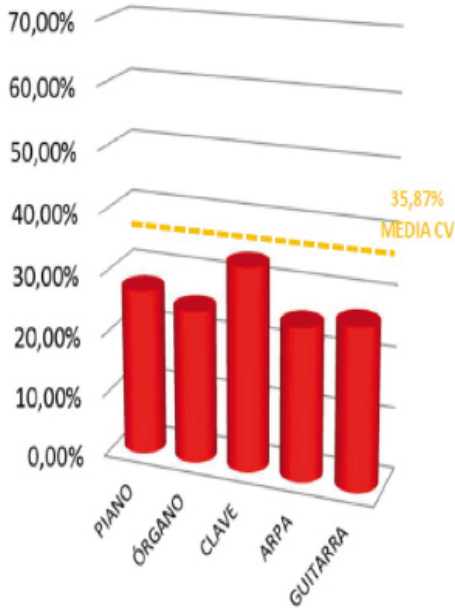
**SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006
ESPECIALIDADES CON ÉXITO POR ENCIMA DE LA MEDIA DE LA C.V.**



SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006. ÉXITO POR FAMILIAS INSTRUMENTALES



SEGUIMIENTO PROMOCIÓN 2005/2006. ÉXITO POR FAMILIAS INSTRUMENTALES

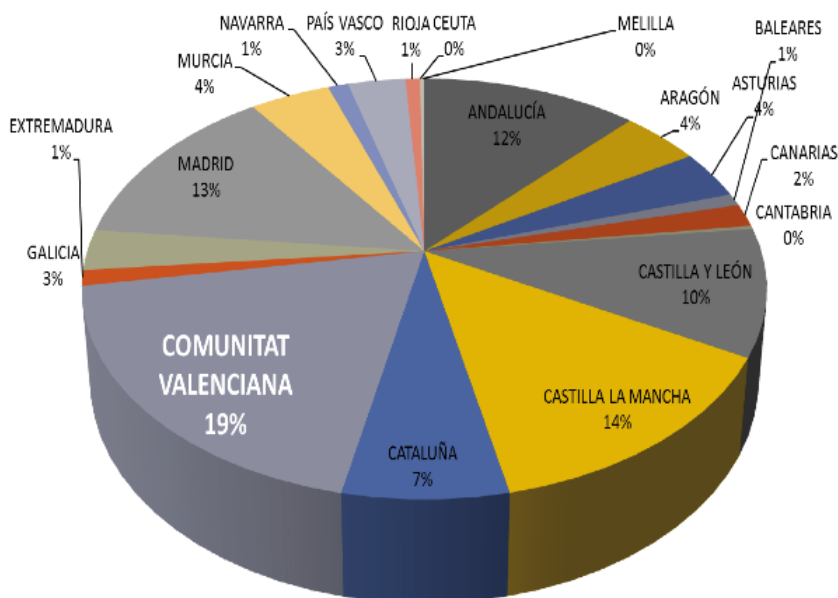


TITULADOS DE EE. PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA (2008/2009)

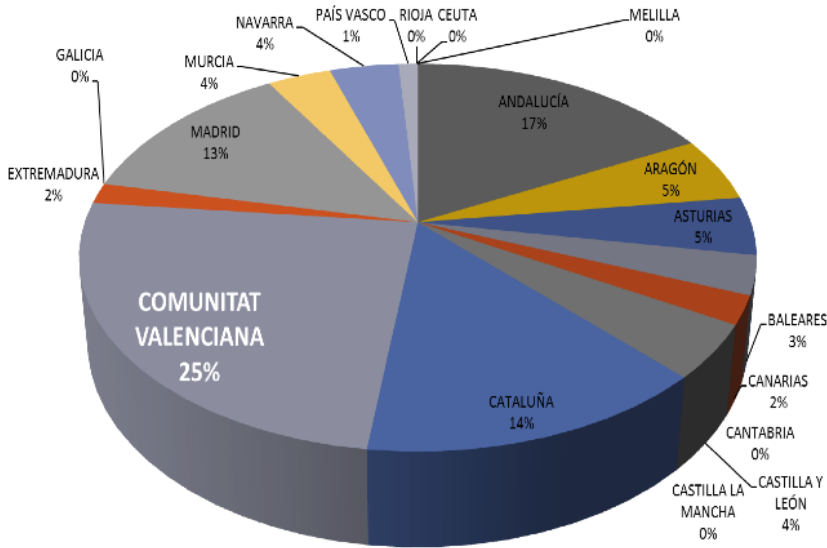
| COMUNIDADES | EE. PROFESIONALES | % | EE. SUPERIORES | % |
|----------------------|-------------------|---------|----------------|---------|
| ANDALUCÍA | 502 | 12,10 % | 222 | 17,43 % |
| ARAGÓN | 182 | 4,38 % | 69 | 5,42 % |
| ASTURIAS | 156 | 3,76 % | 62 | 4,87 % |
| BALEARES | 39 | 0,94 % | 41 | 3,22 % |
| CANARIAS | 73 | 1,76 % | 30 | 2,35 % |
| CANTABRIA | 11 | 0,26 % | 0 | 0 % |
| CASTILLA Y LEÓN | 404 | 9,74 % | 57 | 4,47 % |
| CASTILLA LA MANCHA | 567 | 13,67 % | 0 | 0 % |
| CATALUÑA | 274 | 6,60 % | 181 | 14,21 % |
| COMUNITAT VALENCIANA | 792 | 19,10 % | 314 | 24,66 % |
| EXTREMADURA | 49 | 1,18 % | 22 | 1,72 % |
| GALICIA | 130 | 3,13 % | 0 | 0 % |
| MADRID | 556 | 13,41 % | 165 | 12,96 % |
| MURCIA | 186 | 4,48 % | 46 | 3,61 % |
| NAVARRA | 47 | 1,13 % | 50 | 3,92 % |
| PAÍS VASCO | 134 | 3,23 % | 14 | 1,09 % |
| RIOJA | 34 | 0,82 % | 0 | 0 % |
| CEUTA | 5 | 0,12 % | 0 | 0 % |
| MELILLA | 5 | 0,12 % | 0 | 0 % |
| TODAS | 4.146 | | 1.273 | |

568 de los 792 titulados en EE Profesionales en la CV proceden de los conservatorios profesionales dependientes de la Generalitat (71,71 %)

TITULADOS EN ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN ESPAÑA (2008/2009)



TITULADOS EN ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA (2008/2009)



La evaluación de resultados practicada arroja una serie de datos a considerar, los cuales se resumen seguidamente:

1. El total de alumnos-as en los conservatorios del ámbito de gestión de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, cursando Enseñanzas Profesionales de Música, ascendió a un total de 3.802 para el curso escolar 2011/2012.2.
2. La media anual de alumnos-as matriculados en primer curso de las Enseñanzas Profesionales de Música, tras superar la correspondiente prueba de acceso, se sitúa en torno a los 800.
3. Las especialidades más demandadas a la hora de iniciar las Enseñanzas Profesionales de Música de música son (en orden decreciente, y con un valor por encima de los 40 alumnos matriculados en primer curso): Piano, que muestra una notable diferencia en cuanto al número de alumnos, con respecto a la segunda especialidad más demandada (Clarinete). Les siguen Saxofón, Flauta, Violín, Percusión, Trompeta y Canto.
4. Las especialidades menos demandadas (en orden creciente, y con un valor por debajo de los 40 alumnos matriculados en primer curso) son: Flauta de pico, Arpa, Clave, Órgano, Contrabajo, Fagot, Tuba, Viola, Trombón, Oboe, Violoncello, Trompa y Guitarra.
5. La media anual de titulados, esto es el número de discentes que supera el sexto curso de Enseñanzas Profesionales de Música cada año, se sitúa sobre los 300.

6. En el curso 2007/2008 se observa un evidente decrecimiento en el número anual de titulados en todas las especialidades.
7. Las especialidades con mayor número de titulados (en orden decreciente, y con una media por encima de los 20 alumnos titulados por curso) son las siguientes: Piano (en este caso la diferencia con respecto a la segunda especialidad es mucho menos acusada), Clarinete, Violín, Flauta y Saxofón.
8. Las especialidades con menor número de titulados (en orden creciente, y con una media por debajo de los 20 alumnos titulados por curso) son las siguientes: Órgano, Clave, Flauta de pico, Arpa, Contra-bajo, Fagot, Tuba, Viola, Violoncello, Guitarra, Canto, Oboe, Trombón, Trompa y Trompeta.
9. Se ha obtenido por primera vez la media de éxito y abandono ("fracaso") de estas enseñanzas en la Comunidad Valenciana. La media de éxito se sitúa en torno al 35,87 %. Mientras que la media de abandono ("fracaso") se eleva hasta el 64,13 %.
10. Las especialidades cuyos resultados de los últimos seis cursos académicos se sitúan por encima de la media de la Comunidad Valenciana son las siguientes (en orden decreciente): Oboe, Flauta de pico, Trombón, Contrabajo, Trompa, Violín, Trompeta, Clarinete, Flauta, Fagot, Tuba y Viola.
11. a media de abandono absoluto (total de alumnado que abandona el sistema) correspondiente a la promoción de aquellos alumnos-as que iniciaron las Enseñanzas Profesionales de Música en el curso académico 2005/2006 (finalizaron los estudios, por tanto, en el curso 2010/2011) es del 65,63 % (valor muy próximo a la media establecida para la Comunidad Valenciana, que como se ha mencionado se corresponde con el 64,13 %). Los cursos en los que se produce una mayor tasa de abandono anual son Segundo (11,66 %), Tercero (19 %) y Quinto (12,85 %).
12. Las especialidades de la promoción 2005/2006 cuyos resultados se sitúan por encima de la media de la Comunidad Valenciana son las siguientes (en orden decreciente): Contrabajo, Flauta, Tuba, Trompa, Violoncello, Oboe, Viola, Fagot y Violín.
13. Las especialidades de la promoción 2005/2006 cuyos resultados se sitúan por debajo de la media de la Comunidad Valenciana son las siguientes (en orden creciente): Percusión, Órgano, Arpa, Canto, Trompeta, Guitarra, Piano, Saxofón, Clave, Flauta de pico, Trombón y Clarinete.
14. Las familias instrumentales que mejores resultados obtuvieron al comparar los resultados de la promoción 2005/2006 son: Cuerda (frotada), Viento Madera y Viento Metal.
15. De los 792 titulados de Enseñanzas Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, 568 (el 71,71 %) proceden de los conservatorios dependientes de la Generalitat Valenciana.

16. La Comunidad Valenciana encabeza el número de titulados a nivel nacional, tanto en las Enseñanzas Profesionales (792 titulados / 19,10 % del total del Estado Español) como en las Superiores (314 titulados, / 24,66 % del total del Estado Español).

Tras analizar los resultados, esta inspección educativa propone algunas de las posibles causas de los mismos, agrupadas en seis bloques o ámbitos:

Organización de los centros

- Ausencia de una evaluación de diagnóstico para las enseñanzas profesionales de Música.
- La autoevaluación, con un sentido constructivo, no se han generalizado en los centros.
- Necesidad de profesionalizar la función directiva.
- Se precisa revisar el actual modelo de gestión, organización y participación de los conservatorios.
- Ausencia de un reglamento orgánico y funcional propio.
- Necesidad de optimizar los programas informáticos de gestión de los conservatorios.
- Ausencia de instrucciones de inicio de curso que desarrollen aspectos básicos.
- Ausencia de una regulación específica para las actividades complementarias y extraescolares

Profesorado

- Desmotivación del profesorado.
- Desequilibrio entre la faceta concertista y la docente.
- Falta de adscripción del profesorado a determinadas asignaturas.
- Escasa movilidad del profesorado (programas europeos).
- Formación continua poco atractiva para el profesorado (en cuanto a cuestiones metodológicas).
- Poco fomento de la labor investigadora y/o creativa del docente.
- Urge incrementar el prestigio social del profesorado.
- Medios materiales.

Sistema educativo

- Rigidez del sistema educativo.
- Organización de las enseñanzas en un solo grado, en lugar de en 3 ciclos.
- Oferta de optativas poco acorde con las necesidades reales del centro.
- Convendría incrementar el tiempo de permanencia autorizado cursando las enseñanzas profesionales de Música.
- Excesiva carga lectiva en el actual currículo (Decreto 158/2007).
- Necesidad de agrupar asignaturas por ámbitos.
- Desequilibrio entre las asignaturas instrumentales y no instrumentales.
- El actual modelo de las pruebas de acceso no asegura una selección óptima del alumnado (Orden 28/2011).

- Ausencia en el currículo de criterios de evaluación generales.
- Ausencia en el currículo de orientaciones metodológicas generales.
- Inexistencia de itinerarios en las enseñanzas profesionales de Música. Interacción con otras enseñanzas
- Insuficiente interrelación entre la enseñanza secundaria y las enseñanzas profesionales de Música.
- Insuficiente interrelación entre los conservatorios profesionales y las bandas (y escuelas de música).
- Insuficiente interrelación con los conservatorios municipales.
- Insuficiente interrelación entre los propios conservatorios profesionales.
- Insuficiente interrelación con los conservatorios superiores (disposición adicional 1ª b del Decreto 158/2007)
- Insuficiente interrelación con otros conservatorios europeos.
- Insuficiente interrelación entre las asignaturas que conforman el currículo.
- Escaso apoyo por parte de instituciones externas.
- Escasa interacción con el entorno.
- Necesidad de convertir a los conservatorios en centros de recursos (formación permanente, recursos materiales, etc.).

Alumnado

- Ausencia de motivación por parte del alumnado.
- Elevada exigencia de estudio y falta de hábitos por parte del alumnado.
- Escasa concienciación de los padres.
- Enseñanza excesivamente individualizada.
- Escasa movilidad europea del alumnado (programas europeos)

Papel de las enseñanzas profesionales de Música en la sociedad

- Falta de reconocimiento social de las enseñanzas profesionales de Música.
- Percepción de que los estudios superiores de Música poseen un rango menor a los universitarios.
- Necesidad de incrementar, socialmente, la importancia del título profesional.
- Poca concienciación de las enseñanzas profesionales de Música en la escuela, y viceversa.
- Urge establecer claramente la funcionalidad profesional del título.
- Necesidad de replantearse la propia funcionalidad de las enseñanzas profesionales.

En mi opinión, no sería conveniente trasladar a las enseñanzas profesionales de Música el concepto de "fracaso escolar", tal y como se aplica a la enseñanza básica, debido, sobre todo, a la propia finalidad de las enseñanzas profesionales de Música. Como se ha visto, en la legislación actual éstas no constituyen un fin en sí mismas, sino más bien, representan un escalafón más en la carrera del "músico profesional". Así pues, al hablar de "fracaso" cabría, por una parte, definir

previamente qué se entiende por “profesional de la música”, y por otra, conocer de antemano si el alumno o alumna que estudia en un conservatorio profesional llegará en algún momento de su vida a desempeñar algún oficio o labor relacionada con la música. Con respecto a la primera cuestión, cuáles de los siguientes casos se considerarían verdaderamente profesionales de la música: a) ¿los intérpretes de renombre?; b) ¿los docentes de los conservatorios?; c) ¿los maestros de Educación Primaria especialistas en música?; d) ¿los directores de banda u orquesta?; e) ¿los gestores musicales?; f) ¿los investigadores o musicólogos?; g) ¿los constructores de instrumentos?; h) ¿los compositores?; i) ¿los editores musicales?; j) ¿los técnicos de sonido?; k) ¿los informáticos musicales?; etc. Con respecto a la segunda cuestión, resulta imposible de contestar a priori. Parece incoherente, pues, plantear el “fracaso escolar” desde esta doble vertiente. Por ello, atendiendo a los condicionantes expuestos, considero más apropiado recurrir al concepto de “abandono prematuro o temprano” de las enseñanzas profesionales de Música; por cuanto responde con mayor exactitud a la realidad ya descrita.

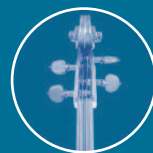
Para concluir, y con respecto a las propuestas de mejora, quizá podría ser interesante, además, tomar como referencia una de las enseñanzas de nuestro sistema educativo que tiene como principal misión capacitar al discente para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, como es el caso de la Formación Profesional. Se trataría, en consecuencia, de considerar algunos aspectos concretos de la FP que contribuirían a reducir el elevado índice actual de abandono de los estudiantes de música, como es el caso de: 1) la vinculación del título obtenido con el mundo del trabajo; 2) la creación un mapa de competencias profesionales; 3) la puesta en valor las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación (bandas, escuelas de música); 4) la diversificación de la enseñanza de manera acorde a las necesidades del mercado laboral; 5) el fomento de la formación en centros de trabajo; 6) el uso de una estructura curricular basada en módulos; 7) las convalidaciones entre módulos, etc. En este sentido, opino que la inclusión de las Enseñanzas de Régimen Especial junto a la Formación Profesional bajo una misma Dirección General –llevada a cabo en la reciente reestructuración de la Conselleria de Educación Formación y Deporte–, representa una oportunidad única para adecuar las enseñanzas profesionales de Música a las necesidades y demandas de la sociedad valenciana actual, constituyendo, a su vez, un modelo o referente a nivel nacional.

ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA Y EQUIVALENCIAS DE CONTENIDOS. REFLEXIONES ANTE EL RETO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN.

Antonio Ezquerro Esteban

Luis Antonio González Marín¹

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Barcelona



Resumen Las enseñanzas artísticas profesionales de Música requieren de un tipo de profesorado que (más allá del mero desempeño teórico-práctico de un instrumento concreto de cara a la transmisión de conocimientos y habilidades y a su adecuado desarrollo), potencie un perfil profesional flexible y versátil, de cara a adaptarse, y aún reciclarse, en función de las nuevas necesidades de un mercado musical, el cual, (espoledado por los nuevos desafíos de una sociedad cada vez más dependiente de las nuevas tecnologías y de los *mass media*), ha de desenvolverse, de un modo exponencial y rápidamente creciente, en un entorno cambiante. En dicho perfil, el manejo de idiomas modernos, el empleo de “vanguardistas métodos de enseñanza”, la gestión y organización de los conservatorios, el dominio de las citadas tecnologías, y una aproximación cada vez mayor al mundo de la investigación que propicie una mayor apertura y un acceso crítico a las diferentes corrientes de interpretación de la música histórica y contemporánea; conducen inexorablemente hacia el hecho de que “el nuevo profesor” haya de reunir, de cara a la mejor formación del alumnado, una serie de competencias, cada vez más necesarias, aunque hasta hace poco tiempo insospechadas.

Palabras clave: enseñanzas artísticas, cualificaciones, musicología, investigación, competencias profesionales.

Todo proceso razonado de valoración o evaluación de cualquier actividad entraña no pocas dificultades. Lo complejo –y a menudo discutible– de estos procesos se hace aún más evidente cuando se trata de evaluar actividades relacionadas con los fenómenos que denominamos “artísticos”. Es muy fácil caer, por un lado, en subjetivismos (porque el Arte, sea cual sea, implica una gran carga de subjetividad, o, mejor dicho, es siempre –en tanto que actividad creativa– expresión de la subjetividad), de los que resultan análisis y diagnósticos acientíficos, basados en el gusto (que no siempre sabemos cómo se ha educado), en la opinión (porque de materias artísticas todo el mundo opina, sean sus conocimientos mayores o menores: es el caso de algunos críticos musicales que, aun siendo incapaces de leer una partitura, juzgan a los que hacen música), o incluso en intereses particulares, que poco tienen que ver con la materia que se juzga. Por otro lado, es fácil también caer en el lado contrario, esto es, en análisis y estudios pretendidamente positivistas y científicos, que a veces tratan de medir y reducir a cifras, letras, siglas, guarismos y valores cuantificables aquello que en ningún modo puede someterse a ta-

¹ Antonio Ezquerro, ezquerro@imf.csic.es
Luis A. González, zac@dicar.csic.es

les precisiones. La calidad de una interpretación o de una composición no es medible (aunque veamos críticas en medios de prensa en las que las valoraciones se cuantifican en números, estrellitas u otros signos), del mismo modo que el alumno reflexivo que recibe una clase la considerará buena o mala según su percepción y experiencia, según piense o sienta que le ha sido útil; pero, aplicando el sentido común y el raciocinio, será incapaz de decir si merece un ocho o un nueve y medio. Esta dificultad para la evaluación se hace extensible a las Humanidades en general. Simplificando, un experimento científico funciona o fracasa, valida una hipótesis o la rechaza; del mismo modo un teorema se demuestra matemáticamente. En cambio, para nosotros, evaluar con números y decimales un trabajo, una tesis o el funcionamiento de un alumno o de un profesor, es más complicado y resbaladizo.

Este debate no es una novedad, sino que viene de antiguo. Ya desde la Baja Edad Media y en el primer Renacimiento se suscitó la cuestión de cómo clasificar y calificar la disciplina musical, y a las personas que la desempeñan, si como *Ars* o como *Scientia*, o incluso como un mero oficio manual u oficio vil. En ese contexto se planteaba la discusión entre el *musicus* y el *cantor*, entendiendo al primero no sólo como músico práctico, sino también –además– como “científico” dotado de capacidad especulativa en su disciplina: esto es, *musicus* era “el que sabía” de música, además de ser capaz de hacerla (tocar un instrumento, cantar o componer). Hoy la Música se engloba de manera generalizada en el terreno de las Artes y las Humanidades, y a menudo olvidamos o postergamos el componente más puramente científico de la Música, que, por su relación con la Matemática, la llevó en la Edad Media a encuadrarse dentro del *Quadrivium* junto a otras disciplinas que todavía hoy consideramos exclusivamente “científicas”: Aritmética, Geometría y Astronomía. La Música no formaba parte del *Trivium*, que agrupaba las artes liberales relacionadas con el lenguaje –Gramática, Retórica y Dialéctica–, en el cual hoy en día parece encajar mejor nuestra visión de la disciplina, incluso desde un punto de vista histórico, dado que, seguramente desde sus orígenes, la música se vinculó con los textos, con el canto –como expresión más elevada de lo humano, con la voz considerada el mejor de los instrumentos posibles–. De ahí, la esencia de nuestra disciplina se unió íntimamente con el idioma, en un proceso que partió de la “musicalización del lenguaje”, para llegar al fin a una “idiomatización de la música”.² No obstante lo anterior, y más allá de su evidente componente artístico, la música siempre ha tenido un punto de partida puramente científico, que ha llevado a la teoría musical a tratar de números, proporciones, intervalos... (aritmética y físico-acústica), desde Pitágoras hasta la actualidad. No se puede –ni se debe– renunciar a esta particularidad de la Música, que la hace diferente a todas las demás disciplinas, la individualiza y le da el perfil, intransferible, que la caracteriza: la combinación de fenómenos físicos analizables, que se pueden describir elegantemente por medio de la matemática, con el componente de creación artística que, si no escapa al análisis, sí contiene en su propia esencia la subjetividad.³

2 Cfr. Thrasybulos GEORGIADIS: *Musik und Sprache: Das Werden der abendländischen Musik, dargestellt an der Vertonung der Messe (Verständliche Wissenschaft). Mit zahlreichen Notenbeispielen.* Berlin-Göttingen-Heidelberg, Springer, 1954.

3 Vid. Hendrik Floris COHEN: *Quantifying Music: The Science of Music at the First Stage of Scientific Revolution, 1580-1650.* (Technical University Twente, Department of Social History of Science and Technology, Enschede, The Netherlands). Dordrecht, D. Reidel Publishing Company-Kluwer Academic Publishers, “The University of Western Ontario Series in Philosophy of Science, vol. 23”, Springer, 1984.

Pero, volviendo a la cuestión de “la evaluación”, es lícito y razonable que un profesional de hoy en día se pregunte: ¿por qué hemos de someter nuestra disciplina a evaluación, a un control? Y en tal caso, ¿por parte de quién y con qué criterios o en comparación con qué?

La respuesta más inmediata pasaría por comprender que en la sociedad en la que actualmente vivimos la financiación lo condiciona todo, ya que, en caso de carecer de la misma, cualquier disciplina está abocada a ser ignorada y a perder presencia social. Como se dice coloquialmente, “quien paga, manda”. Y eso ha conducido inexorablemente a que los poderes (públicos, aunque también privados, y fundamentalmente políticos y económicos) hayan querido ejercer el control sobre cualquier tipo de recurso que, como la música, pudiera afectar (en positivo o negativo) a sus propios intereses. Así, hoy difícilmente podríamos entender la música (y el ejercicio de la misma en cualquiera de sus vertientes, interpretación, composición, enseñanza...) sin el apoyo institucional y económico de la Administración. Sin embargo, este tipo de tutela de la actividad musical –como de otros hechos culturales– está sujeto a los vaivenes de una coyuntura política y económica cada vez más globalizada, y ahora mismo se halla en situación de incertidumbre.

En dicho contexto, el control de la actividad, la determinación de prioridades, el establecimiento de previsiones y líneas a seguir, etc., dependen de manos que, salvo en contados casos, tienen poco o nada que ver con la actividad musical, de donde se infiere que la receptividad hacia las peculiaridades que envuelven a nuestra disciplina se convierte en algo, mucho más a menudo de lo que desearíamos, meramente testimonial, cuando no definitivamente nulo (siguiendo aquella máxima que dice que no podemos valorar aquello que desconocemos). En esta última reflexión se encierra buena parte de nuestro punto de vista y de la problemática de nuestra actividad:⁴ ¿cómo va a valorar la actividad musical quien lo desconoce todo –o casi todo– sobre ella?

Por otro lado, no hay que perder de vista que la Música comporta un factor intrínseco que en la actualidad juega en su contra: requiere de *tiempo* para poderla escuchar, apreciar, disfrutar... Y “el tiempo es oro”, además de un bien particularmentepreciado (o despreciado desde el punto de vista contrario) en nuestros días. Sin duda esta es una de las causas de la atomización de la cultura actual, en la que las novelas pierden crédito en favor de los microrrelatos y en donde todo parece tender a compartimentarse y suceder muy deprisa: las noticias terminan convirtiéndose en meras “cabeceras” en los telediarios, la música se fragmenta o se reduce a claquetas de radio de pocos segundos de duración, leemos libros en diagonal, “paseamos” por los museos con visitas guiadas en tiempo récord... Hacemos responsable de esta moderna situación a cierta “cultura audiovisual” imperante en la contemporaneidad, pero en realidad, no se trata

4 Pueden verse: Bennett REIMER: *A Philosophy of Music Education*. New Jersey, Prentice Hall, 1970. Carl DAHLHAUS: *Grundlagen der Musikgeschichte*. Köln, Gerig, 1977. Joseph KERMAN: *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge MA, Harvard University Press, 1985. Jacques CHAILLEY: *Éléments de Philologie Musicale: recherche des principes, intervalles et échelles*. Paris, Alphonse Leduc, 1985. Peter KIVY: *Music alone: Philosophical reflections on the purely musical experience*. Ithaca (New York), Cornell University Press, 1990. Richard WINGELL y Silvia HERZOG: *Introduction to Research in Music*. New Jersey, Prentice Hall, 2001. Joanne H. ERWIN y Jody KERCHNER: *Prelude to Music Education*. New Jersey, Prentice Hall, 2003. Peter KIVY: *Music, Language and Cognition: and other Essays in the Aesthetics of Music*. Oxford, Clarendon Press, 2007.

tanto de una cultura audiovisual, cuanto de una cultura puramente visual. Ya se ha dicho: la audición requiere *tiempo*, que es justamente lo que parece faltarnos a todos hoy día.

La rapidez requerida por los tiempos (como la “competitividad” exigida por los “mercados”) trae aparejada, ineluctablemente, la superficialidad. Existe, en su vertiente positiva, una pasmosa facilidad para acceder a toda clase de información (aunque a menudo incontrastada y muchas veces innecesaria); pero, a la vez, y en su vertiente negativa, recibimos esa información como un bombardeo, sin solicitarla y de manera indeseada –a modo de *spam*–, hasta el punto de que llega a saturar toda capacidad de absorción (y no digamos, de crítica).

Al final da la impresión de que desaparezca la sana y necesaria noción de “criterio”: antes, a partir de la información recibida u obtenida, uno se formaba su propio criterio; pero hoy, haría falta un criterio previo para poder cribar la sobreinformación a la que estamos sometidos. En este sentido, conviene poner de relieve el hecho de que las generaciones previas a la generalización de los ordenadores (y sobre todo, de internet), han aprendido a convivir con las nuevas tecnologías que paulatinamente han ido apareciendo (a cuyas ventajas de inmediatez y facilidad resulta cómodo y sencillo acostumbrarse), y de las que carecían con anterioridad, de manera que estas generaciones tenían adquirido el hábito de tener que buscar la información que precisaban, lo que llevaba un cierto tiempo, y sobre todo, tenían asumido el hecho de que la información recopilada con no poco esfuerzo, debía después ser “procesada”. En cambio, las generaciones que han crecido ya en la “era de internet”, es más difícil que puedan entender ese modo de trabajar (buscar bibliografía, conseguir unas fotocopias de una partitura difícil de localizar, un disco...), pues se han habituado ya a la consecución de sus objetivos con relativo poco esfuerzo y prácticamente en el acto (a la distancia de un clic de ratón o de un golpe digital en la pantalla táctil de un dispositivo móvil).

En realidad, el exceso de información en el que vivimos es una perversión del sistema, por cuanto quienes manejan o controlan los medios de comunicación son sabedores de ello, y los manipulan en su beneficio –aunque sea en nuestro perjuicio–. Esto ha sucedido siempre, aunque los métodos hayan ido cambiando: el poder ha intentado controlar y manipular la información, pero con diversos medios según las épocas: antiguamente, se ejercía el control de las masas a base de desinformación; actualmente, por exceso o saturación.

Regresando al terreno de la cultura y las artes, hoy podemos disponer en pocos minutos, por ejemplo, de un panorama “razonable” (aunque superficial, y por tanto, falseado) de los cinco últimos siglos de la pintura occidental: de un solo golpe de vista, podemos ver toda una enorme sala del Museo del Prado o del Louvre. Pero, en contraposición, no podemos crear “museos de música” en los que poder escuchar a Mozart y Wagner a un tiempo, y ni siquiera escuchar un solo movimiento de una sinfonía en un breve espacio de tiempo, “atomizado”. Ello ha conducido a una banalización irremisible de nuestra disciplina, que se ha visto, socialmente hablando, invadida por una presencia casi “constante” de música “enlatada”, música “de fondo” o, por usar una simpática expresión de Erik Satie, “música de amueblamiento”: y así, oímos música en el ascensor, en el metro, en la sala de espera del médico o el dentista, a través del “hilo musical”, en los grandes

almacenes –donde se utiliza de manera mercantil, y con plena consciencia de sus poderes anímicos, puesta a gran volumen, para suscitar el ansia consumista, casi de manera compulsiva–, etc.

En este sentido, podemos decir que históricamente la música sólo existía cuando había alguien que “la hacía”, y alguien que “la escuchaba”: la música era algo “adonde acudir”, era algo especial (aunque su práctica también pudiera ser algo muy frecuente o incluso cotidiano), en un contexto en el que el “paisaje sonoro” era otro, bien distinto al actual, que exigía “una actividad”. En cambio, hoy la música ha pasado a ser un mero relleno, frecuentemente hecho por máquinas, y que aparentemente no escuchamos (porque el cerebro, aturdido por sonidos constantes y variados –unido al tráfico, ruidos callejeros, etc.–, parece desconectar) o incluso llega a poder convertirse en algo que intentamos no escuchar.

Lógicamente, hoy se nos exige “racionalizar” nuestra actividad, en especial, sus costes y sus resultados, también en el terreno de las Humanidades y de las enseñanzas artísticas, dentro del proceso de mercantilización de nuestra sociedad: hoy día, del espíritu del “servicio público” se ha pasado a la idea de la empresa privada; no se entienda esto como una crítica a la actividad empresarial, que es absolutamente fundamental, sino a la paradójica “deshumanización de las Humanidades” a la que asistimos. Ahora todo es mercancía: la ciencia, la cultura, el arte, la educación, la sanidad...

En el sistema de “Ciencia” en el que se desenvuelve también la investigación musicológica, ocurre lo mismo. Estamos sometidos a la elaboración de Planes Estratégicos y análisis DAFO (técnica de análisis empresarial surgida en Estados Unidos en la década de los sesenta, cuya definición se atribuye a Albert S. Humphrey, de la Universidad de Stanford)⁵, aun cuando los objetivos no se puedan luego cumplir por carencia de financiación; y a la postre, quedamos obligados a una gran carga de trabajo burocrático –de discutible utilidad– que merma tiempo a las labores específicas en las materias propias de nuestra disciplina. Sin embargo, es obvio que de algún modo debería evaluarse y sobre todo valorarse (esto es, apreciar en su justo valor) nuestra actividad.

Enfrentados, pues, con la diatriba de tener que “evaluar” de algún modo los conservatorios –su funcionamiento y resultados– y su profesorado, lo primero que habríamos de determinar serían las expectativas razonables que se pueden y deben albergar al respecto: ¿qué es un conservatorio profesional?, ¿para qué sirve?, ¿qué ha de generar?, ¿qué resultados pueden esperarse de ello?

Verdaderamente es muy comprometido asumir una responsabilidad de semejante calado, ya que, si de partida nos hemos cuestionado quién podría estar capacitado (y ser al mismo tiempo reconocido por sus pares como competente para algo así) para valorar todo esto, hágase lo que se quiera, caeríamos en lo que nosotros mismos hemos criticado previamente. Pero no

⁵ El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) u, originariamente, SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) es una técnica cuyo objetivo consiste en detectar los fallos en la planificación de las empresas, así como proyectar sus posibles soluciones estratégicas.

por ello se deben eludir compromisos y responsabilidades; y por eso mismo tampoco vamos a hacerlo. Simplemente procuraremos ofrecer nuestra opinión como profesionales, de cara a que quienes hayan de gestionar los protocolos de actuación que nos vayan a afectar más tarde, atiendan, si lo estiman oportuno, las demandas emanadas desde el “gremio”. E insistimos en el término “gremio”, pues creemos que uno de los factores principales de nuestra profesión ha de pasar por la dignificación –y no tanto por un corporativismo mal entendido– de nuestra actividad, artística, sí, pero *profesional* también, y sobre todo.

Comenzaremos, por tanto, por considerar lo que el propio nombre de “conservatorio profesional” significa, o debería sugerir y significar. De ese modo, aportaremos algunas ideas al respecto, desde el punto de vista de los investigadores dedicados al estudio de la música a tiempo completo, acerca de lo que se podría o debería demandar a un centro educativo con las características de un “conservatorio profesional”.

No es preciso definir el significado de la palabra “conservatorio”, que se adoptó por primera vez en París (centro fundado en 1795), y a su imitación –a mayor o menor distancia cronológica–, en otras grandes capitales europeas y americanas.⁶ Pero sí nos detendremos en el término “profesional”, que, obviamente, denota capacidad para ejercer una profesión u oficio.⁷ Esto quiere decir que una persona que obtiene su diploma en uno de estos centros ha de estar en condiciones de poder desempeñar competentemente su profesión y, además, ha de ser reconocida como tal por la sociedad (pero esto último no está –o al menos no del todo– en nuestra mano de momento). Poder desempeñar el oficio significa –frente a la hiperespecialización que hoy prima en la sociedad– ser flexible; esto es, ser capaz de afrontar y superar con éxito los problemas y retos, de variada índole y a veces inesperada casuística, que plantea el ejercicio de la profesión. Es decir: “tener Oficio”. Y eso, dicho sea con mayúsculas: “Oficio”, pues, justamente debe dignificarse ese desempeño. Un conservatorio no es una fábrica de “genios”, sino una escuela de profesionales. Los “genios”, de existir, son producto de la genética, como el propio término sugiere. Por el contrario, la profesión se aprende con el ejercicio. Precisamente el “Oficio”, tan frecuentemente desprestigiado, era la base de la educación musical en otros tiempos, a los que nos referiremos de inmediato.

Llegados a este punto, hemos de reconocer que, en cuanto al aspecto de la valoración social de nuestra profesión, antes apuntado, no somos competentes, ya que topamos aquí con la legalidad vigente que, por otra parte, presenta notorias contradicciones y equívocos. La prima contradicción, a nuestro juicio, consiste en que, tanto los conservatorios profesionales como los superiores se rigen por normativas de aplicación a las enseñanzas medias, lo que, cuando menos, resulta poco comprensible, en unos estudios de larguísimo recorrido, en los que además, como colofón, se puede obtener un título superior de rango equivalente al universitario. Pero, incidiendo únicamente en los conservatorios profesionales (temática de estas jornadas),

6 Por mencionar algunos ejemplos: Milán, 1807; Praga, 1811; Graz, 1815; Viena, 1817; Londres, 1822; Madrid, 1831; Munich, 1846; Berlín, 1850; Dresde, 1856; Frankfurt, 1861; Valencia, 1879; Málaga, 1880; Sevilla, 1889; Zaragoza, 1890.

7 Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, la palabra “profesional” en su quinta acepción significa: “persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación”.

apreciamos lo siguiente: su nombre es el de conservatorios profesionales, y son los centros que facilitan el acceso a un conservatorio superior. En este sentido, hoy parece haberse extendido y generalizado la idea de que, si no se supera el grado profesional para pasar al superior, no se es nada. Pero hasta hace poco tiempo, esto no era así. Con el viejo Plan del 66, la obtención del grado profesional equivalía a la finalización de los estudios y a la obtención de un título de “profesor”, que capacitaba para ejercer la “profesión” y la enseñanza de la misma en centros oficiales.⁸ Sólo unos pocos, tras la obtención de su título profesional, se aventuraban a cursar estudios superiores de música, entonces llamados “de virtuosismo”, los cuales no se consideraban estrictamente necesarios o imprescindibles para ejercer dignamente la profesión. Aquella situación, aunque ya algo lejana en el tiempo, era, a nuestro juicio, posiblemente más razonable que la actual. Y hay que decir, en honor a la verdad, que todo esto se ha generado recientemente a partir de, por un lado, la falta de consideración social del músico; pero, por otro lado, y no menos importante –un asunto en el que nosotros mismos nos hemos visto involucrados en primer término–, por la escasa valoración de los músicos hacia su propio oficio, en lo que podría verse como un cierto complejo de inferioridad, pues cualquier músico en un nivel de estudios relativamente avanzado sentía la necesidad (¿la autoexigencia?) de ver lícitamente reconocido su trabajo, su esfuerzo de largos años, y aun su estatus socio-económico, de manera equiparable a los de cualquier universitario.

Sea como fuere (por autoexigencia, por un cierto complejo de inferioridad, o por enmarcarse en una legislación elaborada sin tener en cuenta las especificidades de los estudios musicales –además de inopinadamente cambiante cada pocos años–), lo cierto es que hoy, si los estudios profesionales de conservatorio pueden equipararse con otros estudios desde un punto de vista legal, es con el bachiller (!?), dado que los títulos profesionales sirven para facilitar el acceso a un conservatorio superior (centro superior de su propia materia), de modo semejante a como el título de bachiller faculta para ingresar en una universidad.⁹

Consideramos que hay que dignificar y potenciar (elevándolo) el reconocimiento social que tiene –es decir, que ha de tener– una titulación expedida por un conservatorio profesional; y en este sentido, si un titulado en tal centro realmente sale de él preparado como debería, y en consecuencia, convertido en un “profesional”, y esa preparación es convenientemente tenida en cuenta como tal, entonces ¿qué necesidad hay de realizar posteriormente unos estudios superiores?, ¿para qué?, ¿qué otra cosa pueden –que evidentemente sí pueden– aportar tales estudios superiores, y con qué objeto? Con estas cuestiones, no pretendemos en modo algo poner en duda la validez y necesidad de los estudios superiores de música. Antes al contrario, se trata de reconocer el significado y valor de cada uno de los estadios en que se puede desarrollar y culminar la carrera musical. Pero tampoco es este el lugar para explicar la función de los

8 Un producto surgido de aquel contexto temporal, aunque en ámbito francés, puede verse en: Jacques CHAILLEY: *Cours d'Histoire de la Musique, Préparation aux professorats d'enseignement musical et aux Instituts de Musicologie* (varios vols.). Paris, Alphonse Leduc, 1967.

9 Al hilo de esta identificación de los estudios profesionales de música con el bachiller, existen actualmente “centros integrados” en los que se cursa un “bachillerato artístico”, con rigor y éxito mayor o menor, según los casos y dependiendo del grado de vinculación y de las mejores o peores relaciones a nivel local de los centros de enseñanza secundaria y bachillerato con los correspondientes conservatorios profesionales.

estudios superiores de Música, en los cuales, en todo caso, la investigación (y no tanto la hoy en boga “investigación preformativa” como, precisamente, la investigación “de base” y “aplicada”) debería desempeñar un papel que, por desgracia, hoy en día tampoco tiene.

Como es sabido, el 25.09.2012 se conocía el borrador de la “nueva” –y enésima– reforma educativa, que, precisamente, no contribuía a la deseada “paz social”, sino, antes al contrario, a una intensificada “alarma social”, ya que, entre otros muchos puntos que merecerían discusión en busca de un deseable consenso, según dicho texto, desaparecerían los bachilleratos de artes escénicas, danza y música, a pesar de la existencia de una demanda que supera con creces la oferta al respecto, y a pesar de que los alumnos que estudian en estos centros educativos –institutos– presentan unas calificaciones superiores a las de la media nacional. Ante el nuevo escenario que se planteaba, ocasionado por los vaivenes de la política, las indefiniciones y cambios constantes respecto a los asuntos de nuestra disciplina que legal y laboralmente nos afectan, se ha evidenciado una cierta desazón entre los colegas (que ha cundido e ido en aumento), la cual parece haberse afincado práctica e injustamente –pues no ha sido por gusto, sino más bien por imposición– como el estado de ánimo natural –crispado y derrotista– de los músicos en particular y de la ciudadanía del país en general. Siendo realistas –que en absoluto derrotistas–, el panorama futuro que parece atisbarse muestra la pérdida de una vía muy interesante para canalizar de una manera razonable y normalizada los estudios musicales “desde abajo” –dentro de la modalidad de bachillerato artístico–, compatibilizando los estudios de carácter general con los específicamente musicales (una reivindicación permanente de nuestro colectivo desde tiempos remotos), y en igualdad de condiciones con otras ramas del conocimiento (bachillerato social, humanístico, tecnológico y científico). A lo cual se suman los recientes intentos universitarios de cerrar departamentos de Historia del Arte en los que, tradicionalmente, se ha englobado a la Musicología (o mejor dicho, a la “Historia y Ciencias de la Música”) como disciplina, en lo que constituiría una auténtica catástrofe para la proyección de los estudios musicales en su grado superior.

Todos estos hechos se enmarcan en un fenómeno que se viene dando en todo Occidente en los últimos años: el evidente declive “dirigido” de las Humanidades. Se decide cerrar centros dedicados al cultivo musical o humanístico en general, porque aparentemente no generan ingresos: no son negocio. Nuevamente hay que reconocer que son éstos tiempos difíciles para las Humanidades y para la cultura en general, las cuales, con el carácter mercantilista que se impone a todo, son vistas por los poderes económicos y políticos cada vez más como un lujo, y no tanto como un factor de cohesión social y de riqueza. Las privatizaciones, reducciones de personal, y desatención a los proyectos creativos resultan ya tan habituales, que casi nos hemos acostumbrado, cuando no resignado, a este tipo de agravios comparativos. Pero si de algo podemos estar seguros quienes nos dedicamos a esto, es de que, sin cultura, sin música, un pueblo va a peor. Cualquier sociedad en la que nos queramos mirar o a la que deseemos seguir, destaca particularmente por su cultura, y no hay más que fijarse en la civilización anglosajona, o en la tan nombrada hoy, en tiempos de “rescate”, Alemania (donde la música cuenta con un *background* en materia musical que ya quisiéramos para nosotros, pero, por otra parte, donde hoy en día también se están empezando a padecer recortes en este mismo ámbito).

Precisamente, ahora que se habla casi en exclusiva de la necesidad de ser competitivos, conviene analizar en qué facetas puede nuestro país serlo: posiblemente, no en temas relacionados con las nuevas tecnologías o con la producción de bienes manufacturados; pero desde luego, sí podemos ser altamente competitivos, y aun líderes a nivel global, en algunos asuntos relacionados con la cultura. Y la música es, en ese aspecto, uno de los terrenos todavía por explotar y descubrir, si nos dedicamos al estudio y difusión de nuestro riquísimo patrimonio:¹⁰ en el grupo de trabajo nacional del RISM –*Répertoire International des Sources Musicales*–, una entidad implantada en 35 países con el auspicio de las instituciones más importantes del mundo dedicadas al estudio de la música (como la Sociedad Internacional de Musicología –IMS– y la Asociación Internacional de Bibliotecas, Archivos y Centros de Documentación Musical –IAML–), hemos calculado que en España se custodian unos 200.000 manuscritos musicales, solo para el período comprendido entre 1600 y 1850, los cuales se conservan en nuestros bien nutridos archivos y bibliotecas (y todo esto, obviamente sin considerar los impresos ni los documentos anteriores y posteriores a las fechas mencionadas).

Mas, retomando el hilo anteriormente trazado por donde lo habíamos dejado, diremos que, si el título expedido por un conservatorio profesional equivale, como parece, al título de bachiller, constituye por consiguiente la puerta de acceso de los alumnos de tales centros a una licenciatura en música –o grado, como ahora se denomina–, sea esta desarrollada en un conservatorio superior, escuela superior, universidad o como quiera que lo llamemos y consideremos. Pero el problema radica –como sucede en el caso de los conservatorios superiores–, en que para ser “licenciado” y poder acceder como tal a un estadio académico aún superior, se requiere serlo por una universidad, mientras que nuestros “licenciados” de conservatorio, ciertamente a todos los efectos legales lo son, pero no por ninguna universidad... de donde, cuando un “licenciado de conservatorio” quiere acceder a unos estudios de tercer ciclo universitario (es decir, al doctorado, ya que, afortunadamente empieza ya a ser posible cursar una maestría en los propios conservatorios superiores), ha de pasar, indefectiblemente, por una imprescindible –por exigida– “convalidación” de sus estudios. Una convalidación que, en puridad, no debiera existir, si se atendiera en exclusiva a la legalidad y validez oficial de la titulación superior de nuestros conservatorios. Pero lo cierto y verdad es que, sin embargo, esto es curiosa y extrañamente así en nuestra realidad cotidiana, ya que, quien procedente de un conservatorio se matricula en cualquier universidad para obtener el título de doctor (pues únicamente las universidades pueden expedir dicho título), digamos que “no es cliente” de dicha universidad (no se ha formado ni matriculado ahí, es decir, no ha abonado una matrícula y unas tasas que habría realizado en otro caso), con lo cual, la universidad receptora que sea, impone sus condiciones de acceso y ejerce su particular “derecho de admisión”, estudia cada caso según su propio criterio y, llegado el momento, estima o desestima unas solicitudes de ingreso que, de acuerdo con un estricto cumplimiento de la ley vigente, no deberían exigirse en el caso concreto del alumnado procedente de conservatorio.

10 Alastair WILLIAMS: *Constructing Musicology*. Aldershot, Ashgate Publishing Company, 2001.

Se trata por tanto, en fin, de una situación ciertamente inaceptable para los afectados (los propios conservatorios y su alumnado), pero que, al mismo tiempo –y haciendo un esfuerzo de ecuanimidad al respecto–, podría considerarse como bien razonable desde un estricto punto de vista llamémosle corporativo o incluso empresarial. Una evidente “disfunción” que convendría corregir, pero que da la impresión de que, a día de hoy, nadie está dispuesto a abordar: los unos (los conservatorios) porque los alumnos que pudieran hipotéticamente verse afectados por esta situación, ya dejaron de ser sus alumnos (sucede cuando éstos ya acabaron su formación en el centro y marchan hacia otros derroteros vitales), y los otros (las universidades), porque de este modo tienen el derecho (o la potestad) de determinar o elegir quién y cómo accede a sus aulas. Es, pues, un conflicto de intereses para nuestros alumnos en los conservatorios, por los que habríamos de velar, tratando de ponernos de acuerdo de cara a buscar posibles soluciones. Pero reconozcamos ahora que éste es un asunto que afecta particularmente a los conservatorios superiores, y no tanto –aunque también– a los conservatorios profesionales de nuestro interés en el presente caso.

Por otra parte, tampoco es nuestra intención –aunque acaso sea inevitable– que todo esto pueda sonar a la casi eterna y perenne queja del colectivo musical –aunque sí pretendemos dejar constancia de nuestra no-aceptación de semejante agravio comparativo–, con la cual, lamentablemente, se nos asocia ya desde hace algún tiempo, debido a la situación de postergación a la que se ha visto reducida nuestra disciplina, la cual, paralelamente, ha debido ver con el paso de los años cómo se contemplaban en el seno de la universidad no pocos estudios anteriormente no considerados con semejante rango, y todo ello a cambio de que la música, con muchísimos méritos para ello –y dicho sea esto sin entrar en odiosas comparaciones que por otro lado muchos tendrán en mente–, se ha visto relegada a una consideración muy por debajo de sus evidentes méritos, historia, capacidades y proyección. De manera que, si finalmente nuestro discurso acaso pudiera rezumar un cierto tono acre, no sería desde luego por nuestro gusto –pues somos bien conscientes de que poco se consigue con actitudes únicamente de queja–, sino, fundamentalmente, motivado por una situación –injusta a todas luces– que a nuestro juicio debe ser reparada con absoluta urgencia por quienes dispongan de la capacidad para subsanarla.

Centrándonos, no, en un conservatorio profesional, entendido este como un centro que habría de impartir una “formación profesional en música”, habría que considerar que la expedición de los títulos a que un centro de tales características diera lugar, habría de permitir el desempeño de una profesión, avalando las capacidades de quien los poseyera. De ese modo, se habría de suponer que un titulado profesional en trompa, por ejemplo, estaría capacitado para ejercer como trompista, de la misma manera que todo el mundo da por supuesto que también lo está –póngase por caso– un fontanero que ha hecho sus correspondientes módulos de formación profesional (la antigua FP, o “ciclos formativos” como ahora se les llama), en un ejemplo, como tantos otros –las escuelas de artes y oficios, los módulos de restauración, etc.–, que nadie se llega ni siquiera a plantear, de puro evidentes.

En cualquier caso, esto –lo sabemos– es algo que generalmente al músico le produce no poca inquietud, e incluso cierto rechazo, pues nos resistimos –nos negamos– a aceptar que una titu-

lación profesional en Música se equipare a otras actividades como las citadas. Pero, si lo meditamos bien y tratamos de ver las cosas de modo desapasionado, concluiremos seguramente que se trata de un mero asunto de “reconocimiento” social, y de que nosotros mismos asumamos la necesidad de contar con “profesionales” bien capacitados, con técnicos que conozcan y se manejen bien en su “oficio”. Y esto es algo verdaderamente importante, tanto para nuestra disciplina como para nuestra “profesión”. Pues, terminado el grado profesional, unos, con su diploma, podrán comenzar a ejercer dicha profesión –valga la redundancia–, dignamente y con competencia, y otros a su vez, quienes así lo deseen, y con idéntico diploma, podrán acceder al grado superior (en cuyo caso, nuevamente, cabría plantearse aquello del ¿y para qué?, ¿para ser profesionales más cualificados?, se supone).

El asunto es que, si el título profesional capacita para ejercer como profesional, debe garantizar una preparación, unos conocimientos (unas competencias, como ahora se dice) suficientes para ello, que han de abarcar diferentes ámbitos, no sólo los puramente técnicos (lectura, análisis, armonía, música de cámara, etc., además del lógico dominio del propio instrumento –por ejemplo, el fagot “moderno”–) sino también los que podemos denominar “científicos”, “musicológicos” o como les queramos llamar.

Y es en ese apartado en el que, precisamente, nosotros podemos una aportar una visión más crítica. El hecho es que en los conservatorios estudiamos, aunque no exclusiva, sí fundamentalmente música “histórica”. Hacemos, generalmente, música del pasado, y eso nos debe llevar –inexorablemente– a evidentes conexiones con el estudio del patrimonio, con el conocimiento de otras épocas, con el estudio de la música y de la práctica musical desde un punto de vista histórico. De manera que, seguramente, un mejor conocimiento de nuestra historia, de nuestro patrimonio, nos conducirá –de manera natural– no sólo a tener más y mejores elementos de juicio de cara a “interpretar” la música del pasado, sino que, además, nos abrirá las puertas de un mundo que antes, de otro modo, nos estaba vedado por puro desconocimiento: la investigación patrimonial de música en archivos y bibliotecas, la exhumación de fuentes documentales de música “nuevas”, el “rescate” de nuevos compositores, de nueva literatura y repertorio musical, que contribuirán sin duda a que, como músicos, seamos capaces de aportar iniciativas novedosas –incluso “originales”–, pero también a que podamos diversificar nuestra oferta laboral, e incluso a que podamos acceder –nosotros mismos y todo el alumnado que se forme en nuestros centros– a otros sectores del mercado de trabajo, como archiveros o bibliotecarios de música, editores de música “antigua”, investigadores propiamente dichos, intérpretes especializados en determinados repertorios históricos, etc.

Sin embargo, es preciso señalar que el patrimonio musical histórico (que nos preocupa particularmente, como historiadores –musicólogos–, y como músicos), consistente en la música que se compuso y se practicó hace siglos, y que formó parte de la cultura e influyó en la vida de nuestros antepasados, no siempre ha interesado a nivel general. En realidad, el interés por el patrimonio musical histórico es reciente, es un fenómeno estrictamente contemporáneo, y además, claramente definitorio de nuestra contemporaneidad (es decir, que lo que se aplica a la música también es aplicable a las otras artes, a la literatura, al aprecio de la cultura del pasado

en general). Y es cierto que a lo largo de la historia, la actividad musical se ha ido nutriendo siempre –casi exclusivamente– de lo que se componía en cada momento (aunque, sobre todo en ámbitos eclesiásticos, tampoco han faltado unas pocas tradiciones de largo recorrido, mantenidas durante siglos –como el canto gregoriano, que ha cubierto un milenio largo de tradición musical ininterrumpida–). No es menos cierto, en cambio, que este continuado modo a lo largo de la historia de hacer música coetánea, o contemporánea, cambió radicalmente desde comienzos del siglo XIX (ya que a partir de entonces ya no se haría únicamente la música “actual” de cada momento, sino que se empezó a hacer música del pasado), precisamente coincidiendo con el nacimiento de los primeros conservatorios. Y justamente con el nacimiento de los conservatorios (historicismo y romanticismo van íntimamente unidos), surgió también el nacimiento del interés por la música histórica.

El caso es que hoy, quienes nos dedicamos profesionalmente a la música en una u otra faceta, y quienes la hemos estudiado académicamente –y esto constituye una evidencia–, viviendo en un tiempo en el que la música se ha diversificado exponencialmente y en el que esta se encuentra presente socialmente por doquier, nos dedicamos prácticamente (¿casi exclusivamente?) a hacer cierta clase de “arqueología musical”, aunque esto pueda llamar la atención, o resultar chocante. Y esta aproximación “arqueológica” que seguimos desde hace décadas en los conservatorios (aunque obviamente el panorama ha cambiado algo en este sentido y es cierto que existe un paulatino mayor interés por la llamada música “contemporánea”), hay que tener en cuenta que es muy reducida (por no decir “reduccionista”), ya que –hablando en términos generales– únicamente se concentra en apenas unos doscientos años en el tiempo (desde Bach hasta los nacionalismos musicales a caballo entre el siglo XIX y el XX, pues es relativamente poco lo que se trabaja de espacios cronológicos anteriores y/o posteriores a los citados), y también se focaliza en el espacio, especializándose en un ámbito geográfico o territorial bien concreto: básicamente, el área pangermánica, algunos focos italianos –como Roma, Venecia o el norte de la Península Itálica, pero algo menos Nápoles, y aún menos el resto de aquel país–, París –que no Francia en su conjunto–, Londres –que no el resto de las Islas Británicas–, y muy poco más, pues generalmente no se estudia, o únicamente se hace con carácter puntual o aislado, la música, por ejemplo, de los Balcanes o de Escandinavia, de modo similar a como, fuera de España, no se estudia apenas nuestra música –salvo algunos casos o nombres de compositores contados–, o que en nuestro país no se estudia tampoco apenas la música portuguesa, rusa, griega o irlandesa, o únicamente se hace a propósito de algunos nombres bien conocidos y concretos. Es más, nosotros mismos –profesionales y alumnos, aunque muy especialmente los primeros–, deberíamos preguntarnos si verdaderamente conocemos bien y, más aún, si mostramos el suficiente interés, por nuestro propio patrimonio. ¿Hacemos lo posible por interpretar y dar a conocer, por ejemplo, la música española del siglo XVIII?, ¿nos preocupamos por saber quiénes fueron los compositores más destacados del ámbito panhispánico –español– del siglo XVII allende nuestras fronteras actuales?, ¿qué géneros o formas musicales se cultivaron en México o Bolivia, y con qué instrumentario lo hicieron?, ¿quiénes fueron los autores más destacados del llamado “período virreinal” en Bogotá o Manila?, o incluso, forzando aún más la pregunta, ¿en la Cuba anterior a 1898 o en nuestras propias islas Baleares o Canarias, hasta prácticamente hoy día? O, todavía más, ¿qué músicos hemos contribuido a redescubrir o nos

hemos preocupado por conocer (más allá de algunos nombres concretos acabados en una “i” de resonancias itálicas –Scarlatti, Boccherini–), entre los activos en el Setecientos en nuestro propio territorio peninsular? Naturalmente que eso implicaría disponer de unas buenas ediciones, de nuevos estudios, incluso de grabaciones, pero, precisamente, ahí estriba el *quid* de la cuestión: podemos generar la “necesidad”, crear la demanda, de algo en lo que podemos ser realmente competitivos y sobre lo que podemos realizar, entre todos, una oferta interesante. No se trata aquí de poner el dedo en la llaga, pero sí de invitarnos a todos, a una seria reflexión al respecto, pues es relativamente sencillo achacar los propios errores a causas ajenas, o escudarse en los problemas de un sistema educativo que nunca nos satisfará –acaso, por nuestra propia desidia o por un más o menos inconsciente sentimiento de culpa–, o simplemente, anclarse en la comodidad de unos repertorios “heredados” que nos transmitieron nuestros mayores y que ahora apenas traspasamos a las generaciones sucesivas, sin esforzarnos por actualizarlos y proceder a su necesaria renovación y puesta en común con los repertorios ajenos, de cara a su mejor valoración.

A lo que nos referimos con esto es a que a menudo se obvia –no se estudia–, ya no sólo la música de otros contextos “no occidentales”, que cada día más rápidamente van ganando terreno en el mundo globalizado en el que estamos inmersos, sino tampoco los mil años de historia musical occidental anteriores al siglo XVIII, la música contemporánea (que acaba siendo una rama o una especialización muy concreta en nuestros planes de estudios), o, por ejemplo, esa música pan hispánica –latinoamericana– que tanto tiene que ver con nuestras raíces, con nuestro patrimonio, y que tenemos olvidada. Sin duda, el rescate de la música que yace arrinconada en muchos de nuestros archivos (aquí, y en el período histórico que arranca del siglo XVI, también en Latinoamérica), puede contribuir a potenciar nuestra oferta en conciertos y grabaciones, a incorporar nuevos títulos objeto de estudio e interpretación para nuestras orquestas, a generar nuevas ediciones críticas y prácticas –animando así el mercado editorial y discográfico que nos afecta–, y a ofrecer a nuestros alumnos nuevos temas que poder abordar, en los que poder hacer “aportaciones” de interés.

Y alcanzado este punto, ha llegado el momento de plantear una cuestión que nos afecta tanto a profesionales como a alumnos: la presencia de la asignatura de Historia de la Música en nuestros centros. Se trata éste de un asunto de no menor importancia, ya que, dedicándonos todos –como así lo hacemos, y ya va dicho– a la música histórica, entendemos que debería tener una cabida mucho mayor en nuestros planes de estudios, con carácter permanente y continuado, desde los primeros inicios –a la más temprana edad– en la disciplina, y tanto en las escuelas normales como en los centros específicamente dedicados a la enseñanza musical (también, en los conservatorios profesionales, y a lo largo de todo el currículo que ahí se pueda cursar).

Pues, por diversas razones –algunas ya aducidas, como una cierta falta de sensibilidad hacia aquello que no conocemos bien–, creemos que no son descabellados ni infundados los temores a una posible desaparición de la asignatura en los planes de estudios de los conservatorios, lo que llegado el caso constituiría, a nuestro juicio, una auténtica catástrofe. Como es sabido, los recortes horarios de poco tiempo a esta parte, y el reciente decreto que establece la nece-

sidad de que el profesorado complete sus horarios con otras asignaturas “afines”, ha conducido a lo que podría considerarse como un maltrato –en cierto modo forzado por la situación descrita– de los contenidos de dicha asignatura. A partir de tales hechos, cada vez hay menos horas disponibles para el profesorado (y de resultas, menos profesorado especialista), al que se le adjudica la asignatura mencionada con cierta frecuencia para que complete o complemente su horario lectivo, como si se tratara de un comodín o –perdónesenos la expresión–, de una asignatura “maría”, que casi cualquier profesor está en condiciones de poder impartir (sea o no especialista en el tema, y ni siquiera de alguna asignatura “afín”). Cuando debería suceder justo lo contrario, puesto que, en la mejor impartición de dichos contenidos –como venimos argumentando–, se asienta a nuestro juicio la base de todo el edificio que estamos tratando de construir día a día entre todos. Esto es algo que nos debería afectar a todos y cada uno en mayor o menor medida, y con lo que, en consecuencia, nos deberíamos involucrar, en bien de nuestro propio puesto de trabajo, y también del futuro y de los compañeros..., pero, sobre todo y principal, en bien de nuestros propios alumnos.

Pues no hay que olvidar que, muy posiblemente, este “maltrato” antes mencionado, pueda tener que ver con la tradicional (y ¿tópica?) separación entre teoría y práctica musical, emblemática de nuestro entorno, en la que, simplificando, desde la universidad se critica la práctica en favor de la teoría, y desde el conservatorio se critica la teoría en favor de la práctica. Sin embargo, conviene tener presente que, históricamente, no hubo ni un solo teórico musical que no fuera, también, músico práctico. Sólo que –como decíamos antes– a la faceta como cantor, como práctico, estos autores añadían además la vertiente especulativa o teórica, con vistas a convertirse en *musicus* o, lo que es lo mismo, en auténticos “melopeos” o músicos perfectos.¹¹ Y a eso es a lo que hay que tender, no a una separación de conceptos, sino a su adición. De donde se desprende nuestra defensa de la Historia de la Música (y de todas aquellas asignaturas relacionadas con el aspecto histórico y teórico de la disciplina) a cargo de verdaderos especialistas, pues en su mejor difusión radicará la mejor formación integral de nuestro alumnado. No sólo hemos de hacer “sonadores” (siguiendo el término italiano) o “musicantes” (siguiendo el alemán), sino que hemos de hacer “músicos” (en el sentido latino del término). Ese debería ser el reto.

Convendría también aquí mencionar –cambiando de tercio, si se nos permite el símil taurino–, los sistemas de acceso a este tipo de docencia, en no pocas ocasiones impartida por profesores sin la titulación adecuada y/o sin estudios musicales. Aunque, por otro lado y en el extremo contrario, no hay que perder de vista la existencia de no pocos docentes de esos mismos contenidos ejerciendo ya en el ámbito universitario con total competencia, los cuales bien podrían

11 Cfr. Antonio EZQUERRO ESTEBAN (ed.): *Pedro Cerone: El Melopeo y Maestro. (Nápoles, 1613)*. Barcelona, Departamento de Musicología, CSIC, col. “Monumentos de la Música Española, LXXIV”, 2007. 2 vols. Al hilo de lo expuesto, nótese cómo, ya en 1613, se publicaba en un Nápoles regido políticamente como virreinato español, y en lengua castellana, una obra titulada como “Tractado de música theórica y práctica, en que se pone por extenso, lo que uno para hazerse perfecto Músico ha menester saber: y por mayor facilidad, comodidad, y claridad del lector, está repartido en xxxi libros. Va tan exemplificado y claro, que cualquiera de mediana habilidad, con poco trabajo, alcanzará esta profesión”. Naturalmente, no debía resultar ya para entonces tan fácil convertirse en “melopeo” o “perfecto músico” como aseguraba su título –que por otra parte, anunciaba dicha supuesta facilidad de aprendizaje en una evidente estrategia de interés comercial–, por cuanto el tratado ocupaba nada menos que casi 1.200 extensas páginas, en tamaño folio (!).

cubrir ese apartado a tiempo parcial y con las garantías necesarias –lógicamente, caso de estar interesados–, cosa que no suele producirse por las eternas “diferencias” corporativas entre el conservatorio y la universidad. Un tema incómodo donde los haya, o como ahora se dice, políticamente incorrecto, pero que no por ello hay que eludir. Dado que se trata éste de un tema que debe abordarse de una vez por todas, con franqueza y sin temores, por parte de todos, ya que es algo que repercute tanto en la calidad de la enseñanza como, muy particularmente, en la posterior evaluación, tanto de los alumnos, como del propio profesorado (y si no, repárese en que cualquier intento de aproximación de los conservatorios al sistema universitario acaba topándose con los informes evaluatorios de la ANECA...). Se trata, por tanto, de un tema que creemos de no poca relevancia, y que, en consecuencia, proponemos para el debate sin mayor dilación, de cara a mejorar la situación actualmente planteada. Si queremos arreglar las situaciones que enrarecen, dificultan o incluso bloquean la mejora del escenario actual, hora es ya de no mirar hacia otro lado o postergarlas *sine die*, y de afrontarlas directamente, obviamente cada quien cargado previamente de las necesarias firmeza, serenidad y espíritu dialogante de cara a conseguir el consenso necesario.

Y en este mismo sentido, otro asunto candente es el de la integración –plena y definitiva– en el sistema universitario español, de las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como el del reconocimiento –e igualdad real– de los títulos de dichas Enseñanzas Artísticas Superiores (EE.AA.SS.) respecto a las titulaciones universitarias, y su consideración como estudios de Grado y Postgrado. Otro tema que entendemos bien distinto es en cambio el de la integración y/o participación, no de los contenidos, que acabamos de defender, sino del profesorado de estas EE.AA.SS. en la universidad, pues es cierto y naturalmente se convendrá de manera generalizada en que se ha de atender a las particularidades propias de estas enseñanzas y a sus necesidades específicas, pero tampoco es menos cierto que esto no deba hacerse, en bien de la propia disciplina, sin condicionamiento alguno: es preciso que nuestro profesorado se involucre en el nuevo panorama que se abre ante a él, y que sea capaz de afrontar los retos que a partir de ahí se le puedan exigir, ni más ni menos que a cualquier otro tipo de profesorado universitario. Con sus mismas normas del juego y sin excepciones, para que no se pueda decir que accedemos a la universidad por la puerta trasera. La música ha de entrar donde naturalmente le corresponde y de donde nunca debió salir, por méritos propios y por la puerta grande. Y para eso, para lograr esa integración plena de la manera más razonable y menos traumática posible, se han de abrir, precisamente, las vías necesarias que lo posibiliten. Dicho sea en términos futbolísticos, “los partidos se ganan jugando en el campo, y no una vez acabado el encuentro, en los pasillos”. Si queremos para nuestros alumnos y para nuestros hijos algo que nosotros no pudimos tener ni disfrutar, hemos de sacrificarnos nosotros y trabajar para ello, aunque nos cueste a nosotros mismos, y dicho y hecho sea todo esto en favor de lo que esté por venir.

Esta idea, que seguramente inquiete y posiblemente incluso no agrade a muchos, –pero que también conviene verbalizar–, enlaza también con algo que sucede casi a diario en nuestras aulas (y en las de la universidad, y casi en cualquier parte): una cosa es *lo que se enseña* y otra cosa bien distinta –o al menos, no necesariamente la misma– es *lo que se aprende...* (hablaríamos ahí de que el porcentaje de fracaso es grande, aunque, no es menos cierto que también deberíamos convenir y acordar qué es lo que entendemos por “fracaso”).

Por último, aunque no menos importante, se nos suscita una nueva reflexión a propósito de cuestiones meramente laborales. ¿Qué hemos hecho para llegar a vivir en un mercado laboral en el que una gran parte del colectivo –mucho más de lo esperable–, se encuentre en una situación casi de eterna provisionalidad? Desde hace muchos más años de los deseables, no se ofertan puestos de trabajo ni plazas en propiedad (es enorme la cantidad de interinos, contratados y puestos “a tiempo parcial”, o sujetos a una casuística enorme que se dan en nuestra profesión); no salen tampoco a oposición ni concurso cátedras que faculten el lícito ascenso y promoción profesional de nuestros docentes, y parece que todo se maneje sotto voce, que haya de informarse uno de las novedades al respecto en los corrillos, o permanentemente colgados a la publicación de los boletines oficiales de turno y bolsas de trabajo, etc. etc., todo ello, procurando –naturalmente– que no se entere el de al lado, porque más que un compañero se ha convertido en un competidor... Este tema, seguramente, tampoco agrade a muchos. Pero es preciso tratar de él y sacarlo a relucir, no con ánimo de incitar disputas, sino de hablar las cosas que nos afectan a todos, con moderación y serenidad. La verdad es que la situación del país es en la actualidad conocida por todos. No la vamos a descubrir aquí. Pero este escenario que hemos planteado arranca de mucho tiempo atrás, cuando la situación económica del país era bien diferente. Parece, por tanto, que las razones que lo ocasionan no sean, meramente, coyunturales. Y la reflexión es la siguiente: ¿no será que somos nosotros mismos, la Academia, el profesorado, quienes voluntaria o involuntariamente lo provocamos? Hablamos de integrar estudios en la universidad, pero, acto seguido, pretendemos que lo que se integre sea al profesorado (y no se sabe si tanto a los alumnos...); que se “me” solucione el “qué hay de lo mío”. . . Y deberíamos comenzar por ahí. Somos los profesores quienes hemos de dejar paso a los que vienen por detrás, a las generaciones jóvenes, y permitir, de ese modo, una sucesión natural de las cosas. Esto no se soluciona alargando la edad de jubilación (como tampoco acortándola, por supuesto), sino, más bien, tratando de dar cabida a esos jóvenes que tienen cerrado el acceso a un puesto de trabajo, y que son, precisamente, el elemento seguramente más dinámico posible de nuestro colectivo. Posiblemente, el corporativismo y la cerrazón del profesorado más asentado en nuestros propios centros, tenga buena parte de responsabilidad en que esta situación anómala que hemos descrito, se periclite y no permita ni un atisbo de cambio en el panorama más inmediato. Esos nefastos “grupos de poder” y el establishment, que impiden la promoción, dinamización y renovación de la disciplina y sus protagonistas, aunque sea en nuestro pequeño entorno, y a nuestra escala... Pero tampoco se trata aquí de hacer brindis al sol, que pueden resultar y sonar muy bien por su tono reivindicativo, e incluso que pueden obtener un cierto reconocimiento fácil entre los afectados, sino que se trata, muy particularmente, de invitar a todos y cada uno a hacer un “examen de conciencia” individual que pueda redundar en algo positivo, en algún tipo de actuación positiva, para la profesión.

Por tanto, y teniendo en cuenta que la capacidad de actuación respecto a las escasas ofertas de trabajo no es precisamente grande, parece evidente que se debería potenciar, en la medida de lo posible, la promoción priorizada de aquellos *curricula* más “flexibles”, en el sentido de que presenten, además de los imprescindibles requisitos propiamente técnico-musicales, un conocimiento amplio y variado de idiomas modernos, un manejo solvente y contrastado de las nuevas tecnologías (informática aplicada a la música, sonología, biblioteconomía espe-

cializada en partituras y soportes de audio...) y, en su caso, "presencia social" (traducible en publicaciones científicas o una cartera de conciertos previamente baremada por índices de impacto y calidad internacionales). Sólo de ese modo (y esto se puede conseguir con relativa sencillez que se incorpore a los requisitos exigibles en bolsas de contratación y concursos de méritos), será posible dinamizar nuestro colectivo, y hacer que éste muestre un perfil cada vez más competitivo, al tiempo que consiga recuperar la mencionada "presencia social" que, según parece, se ha perdido en los últimos años.

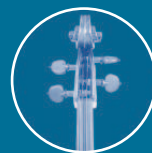
Al final, prácticamente todo nuestro excurso tiene que ver con una idea, fundamental: es preciso que seamos capaces de flexibilizar nuestro trabajo, de adaptarnos de una manera versátil –y sobre todo, "profesional"– a los rápidos tiempos cambiantes, si queremos, no sólo sobrevivir como colectivo, sino potenciar el significado y la importancia de aquello que hacemos, y ofrecerlo, de una manera exponencialmente mejorada, a los jóvenes y a la sociedad por venir.

Y para ello, nada mejor, dedicándonos a la música histórica, que fijarnos, precisamente, en la historia: las antiguas capillas de música (de catedrales, ayuntamientos, cortes reales, etc.) trabajaban mucho más inteligentemente; si un muchacho cantor mostraba su valía a lo largo de los años en que podía servir como tal (hasta el natural cambio de voz con la adolescencia), tenía prácticamente garantizado, de un modo u otro, que poco más tarde podría llegar a ser un buen cantor "profesional", y que se ganaría la vida... y si además de cumplir con ese "oficio", era listo, podía aprender a componer, e incluso llegar a lo más alto (maestro de capilla). Pero se sabía, del mismo modo, que si no era suficientemente diestro en el desempeño de su cometido, recibiría al menos una enseñanza que le capacitaba para ganarse la vida (como copiante de música, entonador del órgano, o lo que fuere). Del mismo modo, tal vez quien saliera de una capilla musical tras unos seis o siete años de formación en su disciplina como niño cantor, no fuera un gran especialista como cantor o en su instrumento específico, pero, seguramente, era capaz de cantar cualquier papel de música (en cualquier clave y casi en cualquier tipo de notación), y era capaz también de hacer sonar varios instrumentos, de repentizar e improvisar a partir de un tono o melodía dados, etc.

Hoy sin embargo, la educación no garantiza casi nada de todo esto (casi lo que se garantiza, y valga el guiño, es que todo el mundo va a ser doctor y que casi todos los alumnos cuando terminen sus estudios, van a acabar en el paro). Y esto no es una nostalgia de un hipotético pasado remoto mejor, sino, simplemente, la constatación de un planteamiento verdaderamente aberrante en los sistemas educativos actuales: el descuido de la formación profesional. Cuidémosla, tratemos de resolver con serenidad los problemas que nos afectan, y por encima de todo, pensemos en nuestros "clientes": esos chavales que quieren dedicarse a la música, pero de los cuales, unos sí, y otros no, accederán a un estadio "superior", sin que eso haya de ser necesariamente un desdoro para los que no lo hagan, sino todo lo contrario. Hagamos que todos puedan albergar unas expectativas cuanto menos razonables respecto a aquello a lo que están dedicando sus años de actividad y formación, y tratemos de potenciar la excelencia en la calidad de la enseñanza que les ofrecemos, con competencia y "profesionalidad".

REDES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: NUEVA ASESORÍA DE CONSERVATORIO CEFIRE FPEAD César Cabedo Moltó

CEFIRE de Cheste



Resumen

Uno de los objetivos principales de los conservatorios es crear el perfil de un intérprete virtuoso, de un compositor conocedor de la técnica y la historia de la composición musical y también pedagogos capaces de transmitir el legado de tantos siglos de música. Pero en los conservatorios debe producirse un cambio que nos acerque más a una sociedad que avanza a un ritmo vertiginoso y que va cambiando sus gustos, preferencias y prioridades y es necesario que analicemos la situación ya que los conservatorios, como institución, van a un ritmo más lento de lo que la sociedad demanda. Si bien es verdad que se ha avanzado en este aspecto, todavía queda mucho camino por recorrer. Aquí la formación del profesorado debe tener un amplio campo de acción por ser una poderosa herramienta que puede dinamizar estos cambios.

Dentro de la formación del profesorado hay una serie de novedades importantes:

- 1ª. Se ha creado una asesoría específica de enseñanzas de música y artes escénicas que atenderá mejor las particulares necesidades de los conservatorios ya que no funcionamos como el resto de enseñanzas de régimen general.
- 2ª. La creación de una modalidad autónoma de formación de los centros no universitarios, los cuales, tendrán capacidad de gestionar su propia formación a través de la figura del coordinador de formación.
- 3ª. La nueva convocatoria de ayudas que prevé destinar 4 millones de euros para la modalidad de formación autónoma de los centros de titularidad de Conselleria.

Creo que no exagero si digo que, en estos momentos tenemos, por muchos factores que confluyen, una oportunidad única de colocar las enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana a la cabeza en innovación e investigación educativas. Todos, Administración y profesorado, tenemos que dar pasos para que esto sea posible.

Palabras clave: congreso de conservatorios, conservatorio música, conservatorio danza, formación del profesorado, formación docente, CEFIRE FPEAD, CEFIRE Cheste, asesoría de conservatorios, adaptación de los conservatorios a la realidad social, nuevo modelo de formación, formación autónoma.

Introducción

En primer lugar quiero celebrar esta iniciativa de un congreso de conservatorios, que nos permite a todos disponer de un espacio para el encuentro, el debate y la reflexión. Una iniciativa que nos demuestra que se está evolucionando y se tiene inquietud de avanzar y mejorar.

Pero es importante que esta iniciativa no se quede en pensamientos y reflexiones abstractas, sino que tiene que ser una plataforma que nos sirva como herramienta para la acción, tiene que servir para obtener resultados prácticos que pongan en funcionamiento todas las ideas que aquí se han presentado.

Pienso que sería muy interesante, y os animo a ello, que se creen grupos de trabajo, entre el profesorado para desarrollar alguno de los temas de los talleres. (la convocatoria está a punto de salir ahora en noviembre).

Reflexión sobre conservatorios y formación del profesorado

Antes de explicar las prioridades, expectativas y novedades sobre formación del profesorado ya que se pone en marcha el nuevo modelo de formación del profesorado, quisiera aprovechar para lanzar un par de reflexiones que me parecen necesarias, y que pienso que es importante comentar puesto que determinan, de alguna manera, el planteamiento que tengo de hacia dónde conducir la formación del profesorado a cargo de esta nueva asesoría de conservatorios del CEFIRE.

Uno de los cometidos y objetivos principales de los conservatorios es buscar la excelencia. Deben crear, porque eso se espera de ellos, el perfil de un intérprete virtuoso, de un compositor conocedor de la técnica y la historia de la composición musical y también, debe crear pedagogos capaces de transmitir el legado de tantos siglos de música.

Pero en los conservatorios se debe y, de hecho, se está produciendo un cambio. Un cambio que obedece a una necesidad de adaptación. Un cambio que nos acerca más a las necesidades e inquietudes de una sociedad que avanza a un ritmo vertiginoso y que va cambiando sus gustos, preferencias y prioridades.

Como ya digo, se está produciendo un cambio, pero es imprescindible que reflexionemos y analicemos la situación ya que los conservatorios, como institución, van a un ritmo más lento de lo que la sociedad demanda. Aunque en estos últimos años ha habido cambios sustanciales y avances importantes en materia de legislación, metodologías, tecnología, gestión de centros etc., no tienen la aplicación práctica que deberían.

Este cambio para adaptarnos a la realidad social que nos rodea afecta, tanto a la necesidad de ampliar los perfiles profesionales diseñados por los planes de estudio, como a la manera con que, desde el aula mismo, se trabaja para adecuar la didáctica en general a la realidad que rodea a los alumnos.

Aquí la formación del profesorado debe tener un amplio campo de acción.

Y es que esto tiene que partir ya desde el aula. Existe una especie de confrontación entre el progreso o lo novedoso con las tradiciones y el arraigo que tenemos, en líneas generales en los conservatorios de, precisamente, “conservar” los métodos, las didácticas y las formas con las que hemos aprendido y nos hemos formado, y cuesta mucho esfuerzo conseguir incluir cambios en nuestra dinámica docente. No se trataría de renegar de nuestros métodos, ya que entiendo que hay diferentes perfiles de docentes y que cada cual tiene su visión, sino de ir incluyendo avances que todos conocemos y consideramos efectivos.

Un ejemplo para ilustrar lo que digo sería la interdisciplinariedad. Todo el mundo sabe lo que es, todos sabemos lo beneficioso de relacionar contenidos de las diferentes asignaturas de manera que se ayuden unas a otras o que se trabaje en una asignatura práctica lo que se está dando en otra teórica, pero a la hora de la verdad, los resultados de una interdisciplinariedad real se quedan a medio camino comparados con las posibilidades y los recursos que tenemos al alcance para hacer que estos resultados sean realmente prácticos y efectivos.

Como decía antes, es aquí donde la formación del profesorado puede tener un papel relevante y puede dotar de herramientas eficaces al docente.

La formación del profesorado representa uno de estos recursos valiosísimos a nuestro alcance. Un recurso que, a pesar de los tiempos que corren, desde la Administración se está cuidando cada vez más por ser un gran dinamizador de la mejora de la enseñanza.

Precisamente por esto, un objetivo prioritario debería ser un cambio de mentalidad. Hay que dejar de pensar que las actividades formativas del profesorado solo sirven para conseguir una mejor puntuación en el concurso de traslados, comisiones, etc., y pensar que son un fin en sí mismas que reportan gran beneficio a toda la comunidad educativa.

Si bien es verdad que se ha avanzado en este aspecto, todavía queda mucho camino por recorrer y os animo a todos a que estéis al tanto de la oferta formativa. Yo intentaré manteneros lo más informados que pueda.

Sea cual sea vuestro perfil docente o vuestras inquietudes o prioridades pedagógicas me gustaría que todo el mundo propusiera de forma activa y encontrara formación que sea por un interés didáctico y no por cuestiones administrativas.

Novedades en formación del profesorado en conservatorios

Dentro de la formación del profesorado hay una serie de novedades importantes:

1ª. Se ha creado una asesoría específica de enseñanzas de música y artes escénicas que atenderá mejor las particulares necesidades de los conservatorios ya que no funcionamos como el resto de enseñanzas de régimen general.

2ª La creación de una modalidad autónoma de formación de los centros no universitarios, los cuales, tendrán capacidad de gestionar su propia formación a través de la figura del coordinador de formación en centros que podrá detectar las necesidades concretas de cada uno de ellos favoreciendo así el aprovechamiento real de las diferentes actividades de formación. Desde aquí animo a los coordinadores a que estemos en continuo contacto y en estrecha colaboración.

3ª. La nueva convocatoria de ayudas que prevé destinar 4 millones de euros para la modalidad de formación autónoma de los centros de titularidad de Conselleria. Ahí, por supuesto están incluidos los conservatorios. Ayudas de hasta 3.000 euros por centro.

Prioridades y expectativas inmediatas

Al hilo de las reflexiones que he comentado antes tengo una serie de prioridades y expectativas inmediatas en la gestión de la formación del profesorado:

- Acostumbrar a actividades formativas durante todo el curso. No sólo intensivo en julio y septiembre. Respetando las particularidades (horario, etc.).
- Abrir el abanico hacia otras músicas y estilos que se salgan del ámbito más común dentro de los conservatorios. Que es la música comprendida entre el siglo XVI y el primer cuarto del siglo XX (o primera mitad como mucho). Jazz, música contemporánea, etc.
- Introducir metodologías novedosas relacionadas con la improvisación y la creatividad.
- Mantener el nivel de excelencia dentro del perfil de enseñanza que ya tenemos asimilado, intentando aportar giros novedosos.
- Cambiar los formatos típicos de curso que se vienen realizando e ir introduciendo modalidades formativas variadas que atiendan más tipos de necesidades formativas.
- Introducir más a fondo el mundo digital como recurso de aula y de formación del profesorado.

Conclusión

Creo que no exagero si digo que, en estos momentos tenemos, por muchos factores que confluyen, una oportunidad única de colocar las enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana a la cabeza en innovación e investigación educativas. Quiero animaros a que estéis atentos a todos los cambios que están próximamente por venir y participéis activamente para que esto sea así.

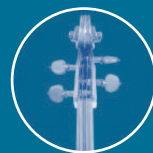
Todos, Administración y profesorado, tenemos que dar pasos para que esto sea posible.

Yo por mi parte me comprometo a asesorar e informar de todo lo que vaya ocurriendo teniendo como prioridad daros información periódica de todos los temas relacionados con formación del profesorado e innovación educativas y, en definitiva, actuar escuchando las inquietudes, las necesidades y propuestas que vosotros queráis ir contándome.

MESA REDONDA: LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUCCIÓN

Moderador: **Manuel Tomás Ludeña**

Conselleria de Educació, Formació y Empleo



Resumen: **Josep Manel García Company**

Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent

La Consellera de Educación presidía esta mesa redonda en la cual se pretendía realizar una síntesis de los contenidos desarrollados hasta el momento en el congreso. Evidentemente, una síntesis sin valoración y propuestas de futuro queda en nada. Esto fue lo que se intentó desde la mesa. Puesta de nuevo como icono de la cultura valenciana y del ser humano en general, la música representa un mundo a través del cual la relación entre las personas da esperanza de la consecución de un mundo mejor para todos.

Manuel Tomás Ludeña, entonces Subdirector General de Calidad e Innovación Educativa, y moderador de la mesa, basó su intervención en la importancia de que la evaluación resulta fundamental pero, para ser útil, debe empezar por cada uno de los implicados. Los problemas deben ser compartidos para obtener soluciones comunes. Reflejar documentalmente el éxito sobre los problemas que surgen permite crear una memoria de trabajo que ayuda a las generaciones que nos suceden. Aprender a evaluar el funcionamiento y resultados de los conservatorios era otro eje de vertebración del coloquio. Resumió que precisamente este congreso estaba sirviendo para sentar las bases de la creación de un sistema compartido de evaluación integral de centros públicos de enseñanza musical.

Los directores de los centros participantes dieron su visión de la situación actual de los conservatorios. Se reconoció la importante labor social que los conservatorios vienen realizando. Aprovechando la presencia de la Consellera de Educación, desde la dirección del conservatorio de Torrent, Fani Blanch solicitaba la creación de un sistema de evaluación diagnóstica para conservatorios que ayudara a orientar los siguientes pasos en el camino de progreso que se había iniciado con la celebración del presente congreso.

Los compromisos renovados de los equipos directivos iban a estar presentes. Manel García, director del conservatorio de Ontinyent, puso de relieve la importancia de no quedarse en el momento inicial de la elaboración de un proyecto de evaluación sin atender primero a los objetivos del sistema educativo musical y su función. Evaluar sin saber para qué parece un contrasentido si no se refuerza con la apuesta por la consecución de unas metas claras. Sin la ilusión del profesorado por mejorar todo, empezando por ellos mismos, difícilmente se llegaría a ninguna parte distinta de la que nos encontrábamos.

Miguel Ángel Almonacid, director del conservatorio de Utiel, fijó el interés de la asistencia en que los conservatorios habían recorrido un importante camino de progreso y de innovación, pero que evidentemente el camino tenía que seguir. La diversidad en la preparación del profesorado era un problema, sin perjuicio de la profesionalidad impecable de muchos de ellos. La mejora de la calidad en los conservatorios pasaba por la creación de equipos docentes preparados y formados. El alto nivel de responsabilidad del profesorado resulta un valor positivo para la mejora de la calidad de la enseñanza. La autoexigencia resulta necesaria para el desarrollo de una labor efectiva, más allá, incluso, de los medios externos de soporte y ayuda que se utilicen en la enseñanza como pueden ser las TIC.

El fracaso escolar resulta muchas veces sobrevalorado porque, desde el punto de vista de la labor social que corresponde a los centros, la enseñanza musical se puede ver bajo otras luces que no la específicamente académica. El papel que el aprendizaje de la música juega en la formación cultural y humana del individuo supone un valor de éxito también. Resulta, pues, vital el apoyo y la ayuda institucional a todos los niveles. Tanto a nivel de dotaciones como de desarrollo normativo, resulta imprescindible que exista una sintonía entre el compromiso docente y la Administración que regula el sistema dentro del cual también está incluida.

Ricardo Callejo, director del conservatorio de Valencia, puso también énfasis en la importancia de la evaluación como motor de progreso y mejora de la enseñanza y de nuestro trabajo. La idea de calidad, de excelencia, de eficacia, necesita de una puesta a punto del sistema educativo valenciano que lo permita. La Administración juega aquí un papel fundamental. La creación de circuitos profesionales supone un reto para nuestro trabajo. La relación con el exterior, con la globalidad, con el mundo queda como tarea pendiente de nuestra cultura para poder ver y aprender. Con ello conseguiríamos llegar a ser competitivos en el marco internacional, dando con ello salidas laborales y profesionales a nuestros alumnos. También resaltaba la necesidad de la coordinación de horarios entre enseñanzas generales y artísticas, para que el alumnado las pueda compatibilizar.

Clausuró el congreso M.^a José Catalá, Consellera de Educación, Formación y Empleo de la Generalitat Valenciana. Felicitó al colectivo por el interés mostrado en el congreso con el alto grado de asistencia. Valoró la iniciativa como de muy positiva. La Conselleria abogaba por la creación de espacios de encuentro entre los profesionales de la docencia y la propia Administración como mecanismo de comunicación y debate de los problemas que atañen a cada colectivo y a la sociedad en general dentro del ámbito competencial de la Conselleria.

Manifestó que se había trasladado al Ministerio de Educación una solicitud encarecida para que la enseñanza de la música no desapareciera de la nueva ordenación educativa con la nueva ley de educación (LOMCE). Se ponía así en valor la importancia de la formación musical en la formación del ciudadano y, al mismo tiempo, se daba un impulso al reconocimiento social de estas enseñanzas y de los profesionales que trabajaban en ellas.

Entendió que la Comunitat Valenciana era una referencia a nivel nacional en la enseñanza musical. Pero había que seguir. Reorganizar el sistema era necesario. Aunque potente, exigía una mejora. La evaluación era un elemento consustancial a todos los procedimientos de valoración que se realizan en la Conselleria y la música no podía quedar al margen. La mejora de la calidad del servicio era la piedra angular para el diseño de una cultura de mejora que requería la revisión positiva y constructiva de todos los procesos. Reconoció el alto nivel vocacional de los profesionales de la docencia musical, como un valor muy positivo que facilitaría la tarea de invertir esfuerzos en la mejora de la calidad de la enseñanza en pro de la excelencia que la historia y la tradición cultural valenciana merece.

También reflexionó sobre la problemática de la empleabilidad en estas enseñanzas en mundo globalizado y en un momento difícil, complejo, intenso. Anunció su compromiso por trabajar con su equipo en este sentido, puesto que lo considera de vital importancia. No en vano era la titular de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo. Destacando el alto nivel formativo de los músicos valencianos, explicó que requerían de un engranaje que no les dejara frente a un futuro incierto cuando terminasen sus estudios. En este sentido anunció la celebración de nuevos encuentros profesionales en los cuales se iban a bordar muy específicamente estos temas.

Termino su intervención dando a conocer que, tras la última evaluación diagnóstica del sistema educativo valenciano y cruzando datos sobre resultados en estudios musicales, se deriva que el alumnado que compagina ambos aprendizajes obtiene mejores resultados en determinadas áreas de conocimiento. Se iba a valorar la música para que la sociedad comprendiese que su aprendizaje puede servir como herramienta en la lucha contra el fracaso escolar.

El congreso comenzó con la **ponencia de Jesús Jornet** sobre las posibilidades de una evaluación específica para conservatorios y centros de enseñanzas artísticas, proceso que hasta el momento no existía. Desde la importancia de las enseñanzas artísticas y de la evaluación como sistema de mejora, se trataba de establecer líneas de actuación en los centros que trabasen vínculos entre el criterio de la enseñanza y la dinamización de los procedimientos. Mejorando los procesos se mejora la calidad de los resultados. La evaluación aparecía así como una eficaz herramienta que ayudaba a optimizar la educación en general y, con un buen método evaluativo, de las enseñanzas artísticas. También debía servir para ofrecer una instantánea del momento educativo que viven los conservatorios. La importancia de los equipos docentes en el diseño de un procedimiento evaluativo resultaba crucial. Los recursos con que a día de hoy cuenta la enseñanza pública necesitan un reajuste desde el punto de vista de su eficiencia. La música en la Comunitat Valenciana supone un elemento de cohesión social que requiere de estructuras que contribuyan a poner en valor esta riqueza cultural.

El reto de la aplicación de métodos científicos en el análisis del rendimiento de las estructuras formativas aparece lo suficientemente atractivo como para animar a todos los sectores participantes a trabajar también por la mejora del reconocimiento social del esfuerzo positivo que se realiza en pro de la educación y de la cultura en nuestra comunidad. Parecía difícil objetivar y medir los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, conocidas las posibilidades de los diseños concretos aplicados en otras áreas más concretas de la educación, se debe reconocer que a las enseñanzas artísticas les faltaba sólo empezar.

Jesús Jornet hizo la presentación de un diseño elaborado desde el departamento MIDE de la Universitat de València, basado en el establecimiento de índices, ítems y encuestas que requerían necesariamente de la elaboración de rúbricas con la mayor precisión posible, que determinasen un perfil de funcionamiento de la institución y rendimiento del alumnado, con una imagen lo más clara posible para poder observar dónde y en qué momento se necesita una corrección, una intervención, en definitiva una mejora de los resultados, vistos objetivamente y de forma diacrónica. El modelo presentado implicaba a todos los centros y a todos los sectores, puesto que todos conforman, desde su ámbito de participación, la idiosincrasia de los conservatorios. Obviamente se perseguía la mejora de los instrumentos de gestión de la educación.

La estandarización de un modelo validado, útil y eficaz a múltiples niveles era el objetivo. Después, su adecuada utilización y promoción serviría a los centros como documento demostrativo y significativo del compromiso de cada uno de ellos con la sociedad para servir a los fines que tiene propuestos como centro público. Reconocimiento, por tanto, para el trabajo del profesorado, reconocimiento para el esfuerzo y dedicación del alumnado, y reconocimiento a la

importancia de las familias en la sinergia de todos los elementos constitutivos en el proceso. El modelo que se propuso iba a requerir de muchas manos para su puesta en marcha. El profesor Jornet supo cómo explicarlo y cómo empezar a desarrollar este método entre el escepticismo y la falta de costumbre en estos aspectos que hasta el momento conocían los centros de enseñanzas musicales y de danza.

Enrique Llorens y David Antich, del conservatorio de Torrent, pusieron de manifiesto un proto-modelo de evaluación que se había elaborado en el mismo centro, como muestra de la sensibilidad y el interés colectivo por la mejora de la calidad de la enseñanza musical. Aun siendo un modelo basado en la recogida de información subjetiva del profesorado, no dejaba de ser una herramienta que permitía introducir en el imaginario común la necesidad del control de lo que se hace para comprender lo que se ha hecho. Demostración, en consecuencia, de una buena práctica en la organización y gestión docente del conservatorio de Torrent.

Explicaron que la relación entre evaluación del trabajo y sus resultados suponía una cuestión de ética docente del profesorado y de la comunidad en general. En este sentido compartía principios teóricos con el modelo propuesto por Jesús Jornet. Asimismo, se revelaba el compromiso del centro con su comunidad educativa desde su Proyecto Educativo. El modelo de Torrent se presentaba como un procedimiento integral de evaluación tras el análisis del cual se propondrían las opciones de mejora. Consideraron su centro como un lugar dónde se trabaja desde un alto nivel de autocritica para la optimización de los recursos y de los resultados. El método se basaba en la ruptura de círculos viciosos de confección de opiniones personales que por el mero hecho de ser personales impedían establecer políticas de mejora colectivas. Las encuestas directas a cada sector servirían para entender que a menudo, el reconocimiento público del pensamiento colectivo permite implementar el nuevo tramo de perfeccionamiento continuo, con propuestas de mejora más o menos objetivadas y compartidas por toda la comunidad educativa. Abandonar el aislamiento de cada docente y poner en alto la idea de centro de enseñanza era la clave para conseguir que la suma de los esfuerzos ofreciese un resultado mejor para todos.

Josep Sans y Celestino Yáñez, representantes de la Inspección educativa, manifestaron algunas de sus reflexiones en torno a las enseñanzas profesionales de Música en la Comunitat Valenciana. Su disertación versó sobre temas como la función de la inspección educativa desde el punto de vista de la contextualización de las enseñanzas de música. Explicaron un plan de mejora tomando como modelo datos significativos de abandono escolar y disertaron sobre cómo mejorar determinados sectores de la estructura de los centros, poniendo como ejemplo la asignatura de Orquesta.

Comenzó la exposición Josep Sans para decir que la inspección había de ser garantía de una intervención positiva y eficaz en el sistema educativo. Inspección técnico-pedagógica y asesora. Relacionó la globalidad actual con la necesidad de que la educación contribuya a preservar lo esencial de la cultura: la mejora de los individuos y de los colectivos. Se puso de relieve la importancia de la detección de los problemas en el funcionamiento de un centro, en cualquiera de sus aspectos, como primer paso para adaptarse a la cultura de calidad que exigen los nuevos tiem-

pos como motor de progreso, huyendo de perfiles escolares más próximos a la satisfacción poco significativa de lo cotidiano que a la formación profunda y básica en formación del pensamiento, en este caso, el musical. El marco legislativo debía servir como instrumento de ayuda a los centros en su camino por la mejora educativa. Pero la mejora educativa debía suponer también una optimización y racionalización de los recursos, prevaleciendo la calidad sobre la cantidad. En este sentido se puso de relieve, sobre todo en el ámbito de la educación superior, que era preferible un buen conservatorio superior en la Comunidad que no uno menor en cada provincia.

Habló de la dificultad de conjugar la carga lectiva en los conservatorios con la carga lectiva de la enseñanza general para el alumnado de los conservatorios en el grado profesional. Apuntaba a esta circunstancia como agente promotor de abandonos escolares. Puso en valor la importancia de la enseñanza de las escuelas de música y el currículum de la educación primaria y secundaria, para preservar el derecho que todo el mundo debe tener a recibir una enseñanza musical. Reforzando aquellos, quedaría espacio para el aumento de la calidad en los conservatorios profesionales, que acogerían al alumnado que presentase los perfiles adecuados para el seguimiento de estas enseñanzas. La mejora de los procesos de enseñanza no depende exclusivamente de que el profesorado y los centros opten por la mejora educativa sino, muy significativamente, depende de que las instituciones apuesten por ello y ayuden a los centros.

Celestino Yáñez, comenzó su intervención reconociendo, en su opinión, que hasta el momento los problemas de la enseñanza musical en los conservatorios profesionales de música no había sido suficientemente estudiada por las diferentes administraciones educativas. Criticó el concepto de fracaso escolar dentro de las enseñanzas musicales. En principio, para poder hacer balance de la incidencia del problema, se hacía necesario un análisis de la situación. Al mismo tiempo se planteaba la cuestión de la tipología de las herramientas con que la institución educativa contaba para establecer los índices de éxito y fracaso. Puso de relieve la importancia de la existencia de un sistema de evaluación, que permitiese el análisis de los resultados, su valoración y el diseño de políticas de mejora del sistema educativo.

Presentó un informe que relacionaba los datos de matrícula, promoción y finalización de los estudios musicales en los conservatorios públicos, con el fin de establecer una comparativa que permitiese entender la concepción piramidal de unas enseñanzas de carácter voluntario. Señalaba que el principal motivo de fracaso era el abandono de las mismas por parte del alumnado. Se centró el estudio en el número de abandonos, en qué momento se producían y en qué especialidades ocurría. Iniciaba el estudio en el curso 2008/2009. También se preguntaba si el modelo de las enseñanzas musicales actual daba respuesta a las necesidades de la sociedad valenciana del presente. Apuntó también a las posibles causas del bajo índice de finalización de los estudios musicales.

Se preguntaba si la aplicación del término *fracaso escolar* procedente de las enseñanzas generales era aplicable a las nuestras, o cabría buscar otro concepto más adecuado a esta realidad académica. En el camino, planteó si el significado de la palabra *profesional* con que se designa a las

enseñanzas musicales se daba respuesta académica a unos estudios que no conducían principalmente a la profesionalización, sino que se basaban sistemáticamente en el carácter propedéutico para estudios superiores. También planteaba quiénes habían de colaborar con la Administración en la evaluación de los modelos actuales. Entendió que debía ser el claustro de profesores a través del análisis de sus centros. Importaba considerar que no solamente habían de valorarse los resultados sino también los procesos.

Puso de relieve, en definitiva, que los conservatorios profesionales carecían de un sistema de evaluación de diagnóstico. La autoevaluación, en sentido constructivo, no acababa de formar parte de la cultural funcional de los centros. Señalaba la idoneidad de la profesionalización de la función directiva. Debía revisarse el modelo actual de gestión, organización y participación de los conservatorios. Resultaba destacable la ausencia de un Reglamento de Organización y funcionamiento (ROF) propio. Terminó señalando diversos aspectos que evidenciaban una cierta precariedad de estos estudios en cuanto a organización que sí existían en otras enseñanzas.

En suma, ambos inspectores dejaron constancia de determinadas insuficiencias cuya superación se hacía necesaria para la modernización de los centros, y que comenzaban, como habían señalado al principio de su intervención, por su detección y el establecimiento de un sistema que permita aplicar los proyectos de mejora. En el debate posterior se puso de manifiesto la necesidad de abordar en un futuro y a un nivel más amplio los problemas de empleabilidad que tenían los alumnos egresados.

La cuarta ponencia versó sobre la enseñanzas profesionales de Música y las equivalencias de contenidos ante el reto actual de la enseñanza y la investigación. Los ponentes, **Antonio Ezquerro y Luis Antonio González**, ambos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Relacionaron la importancia de la formación musical en sus diversos aspectos con la necesidad de la existencia de centros de enseñanza adecuados que permitan al alumnado formarse en las áreas que el mundo de la música (léase laboral) ofrecía y en el que incluían sin ninguna duda el de la investigación musical.

Con la frase “no podemos valorar aquello que desconocemos” abrían la puerta a la necesidad de la evaluación para conocer y mejorar el aparato docente y el rumbo hacia la consecución de los objetivos. La enseñanza y el aprendizaje de la música, sus circunstancias, su ejercicio, supone cultura. En este sentido pusieron en valor la necesidad de dar a conocer y convencer a la sociedad de las beatitudes de la música como medio de *humanización* de la sociedad.

Hablaron de la necesidad de cohesionar y complementar el sistema general de enseñanza con las enseñanzas musicales. La *propedeusis* de estas enseñanzas no debe perderse de vista si, en comparación con el resto de Europa y América, la formación superior para el músico resulta necesaria para su reconocimiento profesional y social. Los estudios profesionales debieran dar respuesta a la posesión de competencias profesionales en muchos ámbitos, entre los cuales cabría contar con la faceta científica e investigadora que, evidentemente, en este momento no se daba. Señalaron que en los conservatorios princi-

palmente se estudia música histórica. Iba a convenir, pues, que dentro de este estudio se incluyese como apuesta de modernidad el estudio científico y profundo de la interpretación histórica de la música. Apuntaron algunos ejemplos de posibilidad laboral a través del conocimiento de la música histórica.

Se preguntaban qué se enseñaba y qué se aprendía en los centros. La idea de *patrimonio* musical y la responsabilidad de su estudio, conocimiento y transmisión, supuso un eje expositivo sobre el que los ponentes diseñaron un camino razonable de compromiso con el mundo de la música, más allá de lo conocido hasta ese momento. El músico salido de los gloconservatorios debe estar formado integralmente en la música. Debe conocer su propia cultura y su procedencia musical, su contexto histórico, y así podrá entender el contexto académico en qué se encuentra. Sólo así podrá ver salidas profesionales en la realidad que le envuelve, incluyendo el acceso a grados académicos de mayor rango. Abogaban también por el reciclaje del profesorado y la autoevaluación como medios de estar a la altura del momento y poder ayudar al alumnado en su orientación.

La quinta ponencia versó sobre el tema de las redes para la formación continua del profesorado. Estuvo a cargo de **Francisco Medina, Carlos Marquina y César Cabedo**, del Servicio de Formación del Profesorado, y Raúl Juncos, del CEFIRE de Valencia. Se hizo la presentación de un nuevo servicio de asesoramiento específico para conservatorios de música, ubicado en el CEFIRE de FP de Cheste. La proximidad iba a permitir una atención más directa a las necesidades de formación del profesorado de conservatorios y, por tanto, iba a permitir una respuesta más eficaz y efectiva desde la Administración. Mostraron las actualizaciones tecnológicas e informáticas que se ponían al alcance del profesorado con la intención de dinamizar la comunicación y la tarea docente. Se había creado una plataforma telemática como centro informativo común a todos los docentes.

Se ocuparon de hacer observar a todos los asistentes la importancia de la formación continua del profesorado y la necesidad de su articulación, en clave de modernización y motivación profesional, para atender los nuevos retos académicos que se planteaban en el mundo actual. Buscar la excelencia forma parte de la tarea de los centros. La ampliación de perfiles formativos para que el alumnado pueda afrontar su futuro, requería un colectivo de profesorado formado que pueda servir de herramienta de construcción de ese futuro.

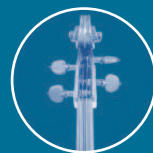
Asimismo, dieron noticias de las novedades organizativas que se proponían en cuanto a un nuevo modelo de formación del profesorado. El cambio general de tendencias sociales imponía una exigencia de cambio en el profesorado y su tarea. Crecer profesionalmente supone un requisito para poder continuar estando al servicio de la docencia. La evaluación y sus sistemas forman parte del plan de renovación profesional. La ilusión y la decisión de emprender nuevos itinerarios iban a ser claves en la nueva etapa de modernización.

Evaluar las metodologías y reflexionar sobre ellas reimpulsa un tipo de enseñanzas en las cuales el aprendizaje por competencias siempre ha existido. Formar al profesorado supone formar ex-

peritos docentes que puedan dominar las herramientas que ya se conocen pero no se utilizan además de facilitarle la creación de nuevos métodos de trabajo que faciliten su labor haciéndola más eficaz. Siempre bajo la clave de la motivación hacia el compromiso, se pusieron en común reflexiones sobre la seguridad de que los pasos a dar eran los necesarios y acertados. El establecimiento de redes de profesorado, junto con la colaboración inter-centros, se planteaban como pasos bien encaminados en este sentido. La ayuda de las asesorías, más las plataformas informáticas creadas en constante evolución, se ofrecían como instrumentos de creación y desarrollo de la creatividad para el profesorado, y en consecuencia para nuestro alumnado.

En las páginas anteriores se encuentra el resumen de las ideas que se debatieron durante la mesa redonda de los directores de conservatorios. Véase también en las siguientes páginas una síntesis del contenido de los talleres presentados durante el congreso.

Josep Manel García Company
Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent



Pau Ballester Sánchez

El pulso y la inocencia

El pulso y la inocencia es el título de la investigación que estoy desarrollando en el Conservatorio Profesional de Valencia. Dos vertientes confluyen en esta propuesta. Por una parte presentar mi investigación, que tratará la construcción de un concierto desde los conceptos de pulso y ritmo de la percusión contemporánea, tratando como referentes a John Cage, Steve Reich y Llorenç Barber, y que narrará de manera etnográfica la experiencia vivida junto a los alumnos; y por otra abrir un debate sobre la problemática del alejamiento del arte sonoro y la música contemporánea de los conservatorios y planes de estudios oficiales.

Francesc Joan Sanchis Roig

Innovació didàctica en l'assignatura d'Harmonia i elaboració del material curricular

Aquest taller parteix de la crítica a l'ensenyament tradicional de l'assignatura d'Harmonia i a les concepcions que la sustenten. D'una banda, en el passat es va produir una separació entre ensenyament i creació emparada en l'estètica romàntica. És a dir, es generava un dualisme mútuament excloent entre ensenyament/imitació/artesania i genialitat/progrés/art. D'altra, la unitat entre emoció i estètica es va esmicolar en la 2^a meitat del segle XIX. Per tant, aquest taller aporta una reflexió crítica al voltant de la didàctica harmònica per a, finalment, suggerir procediments innovadors en l'elaboració del material curricular.

Octavio de Juan Ayala

Pictomusicadelfía: enseñanza de un instrumento musical = salud para la mente y el espíritu

El objetivo primordial es explicar las leyes elementales de nuestro cerebro para que nuestras enseñanzas y métodos pedagógicos de la música se relacionen con estos mecanismos neuronales constatables con registros de neuroimagen. Los neurocientíficos y profesores estamos convencidos de que todo ello redundará tanto en el aumento y consolidación de la credibilidad del profesor por parte de discípulos, padres, responsables políticos y, por ende, de toda la sociedad, en estos tiempos de crisis general y de dudas en el estamento funcional y educativo. Parece lógico y obvio pensar que, al final, toda la comunidad educativa saldrá ganando...

Rafael Polanco Olmos

L'orientació acadèmica i professional en l'educació musical

L'orientació acadèmica i professional és fonamental en l'èxit del procés educatiu. Investigacions realitzades per especialistes en psicopedagogia demostren que els alumnes amb més "maduresa vocacional" obtenen millors resultats acadèmics perquè són més conscients de tots els factors que envolten el seu itinerari formatiu. D'altra banda, altres estudis, com ara els realitzats per Luis Ponce y Pilar Lago sobre els nou conservatoris professionals de la Comunitat de Madrid, assenyalen que l'orientació és un aspecte àmpliament reclamat que aporta qualitat educativa als centres i serveix per a mostrar les noves opcions formatives que demanda l'actual mercat laboral de la música.

José David Brufal Arráez

El alumnado procedente de bandas de música: evaluación de las señas de identidad adquiridas como punto de partida para la elaboración del PEC en los conservatorios

Las bandas de música son un fenómeno presente en nuestros pueblos y ciudades. Los conservatorios, están formados por un gran número de alumnado, que llevan a cabo estudios oficializados, pero que también pertenecen a bandas de música. Así, se ha diseñado una investigación, que plantea cuáles son las señas de identidad, adquiridas previamente en la banda de música. Nuestra intención es evaluar estos datos contextuales, y así elaborar unas directrices elementales, que nos permitan ofrecer a la comunidad educativa, unas pautas coadyuvantes, para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro -PEC-, en los conservatorios de música de la Comunidad Valenciana.

Victoria Marco Rico y Daniel Curichagua Zebelloni

La evaluación consciente de la interpretación musical

Con este trabajo, se pretende desarrollar la capacidad de aceptación de las interferencias que suelen surgir en el proceso musical. Descubrimos así un nuevo tipo de concentración, una relajación alerta, sin esfuerzo. Los alumnos pueden entonces ser conscientes de todos aquellos elementos que entran en juego en una interpretación, por separado o globalmente. De esta manera, el alumn@ es capaz de autoevaluarse de forma eficaz, optimizando su evolución. En definitiva, tratamos de partir de un enfoque más realista del momento presente para así llegar a una evaluación más objetiva de la interpretación musical.

Dolores Amelia Medina Sendra

Variables que afectan al binomio enseñanza-aprendizaje en los conservatorios y propuestas metodológicas en experimentación

La investigación sobre metodología de Lenguaje Musical que realizo desde 2010 en el Conservatorio de Oliva, tutelada por la Universidad de Valencia, tiene como premisa que la fluidez en la lectura y la comprensión profunda de la Música, a partir de la práctica, es alcanzada por muy

bajo porcentaje de estudiantes y de ello depende, no sólo el desarrollo de sus capacidades, sino el fracaso y abandono de los estudios. Al buscar las causas subyacentes vemos que la clave está en diseñar y experimentar un método que tenga en cuenta las particularidades de todas las especialidades instrumentales.

Sven Valcárcel Marsà

Coaching educativo en conservatorios de música

La siguiente ponencia tiene por objeto mostrar al docente de enseñanzas artísticas algunas de las herramientas que utilizan los coach con sus clientes. El coaching es una herramienta que permite acompañar y ayudar a una persona a identificar y conseguir sus objetivos, ya sea a nivel profesional como personal. De manera sencilla se proponen algunas líneas de actuación que permitirán establecer una hoja de ruta conjunta con el alumno de manera que se establezcan objetivos y la manera de conseguirlos.

Moisés Bautista Satorra

Lenguaje musical: una vision integradora

Moisés Bautista es un músico y profesor formado dentro de un ámbito tradicional de enseñanza musical, pero compaginado con estudios orientados a la música moderna en los campos del jazz, composición y arreglos en general. A partir de su propia vivencia personal y docente y de su trayectoria como músico, ofrece una visión más global de la enseñanza musical. Una vivencia diferente de la música donde trabajemos la creatividad, la improvisación y la composición. Un espacio para todos los estilos y lenguajes musicales posibles, estableciendo puentes entre unos y otros y adecuándonos a la realidad musical de los alumnos.

Irene Martínez Cantero

Motivación del alumnado en el inicio de los estudios y en la elección de instrumento

El abandono de los estudios musicales es un dato a constatar en muchos centros educativos. Es importante analizar las razones por las que el niño opta por estos estudios y por el instrumento eje de los mismos, pues ellas pueden influir en este abandono. El fin de la investigación, que se expone como centro de debate, es conocer cómo realiza el alumnado la elección de la actividad, si hay suficiente información y si es autónoma. Para ello hago un estudio de múltiples causas de influencia y en qué medida la efectúan, teniendo también en consideración la opinión de profesores de conservatorio.

César Antonio García Marco

¿Preparados para el cambio?

Nuestra sociedad está en continua transformación, debemos preparar al alumno para el cambio y no sólo para la estabilidad. La creatividad permite buscar nuevas perspectivas que no se contemplaban, pero que responden a la misma realidad. En este siglo la inteligencia no

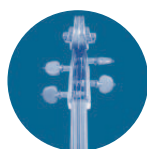
es suficiente y la creatividad puede ser una herramienta fundamental para enfrentarnos a los cambios. Flexibilidad de pensamiento, originalidad en las ideas, fluidez de expresión, desarrollar los sentidos, iniciativa personal e imaginación. Son objetivos a alcanzar, acompañados de las estrategias que puede utilizar el docente para potenciar las conductas creativas del alumno.

Lucía Echeverría de Miguel

Evaluando los materiales curriculares utilizados en el primer curso de las enseñanzas elementales de violín

Los materiales curriculares que empleamos en el aula promueven un modelo pedagógico determinado. Si los analizamos bajo una mirada crítica y constructiva, podremos constatar qué perfil de profesionalidad docente está implícito en los mismos, qué modelo de aprendizaje del estudiante sugieren, qué contenidos incluyen y cómo se secuencian, ... Interrogar al propio material nos conduce a reflexionar sobre nuestra práctica docente cotidiana, a evaluar todo aquello que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el objetivo primordial que perseguimos el de incidir sobre la mejora en las propias metodologías empleadas.

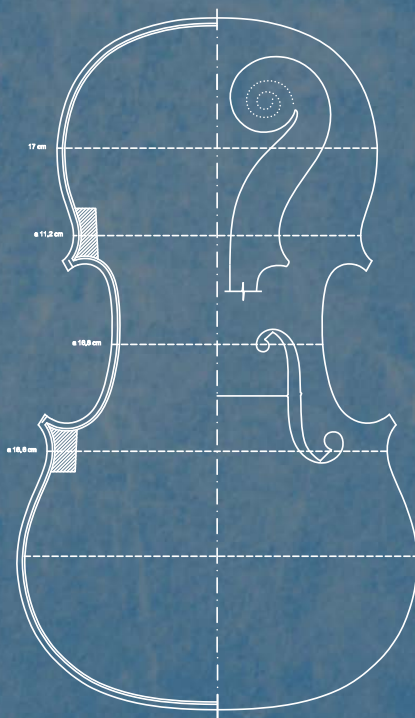
FIN DEL CONGRESO DE 2012



CONGRESO NACIONAL DE CONSERVATORIOS

EMPLEABILIDAD

DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS



BENCHMARKING EDUCATIVO Y CULTURAL DESDE LOS CONSERVATORIOS

Congreso Nacional de Conservatorios 2014 “Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas”

Valencia, 12 y 13 de diciembre de 2014

Organizado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport - Generalitat Valenciana

Comité de Honor

Hble. Sra. D.ª M.ª José Català Verdet

Consellera de Educació, Cultura y Deporte

Ilmo. Sr. D. Manuel Tomás Ludeña

Secretario Autonómico de Educación y Formación

Ilmo. Sr. D. Marcial Díaz Garrigues

Directora General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial

Comité Técnico

D. Marcial Díaz Garrigues

Directora General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial

D. Juan Pablo Valero García

Subdirector General de Innovación y Calidad Educativa

D. Raúl Juncos Castillo

Jefe de Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial

D. Celestino Yáñez Navarro

Inspector de Educación (Alicante)

D. Josep Sans Gamón

Inspector de Educación (Castellón)

D. Salvador Oliver Castellano

Inspector de Educación (Valencia)

D.ª Alicia Gómez Carreres

Directora del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia

D.ª Lucía Echevarría de Miguel

Directora del Conservatorio Profesional de Música n.º 2 de Utiel

D. Manel García Company

Director del Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent

D. César Cabedo Moltó

Asesor de Enseñanzas Artísticas Profesionales, CEFIRE de Cheste

D. Doménech Hurtado Juan

Asesor técnico-docente de Enseñanzas de Régimen Especial

Tras una primera edición en 2012 centrada en el tema de la evaluación, el Congreso Nacional de Conservatorios Profesionales de 2014, organizado también en la Comunitat Valenciana, aborda un aspecto de suma relevancia en nuestra actualidad. La empleabilidad de nuestros egresados es una necesidad que merece análisis y dedicación por parte de todos los miembros del sistema educativo, y supone un indicador de la salud sociocultural de nuestra sociedad. La titulación profesional en Música y Danza ha dado limitadas opciones de empleabilidad hasta nuestros días, centrándose en la mayoría de casos en la función docente a nivel básico o, en el mejor de los casos, en la interpretación. Tanto profesorado como alumnado requieren de una mejora de la información y formación necesarias sobre las posibilidades profesionales que ofrece nuestra sociedad en el ámbito artístico tras la obtención del título profesional. Es, por tanto, de necesaria urgencia que el profesorado conozca todas las posibilidades formativas relacionadas con la empleabilidad, ya que constituyen la principal guía en la orientación del itinerario académico que siguen los alumnos y alumnas según sus posibilidades, inquietudes y capacidades educativas.

La demanda artística profesional de la sociedad ha cambiado respecto a los cánones del siglo XX, y continúa evolucionando a un ritmo cada vez más rápido. Por ello es objetivo prioritario en el diseño del sistema educativo actual la innovación pedagógica enfocada en el estudio de la empleabilidad, y las múltiples vías de formación que puedan satisfacer al máximo nivel todas sus demandas.

El congreso plantea en este sentido aspectos tan relevantes como la relación entre las acciones académicas y el éxito en la empleabilidad a partir de estrategias formativas, y sugiere la evaluación y consiguiente adecuación del desarrollo curricular, mediante técnicas como el benchmarking, confiriendo un rasgo de relación directa y cíclica con la temática planteada en el primer congreso de 2012.

Los ponentes invitados, desde diferentes perspectivas y ámbitos profesionales, son especialistas de gran prestigio en la materia a nivel nacional, y abordaron en sus exposiciones planteamientos de análisis clave, como la atención a la demanda del mercado laboral para el diseño de las titulaciones, el establecimiento de colaboración entre las enseñanzas artísticas y el tejido empresarial, y la formación del profesorado en los diferentes itinerarios formativos. El objetivo final será la satisfacción de la demanda laboral al máximo nivel de calidad por parte de nuestros titulados.

El futuro Segundo Congreso de Conservatorios Profesionales de Música ofrecerá un entorno idóneo para la reflexión y el debate, el análisis y la evaluación, y la creación de vínculos de colaboración, tan necesarios en el desarrollo, entre los diferentes sectores que constituyen el sistema educativo y profesional.

Valencia, 24 de octubre de 2014.

Manuel Tomás Ludeña

*Secretari Autonòmic d'Educació i Formació
Generalitat Valenciana*

PROGRAMA

MIÉRCOLES 12 DE NOVIEMBRE

BLOQUE I: ORIENTACIÓN LABORAL

09:30 h • **Recepción de asistentes y entrega de documentación**

10:00 h • **Inauguración**

10:30 h • **Situación de la orientación laboral en los conservatorios**

Miguel Tornero, presidente de la APDCV

Isabel Villagar, directora de la delegación valenciana de la AMPE-músicos

11:30 h. • **Sistemas de mejora: Estado del proyecto “Cultura de la evaluación en los conservatorios”**

Jesús Jornet, Purificación Sánchez, U.V. (MIDE)

12:00 h. • **Pausa**

12:30 h. • **Orientación y competencias. Un cóctel necesario para la empleabilidad**

Rafael Polanco Olmos, Conservatorio Profesional de Música de Torrent

13:30 h. • **Diez años de experiencia práctica en el dpto. de Orientación del C.I. de Música Padre Antonio Soler de San Lorenzo de El Escorial de Madrid**

Ana Uribarri Berrojalbiz, C.I. de Música P. Antonio Soler

BLOQUE II: MERCADO LABORAL Y DEMANDA CULTURAL

16:30 h. • **La psicología en los conservatorios de danza**

Ana García-Dantas, Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla

17:15 h. • **Oportunidades laborales: perfiles y profesiones de la música**

Mikel Cañada Zorrilla, Orquesta de Euskadi

18:00 h. • **El mercado de la música antigua: una salida profesional para el músico**

Luis Antonio González Marín, CSIC

18:45 h. • **El mercado de la danza: danza antigua española y coreografía**

M.ª José Ruiz Mayordomo, Real Conservatorio Superior de Música, Madrid

19:30 h. • **Actuación Performance (Danza)**

Coordina: **Alicia Gómez Carreres**, Conservatorio Profesional de Danza de Valencia

JUEVES 13 DE NOVIEMBRE

BLOQUE III: NUEVAS PROPUESTAS Y ACTUACIONES DESDE LA ADMINISTRACIÓN

09:30 h

• Generación e innovación de modelos de negocio para músicos y artistas

José Luis López, consultor de marketing musical y director del portal PromocionMusicales.es

10:15 h

• Actualidad de los proyectos de la CECE hacia la empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas

Juan Pablo Valero, Innovación y Calidad Educativa, CECE
José Luis Moreno, CulturArts
Vicent Llimerà, ISEACV

11:15 h.

• Pausa

11:45 h.

• Mesa redonda de direcciones de conservatorios profesionales de Música y Danza: integración de los contenidos del congreso en los conservatorios

Javier Gámez Kindelán, director del Conservatorio Prof. Cristobal de Morales, Sevilla
Jonatan Rives Beneite, director del Conservatorio Profesional de Murcia
Javier Lechago García, director del Conservatorio Profesional de Amanuel, Madrid
Alicia Gómez, directora del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia
Lucía Echevarría, directora del Conservatorio Profesional de Música de Utiel
Amalia Valero, directora del Conservatorio Profesional de Música de Elche
Manel García, director del Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent
MODERADORA: **Gloria Royo**, jefa del Servicio de Enseñanzas Artísticas del MECD

13:00 h.

• Conclusiones finales del congreso

Manel García, representante de las direcciones de conservatorios

13:15 h.

• Clausura



ORIENTACIÓN LABORAL: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Miguel Tornero Camps

*Asociación de Profesionales de la Danza
de la Comunidad Valenciana (APDCV)*

Isabel Villagar

*Asociación de Músicos Profesionales de España
en la Comunidad Valenciana (AMPE-CV)*



Resumen

Desde AMPE-Músicos (Asociación de Músicos Profesionales de España) y APDCV (Asociación de Profesionales de la Danza de la Comunidad Valenciana), destacamos y ponemos en alza aquellas competencias necesarias para el buen ejercicio de la profesión que se van a exigir a los profesionales de la música y la danza y en la necesidad vital de orientación laboral y profesional, en las Enseñanzas Profesionales, sobre aquellos itinerarios o salidas profesionales que existen, así como información y formación sobre las distintas realidades del sector profesional y laboral y las diversas formas de relacionarse con el mismo.

Consideramos fundamental regular la orientación laboral de las enseñanzas profesionales de Música y Danza así como reconocer profesionalmente estos estudios al máximo nivel para poder ser incluidos en el catálogo nacional de cualificaciones, poder regular de este modo las profesiones artísticas, y conseguir una atención más específica y ajustada desde la Administración para las profesiones relacionadas con la música y la danza¹.

Palabras clave: orientación laboral, cualificaciones profesionales, música, danza.

1. Cualidades de un buen profesional

En el artículo publicado en la revista *Polifonía* "El músico del siglo XXI" Isabel Villagar ya hacía constar las ideas que en esta ponencia se exponen sobre aquellas cualidades que debe poseer el artista actual.

Estas son algunas ideas que deberían tener en cuenta los estudiantes de conservatorio sobre los aspectos que consideramos fundamentales para los músicos y bailarines del siglo XXI:

EL ARTISTA:

Tener una actitud abierta hacia el aprendizaje es lo más importante. Los artistas han de ser competentes en aquello que hacen, creativos, conocer todo tipo de músicas y disciplinas artísticas, conocer la propia especialidad, el repertorio, ser muy curiosos y no dejar de investigar nunca.

¹ La ponencia se puede escuchar completa en el siguiente enlace:
http://www.ivoox.com/ponencia-situacion-de-la-orientacion-laboral-en-los-audiosmp3_rf_3855141_1.html

NO HAY MÚSICAS NI DANZAS MEJORES O PEORES:

Lo que sí que existen son mejores y peores profesionales en cada disciplina. Aprendamos todos de todos y enriquezcamos el arte con variedad. Lo importante no es pretender gustar a todo el mundo, lo importante es encontrar aquella música que nos permite expresarnos mejor y nos hace más felices.

IDIOMAS:

El aprendizaje de otros idiomas os dará acceso a otras opciones de mejora y de desarrollo profesional. Hay que pensar que hay personas que merece la pena conocer y no hablan castellano. Hay mucha bibliografía interesante en inglés o en alemán. Hay muchos proyectos internacionales.

HABILIDADES SOCIALES:

El sistema un tanto perverso hace a los músicos y bailarines individualistas y competitivos en exceso. Se empieza a competir por una plaza en un conservatorio, luego por un concurso, etc. El individualismo genera barreras en la comunicación y en el trato hacia otras personas que pueden tener un coste personal y profesional muy alto. Establecer relaciones de confianza es esencial y para ello no podemos pensar que somos más que la persona que tenemos delante, no podemos considerarnos mejores por tocar o bailar obras más difíciles, hacer más conciertos, etc.

INTERNET Y NUEVAS TECNOLOGÍAS:

Si no estás en la red, no existes. La informática y la red ofrecen herramientas de comunicación que antes suponían un coste difícilmente asumible para las personas. Los profesionales deben ser responsables de la identidad digital. Es importante que lo que aparezca en las primeras posiciones sea lo que el artista quiere comunicar. Y no es tan difícil gestionar esa información, por eso es necesario formar a los estudiantes recursos de autogestión: una web o blog, dominios, youtube, vimeo, goear, picasa, redes sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn), obtener información de becas, concursos, cursos, audiciones, Hay que hacer que sea fácil localizar los proyectos y perfiles artísticos.

DERECHOS Y DEBERES:

Hay cuestiones que no se tratan en absoluto y deberían ser fundamentales en la formación de un músico. Se trata de una formación y orientación laboral como son: cómo se contrata a los músicos, cuáles son sus obligaciones fiscales, cómo se registra una marca, cómo se registra la obra en la propiedad intelectual, cómo funcionan las entidades de gestión, cómo se comercializa la música, quien contrata servicios de música y cómo se accede a ellos, como se elabora un curriculum, como se elabora un dossier para una actuación, etc.

ESPIRITU EMPRENDEDOR:

Es algo que está muy de moda y se puede traducir en “saber sacarse las castañas del fuego”. Se trata de una actitud que busca ante todo el desarrollo personal y profesional, la tiene todo aquel que se plantea retos que le ayudan a mejorar su realidad y la de su entorno. Encontramos poco sano el hecho de que muchos músicos y bailarines se preparen durante años con un gran

esfuerzo y sacrificio y, finalmente, a lo único que aspiran es a ocupar una plaza en un conservatorio. La docencia es una opción muy digna que requiere mucha generosidad y talento y que debería basarse en una vocación y no en una salida fácil. Debemos ser conscientes de que la profesión artística es una profesión liberal con un alto grado de incertidumbre que plantea retos personales y profesionales. La incertidumbre es muy creativa porque nos ayuda a buscar más opciones y a mejorar lo que ya tenemos.

El objetivo del músico del siglo XXI debería ser llegar a convertirse en un buen profesional, llegar a conocer su oficio y el medio en el que se desarrolla, que conociera los mecanismos para ofrecer su talento de una forma creativa y que enriqueciera a la sociedad proponiendo productos culturales enriquecedores y transformadores.

2. El sector de la música y las artes escénicas

El sector de la música y las artes escénicas suponen cerca del 3% del PIB. Es un sector capaz de generar riqueza y empleo y se forman excelentes profesionales. Por otro lado, dicho sector presenta debilidades tanto en el ámbito educativo como profesional. Destacamos:

- Los estudios profesionales de Música y Danza carecen de reconocimiento académico.
- Los conservatorios profesionales de Música y Danza no disponen de un departamento de orientación y formación laboral ni de un módulo profesional dentro de su currículum que establezca dichos contenidos.
- Los estudios superiores de Música y Danza siguen sin ser reconocidos como grado y sin ser certificados por la ANECA.
- La Danza y la Música no están dentro del catálogo nacional de cualificaciones por lo cual no existe el reconocimiento oficial de sus competencias en el mundo laboral y se reduce la empleabilidad, la movilidad y oportunidades de transición profesional de sus profesionales.
- El mundo laboral de los profesionales de la música y la danza es complejo.
- La música y las artes escénicas son un sector profesional y laboral débil y poco cohesionado.

Por todas estas razones las asociaciones profesionales consideramos imprescindible y de manera urgente una formación y orientación laboral específica ya que la realidad formativa y laboral de la música y la danza es especial y específica por tratarse de estudios de carácter profesionalizador que empiezan y finalizan a edades tempranas respecto al resto de enseñanzas profesionalizadoras, sean de régimen especial o no. Es la propia ley la que establece y regula la edad de inicio de este tipo de estudios por una necesidad intrínseca de la actividad.

La realidad laboral del sector de la música y la danza es complejo (Régimen de Artistas, etc.) y con un alto grado de movilidad interior y exterior.

Los profesionales de la Música y la Danza, dado el escaso reconocimiento académico de sus estudios y la precariedad laboral de su sector, son un grupo en riesgo de exclusión social.

En el siguiente DAFO presentamos un resumen de la realidad del sector.

3. La importancia del reconocimiento profesional de las enseñanzas profesionales de Música y Danza

La LOMCE ha abierto la posibilidad de que los títulos profesionales de música y danza sean equivalentes a los títulos de técnico de grado medio o superior Cuarenta. El artículo 50 queda redactado de la siguiente manera: "1. La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente". Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Sería conveniente una revisión de los contenidos de las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y de la estructura departamental de los conservatorios con el objetivo de que estén en igualdad de condiciones respecto a otras enseñanzas de carácter profesionalizador.

Por otro lado, existe una necesidad de incluir la Música y la Danza en el sistema nacional de calificaciones (INCUAL) para tener un censo del sector, que proporcione un dimensionamiento real y otorgue el peso social que realmente tiene.

Es precisa y urgente la cualificación de TODOS los profesionales y en especial de los profesionales que han estado al margen del sistema educativo español (música moderna).

FORTALEZAS

- Profesiones vocacionales
- Creatividad
- Capacidad de trabajo con excelencia

DEBILIDADES

- Desunión e individualismo
- Competitividad global
- Inestabilidad laboral y falta de recursos
- Desconocimiento del sistema de calificaciones y sus implicaciones

OPORTUNIDADES

- Creación de riqueza en el entorno
- Unión con otros sectores
- Desarrollo de disciplinas afines a la música y la danza
- Desarrollo profesiones vinculadas a los artistas (abogados, psicólogos, fisioterapeutas, médicos)

AMENAZAS

- IVA cultural

- Ley de mecenazgo y propiedad intelectual
- Falta de apoyo institucional
- Falta de regulación legislativa o legislación obsoleta
- Ausencia de programas de transición profesional para los bailarines repetidores de danza, profesionales con títulos ajenos al sistema educativo español o sólo con experiencia profesional, etc.

Y la inclusión de las profesiones artísticas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones permitirá, por ejemplo, que aparezcan ofertas de empleo en los sistemas públicos de empleo, se puedan realizar formación continua y programas de transición profesional adecuados y específicos sobre todo para los profesionales de la danza tal y como sucede en otros países.

Por otro lado se abriría una puerta al reconocimiento de enfermedades profesionales y el desarrollo de la prevención de riesgos laborales específicos para músicos y bailarines. También, la posibilidad de censar el sector permitiría diferenciar entre el músico y bailarín *amateur* y profesional impidiendo el intrusismo y prácticas abusivas.

El reconocimiento profesional facilitaría la convergencia europea y la movilidad de artistas gracias al certificado de profesionalidad, el Europass.

También permitiría poder equiparar el título profesional a un título de técnico superior.

4. Formación y orientación laboral (FOL) en las EPMYD

La realidad con la que nos encontramos en los conservatorios es que:

- Los conservatorios NO disponen de un departamento propio de Formación y Orientación Laboral.
- El currículum no regula ningún contenido relacionado con la Formación y Orientación Laboral.

Ese vacío legal implica que:

- En ocasiones, la Formación y Orientación Laboral se derive desde los conservatorios a los departamentos de Orientación de los institutos de secundaria.
- Siga extendiéndose la idea de que la FOL se limita a:
 - preparación para la excelencia física, técnica e interpretativa;
 - orientación profesional centrada casi en exclusiva en el acceso a compañías o en la continuación de formación a través de los estudios superiores.

Los estudios profesionales de Música y Danza no tienen ningún reconocimiento académico ni departamentos de orientación ni otras ventajas que sí tienen por ejemplo otras enseñanzas de régimen especial como son las artes plásticas y diseño o las enseñanzas deportivas.

Es necesario y urgente conseguir las ventajas que sí tienen otras enseñanzas de régimen especial y así mismo conseguir el máximo reconocimiento académico.

Existe una doble vía: la inclusión de la Música y la Danza dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones y el trabajo desde los conservatorios, las administraciones públicas, las asociaciones de profesionales y toda la comunidad educativa para reivindicar el máximo reconocimiento académico posible, junto a realizar una revisión y actualización de la legislación educativa.

5. Contenidos de la formación y orientación laboral

En un artículo publicado por Isabel Villagar para la revista digital *Artseduca* ya se hacía hincapié en la necesidad de la inclusión de la FOL en las EPMYD y en esta ponencia hacemos referencia a algunas de las ideas por ella expuestas en dicha publicación.

La Formación Profesional incluye en su currículo una materia obligatoria para todas las familias profesionales y ciclos formativos que orienta y forma a los alumnos en diferentes aspectos que son fundamentales para desenvolverse en el mundo laboral. Se llama, precisamente “Formación y orientación laboral (FOL)”.

Los contenidos básicos de esta asignatura y que todo alumno debe conocer antes de insertarse en el mercado laboral son:

1. Salud laboral: conocer las condiciones de trabajo y seguridad de su puesto de trabajo, los factores de riesgo y las medidas de protección que debe emplear, de qué manera se organiza el trabajo de manera segura y unas nociones de primeros auxilios.
2. Legislación y relaciones laborales: conocer el marco legal que regula su actividad, el derecho laboral, las cotizaciones a las Seguridad Social y las prestaciones y los procedimientos de negociación colectiva.
3. Orientación e inserción sociolaboral: conocer los procesos de búsqueda de empleo, las iniciativas para el trabajo por cuenta propia, analizar y evaluar el propio potencial y los intereses personales y adquirir hábitos sociales.
4. Principios de economía: conocer e interpretar las principales variables macroeconómicas y los indicadores socioeconómicos.
5. Economía y organización de la empresa.

Es urgente y necesario explicar que la profesión conlleva inestabilidad y riesgos que los alumnos deben aprender a gestionar. Consideramos fundamental para aprender a afrontar los diferentes retos, fomentar la autonomía personal, la iniciativa y la creatividad, puesto que lo que hace que un problema deje de serlo es encontrar la manera de resolverlo. Es necesario decir a los futuros músicos que deben conocer el mundo y sus infinitas opciones y ofrecer riqueza artística a través de su talento y es necesario decirles que nadie va a tocar a su puerta con un contrato millonario por muy bien que lo hagan y que han de aprender a desenvolverse profesionalmente y a proponer aquello que mejor saben hacer de la mejor manera posible.

Independiente de que los músicos y los artistas trabajen por cuenta propia o ajena es importantísimo enseñar los mecanismos que les ayudarán a desenvolverse profesionalmente.

Si el artista decide establecerse por cuenta propia, crear una compañía, una escuela, un grupo, etc., la realidad es que pocos conocen los pasos necesarios para constituir su propia empresa y los formularios, impuestos, etc., que se han de realizar. Pocos conocen la necesidad de realizar un plan de empresa para acceder a financiación. La mayoría desconoce la labor de los Agentes de Desarrollo Local que pueden ayudarles a hacer dicho plan de empresa y valorar los riesgos antes de emprender la aventura. Tampoco conocen cuales pueden ser las fuentes de financiación, ni nociones básicas de *marketing* o ventas.

La mayoría de ellos desconoce los cauces y procedimientos legales y administrativos para establecer una iniciativa empresarial y este hecho provoca que no se animen a emprender y a realizar sus propias propuestas artísticas. Este hecho aboca a la mayoría a un trabajo por cuenta ajena, no hay nada de malo en un trabajo por cuenta ajena, pero el sistema educativo debe dar opciones y formación a todos y atender a este colectivo como atiende al resto.

Los artistas deberían conocer perfectamente cómo está regulado el sector antes de acceder a él. Deberían haber visto qué tipos de contratos existen, los modelos de contratación, los convenios colectivos, la documentación específica de la seguridad social para los artistas y su regulación, la información relativa a las medidas de seguridad e higiene y así un largo etcétera. La realidad es que no existe, en general, una conciencia en el colectivo de la necesidad de este tipo de información y todo esto favorece una desregulación que aboca a una consolidar un sector precario.

Si en los conservatorios se imparten “Enseñanzas Profesionales de Música y Danza” debemos enseñar a los alumnos a comportarse como profesionales de la música y de la danza y el ámbito socio-laboral no se puede dejar de lado.

6. Propuestas del sector a las diferentes administraciones

6.1. Propuestas para la Administración central

- Revisión de la legislación en materia de Seguridad Social en el Régimen de Artistas para actualizarlo y simplificarlo.
- Creación de un manual de buenas prácticas por parte de empresas y Administración a la hora de contratar artistas.
- Rebaja del IVA cultural.
- Inclusión de las profesiones artísticas en el INCUAL, desarrollo de certificados de profesionalidad y reconocimiento del título profesional equivalente al de técnico superior. Convergencia europea.
- Actualización de los procesos de acceso como docentes a los conservatorios profesionales y superiores primando la preparación pedagógica.

- Regulación y actualización de la actividad artística e investigadora de los docentes de los conservatorios profesionales y superiores.

6.2. Propuestas para la Administración autonómica

- Inclusión de la asignatura obligatoria de la FOL en las EPM y D.
- Implantación de las especialidades de música moderna en las EPM para favorecer la empleabilidad de los músicos.
- Creación de un departamento de Orientación en los conservatorios.
- Creación de Planes de Transición Profesional para la música y la danza.
- Desarrollo de ciclos formativos de profesiones afines a la música y danza no presentes en el sistema educativo.
- Creación de servicios públicos de asesoramiento para el emprendimiento cultural.
- Adscripción progresiva y consensuada de los centros de enseñanzas artísticas superiores a las universidades: proyectos de investigación, servicios (prestamos, empleo, deporte, idiomas, etc.), desarrollo profesional, convergencia europea.

6.3. Propuestas para los conservatorios

- Creación de departamentos de orientación propios con profesionales expertos y comprometidos con la realidad profesional y laboral de los artistas.
- Desarrollo de los Planes de Acción Tutorial (PAT).
- Formación del profesorado en materias relacionadas con la orientación y tutoría específica para las enseñanzas artísticas y su desarrollo profesional.
- Reivindicar una certificación académica en el caso de los estudios y títulos profesionales de Música y Danza equivalente a técnico superior.
- Reivindicar que los estudios y títulos superiores de Música y Danza sean reconocidos como grado mediante adscripción a universidades y reconocimiento de la ANECA.
- Desarrollo inclusión en las programaciones de Enseñanzas Elementales de Música de contenidos de música moderna y desarrollo del itinerario de música moderna en las EPM.
- Facilitar el acceso al mundo digital; internet en el aula, ordenadores, equipos de sonido... .
- Realizar una guía de estudios, itinerarios, etc., en *apps*, en web, en publicación para padres y familias.

BIBLIOGRAFIA

Llorente A.; Casani F.; Álvarez A.; Maravall E. (2012). *Formación y orientación laboral*. Grado Superior. EDITEX.

Rodríguez Suso C.; Vilar J.M. (2005). "La formación de los músicos profesionales". *Música y educación*, núm. 62. Junio, 2005; pp. 59 – 64.

Sempere, N.; Vilar J. M. (2004). "Conservatorios Superiores y Espacio Europeo de Educación Superior". *Doce Notas*, 42. Junio – Septiembre, 2004; pp. 16-17.

Sempere, N; Vilar, J. M. (2004). Materials VI. *Capacitats, competències i ocupabilitat dels titulats en música. Una nova orientació per al treball docent*. Escola Superior de Música de Catalunya. [Barcelona, 2004].

Vilar Torrens J.M. *Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral*. BIBLID [1137-4470 (2008), 16; 341-350]

Real Decreto 1651/1994, de 22 de julio, por el que se establece el título de Técnico superior en Gestión Comercial y «Marketing» y las correspondientes enseñanzas mínimas.

Villagar I. "El músico del siglo XXI". Revista *Polifonia*, Revista del AMPA del Conservatorio Profesional de Música de Elda. Edición digital 2012 (<http://conservatorioelda.edu.gva.es/>) Villagar I. "La formación laboral de los músicos". *Artseduca*, nº 4. 2013.

Luis Ponce de León y Pilar Lago. *La música en el mundo académico y profesional. Manual de orientación*. Editorial CCS 2012.

REAL DECRETO 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE.

DECRETO 156/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza y se regula el acceso a estas enseñanzas. [2007/11704] DOGV.

DECRETO 90/1986, de 8 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se aprueba el Reglamento de los órganos de gobierno de los Centros Públicos de Enseñanzas Especializadas: Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Escuela de Cerámica, Conservatorios de Música y Escuela de Arte Dramático y Danza. DOGV.

REAL DECRETO 2732/1986. de 24 de diciembre. sobre órganos de gobierno de los Centros públicos de Enseñanzas Artísticas. BOE.

ORDEN 28/2011, de 10 de mayo, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general, para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunitat Valenciana. [2011/5562] DOGV.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE.

REAL DECRETO 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE.

RESOLUCIÓN de 11 de julio de 2013, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de la actividad docente de los centros de la Comunitat Valenciana que durante el curso 2013-2014 impartan ciclos formativos de Formación Profesional. [2013/7583] DOGV.

DECRETO 132/2012, de 31 de agosto, del Consell, por el que se regulan las enseñanzas deportivas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. [2012/8220] DOGV.

RESOLUCIÓN de 28 de agosto de 2013, de las direcciones generales de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, y de Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares y gabinetes psicopedagógicos autorizados, la elaboración de su plan de actividades y de su memoria durante el curso 2013-2014. [2013/8755] DOGV.

DECRETO 362/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Profesionales de Danza. DOGV.

ORDEN 86/2013, de 20 de septiembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional del sistema educativo en la Comunitat Valenciana. [2013/9182] DOGV.

REAL DECRETO 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas. BOE.

REAL DECRETO 2048/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de formación profesional de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas y las correspondientes enseñanzas mínimas. BOE.

REAL DECRETO 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas. BOE.

ORDEN 101/2010, de 27 de diciembre, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen criterios para la dotación de plantillas y para la determinación de condiciones de trabajo del profesorado de los centros docentes públicos que imparten ESO, Bachillerato y Formación Profesional dependientes de la conselleria competente en materia de educación. [2011/246]. DOGV.

ORDEN 2/2014, de 13 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional dual del sistema educativo en la Comunitat Valenciana. [2014/331] DOGV.

DECRETO 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria (97/10025). DOGV.

Alfredo Pérez Boullosa, Alfredo; Blasco Calvo, Pilar. *Orientación e inserción profesional. fundamentos y tendencias*. Nau Llibres. 2001. De las Heras Monastero, Bárbara, "La danza en las leyes educativas españolas". Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010, pp 307-327.

Giménez Morte, Carmen, "La enseñanza de la danza en España: un limbo educativo". *Revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*. 2008. Núm.: 66-67.

<http://edulcoro.blogspot.com.es/2012/04/que-es-fol.html>

<http://www.tiemposmodernos.eu/fol/>

<http://www.santillanafp.com/>

http://elpais.com/diario/2010/05/01/cultura/1272664803_850215.html

AVANCES EN EL PROYECTO “CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN CONSERVATORIOS PROFESIONALES” Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EMPLEABILIDAD

Purificación Sánchez-Delgado

Jesús Miguel Jornet Meliá¹

Universitat de València



Resumen

En este trabajo se presentan los avances que se han ido dando en el proyecto “Calidad y evaluación en conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana”. Se revisan los conceptos, objetivos y estrategias de diseño y desarrollo de cada uno de los aspectos implicados en el proyecto. De esta manera, se analiza dentro del enfoque micro-analítico el modo en que se diseñó el portafolios de evaluación de estudiantes, los componentes que incluye y las rúbricas de evaluación de competencias. En el enfoque meso-analítico se presentan los fundamentos y estado de desarrollo del modelo de evaluación institucional de conservatorios profesionales de Música y de Danza. Y, por último, en el enfoque macro-analítico se revisan las bases de elaboración del mapa de indicadores de la formación en Música y Danza en la Comunidad Valenciana.

Palabras clave: Evaluación de competencias en Música y Danza, portafolios de evaluación, rúbricas, evaluación institucional, mapas de indicadores en Música y Danza.

Abstract

In this paper the advances that have been occurring in the project Quality and Assessment Professionals Conservatories of Valencia are presented. Concepts, objectives and strategies of design and development of each of the aspects involved in the project are reviewed. Thus, it is analyzed within the micro-analytical, how the portfolios of student assessment was designed components and rubrics including skills assessment approach. In the meso-analytical approach fundamentals and state of development of institutional evaluation model of professional Conservatories music and dance performances. Finally, macro-analytical approach bases preparation of map indicators of training in music and dance in Valencia are reviewed.

Key words: Assessment of competence in music and dance, assessment portfolios, rubrics, institutional assessment, indicator maps in music and dance.

¹ Universitat de València. Grupo GEM (www.uv.es/gem) E-mail: purificacion.sanchez@uv.es y jornet@uv.es

*"Dicen que soy héroe, yo débil, tímido, casi insignificante,
si siendo como soy hice lo que hice,
imagínense lo que pueden hacer todos ustedes juntos".*

Mahatma Gandhi

El proyecto *Cultura de calidad y evaluación en conservatorios profesionales de Música y Danza* (PCCEP-MD en lo sucesivo) tiene su origen en el I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana cuyo impulsor fue Manuel Tomas Ludeña. La motivación principal que subyace a la puesta en marcha de este proyecto fue la necesidad de acercarse a valorar la realidad y potencialidades de las enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana.

Ciertamente la Comunidad Valenciana constituye una región en la que este tipo de formación se da con una gran extensión en la sociedad. Asimismo, a la vista de la enorme cantidad de asociaciones, instituciones y organizaciones no dependientes de la Administración pública que desarrollan actividades musicales y de danza, se puede entender que supone un verdadero factor de estructuración social. En este sentido, estas actividades formativas y culturales dan respuesta tanto a necesidades de formación profesional como a la organización y aprovechamiento del tiempo de ocio desde niños, a jóvenes y a adultos.

Una consecuencia evidente que caracteriza la presencia social de estas actividades en la CV es la observación de la cohesión social que se puede advertir en las asociaciones o instituciones que atienden la Música y la Danza. Por ello, se puede afirmar que en sí misma su aportación es muy efectiva dado que favorece la cooperación en actividades orientadas a objetivos muy positivos (como puede ser, por ejemplo, preparar un concierto o una actuación) entre personas de diferentes edades, sexo y profesiones.

Adicionalmente, hay que señalar que cada vez son más frecuentes los estudios que relacionan de manera positiva la enseñanza de la Música y/o la Danza con mejoras en el aprendizaje de diferentes áreas. Así, por ejemplo podemos afirmar que está demostrada la relación entre la adquisición de competencias en matemáticas y Música o, por otra parte, el valor de la música y de la danza en educación infantil para el desarrollo de la lateralización, adquisición del esquema corporal y la mejora de la psicomotricidad, como factores que favorecen el desarrollo posterior del aprendizaje lecto-escritor (Carmona, Sánchez-Delgado y Bakieva, 2011; García-Herrera, 1995).

Más allá de las relaciones que se dan entre la adquisición de competencias de índole cognitivo, son evidentes las aportaciones de la educación musical y de danza en el desarrollo de competencias socio-afectivas, tales como la motivación, la capacidad de esfuerzo, el compromiso con las tareas y las personas, o la competencia para el trabajo en equipo o la colaboración interpersonal (Robb, 1999; Yoon, 2000).

En definitiva, el hecho de asumir que todos estos factores personales y sociales son beneficios relacionados con la formación musical y de danza, es lo que condujo a los organizadores del congreso mencionado a plantear una ponencia que analizara las posibles aportaciones que podía realizar la evaluación para la mejora de la calidad de este tipo de enseñanzas tanto en el ámbito formal como en el no formal.

De este modo, y realizado el mencionado análisis, se decidió por la comunidad educativa y la Administración pública, el desarrollo del proyecto *Cultura de calidad y evaluación en los conservatorios profesionales de Música y Danza* que incluye el estudio de este fenómeno en tres niveles:

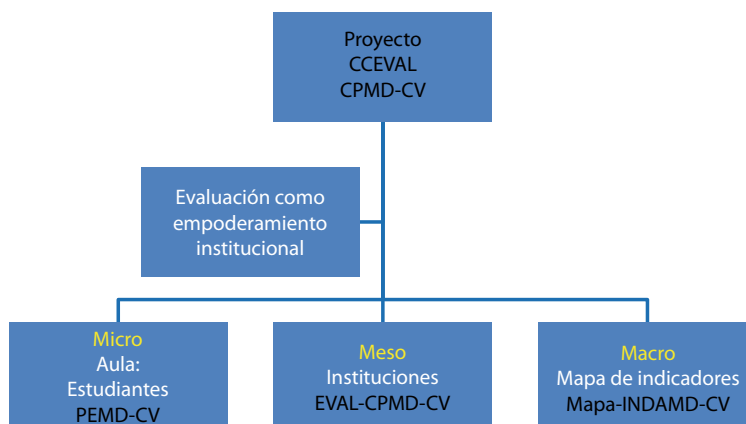
- *Macro-analítico*, a través de un mapa de indicadores acerca de la incidencia y extensión de este tipo de enseñanzas en la CV.
- *Meso-analítico*, a partir del desarrollo de un modelo de evaluación institucional aplicable a los conservatorios profesionales de Música y Danza, si bien diseñado inicialmente con la colaboración de las instituciones dependientes de la Consellería d'Educació, Cultura i Sport de la Generalitat Valenciana.
- *Micro-analítico*, centrado en el diseño de un sistema de evaluación que permita objetivar la adquisición de las competencias musicales y de danza, tanto por materias como por especialidades, en los niveles terminales de cada ciclo formativo (4º de nivel elemental en Música, y 6º de nivel medio o profesional en Música y Danza).

Sobre los objetivos y estado de desarrollo de los tres subproyectos nos referiremos a continuación. Posteriormente en esta presentación haremos mención a futuras líneas de desarrollo en investigación evaluativa para las enseñanzas de Música y Danza.

Algunas líneas sobre la estructura y objetivos del proyecto

Tal y como señalábamos en la introducción a este trabajo, la finalidad del proyecto es conocer la situación en que se desarrollan las enseñanzas musicales y de danza en la CV así como aportar elementos desde el concepto de *evaluación como empoderamiento institucional*.

Figura 1. Estructura del proyecto



Como puede observarse en la figura 1, los tres subproyectos pretenden dar respuesta a la finalidad anteriormente señalada y se integran como los tres niveles de análisis: micro/meso/macro-analítico.

Un aspecto importante a resaltar es el hecho de que en los tres niveles de análisis la introducción de procesos evaluativos entendemos que va a favorecer la mejora de la calidad de estas enseñanzas, a la vez que permitirá visibilizar su potencial en la sociedad, tanto como enseñanzas complementarias que coadyuvan al desarrollo de competencias en el alumnado, como el hecho de poderse identificar como factores importantes para el mejor desarrollo personal y la estructuración, integración y cohesión social.

Con el fin de dar cuenta a la comunidad académica del estado del proyecto en este trabajo, mencionaremos los avances más relevantes que se han producido en los mismos y sus perspectivas de futuro.

Avances en el enfoque micro-analítico

Recuérdese que se refiere al diseño y desarrollo de un sistema de evaluación adecuado a las competencias musicales y de danza. En este caso, el objetivo general de este subproyecto es aportar un sistema de evaluación que represente de manera lo más objetiva posible los niveles de adquisición logrados por el alumnado en los conservatorios profesionales de Música y Danza gestionados por la Conselleria d'Educació, Cultura y Sport de la Generalitat Valenciana. Asimismo, se pretende que los niveles de logro medidos en el alumnado puedan estar totalmente contextualizados en función de los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo se eligió como instrumento de evaluación el portafolios. Como es sabido, este instrumento proviene de los *books* habituales que los profesionales de las artes, del diseño o la arquitectura, por ejemplo, realizan como muestra de lo que son capaces de aportar a nivel profesional. Como señala Alsina (2008), los portafolios pueden ser utilizados como instrumento para la enseñanza pero también para la evaluación en cualquier disciplina.

Es evidente que para la enseñanza y evaluación de la Música y/o la Danza es el instrumento más adecuado. Desde el punto de vista evaluativo permite disponer de un medio explícito en el que se recogen las evidencias de desarrollo del alumnado y facilita la evaluación de los mismos por parte del profesorado, conllevando a su vez la posibilidad de establecer un diálogo entre ambos sobre resultados de aprendizaje concretos, bien definidos.

Como es conocido, en este tipo de instrumentos desarrollados para la evaluación, se pueden identificar dos tipos (Jornet, 2011):

- *Portafolios de producto*, que recogen los niveles de desempeño o resultados finales que ha llegado a conseguir el alumnado. En este sentido se podría señalar que, si bien son interesantes, al representar los niveles de ejecución máxima que son capaces de lograr los estudiantes, también es cierto que al centrarse específicamente en los resultados, se obvia el proceso y contexto que ha envuelto la enseñanza-aprendizaje, de forma que resultan parciales para reconocer elementos de mejora. Por tanto, la retroalimentación que puede ofrecerse al alumnado está limitada y centrada únicamente en el análisis u observación del producto de aprendizaje o nivel de competencia conseguida.
- *Portafolios procesuales*, recogen todos los elementos que se han dado desde el comienzo de la formación y han influido o repercutido –o, cuanto menos, permiten contextualizar– en el nivel de logro al que llega el alumnado, así como se incluyen los resultados finales a que ha llegado el estudiante, mostrando sus competencias. En ellos también se incluyen las recomendaciones que el profesorado ha ido aportando a lo largo del proceso de enseñanza, y las apreciaciones que al respecto también ha querido realizar el alumnado. Un elemento fundamental de este tipo de portafolios, es que la valoración final se acompaña de recomendaciones de mejora estructuradas en un plan que se comunica al alumnado. En definitiva, como decíamos anteriormente, constituyen un medio muy apropiado para seguir la evolución del aprendizaje del alumnado, facilitando el diálogo que al respecto debe establecer profesorado-alumnado.

El portafolio que se ha desarrollado para este cometido es de tipo procesual y se ha diseñado un modelo base que, posteriormente se adaptó, con la participación de profesorado de conservatorios profesionales, para su uso en Música y en Danza. En él se integran siete carpetas; los elementos que forman parte del portafolios de evaluación los describimos brevemente a continuación:

Carpeta 1. Evaluación inicial y contrato de trabajo profesor/a-alumno/a.

En esta carpeta se trata de identificar al autor (e implicados) en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como ayudarle a estructurar la información. Asimismo, pretendemos:

- Aportar al alumno/a una imagen clara acerca de su punto de partida, sus potencialidades y debilidades.

- Indicarle las metas a conseguir.
- Comprometerlo/a en el proceso de trabajo a realizar durante el curso.
- Motivarlo/a para ser protagonista de su propio aprendizaje.
- Crear un marco de confianza y colaboración profesor/a-alumno/a fundamental para el proceso a desarrollar.

Carpeta 2. Evidencias de la implicación del alumno/a en el proceso de enseñanza

Esta carpeta se orienta a:

- Recoger evidencias acerca del esfuerzo realizado: asistencia a las clases, preparación y estudio de las obras o elementos de trabajo indicados.
- Identificar el grado de dedicación del alumno en el horario extraescolar (bien sea informado por el propio estudiante o por las familias).
- Tener evidencia acerca de posibles incidencias que se hayan producido en el proceso: enfermedad, compromisos educativos externos, etc.

Carpeta 3. Evidencias internas de desempeño

- Recabar evidencias acerca del nivel de logro que va adquiriendo el alumno/a según el trabajo realizado.
- Identificar sus puntos débiles y fuertes en su evolución, y qué aspectos se pueden dinamizar para su mejora.
- Ajustar las actividades de formación (y si es necesario refuerzo) en función de estas evidencias.

Carpeta 4. Evidencias de desempeño en actividades públicas del CPMD

- Recabar evidencias acerca del nivel de logro que va adquiriendo el alumno/a según el trabajo realizado.
- Identificar sus puntos débiles y fuertes en su evolución, y qué aspectos se pueden dinamizar para su mejora.
- Ajustar las actividades de formación (y si es necesario, refuerzo) en función de estas evidencias.

Carpeta 5. Participación en actividades extraescolares

- Recabar evidencias acerca del nivel de participación del alumnado en otras actividades externas al CPMD (bandas, agrupaciones culturales, actuaciones, ...).
- Identificar su motivación, así como los elementos que fortalecen o dificultan su desempeño en el CPMD.
- Reconocer su implicación profesional, a partir de su participación en otras actividades externas, y poder realizar recomendaciones para que sean un acompañamiento eficaz.

Carpeta 6. Colección de evidencias de resultados de formación

- Recabar evidencias acerca de su nivel de desempeño, mostrado a través de sus ejecuciones del repertorio establecido, así como a través de las audiciones realizadas en el CPMD.
- Compartir evidencias con el profesorado a nivel interdisciplinar. Si el alumnado participa en actuaciones extraescolares, puede aportar como evidencia la grabación de las mismas.
- El profesorado dispondrá de una muestra global de la evolución del alumnado y podrá, a partir de ella, completar su evaluación final.
- El alumnado dispondrá de una muestra global de su propia evolución y, a partir de ella, podrá analizar su desempeño en cada periodo del programa de formación.

Carpeta 7. Síntesis de evaluación y recomendaciones de mejora

- Disponer de las evidencias documentales que muestran la evolución del alumno/a, y apoyan las decisiones de evaluación.
- Identificar el nivel de desempeño y objetivarlo para otorgar una calificación.
- Identificar los puntos fuertes y débiles, así como los elementos que deben dinamizarse para promover la mejora del alumnado.
- Compartir las evidencias acerca de la evolución del alumno/a con el profesor/a, así como con otros posibles implicados (alumnado, familias, profesorado, Administración pública).

Para la recogida de información, se incluyen diversos recursos para la evaluación, tales como: registros observacionales, guías de autoevaluación y rúbricas. La evaluación final se establece combinando todas las informaciones que se incluyen en el portafolios. Para que pueda desarrollarse un sistema fiable y válido se incluyen documentos, tipos de registros y de rúbricas. Se propone que se realice una doble evaluación:

- *autoevaluación del estudiante*, que se utiliza para retroalimentar al estudiante acerca de su competencia de autocrítica, y
- *evaluación del docente*, que es la que se utiliza para emitir la calificación final, si bien se recomienda que pueda modificarse tras las explicaciones que le realice el estudiante acerca del portafolio.

En el cuadro 1 se presenta un ejemplo de síntesis de evaluación a partir del portafolios.

Cuadro 1. Ejemplo de síntesis de evaluación a partir del portafolios.

| Elementos a evaluar | Criterios | | | Ponderación | Total | Observaciones |
|--|--------------|--------------|-----------|-------------|-------|---------------|
| | Presentación | Organización | Contenido | | | |
| Carpeta 1. Evaluación inicial y contrato de trabajo profesor/a-alumno/a | | | | | | |
| Carpeta 2. Evidencias de la implicación del alumno/a en el proceso de enseñanza/aprendizaje | | | | | | |
| Carpeta 3. Evidencias internas de desempeño | | | | | | |
| Carpeta 4. Evidencias de desempeño en actividades públicas del CPMD | | | | | | |
| Carpeta 5. Participación en actividades extraescolares | | | | | | |
| Carpeta 6. Colección de evidencias de resultados de formación | | | | | | |
| Carpeta 7. Síntesis de evaluación y recomendaciones de mejora | | | | | | |
| <i>Escala 1 (no adecuado) hasta 4 (totalmente adecuado)</i> | | | | | | |

Fuente: Jornet y Sánchez-Delgado (2013): Documento Base para el diseño del portafolios. Taller de formación.

Hay que señalar que la ponderación que se da a cada carpeta para obtener la calificación final se establece a partir de la validación por expertos (profesorado de conservatorios profesionales de Música y Danza, en cada caso). Además, se incluyen en esta propuesta de instrumento tres elementos que creemos importante resaltar:

- Síntesis de autoevaluación por parte del estudiante.
- Autoevaluación del estudiante acerca de cómo ha realizado el portafolios.
- Plan de mejora y recomendaciones que realiza el profesorado.

En el portafolios un componente central es el diseño de rúbricas para la valoración del logro o desempeño en cada materia o instrumento. Probablemente la evaluación del desempeño en instrumentos musicales y en la adquisición de competencias en las diversas disciplinas de Danza sea el aspecto más complejo a desarrollar. Requiere un gran esfuerzo de objetivación para identificar los criterios evaluativos pertinentes en cada caso, así como, si es posible a partir de ellos, graduar de manera observable el nivel de competencia adquirido. De este modo, las rúbricas permiten evaluar el aprendizaje de la Música y la Danza a partir de una serie de criterios establecidos. A su vez, nos permiten identificar diferentes niveles de competencia entre

los estudiantes. En el proyecto se han desarrollado rúbricas para evaluación del desempeño en materias de los últimos cursos de grado elemental y medio o profesional. El diseño de las mismas se basa en el trabajo colegiado de profesorado de conservatorios y han sido objeto de análisis en cuanto a su validez lógica (mediante expertos) y empírica (a partir de su uso en evaluaciones realizadas por diferente profesorado valorando el desempeño de un mismo alumno/a utilizando las rúbricas). Sobre todos estos aspectos profundizaremos en el Informe 1 del Proyecto referido al Marco Conceptual de la Evaluación, cuya presentación está prevista para mayo de 2015, y los resultados de los estudios de validación se difundirán en junio de 2015.

El proceso de desarrollo del portafolios partió de una propuesta realizada por el equipo técnico y que se identificó como documento base; se debatió en un taller de formación dirigido a profesorado de conservatorios lo que permitió recabar sugerencias y recomendaciones para su mejora. El borrador surgido de este taller fue sometido a un proceso de validación lógica, de forma que se recogió las valoraciones de profesorado de conservatorios acerca de la adecuación y del portafolio, la relevancia de los elementos que incluye y los aspectos técnicos referidos con anterioridad en relación con la ponderación de puntuaciones para poder llegar a una calificación de síntesis. Asimismo, se recabaron las sugerencias que el profesorado estimó oportuno realizar.

En la literatura especializada encontramos evidencias de investigaciones donde ponen de manifiesto que la utilización del portafolios por ejemplo a nivel escolar para comprobar la competencia musical, mejora notablemente el proceso evaluativo y la objetividad del proceso (Heber, 2001; Díaz y Giráldez, 2007). Asimismo, en esta línea, la utilización de rúbricas sobre el aprendizaje de la Música a nivel escolar (Latimer, Bergee y Cohen, 2010; Norris y Borst, 2007; Azzara, 1993), así como en conservatorios (Ciorba y Smith, 2009), está demostrado que mejora el rendimiento académico y la comprobación del mismo.

La estrategia de trabajo que se ha seguido para el diseño de rúbricas se sintetiza en la figura 2. Tal como puede apreciarse en ella las etapas para el diseño de todas y cada una de las rúbricas que se desarrollaron fueron las siguientes:

- Identificar criterios de evaluación.
- Establecer niveles de adquisición de la competencia.
- Integrar criterios y niveles.

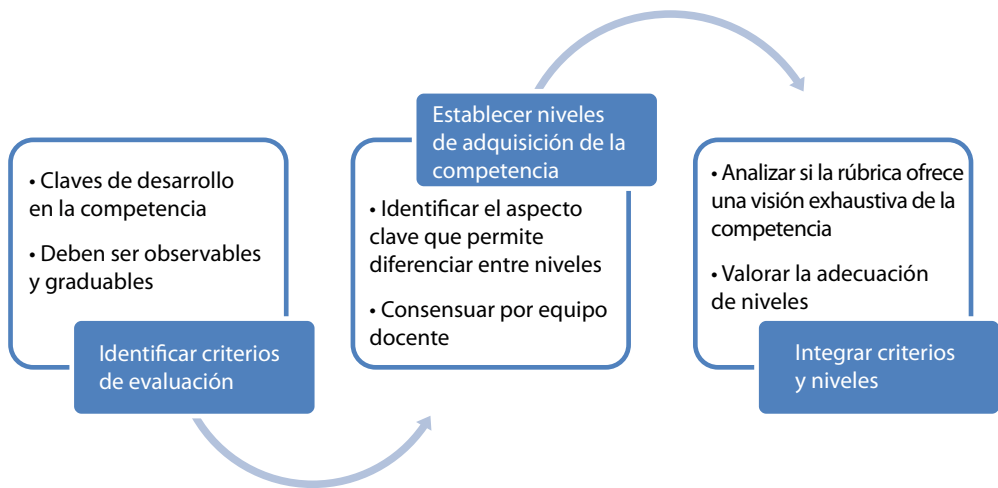
A modo de ejemplo en el cuadro 2 mostramos un criterio (escalas y su digitación) de una rúbrica en la que podemos observar la graduación del mismo en relación a la consecución de la competencia.

Las rúbricas de desempeño en Música y Danza desarrolladas hasta el momento se recogen en el cuadro 3.

Finalmente, el proceso de diseño de cada rúbrica concluye con la *validación empírica*. Se trata

de una estrategia que parte de la grabación interpretaciones de cada estudiante, y la valoración por parte del profesorado utilizando la rúbrica de evaluación. A su vez la grabación se remite a dos colegas que vuelven a valorar al estudiante con la misma rúbrica (lo que llamamos estrategia de doble ciego). En este sentido, se parte del supuesto de que si la rúbrica está bien diseñada, y claramente operativizada para su uso evaluativo, el resultado de la evaluación será el mismo con independencia del evaluador que la utilice. Si hay divergencias en alguno de los criterios o niveles de competencia asignados, deberá revisarse hasta su ajuste definitivo.

Figura 2. Esquematación del proceso de desarrollo de las rúbricas para la evaluación del desempeño.



Cuadro 2. Muestra de un criterio de evaluación (escalas y su digitación) de una rúbrica para evaluar competencias en Piano para Técnica Instrumental aplicada a repertorio 4º EE

| CRITERIOS | AÚN NO COMPETENTE (1-4) | COMPETENCIA BÁSICA (5-6) | COMPETENCIA MEDIA (7-8) | COMPETENCIA AVANZADA (9-10) |
|-------------------------|--|--|--|---|
| ESCALAS Y SU DIGITACIÓN | No es capaz de realizar a manos separadas una escala siguiendo las notas con la digitación adecuada y hasta dos/tres alteraciones. | Es capaz de realizar una escala de ámbito de una octava a manos juntas, hasta dos/tres alteraciones. | Es capaz de realizar una escala de más de dos octavas y hasta dos/tres alteraciones. | Es capaz de realizar una escala a lo largo de todo el teclado de extensión y hasta dos/tres alteraciones. |

En este proceso se está trabajando con una gran cantidad de profesorado y, obviamente para la validación empírica, de alumnado. Por ello se han establecido controles que garantizan las condiciones de confidencialidad que deben darse en investigaciones de este tipo, tales como:

- No aportar elementos que permitan la identificación del estudiante.

- Tampoco del docente responsable del alumno que ha sido objeto de evaluación.
- La independencia de los jueces/expertos, basada también en su anonimato.

Cuadro 3. Rúbricas de desempeño desarrolladas en el proyecto.

| | |
|--------|---|
| Música | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Viento Metal</i> • <i>Viento Madera</i> • <i>Piano</i> • <i>Percusión</i> • <i>Lenguaje musical</i> • <i>Cuerda</i> • <i>Guitarra</i> • <i>Canto</i> • <i>Análisis musical</i> |
| Danza | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia de la danza</i> • <i>Flamenco (danza española)</i> • <i>Escuela bolera (danza española)</i> • <i>Danza estilizada (danza española)</i> • <i>Análisis musical para enseñanzas profesionales de danza</i> • <i>Historia de la danza clásica</i> • <i>Taller coreográfico</i> • <i>Técnicas de danza clásica</i> • <i>Técnicas de danza contemporánea aplicada a la práctica escénica</i> • <i>Composición coreográfica aplicada a la práctica escénica</i> • <i>Técnicas de danza clásica</i> • <i>Historia de la danza contemporánea</i> • <i>Body contact</i> |

Es obvio que los resultados se tratan respecto a la evaluación de la calidad de la rúbrica y, en ningún caso, en relación al alumnado ni al profesorado. En este sentido, el estudio respeta escrupulosamente la *Ley de protección de datos*.

En definitiva, este proceso persigue comprobar si existe un consenso intersubjetivo usando la rúbrica consistente a nivel estadístico. Por tanto, no se olvida en ningún momento que se valora la rúbrica y no al profesorado ni al alumnado.

Como hemos señalado anteriormente, los resultados de validación de rúbricas, así como los niveles de logro observados con el uso del portafolios se aportarán en el Informe 2 del proyecto (junio 2015).

Avances en el enfoque meso-analítico

La evaluación de instituciones educativas ha sido centro de atención desde mediados del siglo XX. Han sido muchos los enfoques que se han ido proponiendo para representar de manera adecuada la aportación de las instituciones educativas como centro de enseñanza-aprendizaje. Tan sólo citar entre ellos los siguientes:

- Movimiento de las Escuelas Eficaces (Scheerens y Brooker, 1997).
- Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar (Mortimore et al., 1988; Hopkins, 1995).
- Movimiento de "Revisión Basada en la Escuela" (Hopkins, Harris y Jackson 1997; Miles, 1986).
- Movimiento de la Calidad Total (Benedito, 2012).
- Modelo europeo de Gestión de Calidad -EFQM- (García de la Torre et al., 2001; Martínez-Mediano y Riopérez, 2005).
- Modelo de Organización Internacional de Normalización, ISO (Oria, 1998; Castillo, 2002).
- Modelo de Auditoría (Pérez-Juste y Martínez-Aragón, 1992; De Miguel, 2001).

Pese a la proliferación de enfoques, lo cierto es que cuando nos acercamos a evaluar una institución educativa, el foco sobre el que tenemos que centrar nuestra atención para diseñar el plan de evaluación es el concepto subyacente que tengamos acerca de lo que "debe ser o hacer" dicha institución. En ese concepto está implícito el concepto de calidad que vamos a contrastar a través de la evaluación.

En el caso de los conservatorios profesionales de Música o Danza existen muy pocas aproximaciones de evaluación institucional. Las evaluaciones que se han ido implementando en algunos casos (a nivel práctico, no de investigación evaluativa) se han basado en enfoques organizacionales, del tipo de los diseñados para certificación o acreditación de instituciones (por ejemplo, ISO-9000 o el modelo EFQM).

En nuestro caso, tras revisar los enfoques disponibles y las características socio-educativas de los conservatorios y el rol que desempeñan en la sociedad, hemos entendido que como instituciones educativas responden al concepto de escuela que, en trabajos anteriores ya habíamos revisado (Jornet, 2009; Jornet y Leyva, 2008).

En el trabajo de Jornet (2009) se definen las instituciones educativas como organizaciones, a efectos de su evaluación; si bien las define como:

"...constituyen... la unidad organizativa en que se produce el hecho educativo y debe concebirse, como un sistema en el que integran diversos factores:

- personales (de todos los actores implicados);
- organizacionales de los recursos humanos y materiales (sujetos a consideraciones de eficacia, eficiencia, funcionalidad), a nivel individual, de aula y de escuela;
- relacionales con su contexto social inmediato, con el mediato y con el Sistema Educativo del que forma parte" (pág. 184).

Por ello, en el caso de la evaluación de los conservatorios profesionales hemos optado por un modelo de evaluación que se puede entender enmarcado en una orientación sistémica, integradora, holística, del tipo de las aquí descritas.

Este modelo permite adentrarse en el funcionamiento institucional en todos sus componen-

tes. Se basa en el modelo de evaluación institucional que se desarrolló en la década de los años noventa del siglo XX para la evaluación de instituciones universitarias, si bien se ha adaptado a las características y funciones de los conservatorios profesionales.

Como en el caso del enfoque micro-analítico se partió de una propuesta o documento base desarrollado por el equipo técnico. Fue presentada y debatida en un taller de formación con profesorado (esencialmente miembros de equipos directivos) de conservatorios profesionales y se recogieron sugerencias para su mejora. Posteriormente fue sometido a un proceso de validación lógica, siendo analizado por profesorado de conservatorios. En la actualidad está ya en proceso de validación empírica a partir de su aplicación de los conservatorios dependientes de la Conselleria d'Educació, Cultura i Sport de la Generalitat Valenciana.

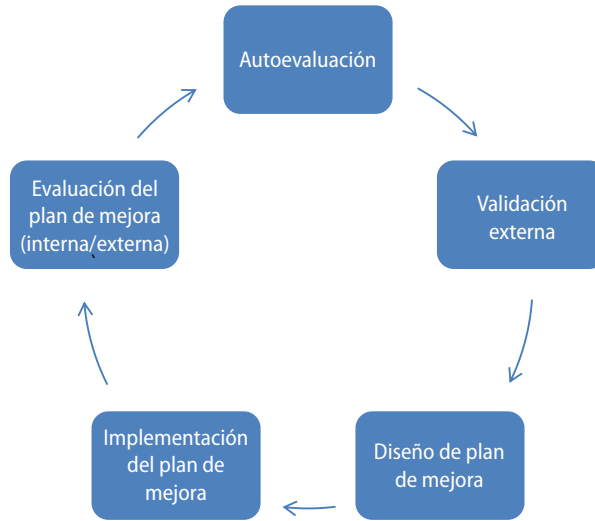
El proceso general del modelo de evaluación parte de un autoinforme, que se desarrolla siguiendo una guía de elaboración diseñada por el equipo técnico. El auto informe lo realiza un comité interno de evaluación, en el que están representados todos los estamentos que forman parte de la comunidad educativa. Este auto informe, posteriormente, es validado, modificado, ajustado o refutado por un comité externo de evaluación. El objetivo final es poder utilizar la evaluación como el instrumento básico para orientar la mejora e innovación institucional.

Asimismo, partimos de plantearnos una serie de cuestiones clave en evaluación a las que iremos dando respuesta: *¿Qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién evalúa?*

Un enfoque evaluativo de carácter *holista* en el que participan como fuentes de información tanto el equipo directivo y el profesorado, como el alumnado, las familias y el personal de Administración y Servicios para llegar a dar respuesta a la comunidad educativa en particular y a la sociedad en general. Todo ello con una orientación epistemológica y metodológica mixta en la que se combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

Los objetivos que se persiguen han de coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad entendiendo la evaluación como un instrumento de detección de puntos fuertes y débiles, que orienten el diseño y desarrollo de un Plan de Mejora. En este sentido, se asume institucionalmente la mejora como un concepto de ciclo de calidad constante (ver figura 3).

Figura 3. Ciclo de evaluación para la calidad del modelo



Este ciclo incluye una metodología mixta de trabajo de modo que hay un comité de evaluación interno y un comité de evaluación externo (como hemos señalado anteriormente), que trabajaran en el análisis de las instituciones atendiendo a seis dimensiones de evaluación. Estas dimensiones surgen de un enfoque de evaluación de las instituciones educativas entendiéndolas como unidad organizativa del sistema educativo y como centro de enseñanza-aprendizaje. Cualquier institución educativa y, por tanto, también los conservatorios profesionales de Música y Danza son entidades complejas que requieren de una concepción sistemática integrando las distintas dimensiones vinculadas a ella (entradas, procesos, resultados y contexto). Las dimensiones de evaluación que consideramos se comentan brevemente a continuación.

- *Organización de la enseñanza.* Esta primera dimensión recoge aspectos vinculados a los objetivos, el perfil de la titulación de las enseñanzas de la Música y la Danza y la planificación de la institución.
- *Recursos humanos y recursos materiales.* La dimensión dos aborda aspectos vinculados al profesorado, alumnado, personal de Administración y servicios así como a los espacios, equipamientos y financiación que dispone el centro.
- *Programa formativo.* Esta dimensión engloba la estructura del plan de estudios con los programas de las diferentes materias atendiendo a la dimensión práctica y la planificación docente.
- *Proceso de la enseñanza.* Respecto a esta dimensión señalar que se hace hincapié en la metodología didáctica del profesorado y la evaluación docentes reflejando las medidas de actuación existentes a nivel de orientación y acción tutorial.

- *Resultados.* Aquí lo relevante es, por una parte, los resultados de aprendizaje y por otro lado los resultados inmediatos y diferidos al tiempo que se considera la satisfacción de los resultados.
- *Vinculación con el entorno.* La última dimensión está centrada en disponer de información que nos permita conocer las acciones que se realizan con el alumnado, las familias e instituciones ajenas al propio conservatorio, así como las relaciones institucionales y sociales que presenta el conservatorio con su contexto inmediato y mediato.

El análisis de estas seis dimensiones posibilita realizar un análisis de la situación de la dinámica de funcionamiento de los conservatorios profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana. A partir de ello se puede concretar un plan de mejora, que deberá implantarse, como parte del proceso de mejora continuada.

Toda esta información que se recoge a partir de diversas fuentes (alumnado, profesorado, equipos directivos, familias, egresados, personal de Administración y servicios, etc.) y a través de diferentes instrumentos. Tiene como finalidad llevar a cabo un proceso de evaluación para la mejora institucional a partir de la detección de los puntos fuertes y débiles. Como comité de evaluación externo participan especialistas en metodología de evaluación, inspección educativa y profesorado de otros conservatorios diferente al centro evaluado que revisan el auto-informe y comprueban, consultado de nuevo fuentes e instrumentos utilizados, así como toda la documentación y recursos que estimen conveniente, si el auto-informe es representativo de la realidad evaluada o presenta sesgos o falta de realismo en la valoración de la institución. Con ambos informes, se llega a establecer el informe final, así como el plan de mejora.

En el Informe 1 del Proyecto, cuya publicación, tal como hemos señalado, está prevista para mayo de 2015, se recoge in extenso el marco conceptual del modelo de evaluación diseñado para este propósito. Los resultados, también como hemos señalado anteriormente, se harán públicos en el Informe 2 del proyecto en junio de 2015, de forma que se podrá constatar la validación del modelo y de los instrumentos, así como un primer análisis acerca de la calidad en el desarrollo de este tipo de enseñanzas en los conservatorios que han participado en el estudio. Del mismo modo, se dispondrá de una primera aproximación de evaluación de necesidades para la mejora institucional y los planes de mejora establecidos.

Avances en el enfoque macro-analítico

De los tres subproyectos probablemente este es el que puede aportar una visión más globalizadora acerca del impacto y relevancia de las enseñanzas musicales y de danza en la Comunidad Valenciana. Los enfoques basados en indicadores se han ido constituyendo en instrumentos útiles para analizar diversas realidades económicas, sociales, educativas, sanitarias, culturales... Y su finalidad es aportar información acerca de los factores clave que nos permitan valorar un fenómeno a nivel macro-analítico de forma que sirvan de base para la orientación

política y administrativa (OCDE, 2013, 2014; INEE, 2012; 2014; INE, 2013, 2014).

Normalmente se agrupan en los denominados mapas de indicadores, y permiten diversos enfoques en su lectura e interpretación:

- Análisis de cada indicador de manera independiente.
- Análisis de relaciones de relaciones entre indicadores.
- Respuesta a preguntas de evaluación analizando los resultados de diversos indicadores y sus relaciones.

En este caso, la definición de un mapa de indicadores acerca de las enseñanzas (regladas y no regladas) en Música y Danza en una región determinada, la Comunidad Valenciana, o en un estado, con seguridad se trata de una aproximación pionera a nivel internacional, pues si bien conocemos diversos estudios y desarrollos sobre indicadores y mapas de indicadores acerca de la Cultura (Ariño, 1997; 2003), no conocemos la existencia de mapas específicos acerca de este tipo de enseñanzas.

En el caso de la Comunidad Valenciana la presencia social de este tipo de enseñanzas excede con mucho la oferta formal o reglada que se da desde la Administración pública. Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que se trata de una situación singular, diferenciada de otras regiones de España y del mundo. La presencia de este tipo de actividades impregna la vida social, las costumbres y los modos de convivencia de la sociedad valenciana. Y se convierte, sin lugar a dudas, en un verdadero elemento de estructuración y cohesión social (Jornet, 2010; 2012).

Tal como hemos indicado respecto a los subproyectos anteriores, en este caso también seremos más explícitos en cuanto a la descripción del mapa de indicadores en el Marco Conceptual que se publicará en el Informe 1 del proyecto y, en relación a unos primeros resultados, en el Informe 2 del mismo.

No obstante, en este momento queremos aportar las claves que ayuden a comprender los objetivos y orientación del diseño del mapa de indicadores de las Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana.

El objetivo del proyecto es poder disponer de una visión global acerca de la extensión de este tipo de enseñanzas en la sociedad valenciana, tanto realizadas como oferta reglada (pública o privada), como enseñanzas no formalizadas que se llevan a cabo en instituciones u organizaciones culturales (bandas de música, orfeones, asociaciones culturales, etc.). Por poner algún ejemplo que nos ayude a exponer los posibles usos de los mapas de indicadores, a través de ellos podríamos responder preguntas tales como:

- ¿Cuántas personas están integradas en procesos de formación artística en la CV, sea en instituciones oficiales o no oficiales?
- ¿Qué nivel de diseminación social tienen las enseñanzas artísticas?

- ¿Existe en la CV las mismas oportunidades de acceso a las enseñanzas artísticas?
- Las enseñanzas artísticas en la CV ¿son propias de alguna clase social? ¿Están reservadas a una élite?
- ¿Cuántos estudiantes de Música o Danza hay actualmente matriculados en la CV?
- Los estudiantes ¿qué edades tienen?, ¿cuántos chicos y chicas hay?, ¿qué niveles de rendimiento tienen en sus escuelas?, ¿qué tipos de instrumentos estudian?, ¿qué nivel de éxito se da entre ellos en los estudios musicales?, ¿realizan alguna otra actividad musical fuera de los conservatorios?
- Además de los conservatorios, ¿qué estructuras y cuántas realizan enseñanzas musicales (regladas o no regladas)? ¿Cuántos están implicados en ellas?
- ¿Qué impacto socioeducativo tienen las enseñanzas artísticas en el desarrollo del alumnado en la enseñanza en primaria, secundaria, bachillera? Y en los adultos, ¿qué impacto tienen?

Técnicamente, podemos definir un indicador como el dato o resultado susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada, que informa del estado o evolución de algún fenómeno (Jornet, Suárez y Belloch, 1998). Los indicadores han de desarrollarse a partir de la explicitación de criterios y estándares. El criterio es la condición que ha de cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad mientras que el estándar es la sistematización explícita del concepto (criterio) de calidad de proyectos, programas y servicios. Así pues, el estándar especifica el nivel o grado en que ha de darse un criterio para tomar una decisión evaluativa. La tipología de indicadores puede ser muy variada (cuantitativos/cualitativos, simples/compuestos...). En cualquier caso su definición es compleja y requieren cumplir con características de calidad (operativización, asociación del indicador con el fenómeno global del que pretende informar...).

La especificación del mapa de indicadores que se está desarrollando en este proyecto parte del Modelo de Evaluación IRES –Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad- (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014) y que ha sido adaptado para este propósito como Modelo IRES-MD (Música y Danza), que se explica de manera detallada en el Informe 1 referido al Marco Conceptual del proyecto (publicación prevista para mayo de 2015, tal como hemos señalado anteriormente).

Perspectivas de desarrollo del proyecto

El proyecto PCCEP-MD tenemos previsto que concluya en su primera fase en junio de 2015. Los resultados del mismo se pueden concretar en los siguientes puntos:

- a. Portafolios de evaluación diseñado y adaptado para las enseñanzas musicales y de danza, aplicable a conservatorios de Música y Danza en la Comunidad Valenciana y, en su caso, en cualquier comunidad de España.
- b. Rúbricas de evaluación del desempeño en todas las materias de Música y Danza, en los cursos terminales de cada nivel. Las rúbricas estarán validadas a nivel lógico y empí-

rico, permitiendo establecer el marco de referencia desde el que diseñar y/o adaptar las mismas a cursos inferiores. En este caso también es aplicable en cualquier conservatorio profesional del estado. Asimismo, sería una base extrapolable a nivel internacional.

c. Modelo de evaluación institucional diseñado y validado para conservatorios de Música y Danza, aplicable a cualquier conservatorio del estado. Asimismo, el modelo implica la identificación de puntos fuertes y débiles y el establecimiento de un plan de mejora que puede ser posteriormente evaluado.

d. Mapa de indicadores de la formación en Música y Danza de la Comunidad Valenciana, diseñado y validado, que estará disponible a través de la página web de la Conselleria d'Educació, Cultura i Sport de la Generalitat Valenciana a partir de junio de 2015, así como permitirá desarrollar un informe periódico referido a la panorámica de la formación musical y de danza en la Comunidad Valenciana.

Implicaciones para la empleabilidad

La evaluación siempre implica usos y aplicaciones que exceden la finalidad con que se pusieron en marcha los modelos de evaluación. En este caso, también es así. El desarrollo de los tres subproyectos conllevan importantes consecuencias para la mejora de la empleabilidad de los egresados de los conservatorios profesionales:

- A nivel *macroanalítico*, se puede ofrecer un medio a partir del cual se visibilice la importancia y extensión social de este tipo de enseñanzas en la Comunidad Valenciana. Ello posibilita no sólo disponer de datos útiles para la orientación político-administrativa de acciones que mejoren tanto la enseñanza, como el desarrollo cultural y el uso e impacto socioeconómico de este tipo de formación. Debe tenerse en cuenta que la Comunidad Valenciana en sí misma es la región que mayor número de instrumentistas de viento metal y viento madera "exporta", así como otros instrumentistas tiene, una elevada presencia en orquestas nacionales e internacionales. Más allá de la empleabilidad de los egresados como instrumentistas, también hay que resaltar la base de información que puede aportar para diseñar actuaciones que permitan la empleabilidad en otras actividades relacionadas y que se describen en el trabajo que en esta misma reunión aporta José Luis López.

Desde un punto de vista social, permite disponer de información unificada acerca de la red formal/no formal de formación en Música y Danza en la Comunidad Valenciana (instituciones, formadores, estudiantes,...), dirigidas tanto a formar profesionales como aficionados, y el impacto que ello tiene como estructurador social.

- A nivel *mesoanalítico*, permite identificar la calidad de nuestras instituciones –formales/ no formales– en el desarrollo de las competencias implicadas lo que facilita, sin duda, el desarrollo de una mayor confianza en la valoración positiva de los egresados de las instituciones profesionales de la Comunidad Valenciana.

- A nivel *microanalítico*, la identificación precisa de los niveles de desempeño con que

egresan los titulados en los conservatorios profesionales, constituye una garantía que permite mostrar ante los posibles empleadores sus competencias. Todo ello, acompañado de la mejora en su capacidad de empleabilidad que posibilita el uso de portafolios que, posteriormente pueden constituir la base para el diseño de sus portafolios de producto, medios para presentarse a cualquier oferta de empleo. Asimismo, señalar que la identificación precisa de los niveles de egreso de los conservatorios profesionales, coadyuva a facilitar la relación entre las competencias que se desarrollan en los conservatorios profesionales y las que se requieren para el acceso a los conservatorios superiores.

Por último, entendemos que el apoyo a la empleabilidad de los egresados de conservatorios profesionales tradicionalmente ha estado desatendida, de forma que podríamos señalar que la profesión en Música o en Danza es una *"profesión aprofesionalizada"*, es decir, no se cuida desde la sociedad, ni desde asociaciones o grupos de profesionales, los factores que dotan de carácter profesional a otras actividades.

Sin duda se trata de una profesión, dado que guardan las características básicas que Touriñán, Rodríguez y Lorenzo (1999) señalan: *"La profesión o el grupo profesional se identifica con el conjunto de actividades en las que se aplica un conocimiento por medio de personas expertas y cumpliendo lo que denominamos rasgos internos mínimos de la condición genérica del rol profesional que son los siguientes: Actividad específica, Conocimiento especializado, Formación técnica reglada, Satisfacción de una necesidad o demanda social, Reconocimiento social"* (p.62).

Sin embargo, señalamos que está *"aprofesionalizada"* porque no existen factores de defensa de la profesión, sino que las personas se encuentran ante su profesionalización aisladas de cualquier movimiento asociativo, que imprima mayor fuerza al reconocimiento social que, sin duda, tienen los profesionales de la Música y la Danza.

Esta falta de atención a los factores de profesionalización pueden en gran medida paliarse desarrollando:

- a. Una oficina en la Administración Pública que utilice esta información para el fomento, promoción y seguimiento de la empleabilidad de los egresados.
- b. La creación de la figura de orientador profesional en los conservatorios profesionales de Música y Danza.
- c. Un colegio profesional que acoja a todos los especialistas en Música y otro dirigido a los de Danza.

Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (2008). *La evaluación por portafolios en el aula de música*. En S. Pedrera (coord.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Pp. 45-60. Madrid: MECED.
- Ariño, A. (2003). *Sociología de la cultura*. En Giner, S. (dir), *Teoría Social Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la Cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Azzara, C. D. (1993). "The effect of audiation-based improvisation techniques on musical achievement of elementary music students". *Journal of Research in Music Education*, 41, 328-342.
- Benedicto, C. (2012). *Evaluación y Calidad de las Instituciones de Educación Superior: Estudio y Validación de un Modelo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Valencia: RODERIC.
- Carmona, C., Sánchez-Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). "Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género". *Revista de Investigación educativa*, 29(2), 447-465.
- Castillo Arredondo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- Ciorba, C., y Smith, N. (2009). "Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric". *Journal of research in music education*, 57(1), 5-15.
- De Miguel, M. (2001). "Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior". *Revista de Investigación Evaluativa*, 19(2), 397-400.
- García de la Torre, M., De Mingo, L.A., Sáez de Eguilaz, M.J., Arteaga, L.; Labarta Aizpún, M., Aragón, L., Ambrosio, P. y Piernavieja, E. (2001). *Guía de autoevaluación de la calidad de la gestión para centros educativos y caso práctico*. Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- García-Herrera, A. (1995). "La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil". *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 293-306.
- Hopkins, D. (1995). "Towards effective school improvement". *School effectiveness and school improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D., Harris, A. y Jackson, D. (1997). "Understanding the schools' capacity for Development: Growth states and strategies". *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- INE. (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: INEE.

INE. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: INEE.

INEE. (2012). *Panorama educativo de México*. D.F: INEE.

INEE. (2013). *Panorama educativo de México*. D. F: INEE.

Jornet, J. (2011). *Aprendizaje y Enseñanza*. Valencia: VIU.

Jornet, J. M. (2012). "Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), pp. 349-362.

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P., y Peralez, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.

Jornet, J., Suárez, J., y Belloch, C. (1998). *Metodología de evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua*. Project Eurodialogue Evaluation. Valencia: Adeit.

Jornet, J., y Leiva, Y. (2008). *Estándares para la evaluación de las escuelas*. Ponencia presentada en la I Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior. 17-19 Septiembre 2008, Veracruz.

Jornet, J.M. (2010). *Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.

Jornet, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Ponencia presentada en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado. Universidad de Cádiz, España.

Latimer, M., Bergee, M. J., y Cohen, M. (2010). "Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric". *Journal of research in music education*, 58(2), 168-183.

Martínez-Mediano, C. y Riopérez, N. (2005). "El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos". *Educación XXI*, 8, 35-65.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.

Norris, C. E. & Borst, J. D. (2007). "An examination of the reliabilities of two choral festival adjudication forms". *Journal of Research in Music Education*, 55, 237-251.

OCDE. (2013). *Education at a Glance*. París: OCDE.

OCDE. (2014). *Education at a Glance*. París: OCDE.

Oria, V. (1998). "Conceptos e indicadores de la calidad en la educación". *Revista Mexicana de Pedagogía*, 9(39), 23-26.

Pérez Juste, R. y Martínez- Aragón, L. (1992). *El modelo evaluativo de la reforma educativa*. Madrid, UNED.

Robb, S. L. (1999). Piaget, Erikson, and coping styles: "Implications for music therapy and the hospitalized preschool child". *Music Therapy Perspectives*, 17(1), 14-19.

Scheerens, J., y Brooker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier.

Touriñan, J. M., Rodríguez, A., y Lorenzo, M. (1999): "Profesionalización de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad". *Bordón*, 51, pp. 61-70.

Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills*. Tesis doctoral. Biola University.

ORIENTACIÓN Y COMPETENCIAS. UN CÓCTEL NECESARIO PARA LA EMPLEABILIDAD

Rafael Polanco Olmos

Conservatorio Profesional de Música de Torrent



El título de esta ponencia hace una referencia muy explícita al propósito principal que debe guiar la acción educativa en los tiempos actuales: educar a los alumnos y orientarles de forma que desarrollen unas competencias que les preparen mejor para la vida profesional y personal.

Este ha de ser el *leitmotiv* del proceso formativo de los alumnos en sus diferentes etapas, una manera de concebir la enseñanza que no interfiere en absoluto en el que debe ser otro de los principios fundamentales de cualquier modelo educativo, la educación en valores.

El problema del desempleo en la sociedad española actual

Antes de entrar en el meollo del asunto sería bueno hacer un análisis del contexto general sobre el empleo en nuestro país.

Una Encuesta del Instituto para la Sociedad y la Comunicación Vodafone publicada en *El País* 24-11-14 nos revela algunas cuestiones interesantes sobre las perspectivas de futuro de los jóvenes españoles. El análisis de los datos:

- El 72 % de jóvenes piensa que hay más oportunidades fuera de España.
- Seis de cada 10 jóvenes españoles planean emigrar en busca de empleo.
- En España más del 70% de los jóvenes piensan que vivirán peor que sus padres.
- Muestran en una mayoría (52%) su pesimismo respecto al futuro.
- Solo el 40% de los sondeados españoles se ve capaz de ocuparse en su campo de formación frente al 66% de los alemanes y el 59% de los británicos.
- Respecto a los motivos de elección del trabajo, el interés por hacerlo en el sector elegido vocacionalmente es la razón más común en todos los estados, pero España es el único país en el que “evitar el desempleo” es un motivo más poderoso para coger un empleo que el salario que se paga por el mismo.
- La precariedad y el paro se dejan notar en la permanencia en la escuela que se alarga notablemente en España para compensar la falta de oportunidades laborales.
- La juventud española está a la cabeza de los seis países analizados en emprendimiento, ya que un 40% apuesta decididamente por emprender un negocio propio.

La lectura de estos datos nos conduce a una primera conclusión irrefutable: la empleabilidad debe ser un objetivo prioritario de nuestro sistema educativo.

La empleabilidad de los músicos

Algunos de los principales problemas que se detectan en el proceso formativo de los músicos españoles y en su posterior inserción laboral tienen que ver con dos problemas estructurales. Esta situación se ha agudizado por la crisis económica que venimos arrastrando en los últimos años.

Hoy en día aún está muy arraigada la creencia entre los estudiantes de Música españoles de que es bueno completar su formación en el extranjero una vez finalizadas las enseñanzas superiores (algunos incluso se deciden a dar el paso antes). Los que consiguen cumplir ese anhelo, lo hacen por el afán de perfeccionarse al máximo en centros musicales de prestigio y quizás pensando también que así van a tener más facilidades de acceso al mercado de trabajo. Hasta hace poco las ayudas económicas, canalizadas a través de programas y becas, propiciaron que esto fuera factible para un perfil de estudiantes con el talento suficiente y con el apoyo económico extra, en la mayoría de los casos, de la familia.

Por otro lado, está el sector mayoritario de alumnos que habiendo finalizado sus estudios superiores de Música en España, con el título en la mano, y sin la voluntad o la posibilidad de perfeccionar su formación en el extranjero, se plantea cuáles son sus opciones de cara al futuro: ¿buscar trabajo aunque sea en condiciones bastante precarias?, ¿continuar su formación?, ¿o hacer las dos cosas a la vez?

Una mirada intuitiva a la situación nos haría pensar, sin duda, en perspectivas nada halagüeñas para los futuros músicos. Pero qué dicen los datos. Volvamos a ellos. Es curioso que, siendo este un problema tan acuciante, no existan demasiadas investigaciones sobre los estudios musicales y la empleabilidad. En todo caso, existe información. Echemos una mirada a algunas de las investigaciones realizadas en Inglaterra, Alemania y España.

Reseñamos también una investigación realizada en España, circunscrita a Cataluña. Los datos sobre inserción laboral de los titulados superiores en música que exponemos aquí forman parte de una encuesta general realizada a 41.823 estudiantes que finalizaron estudios en el curso 2011-12 en algunas de las enseñanzas siguientes: programas de cualificación personal inicial (PCPI), formación profesional inicial, enseñanzas de deportes, enseñanzas de artes plásticas y diseño, y enseñanzas artísticas superiores de diseño, danza, arte dramático, música y conservación y restauración de bienes culturales. En el sector de las enseñanzas artísticas hubo 537 titulados. Fueron encuestados 310 (57,72%). Los titulados en enseñanzas musicales pertenecían a los dos centros superiores de música en Cataluña: ESMUC- Escuela Superior de Música de Catalunya y al Conservatori del Liceu.

Soluciones para mejorar la inserción laboral de los músicos titulados

Entre las posibles soluciones que pueden plantearse para mejorar la inserción laboral de los músicos propongo estas dos:

1. La orientación en sus vertientes académica y profesional:

- a. académica: la que se preocupa de ayudar al alumno a canalizar sus inquietudes formativas, diseñar mejor su itinerario educativo y conducirlo a las metas que él se fije, en función de su trabajo y de sus posibilidades;
- b. profesional: la que le prepara mejor para escoger su perfil profesional y realizar el tránsito a la vida activa.

2. El desarrollo de las competencias necesarias para poder desempeñar convenientemente la profesión y conseguir una vida digna y a ser posible feliz.

Ambas alternativas, como iremos descubriendo en el transcurso de este texto, se retroalimentan.

La orientación en los conservatorios

Los conservatorios no disponen de un departamento de orientación o de la figura de un orientador. La responsabilidad de la orientación académica y profesional de los alumnos recae, según la normativa legal vigente, en la figura del profesor-tutor. La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en el Art. 91 señala como funciones del profesorado:

- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

Es evidente, pues, que la orientación es una necesidad perentoria para los conservatorios.

Un indicador claro de lo que acabamos de decir lo encontramos en la investigación realizada por Luis Ponce de León y Pilar Lago sobre la orientación en los conservatorios de Madrid. Los resultados de esta investigación se reflejan en un artículo titulado "La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora" (*Revista de Educación*, n.º 359 de 2012). Veamos las condiciones del muestreo estadístico, los resultados y las conclusiones que podemos extraer de ellos:

- La información académica y profesional que se aporta en los conservatorios es uno de los aspectos menos valorados tanto por profesores como por alumnos:
 - El 60% de los profesores encuestados afirma no ayudar al alumno a conocer opciones académicas y profesionales en el ámbito de la música.
 - Un tercio de los alumnos afirma no haber recibido nunca orientación por parte de su profesor-tutor.
- Se detecta una evidente carencia de información.

- La orientación se efectúa habitualmente de manera intuitiva y voluntarista, es el resultado de esfuerzos aislados. No suele haber una planificación previa, ni coordinación interna en los centros sobre esta cuestión.
- La orientación se convierte a menudo en una labor realizada ante la demanda de los padres o de los alumnos, cuando debería ser proactiva.
- Se reclama urgentemente la instauración de la figura del orientador en los conservatorios.

Antes de esa fecha, en el año 2003, Alejandro Vicente y José L. Aróstegui publican en la revista electrónica *LEEME* un artículo titulado “Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios.” En 2007 Alejandro Vicente publica su tesis doctoral, dirigida por el profesor J. L. Aróstegui de la Universidad de Granada, que aborda el tema de la evaluación del currículo en los conservatorios de grado superior de Andalucía.

De la lectura de estos documentos podemos obtener ideas interesantes. Para A. Vicente una de las claves del análisis de los conservatorios españoles es “qué modelo de artista y de música están reproduciendo y hasta qué punto ese modelo se adecua a las necesidades sociales tanto en lo artístico como en lo profesional”. Y surge esta pregunta en su razonamiento: “¿Los conservatorios deben ser el foro de todo el saber acumulado digno de conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones, o deben ser centros altamente cualificados en donde se prepara a los mejores profesionales para su vida laboral?”. Un dilema que, según el propio autor, no tiene por qué ser excluyente.

Según este autor, las expectativas laborales de nuestros alumnos están en relación con el modelo cultural que transmiten nuestros conservatorios. Existen tensiones duales no resueltas en nuestros centros (Bruno Nettle, H. Kingsbury, A.A. Vasconcelos):

- lo artístico/lo educativo
- teoría/práctica
- música culta/música popular

La interpretación, centrada casi exclusivamente en la formación de músicos solistas, relega a un segundo plano las otras áreas formativas. Se dejan de lado, asimismo, capacidades interpretativas como la improvisación que no son necesarias para los estilos musicales del repertorio habitual.

En todo caso, la opción profesional más pretendida con diferencia por los estudiantes es la interpretación. La más viable, según los propios alumnos, la docencia.

A. Vicente concluye, siguiendo los postulados de Sammons, Hillman y Mortimore (1998) sobre cómo deben ser los centros eficaces, que para poder ofrecer una educación de calidad los conservatorios deben perseguir tres finalidades básicas: la competencia académica y personal, la socialización de los estudiantes y la formación integral de las personas.

Josep M.^a Vilar en su artículo "Jóvenes músicos, formación académica y mundo laboral", publicado en la revista *Musiker* nº 16 de 2008, pone el acento en algunas cuestiones igualmente relevantes:

- La necesidad de reorientar la docencia hacia la consecución de competencias profesionalizadoras que garanticen la empleabilidad.
- Los conservatorios, en ese sentido, preparan al titulado para actuar sobre el objeto musical (la obra, las técnicas de composición, el instrumento...) pero muy poco para actuar sobre el destinatario.

Por otra parte, sorprende que en EEUU hacia finales de los setenta del siglo anterior ya existiera una diagnosis clara de algunos de los aspectos que acabamos de comentar y que aquí todavía resultan novedosos. En 1968 se formó una comisión para estudiar cómo estaba la educación musical y los docentes que se encargaban de ella. El estudio se publicó cuatro años más tarde con el título de Final Report y se recomendaron algunos cambios. La comisión estableció como objetivo fundamental contar con educadores musicales competentes, flexibles, creativos, curiosos, preparados para un mundo de cambios. El informe final sugirió cuestiones básicas para el proceso formativo. Citamos alguna de ellas:

- El desarrollo de competencias de un educador musical debiera ser el resultado del programa total de formación de la institución.
- Es necesario que el futuro profesor posea por lo menos un mínimo conocimiento de y competencia para enseñar todas las músicas, y su proceso formativo no puede restringirse a unos pocos cientos de años del arte musical occidental.

Algunas instituciones educativas sí supieron vislumbrar en su momento cuál iba a ser el devenir de los centros de formación musical. Ahí está el ejemplo de Berklee, universidad de la que ya se habló en el I Simposio sobre Música y Empleabilidad celebrado en la Mancomunidad de la Hoya de Buñol-Chiva el 15 de diciembre de 2012. Manuel Tomás, actual secretario autonómico de educación, señalaba entonces algunas de las claves del éxito de este centro educativo:

- Entender el propósito de la educación.
- Comprender las necesidades de la industria de la música.
- Crear un contexto para el talento.
- Que los alumnos además de conocimientos tengan competencias.
- Que el centro sepa organizarse como institución educativa.
- Que se oriente y apoye al alumno para que pueda desarrollar su carrera profesional.

María Martínez, directora internacional del Career Center de Berklee, señalaba cómo este centro ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos en cada momento, creando desde su fundación en 1945 la primera cátedra de guitarra eléctrica o la de composición de música para cine.

En este centro formativo se insiste en la orientación a los alumnos a través de herramientas como

talleres para aprender a redactar un currículum, crear un portafolio, cómo responder si les entrevistan, cómo promocionarse... Se aprenden estrategias novedosas como el *networking* (creación de redes de contactos) o procedimientos comerciales para la venta de entradas (*ticketing*) o para actuar de *managers*. En definitiva, les acercan la realidad laboral a la universidad.

Reflexiones finales a modo de conclusiones

Para finalizar, es pertinente emitir unas reflexiones que sintetizen cuáles son las claves de una educación enfocada al tránsito a la vida activa:

- La transición a la vida activa es un reto que no podemos obviar en la educación. Preparar para el trabajo debe ser un objetivo clave y transversal de la formación.
- Hay que saber dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, sin olvidar los verdaderos valores de la educación. Ambas visiones son compatibles.
- La orientación académica y profesional es imprescindible para facilitar la transición del alumnado entre etapas educativas y a la vida activa.
- Es prioritaria la implantación de un departamento de orientación en los conservatorios.
- Las competencias nos sirven para dar un enfoque real y funcional a la educación musical.
- Orientación y competencias constituyen un cóctel necesario para la educación musical del siglo XXI.

En todo caso, la solución a los problemas que plantea la educación actual y la del futuro más cercano ha de pasar por un esfuerzo compartido de los agentes que intervienen en este proceso:

- Profesorado: replanteándose las didácticas y ayudando al alumno en su proceso de desarrollo personal y profesional.
- Alumnado: adquiriendo madurez vocacional y aprendiendo a buscar alternativas académicas y profesionales.
- Conservatorios: a través de la modificación de sus estrategias educativas, mediante una oferta educativa actualizada con un estilo propio (*branding*), colaborando con otras instituciones educativas (*networking*) y convirtiéndose de verdad en centros eficaces.
- Administraciones educativas: flexibilizando al máximo posible los marcos normativos curriculares y promoviendo dinámicas docentes abiertas. Propiciando la conexión con la industria musical y las empresas que integran este sector.
- Empresas: influyendo y creando conexiones con en el mundo educativo.

**DIEZ AÑOS DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
PARA MÚSICOS. CONSERVATORIO Y CENTRO INTEGRADO
DE MÚSICA (CIM) PADRE ANTONIO SOLER, SAN LORENZO
DE EL ESCORIAL (MADRID) 2004-2014**

Ana Uribarri Berrojalbiz

C. I. de Música Padre Antonio Soler



Resumen

Los alumnos españoles estudiantes de Música no cuentan habitualmente con proyectos de orientación ni departamentos de orientación específicos para ellos. Sin embargo, el medio exige al alumno que tome decisiones, incluso mucho antes que al resto de los adolescentes de su misma edad. En la mayoría de los casos cuentan con escasa y confusa información, a pesar de ello se les pide que se comprometan con una formación que requiere de una gran capacidad de sacrificio.

En el año 2004 comenzamos a crear un proyecto de orientación específico tanto para los alumnos del CIM como para los estudiantes de música del Conservatorio. Conocíamos las necesidades, pero la inexistencia de documentos y modelos de orientación para alumnos de estas características nos animó a diseñar un "Programa de orientación académica y profesional" específico para ellos.

El programa va dirigido a alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P, y a todos aquellos que les acompañamos en esta etapa de desarrollo: orientadores, profesores, y familias.

Se diseñó una ruta de sesiones con la cual los alumnos irían adquiriendo la información, en dos vertientes: *sobre sí mismos y sobre el sistema educativo y las diferentes opciones laborales, mostrando a los alumnos a qué se puede dedicar un profesional de la música, abriéndoles itinerarios formativos y profesionales dentro de los diferentes campos que les facilite la toma de decisiones y les conduzca a la elección final de unos estudios superiores y una profesión en el futuro.*

Palabras clave: departamento de orientación laboral, itinerarios formativos, madurez vocacional, salida profesionales.

1. Introducción

Los alumnos españoles estudiantes de Música no cuentan habitualmente con proyectos de orientación ni departamentos de orientación específicos para ellos. Sin embargo, el medio exige al alumno que tome decisiones, incluso mucho antes que al resto de los adolescentes de su misma edad. En la mayoría de los casos cuentan con escasa información, a pesar de ello se les pide que se comprometan con una formación que requiere de una gran capacidad de sacrificio. Esto, unido a las “presiones”, expectativas familiares, limitaciones socio-económicas, les conduce a claras situaciones de ansiedad, que todos, por desgracia, percibimos en nuestro día a día. No obstante cabe mencionar la excepción en la Comunidad de Madrid, *el 31 de octubre de 2013 se publican las nuevas instrucciones sobre los departamentos de orientación en los conservatorios de música y danza de la Comunidad de Madrid en las que se considera conveniente abrir la posibilidad de que los conservatorios puedan contar con recursos de orientación.*

En el año 2004 entré a formar parte del departamento de Orientación del Centro Integrado Padre Antonio Soler de San Lorenzo de El Escorial. Se hacía imprescindible crear un proyecto de orientación específico tanto para los alumnos del CIM como para los estudiantes de Música del conservatorio (contamos con ambas modalidades). Conocíamos las necesidades, pero la inexistencia de documentos y modelos de orientación para alumnos de estas características nos animó/obligó a diseñar un “Programa de orientación académica y profesional” específico para ellos.

Una de las funciones principales de los departamentos de Orientación en los centros de enseñanza secundaria, es la orientación académica y profesional. El punto común de todos los programas de orientación es la información. Para que los alumnos estén bien orientados deben estar bien informados. De esta manera, se diseñó una ruta de sesiones con la cual los alumnos irían adquiriendo la información, en dos vertientes, sobre sí mismos, y sobre el sistema educativo y las diferentes opciones laborales, que les conduciría a la elección final de unos estudios superiores y una profesión en el futuro.

La información sobre sí mismos se trabaja principalmente en las tutorías (hablamos siempre de los institutos) donde el tutor ayuda a los alumnos a conocer sus intereses, actitudes, aptitudes, gustos, preferencias, etc. (en este sentido había más material y se podía adaptar con relativa facilidad).

La información sobre el sistema educativo y las futuras salidas laborales se facilita en los programas de orientación vocacional. Pero, como ya he dicho, en enseñanzas musicales no existía tal documentación.

El proyecto está dirigido a los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P, y a todos aquellos que les acompañamos en esta etapa de desarrollo: orientadores, profesores, y familias. Las sesiones con los padres se desarrollarán en paralelo a las de sus hijos. El programa elaborado gira en torno a las decisiones que los alumnos irán tomando a lo largo de estos cursos, que serán las que definan su itinerario profesional.

2. Los comienzos

Es en el curso 2003-04 cuando se integra, con entidad propia, el departamento de Orientación en el organigrama del CIM. En ese curso el decreto de creación del centro materializa la posibilidad que abría la LOGSE de establecer este tipo de centros integrados, que permiten a los alumnos simultanear las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas de régimen especial.

En dicho decreto de creación del centro se establece que la finalidad del mismo será la de *“proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de futuros profesionales”*.

A la luz de este desarrollo legislativo, en la memoria del departamento de Orientación de ese curso escolar se señalaba al respecto: *“Es necesario mostrar a los alumnos a qué se puede dedicar un profesional de la música, abriéndoles itinerarios formativos y profesionales dentro de este campo que les facilite la toma de decisiones”*.

De cara al curso siguiente el claustro de profesores y la propia orientadora Elena Vazquez solicita a la dirección del centro la asignación de horas en el departamento a un profesor de Música. Era imposible desarrollar esta labor sin la ayuda de un especialista en música. Se hacía urgente *definir y organizar los contenidos básicos sobre el sistema educativo y sobre las diferentes opciones laborales*. En esa línea identificamos y delimitamos:

1. Campos profesionales dentro del mundo de la música.
2. Ofertas formativas dentro del mundo de la música, de acuerdo a esos campos profesionales, clasificándolos en función de los lugares donde se estudian:
 - Carreras instrumentales cursadas en un conservatorio superior.
 - Carreras instrumentales cursadas en una universidad privada (diferencias: planes de estudios, titulación).
 - Carreras no instrumentales cursadas en un conservatorio superior.
 - Carreras no instrumentales cursadas en una universidad pública o privada.
 - Carreras no instrumentales que pueden ser cursadas tanto en la universidad pública, o privada, como en un conservatorio superior.
 - Carreras relacionadas con la música cursadas en un lugar distinto al conservatorio o a la universidad (luthería, afinador o mecánico de pianos, musicoterapia...).
 - Carreras no musicales pero con posibilidad de crear una relación con la música (psicología, periodismo, fisioterapia, psicoacústica...).
 - Estudios de formación profesional.
3. Ofertas formativas fuera del mundo de la música que pueden complementar la carrera de un músico (magisterio, historia del arte...).
4. Posibilidades formativas superiores que cada especialidad musical tenía en el territo-

rio español, y sus diferencias dependiendo de cada comunidad. (lo primero: LOGSE, LOE, LOMCE, caso de pedagogía en Oviedo, Canarias y ESMUC).

5. Posibilidades formativas superiores que cada especialidad musical tenía en Europa y resto del mundo.

6. Identificación de los sistemas educativos superiores en Europa y Estados Unidos.

7. Diferencias en las denominaciones de las instituciones de enseñanza superior en el mundo: universidades, escuelas, academias, *Hochschule*, conservatorios....

8. Diferentes salidas profesionales de todas las carreras musicales o con posible relación con la música.

9. Identificación de las instituciones públicas o privadas que gestionaran préstamos y becas, o tuvieran convenios establecidos con centros de música, de forma que los alumnos pudieran salir a estudiar a otras CC.AA. o a otros países.

10. Identificación de lugares web en los que los alumnos pudieran descubrir ofertas laborales: *dbstrings.com*, *Musicalchairs.org*, *Bridge: Worldwide Music Connection*, que es de pago, El Berklee College of Music, con una base de datos propia, *entertainmentcareers.net*, *music-job.com*, *journalofmusic.com*, *careersinmusic.co.uk*

11. Identificamos los requisitos, los lugares de convalidación de títulos, tanto al salir al extranjero como al volver. Gestiones y convenios firmados entre países.

En el curso 2005-2006 entra una nueva orientadora en el departamento Sol Raboso.

Durante los sábados, domingos y vacaciones de verano de los siguientes tres años estructuramos y redactamos el definitivo POAP. Queríamos diseñar un plan de orientación con el que acompañar al alumno en su proceso de descubrimiento, entrenamiento y decisión y decidimos que el eje del plan de orientación estaría vertebrado por las diferentes tomas de decisiones que los alumnos iban a ir realizando en 3º, 4º, 5º y 6º de E.P. *Podemos definir la toma de decisiones como la respuesta que se da ante una situación determinada, tras valorar las distintas opciones y sus posibles consecuencias*. Nos basamos en las fases que habían de desarrollar para poder llevarla a cabo lo más acertada y exitosa posible:

- Fase de autoconocimiento, de sus posibilidades como profesional de la música.
- Fase de conocimiento y descubrimiento de las diferentes opciones disponibles a nivel académico y profesional.
- Fase de trabajo con los alumnos para que desarrollen las habilidades necesarias para la toma de decisiones.
- Última fase, la toma de decisiones y actuación conforme a las decisiones tomadas.

3. Diseño y ejecución

Diseñamos una ruta de sesiones con las cuales los alumnos irían adquiriendo la información que les conduciría a la elección final de unos estudios superiores y una profesión en el futuro.

El material fue perfilado y desarrollado año tras año contando siempre con las demandas, sugerencias y necesidades solicitadas por alumnos, padres y profesores del C.I.M y Conservatorio, así como por aportaciones y recomendaciones llegadas de otros Centros en los que el proyecto fue presentado. Con toda la información recogida creamos la página web *musicaorientaweb10*.

3.1. Historial del alumno

Para desarrollar el programa es fundamental conocer a los alumnos. Cada alumno es único y diferente, y necesitamos conocer sus especificidades para poderle ayudar en aquello que realmente necesita.

Contamos con tres perfiles de alumnos:

- Alumnos con una clara vocación hacia la música.
- Alumnos dudosos que aun no tienen claro si continuar o abandonar.
- Alumnos que no quieren continuar con estudios superiores relacionados con la música.

Para poder ayudarles necesitamos conocer:

- Su madurez vocacional.
- Sus recursos, inquietudes, dificultades.
- Qué información barajan, la fiabilidad de lo que creen saber.
- Sus expectativas, ilusiones, deseos.
- Detectar sus cambios, es necesario que sepamos de dónde partimos cada curso.
- Detectar su evolución.
- Si han tomado ya alguna decisión.
- Si han cambiado de idea.

También, si elaboran la información trabajada durante el curso anterior. Francisco Rivas (Rivas, Rocabert y López 1998, 140) define este concepto como el grado de responsabilidad, información y experiencia que una persona manifiesta en la toma de decisiones, elección de estudios, etc., que expresa el manejo adecuado de múltiples factores personales, sociales y educativos. Lo primero que hacemos es abrir un historial de cada uno, en el que se irá volcando toda la información recogida a lo largo de los cuatro cursos. Los contenidos llegan no sólo de las hojas de recogida de información, gestionadas desde el departamento, sino también desde:

- Las sesiones de orientación específicas de cada curso.
- La información transmitida en las sesiones de evaluación trimestrales de sus estudios musicales.
- Las diferentes reuniones que se van manteniendo con los propios alumnos, sus tutores y sus padres.

Unas semanas antes de comenzar con las sesiones, los tutores (en la hora de tutoría si estudian en el centro integrado, o en la clases colectivas si estudian en el conservatorio) entregarán a los alumnos las “hojas de recogida de información” junto a la “guía de sesiones” de los cuatro cursos de orientación. En este mismo documento aparece el horario de atención al alumno.

3.2. Las sesiones

3º E.P.

Mi situación personal: ¿Cómo me veo? ¿Qué opciones tengo?

En este curso les explicamos *en qué consiste* el proceso de toma de decisiones y trabajamos el autoconocimiento. Les ayudamos igualmente a desarrollar las habilidades necesarias para esa toma de decisiones: como son análisis, planificación, reflexión, etc.

Buscamos crear un clima de confianza donde los alumnos puedan sentirse cómodos para preguntar, hacer propuestas, comentar sus inquietudes, etc. También deberán ir perfilando lo que será en 4º su primera toma de decisiones musical (la elección entre la asignatura Análisis o la asignatura Composición). Para ello es fundamental que conozcan todas las carreras musicales o con posibilidad de crear un nexo con la música y sus salidas profesionales. Además, es el momento apropiado puesto que han cursado, o están cursando, alguna asignatura distinta a las puramente relacionadas con el instrumento vertebral.

En ocasiones, por la falta de información, los alumnos, y sus familias, pueden tener la impresión de que hay pocas posibilidades laborales como músicos o que únicamente pueden dedicarse a ser músicos instrumentistas o profesores. Como estudiantes de música tienen que conocer todas las salidas laborales a las que pueden optar, tienen que conocer el mercado laboral y sus accesos, para que les resulte más real y cercano y se lo puedan plantear como una opción válida.

Para desarrollar este contenido hemos creado una serie de juegos que ayudará al alumno a descubrir o recordar todas las carreras musicales, o con posible relación con la música, sus salidas profesionales, los años de estudios que son necesarios para obtener el título en el supuesto de que sea una carrera reglada, qué tipo de prueba de acceso ha de aprobar, en qué tipo de Centro deberá cursar esos estudios, el título que obtendrá, el tipo de mercado laboral en el que se desarrolla la profesión y su acceso, la compatibilidad de dicha profesión con otras, el tipo de vida que lleva dicho profesional, los ingresos, etc.

Objetivos sobre sí mismos

1. Que los alumnos se planteen cuestiones que les hagan conocerse mejor a sí mismos y conocer sus preferencias.
2. Crear un clima de participación y de respeto hacia las preferencias y gustos de todos los integrantes del grupo.
3. Que comprendan la importancia de la orientación como medio para tomar las decisiones más acertadas con respecto a su futuro.

Objetivos de las sesiones de información

1. Que adquieran una perspectiva general de las salidas profesionales del músico para progresivamente ir diseñando y seleccionando una ruta vertebral personal, dando respuesta de una manera natural a todas las inquietudes relacionadas con el cómo, qué, por qué, cuándo...
2. Que reconozca e identifiquen lo que implica cada salida profesional y la forma de vida que supone: cómo es su entorno laboral, en qué espacio trabaja, cuántas horas trabaja, qué salario aproximado puede tener.
3. Que comprendan la necesidad de desarrollarse en diferentes ámbitos. No sólo deberán ser buenos en su especialidad, sino deberán compatibilizarlo con diferentes tareas y ser capaces de defenderse en todas ellas al mismo nivel de excelencia que en su materia.
4. Que conozcan cómo es la actual situación laboral musical en España. A través de las cifras generarán una visión más realista de las salidas profesionales: cuántas orquestas, conservatorios, radios, estudios de grabación, producción y sonido, programas económicos para compositores, necesidades y ofertas en la gestión cultural, auditorios y sus contenidos... (aportar en anexo datos del número de orquestas y conservatorios que hay en España y dirigirlos a páginas como *musicalchairs.org*...)
5. Que comiencen a comprender que, dependiendo de la situación económico-cultural-social que viva España en el momento de su salida al mundo laboral, deberán estar preparados para su posible movilidad a otros países incluso continentes.

4º E.P.

Las primeras decisiones

Mientras en 3º se trabajaron las salidas profesionales musicales, en 4º curso los contenidos de las sesiones ayudarán a profundizar en su conocimiento. Los alumnos comenzarán a tomar decisiones importantes que condicionarán su futuro académico y profesional: decidir a través de la elección de la asignatura análisis o composición, hacia qué tipo de carrera quieren dirigirse, carrera instrumental o no instrumental. Sabemos que esta elección no determinará 100% su ruta, pero sí les obligará a plantearse una elección.

Otra forma, muy interesante, de seguir indagando y descubriendo las múltiples salidas profesionales es conocer y escuchar a diferentes profesionales del sector. Para desarrollar esta activi-

dad invitamos cada año a participar en una mesa redonda a prestigiosos representantes de las salidas profesionales expuestas hasta el momento.

Simultáneamente, en las enseñanzas generales deberán elegir qué tipo de bachillerato quieren cursar. En relación a esta elección, es fundamental que los estudiantes del conservatorio sepan que el alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música, podrá obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno.

Es importante que al finalizar este curso los alumnos estudiantes de música cuenten con un documento semejante al Consejo Orientador que existe en las enseñanzas generales. Este documento tiene carácter de consejo. En él, una vez escuchadas las preferencias que el propio estudiante haya transmitido, se recogerá la información recopilada por el equipo educativo sobre las habilidades y posibilidades del alumno. Se elaborará una recomendación sobre las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades. Esta información deberá ser clara y sencilla.

Objetivos sobre sí mismos

1. Que los alumnos puedan tener en cuenta la información personal (cómo son, gustos, preferencias, posibilidades...) y la académica, contenidos de las carreras, para elaborar un proceso de toma de decisiones.
2. Que sean conscientes de la necesidad de información para poder llevar a cabo el proceso de toma de decisiones.
3. Que reflexionen sobre su autoconcepto y su autoestima.

Objetivos de las sesiones de información

1. Que los alumnos tomen su primera decisión académica importante (elección de la modalidad instrumental o no instrumental, análisis o armonía). Y reconozcan a qué da acceso cada una de ellas.
2. Que tengan un primer contacto con las pruebas de acceso que les haga comprender el por qué de esa decisión.
3. Que se acerquen a los estudios superiores musicales, universitarios, o con posible relación con la música, a través de los contenidos de dichas carreras. Que comprendan el contenido de las asignaturas que se cursan.
4. Que conozcan las especialidades, y sus diferentes itinerarios, de los estudios superiores en España.
5. Que sepan qué van a necesitar para poder acceder a estudios superiores.
6. Que conozcan la importancia de sus notas en los estudios profesionales como herramienta de acceso a estudios superiores.
7. Que el alumno que no tiene una orientación clara hacia una opción profesional mu-

sical, sepa que puede utilizar su larga e intensa formación musical, adquirida a lo largo de los ocho años de estudios musicales cursados hasta el momento, y diez cuando haya finalizado sus estudios profesionales, para integrarla en una futura especialización de los estudios superiores que elijan.

8. Que el alumno con una clara vocación por la música comprenda que es fundamental que comience a conocer y contactar con diferentes profesionales de los estudios superiores (cursillos de verano, orquestas internacionales, jornadas de puertas abiertas, contacto a través de *email*...).

Objetivos en relación a la mesa redonda “Grandes Profesionales de la Música”

1. Que los alumnos conozcan el mayor número posible de opciones laborales relacionadas con la música a través de profesionales en activo.
2. Que escuchen cómo fue la toma de decisiones de los ponentes de la Mesa Redonda.
3. Que oigan en qué momento, el ponente, decidió que su vida profesional se dirigía hacia esta especialización.
4. Que descubran (de los ponentes) los consejos que escucharon en el momento de tomar la decisión de dedicarse a su profesión.
5. Que sepan qué estudios cursaron y dónde (de los ponentes).
6. Que conozcan cómo transcurrió su periodo de formación (de los ponentes).
7. Que identifiquen cómo es su vida profesional. Cómo es su día a día (de los ponentes).
8. Que analicen las recomendaciones de por qué emprender esta opción profesional, y qué les emociona y emocionó de su profesión. (de los ponentes).
9. Que escuchen cómo encontraron su primer trabajo, cómo empezaron en su profesión. (de los ponentes).
10. Qué los alumnos oigan las recomendaciones de los ponentes de qué consideran imprescindible en un profesional de su especialidad.

5º E.P.

Iniciando un camino

En 5º de E.P. *les ayudaremos a definir un itinerario*, los alumnos ya han tomado una decisión importante que es la elección del tipo de carrera que quieren cursar: instrumental o no instrumental. Ahora deben seguir tomando decisiones para determinar qué estudios superiores querrán cursar. En este curso los alumnos tienen que tener más o menos claro el campo profesional al que se quieren dedicar. Es fundamental que conozcan cuáles son los contenidos de las pruebas de acceso que tendrán que realizar para acceder a estudios superiores y prepararse para ello.

Con todas estas inquietudes llega el momento en el que el alumno debe comenzar a buscar información de forma autónoma. Para ello trabajaremos en el aula de informática con la página web *musicaeducaweb10*, para que sean ellos mismos quienes localicen los datos que necesitan para tomar sus propias decisiones.

También consideramos conveniente que conozcan un conservatorio superior de música de primera mano y vean cómo se trabaja en él, conozcan alumnos, profesores y se metan por un día en su dinámica de trabajo. Por esta razón organizamos una visita a un Conservatorio Superior.

Objetivos sobre sí mismos

1. Que los alumnos sean conscientes de la importancia de los pasos realizados hasta el momento y puedan utilizar la información de los cursos pasados integrándola en su proceso de toma de decisiones.
2. Que los alumnos comiencen a definir de forma más clara su itinerario académico y de futuro.
3. Que comprendan la necesidad de ir adquiriendo la responsabilidad de su consecución y de la gestión de la misma.
4. Que los alumnos sean capaces de buscar información y llevar a cabo un análisis de la misma que les facilite la toma de decisiones.
5. Que analicen cuál es su situación familiar y elaboren un plan realista para sus estudios superiores.

Objetivos en relación a los contenidos

1. Que sepan dónde quieren estudiar y por qué.
 - Profesor
 - Centro de prestigio
 - Plan de estudios
 - Posibilidades económicas
 - Gustos y preferencias personales
2. Que comprendan qué representa Bolonia, y sepan si los estudios elegidos y los centros seleccionados se desarrollarán dentro de este marco (Erasmus, Bolonia, universidades, centros privados homologados, no homologados...).
3. Que recuerden las especialidades, y sus diferentes itinerarios, de los estudios superiores en España. Y que busquen a través de la página *musicaorientaweb10* las especialidades de los estudios superiores de aquellos centros extranjeros en los que estén interesados.
4. Que conozcan de la manera más cierta posible los contenidos de las pruebas de acceso que deberán realizar el curso siguiente. (cambian cada año. Varía mucho dependiendo de cada centro-comunidad-país...).
5. Que conozcan las fechas de realización de las pruebas y las fechas de prescripción tanto de España como del extranjero.

6. Que conozcan cuales son los costes de las pruebas de acceso y de las matriculas por curso, en España, Europa, y resto del mundo.
7. Que conozcan las fechas de las jornadas de puertas abiertas en centros superiores, y conozcan la posibilidad de realizar cursillos preparatorios para las pruebas de acceso en los propios centros.
8. Que valoren como última oportunidad la de este año para asistir como oyentes a las pruebas de acceso a conservatorio superior, de compañeros mayores que ellos.
9. Que sean conscientes de la documentación que será requerida: títulos de bachiller, de idiomas, expedientes, cartas de recomendación.
10. Que sean capaces de encontrar la información que necesitan con la ayuda de la página *musicaorientaweb10*, que les facilite en el proceso de toma de decisiones.
11. Que tengan contacto directo con estudios superiores musicales y con lo que en un corto plazo será su día a día (visita al C.S).
12. Que no olviden la importancia de los idiomas para poder desarrollar satisfactoriamente su profesión.
13. Que estén seguros del título que van a obtener una vez finalizados sus estudios superiores, convalidaciones.
14. Que sepan qué título van a obtener finalizados sus estudios profesionales.
15. Que comiencen a perfilarse en diferentes páginas y portales web para que puedan recibir diariamente convocatorias de becas, ayudas y subvenciones. (*universia.es, becas.com, universidad.es, servibeca.com, todobecas.org....*)
16. Que los alumnos tengan una imagen realista del mundo profesional de la música a través de páginas internacionales como *musicalchairs.org, dbstrings.com, Worldwide Music Connection* es de pago, El Berklee College of Music con una base de datos propia, *entertainmentcareers.net, music-job.com, journalofmusic.com, careersinmusic.co.uk*

6º E.P

La decisión

Durante este curso les ayudaremos, apoyaremos y reforzaremos su decisión. Es un año muy importante por las decisiones que los alumnos tienen que tomar y por los preparativos que hay que realizar para poder llevar adelante estas decisiones.

Los alumnos deben tener claro lo que quieren estudiar, o al menos haber reducido las alternativas a dos o tres. También es necesario que sepan dónde quieren continuar sus estudios ya que, a principios de curso, en el caso de alumnos que quieran estudiar en el extranjero, o a mediados de curso, para los que se queden en España, deberán gestionar las inscripciones.

Las sesiones serán de repaso de todo lo visto hasta ese momento, de respuesta a sus dudas y de apoyo y refuerzo anímico para lo que será, sin ninguna duda, un momento importante en su vida. Uno de los recursos que hemos diseñado para tal fin, ha sido organizar mesas redondas con antiguos ex alumnos del Centro. Alumnos que habrán finalizado sus estudios superiores o bien se encuentren cursándolos en esos momentos, con los que podrán compartir, intercambiar, y normalizar las inquietudes que se producen en un momento de tanta incertidumbre y estrés. (La sesión está diseñada en formato entrevista-coloquio. Utilizando una batería de preguntas extraeremos información de interés que motive la participación de los alumnos).

También es fundamental que en este punto de su proceso madurativo, los alumnos que hayan decidido presentarse a estudios superiores musicales, hayan comprendido la necesidad de presentarse al menos a dos pruebas de acceso, ya que podrían no superar la prueba de la opción elegida. Aunque les queda un largo recorrido, es importante que conozcan las enseñanzas de máster y de doctorado.

Objetivos

1. Que vean reforzada su confianza en sus propias capacidades y posibilidades, tanto para enfrentarse a la prueba de acceso como a las necesidades que aparezcan en función de las decisiones adoptadas y de los logros obtenidos.
2. Que sean capaces de presentarse a las pruebas con la información suficiente para poder afrontarlas con éxito.
3. Que conozcan, una vez aprobado el acceso a estudios superiores, los años de permanencia máximos en la carrera, y se ocupen de la organización y planificación de sus estudios.
4. Que sepan con certeza los títulos que obtendrán finalizados sus estudios superiores; en el supuesto de que sean estudios en conservatorio: título superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título superior de Música o Danza.
5. Que conozcan y se preparen para abordar con éxito las materias de modalidad de la fase específica (voluntaria) con las que podrá subir nota en el examen de la PAU: análisis musical, historia de la música, lenguaje y práctica musical. (podrán examinarse de 1 a 4

asignaturas pero solo se tendrán en cuenta las 2 mejores notas) (La calificación de esta fase tiene una validez de dos años.).

6. Que sean capaces de crear un proyecto de futuro concreto, definiendo las alternativas elegidas y dando los pasos adecuados para lograrlo.

3.3. Sesiones con padres

Se organizan en paralelo a las de sus hijos. Comenzamos informándoles que nuestro objetivo no es decidir por ellos, sino ofrecerles información, ayuda y apoyo para que ellos mismos puedan decidir de la manera más acertada. Esto mismo es lo que les pedimos a los padres, que no decidan por ellos, sino que les ofrezcan información, ayuda y apoyo, dejándoles tomar sus propias decisiones.

El objetivo de la reunión es explicarles cómo realizamos la orientación académica y profesional en el centro integrado y en el conservatorio, así como desarrollar para ellos una sesión de orientación donde les exponemos todos los aspectos más relevantes sobre el objetivo del centro, las materias y asignaturas de cada curso, la orientación académica y profesional, la toma de decisiones de sus hijos, cómo el Centro colabora en ella y cómo pueden colaborar los padres.

4. Conclusiones

Para terminar me gustaría lanzar una reflexión que enlaza con el principio de la exposición, sobre una propuesta de preparación integral del alumno: una nueva asignatura en la que se trabajen los tres aspectos fundamentales para el desarrollo del alumno estudiante de música, el desarrollo psicológico, su cuerpo y la orientación vocacional con la finalidad de desarrollar los recursos necesarios tanto en lo personal como en lo profesional.

Las características de esta asignatura serían:

- Que se curse desde 1º hasta 6º de E.P.
- Que forme parte del currículo.
- Que sea impartida por especialistas en la materia.

1. Primera parte de la asignatura: "Recursos psicológicos para el estudiante de música". Plan de trabajo específico que acompañe y ayude a desarrollar recursos psicológicos a los alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 17 años. (Ya existen experiencias como la de Sandra Tabasco Carretero, psicóloga de la Federación Madrileña de Natación y encargada del área de psicología en el centro de tecnificación de dicha federación).

2. Segunda parte de la asignatura: "Educación corporal del estudiante de música". Plan de trabajo específico que acompañe y ayude a desarrollar estrategias saludables para el crecimiento y mantenimiento del estudiante de música:

- Aspectos físicos de la interpretación musical
- Conciencia corporal
- Ergonomía
- Respiración
- Mantenimiento y ejercicios de acondicionamiento físico general
- Estiramientos globales
- Estiramientos específicos
- Herramientas para la focalización y la concentración
- Automasaje
- Introducción a las técnicas de soporte: Cos-art, Feldenkrais, Alexander, Rolfin, Pilates...

(Ya existe una experiencia similar puesta en marcha en el Conservatorio Municipal J, M^a Ruera de Granollers por el equipo del Doctor Jaume Rosset de la Fundación Ciencia i Art de Tarrasa).

3. Tercera parte de la asignatura: "Orientación académica y profesional para estudiantes de música": Programa de orientación vocacional académica y profesional que se explica en este documento-resumen.

Nombrar para finalizar a Donald Super, quien elaboró diez proposiciones que resumen de alguna manera su posición frente a la conducta vocacional que vamos a ir adoptando a lo largo de nuestra vida (Super 1979):

La satisfacción en el trabajo y en la vida, depende de la cantidad de salidas adecuadas que el individuo encuentre para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores.

LA TRANSICIÓN EN EL CONSERVATORIO DE DANZA: PREVENCIÓN DE DUELO Y SALIDAS PROFESIONALES

Ana García-Dantas

Conservatorio Profesional de Danza de Sevilla



Resumen

El aprendizaje de la danza requiere una formación muy exigente, y conlleva una creciente dedicación por parte del alumnado con jornadas lectivas muy largas, al compaginarse en la mayoría de los casos las enseñanzas de régimen general con las específicas de danza. Sin duda alguna, las implicaciones psicológicas que esto comporta en los estudiantes son la causa frecuente del abandono de los estudios. Igualmente resulta descorazonador, a la hora de plantearse una carrera profesional, las actuales circunstancias laborales. Es importante plantearnos la concepción de éxito que tenemos en nuestras clases y hacerles ver a los alumnos y alumnas el abanico tan amplio de posibilidades que tienen una vez finalicen los estudios. En este sentido, la orientación laboral puede ser una herramienta clave para evitar el fracaso escolar y la frustración de los estudiantes que, pese a su gran vocación, encuentran en un momento u otro la falta de motivación necesaria para seguir o la incapacidad por incorporar el amor hacia la danza en el contexto de su futuro vital.

Palabras clave: fracaso escolar enseñanzas de danza, intervención psicológica en danza, educación emocional artistas.

1. Exigencias del horario lectivo e implicaciones psicológicas

Las enseñanzas profesionales (EP) de Danza impartidas en los conservatorios de nuestro país requieren una importante y creciente dedicación por parte del alumnado a lo largo de seis años (García-Dantas y Caracuel, 2011a). Por ejemplo, analizando detalladamente el número de horas lectivas semanales exigidas en las EP de los conservatorios de la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Comunidad Valenciana podemos observar que mientras que en primer curso se imparten un total de 14-14.5 horas semanales (Andalucía-C. Valenciana, respectivamente), el número asciende en tercero a 17-16.5 horas, terminando en último curso de profesional (sexto) con un total de 22-23 horas de clase a la semana. Comparativamente con las enseñanzas equivalentes de Música, los conservatorios de danza requieren significativamente más horas de trabajo presencial por parte del alumnado, lo cual puede influir en determinadas peculiaridades que presentan los y las estudiantes de esta disciplina. La tabla 1 recoge el número de horas semanales en los conservatorios de Danza y de Música a lo largo de los cursos de las EP.

Tabla 1. Horas lectivas semanales por curso en los conservatorios de Danza de Andalucía y Comunidad Valenciana, y en los conservatorios de Música de Andalucía.

| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
|---|-----|-----|------|------|------|------|
| Danza Andalucía ¹ | 14 | 15 | 17 | 18 | 21.5 | 22 |
| Danza Comunidad Valenciana ² | 15 | 15 | 17.5 | 29.5 | 22.5 | 22.5 |
| Música Andalucía ³ | 4.5 | 5.5 | 6 | 7 | 8.5 | 8.5 |

1 Orden de 25 de Octubre de 2007 p. 144, BOJA. Especialidad: danza clásica, contemporánea, española y flamenco.

2 Decreto 156, de 21 de Septiembre de 2007, p. 36980. Especialidad: danza clásica.

3 Orden de 25 de Octubre de 2007 p. 196, BOJA. Especialidad de guitarra.

La cuestión se complica cuando el alumnado se ve en la obligación de compaginar la danza con los estudios académicos, ya sean estos escolares o universitarios. Según los estudios más recientes, más del 90% de estudiantes de EP compagina dichas enseñanzas con estudios puramente académicos (García-Dantas, 2014). En concreto, una investigación realizada en dos conservatorios de Andalucía y con un total de 369 estudiantes de profesional reflejó que solo el 9.4% no estaba cursando estudios académicos mientras que el 43.5% estaba en educación secundaria, el 18.8% en bachillerato, el 4.3% en la universidad y el 3.9% cursaba otros estudios superiores y de grado medio.

Como resultado, la extensa mayoría de estudiantes de EP de Danza se ven obligados a llevar unas jornadas lectivas excesivas para su etapa evolutiva, su rendimiento y en ocasiones, desmesuradas para su salud física y mental. Específicamente, nos referimos con esto a que en primero de EP pueden tener una media de 49 horas lectivas semanales entre conservatorio e instituto. En tercero de EP se calcula que reciban una media de 55 horas de clase ascendiendo a 57 horas semanales en sexto. Por si esta cantidad de horas no fueran desproporcionadas, tenemos que contemplar también las horas de estudio personal, las tareas escolares y el ensayo y montaje de coreografías extracurriculares que suelen ascender progresivamente conforme la dificultad del currículo tanto escolar como de danza aumentan.

Todos estos datos permiten, de alguna manera, dilucidar el ritmo de vida que estos adolescentes y jóvenes llevan en su día a día, el cual es muy superior a lo que se entiende por una jornada laboral completa en nuestro país (40 horas). La enorme dedicación y sacrificio y la entrega desmesurada que exige el sistema educativo de la Danza puede traer consigo dificultades que impidan el poder finalizar las enseñanzas profesionales y a veces son incompatibles con la salud física y psicológica de muchas personas que lo cursan (García-Dantas y Caracuel, 2011b).

“Yo siempre he sido de notas buenas y, claro, en esos cursos la nota ya empezaba a contar para selectividad y yo estudiaba mucho, dormía poco, y el conservatorio cada vez eran más y más horas. Obviamente, si llegaba a mi casa a las diez, cuando cenaba me duchaba y todo, me ponía a estudiar a las tantas... Y aquello fue a peor porque en el conservatorio faltábamos muchas y, con razón, pues nos llamaban la atención. Entonces, yo sentía que a mí el conservatorio ya no me daba la satisfacción de antes. Era llegar, estar allí 5 horas sin aprovechar ni media. Me di cuenta que a mí me gustaba la danza pero no el conservatorio... Y me parecían y me lo seguirán pareciendo, que esos horarios son infernales. Quien los puso debería haber pensado que la gente, los niños niñas y adolescentes tienen más vida tras el conservatorio”.

Testimonio. Dejó el conservatorio en 5º de EP Danza Clásica.

Varios estudios analizan las diferencias en determinadas variables psicológicas entre los cursos de las EP. Por ejemplo, García-Dantas y Caracuel (2011) encontraron que los niveles de *Presión Percibida* en el día a día aumentaba significativamente de 1º a 3º de EP de forma contraria a lo que sucedía con el *Clima Positivo de Clase* cuyo patrón era de descenso a medida que se avanzaba de curso. En consonancia con estos datos, García-Dantas (2014) comparó los tres ciclos de EP de dos conservatorios de Andalucía utilizando una muestra de más de 300 estudiantes. Los resultados muestran que la sintomatología depresiva aumenta significativamente a lo largo de las EP. En concreto, llama la atención como las personas de tercer ciclo presentan unas puntuaciones medias muy cercanas al punto de corte que el instrumento administrado establece para identificar a las personas con diagnóstico de depresión leve. Este mismo estudio refleja también que la insatisfacción corporal y las conductas alimentarias anómalas son mayores en los cursos superiores, sugiriendo una tendencia ascendente a lo largo del grado profesional de Danza. A pesar de que muchas variables pueden influir en estos datos, debemos considerar especialmente las altas exigencias a las que este alumnado se ve sometido a lo largo de los años.

García-Dantas y Caracuel (2011) preguntaron a estudiantes de 1º y 3º de EP si alguna vez habían pensado seriamente abandonar el conservatorio y si lo estaban pensando actualmente. Los resultados mostraron que más del 40% se lo había planteado en algún momento y un 15% estaba pensando actualmente en dar el paso. Estos datos se centran únicamente en los primeros cursos de EP pero ¿qué pasará en los últimos cursos donde las exigencias son aún mayores y las jornadas académicas más extremas?

Indudablemente, el hecho de que haya tantas personas haciendo un esfuerzo excesivo para continuar las enseñanzas de Danza con deseos inmediatos de abandonarlas nos lleva a preguntarnos: ¿qué les mantiene a persistir a pesar del esfuerzo personal que están haciendo? ¿Por qué no lo dejan si están experimentando tales emociones negativas? ¿Qué repercusiones puede tener a nivel psicológico continuar las enseñanzas cuando la persona no se encuentra bien y está sufriendo signos de agotamiento?

“Mis amigos no lograban entender mi lucha personal por dedicarme a lo que realmente quería. Lucha que cada vez se hacía más interna, cada vez más pensaba que podían llevar razón, que mi futuro no estaba en la danza. Este fue el principal motivo por el que lo dejé, ya que el agotamiento mental que esta inseguridad me provocaba era peor que el físico. Finalmente me convencí de que era lo mejor, o eso quise creer en aquel momento, ya que no era cierto que así lo sintiera.”

Testimonio. Dejó el conservatorio en 4º de profesional de Danza Clásica.

2. Transición difícil

¿Y si dejo el conservatorio? Esta es una pregunta muy común a la que se enfrentan muchos alumnos y alumnas de conservatorios y normalmente va unida a mucho malestar. Cuando se invierte tanto en un proyecto de vida desde corta edad, es difícil y doloroso cuestionarse si es posible que este haya llegado a su fin. En la mayoría de los casos es una decisión tremendamente difícil en la que la persona se puede sentir sola, incomprendida y desarraigada. Su identidad como bailarina se puede ver alterada de un día para otro y esto puede producir miedo, ansiedad, rabia y tristeza.

Alguno de los pensamientos más característicos durante esta etapa de transición son “sin la danza no soy nadie”, “¿y si me arrepiento?”, “soy un fracasado”, “¿qué pensará la gente de mí?”, etc. Pongamos el caso real de una adolescente de 17 años que lleva 8 años en el conservatorio. Le quedan dos cursos para terminar el grado profesional, empezó a bailar con 4 años y todo su ocio, sus amistades y su historia están ligados a la danza. Después de la inversión personal y familiar durante toda la vida hacia este proyecto, se plantea dejarlo porque se siente desbordada, tiene la selectividad este año y sus estudios académicos se empiezan a ver comprometidos por el ritmo que lleva. Presenta altos niveles de ansiedad, estado de ánimo alterado que se refleja en el sentimiento de tristeza persistente, irritabilidad, llanto frecuente, aislamiento e insomnio. El acompañamiento durante este periodo de transición es fundamental para que la persona pueda aceptar el cambio e interiorizar la decisión como propia y la mejor, dada su situación personal. En ocasiones, este proceso de decisión puede ser complicado y requiere de una intervención psicológica que ayude a resituar la danza en la vida de la persona y prevenga posibles problemas asociados a este sentimiento de pérdida.

Hay varios **pilares fundamentales** para que esta transición tenga lugar con el mayor éxito posible:

- Por un lado, podemos destacar la figura del **profesorado** como agente encargado de acompañar al estudiante antes, durante y después de haber tomado la decisión. El alumno/a debe sentir en todo momento al profesor/a como aliado que persigue el bienestar de sus estudiantes por encima de todo. Debe ser una persona segura, de confianza

a quien recurrir ante posibles dudas, preguntas y a quien poder expresar con libertad sus miedos y dificultades durante este proceso.

- Por otro lado, la **institución** debería ofrecer o al menos facilitar algunos servicios de asistencia y apoyo durante este periodo. Aquí es interesante la figura del orientador/a, psicólogo/a o en su defecto, una profesora de referencia encargada de ayudar al alumnado en momentos de dificultad. Asimismo, un recurso que puede ser muy útil durante este período es una asociación de antiguos/as alumnos/as compuesta por personas que han pasado por una situación similar. Además, este espacio puede ofrecer información sobre formas de continuar vinculados a la danza e incluso seguir teniendo un papel en el propio conservatorio. En definitiva, servir como nexo de unión y facilitar el cambio de forma progresiva y no tan radical.
- La **familia** es probable que sea una de las primeras en percibir que algo no funciona. Su papel en esta difícil decisión es imprescindible puesto que el alumno o alumna buscará directa o indirectamente el apoyo y la aprobación de los suyos. Hay familias que también vivirán como una pérdida e incluso fracaso el cambio en el proyecto de vida de su hijo/a y no entenderán por qué se plantea abandonar después de las ilusiones depositadas y la inversión económica y de tiempo que han puesto en la danza durante tantos años. Si la transición es difícil en todos los casos, aún es más complicada cuando la persona no percibe apoyo por parte de su familia pues los sentimientos de miedo e inseguridad se pueden unir a los de soledad y culpa por hacerles daño y decepcionarles. Es esencial que las familias también reciban este acompañamiento por parte de la institución. En este sentido, nos referimos a que puedan tener reuniones con los tutores/orientadores, etc., cuando las primeras señales empiecen a aparecer y, por supuesto, sería muy interesante que periódicamente recibieran talleres de formación sobre cómo gestionar cuestiones de este tipo para prevenir futuros problemas y tener los conocimientos sobre la mejor manera de apoyar a sus hijos/as ante estas situaciones.

3. Duelo complicado

Para disfrutar de la danza y seguir vinculado a su pasión hay muchas formas alternativas de hacerlo. Así pues, hay personas que cuando dejan el conservatorio optan por inscribirse en una academia de danza, ya sea de su especialidad o de otra diferente, y seguir tomando clases como forma de ocio; otras asisten a espectáculos, siguen viendo vídeos de danza, o incluso realizan voluntariados donde utilizan la danza como herramienta de trabajo para conseguir los objetivos que se proponen. Todas estas opciones serían formas positivas para enfrentarse al proceso de transición.

Sin embargo, no todas las personas son capaces de avanzar y muchas permanecen durante un tiempo ancladas al sentimiento de pérdida. Como resultado de este sufrimiento, suelen mostrar una firme oposición y rechazo a todo lo que tiene que ver con la danza, desde la música hasta los espectáculos. Tratan de protegerse evitando cualquier contacto con lo que

ha significado su mayor fuente de satisfacción durante toda la vida por no saber gestionar las emociones tan negativas que le devienen cuando son conscientes de que ya no van a poder desarrollar el proyecto que esperaban. Algunas pensarán que si no pueden dedicarse profesionalmente a la danza, no tienen derecho a seguir disfrutando de esta. Otras no conocen alternativas para continuar esta relación de forma positiva y se quedan únicamente en el recuerdo de los momentos buenos que la danza le otorgó pero que jamás podrán recuperar. Sentimientos de culpa y de desarraigo serán los ingredientes principales para convertir el proceso de transición en un duelo complicado.

“Los meses posteriores no era yo. Me faltaba algo. Fue como finalizar una relación. Demasiadas horas dedicadas a algo que ya no estaba. ¿No habían significado nada? No entendía mi vida sin la danza. Y es que corté todo tipo de relación con ese mundo, nada de asistir a espectáculos, tener relación con amistades relacionadas con la danza, todo me hacía recordar mi “fracaso”. Fracaso en la danza y en mi vida, pues al no encontrar mi identidad, me costó encauzar una vida estable en cuestión de estudios y relaciones con mi entorno. (A día de hoy sigo pensando que lo único que he hecho por verdadera pasión, vocación, ha sido bailar). La adaptación no fue fácil. Fue doloroso”.

Testimonio. Dejó el conservatorio en 5º de EP.

En ocasiones, el duelo se vuelve complicado y pueden pasar muchos años para superarlo. Hay casos en los que es muy difícil salir de este proceso traumático solos y que requieren, como ya hemos dicho, de ayuda profesional para aceptar la pérdida e integrarla en su nueva vida de forma adaptativa.

“Finalmente parece que el tiempo lo curó. Puede que solo lo parezca, que sea ficticio, pues actualmente sigo sin tener relación con la danza. Pensaba que era porque finalmente me acostumbré, pero lo cierto es que cada vez que veo un trozo de un espectáculo en televisión, o el anuncio de un festival o cualquier ballet en algún teatro de la ciudad, se me coge un pellizco. Es difícil.” [...] “Ciertamente de esta decisión han pasado diez años, y rara vez hago por recordar aquellas sensaciones, pues no son agradables. Incluso recordar los maravillosos momentos que bailar me hizo sentir resulta doloroso, ya que se convierten en una sensación de añoranza. Pero la realidad está ahí, e intentar explicarlas en estas líneas me ha removido ciertos sentimientos”.

Testimonio. Dejó el conservatorio hace 10 años en 4º de profesional.

No solo las personas que interrumpen las enseñanzas profesionales pueden experimentar el sentimiento de pérdida cuando dejan el conservatorio. También, aquellas que terminan en

sexto son susceptibles de una transición complicada pues aunque sea un cambio normativo, muchas no están preparadas para experimentar un cambio de vida tan radical. Sexto es un curso complejo en el que se suele vivir una mezcla de emociones. Por un lado, es probable que muchas se encuentren felices por haber terminado unas enseñanzas que han implicado mucho esfuerzo y sacrificio pero por otro, pueden sentir miedo por un futuro incierto y desconocido. Después de 10 años (4 de enseñanzas básicas y 6 de EP) con máximo control y rigurosidad en su estilo de vida, tendrán que enfrentarse a una decisión complicada. ¿Interrumpo los estudios académicos y me centro en hacer audiciones en compañías de danza? ¿Tengo el suficiente nivel para ello? ¿Estudio el grado superior y apuesto por la docencia? ¿Qué alternativas hay en mi ciudad para seguir vinculada a la danza de forma no profesional? ¿Qué voy a hacer yo ahora cuando interrumpa de golpe tantas horas de entrenamiento?

Un sin fin de dudas que generan niveles elevados de angustia en gran parte de los estudiantes egresados quienes en la mayoría de ocasiones, se sienten desinformados y con pocos conocimientos para poder elegir. Esto tiene un riesgo en los casos en los que ha habido una gran dependencia con el conservatorio porque pueden anticipar sentimientos negativos cuando se termina por todo lo que éste implica.

Tenemos que tener en cuenta que la gran inversión que ha supuesto el conservatorio ha podido significar que no dispongan de alternativas de ocio fuera de la danza, es decir, no tengan aficiones en las que invertir su tiempo libre. Puede que cuenten con pocos apoyos sociales fuera de la institución, porque nunca han tenido tiempo para mantener a sus amistades. Algunas personas se han podido sentir muy sumisas y con poca autonomía durante sus enseñanzas, siempre dependientes del sistema y bajo la dirección de sus profesores/as. Sin embargo, ahora tendrán que sentirse capaces, como personas autónomas, de tomar decisiones trascendentes para sus vidas, sin estar a veces preparadas para ello.

4. Señales de alarma

Hay determinadas señales que sugieren que el alumno/a puede estar atravesando un momento difícil y es conveniente saber cómo identificarlas para poder intervenir con la mayor rapidez posible. Conocer dichas señales es aún más importante cuando, frecuentemente, la idea de dejar el conservatorio no se comparte con los demás sino más bien se tiende a ocultar. Muchas personas no lo expresan abiertamente, y mucho menos en el conservatorio por temor a que le juzguen en un ambiente de tanta competitividad. Miedo a que le digan “entonces es que no te gusta la danza de verdad” o a no recibir la respuesta esperada.

Lamentablemente, a menudo el curso natural es resistir en silencio durante un tiempo prolongado hasta que, de un día para otro, dejan de acudir a clase sin ni siquiera tener la oportunidad de despedirse de algo que ha significado tanto en sus vidas. Esto se suele hacer con la ingenua y equivocada intención de facilitarse a sí mismos el proceso. No obstante, se sabe que en la mayoría de los casos, una retirada a tiempo es mejor que persistir en algo que ya no te produce la satisfacción necesaria para continuar haciéndolo. Y más

aún cuando este algo implica tanto sacrificio, afecta al bienestar y produce agotamiento físico y psicológico.

La percepción de falta de apoyo contribuye a que decidan continuar a pesar de lo que conlleva. Por tanto, saber detectar las primeras señales de alerta sobre que algo no funciona en el alumno/a es imprescindible para poder abordar cuanto antes la difícil situación. En algunos casos, la retirada será inevitable; en otros, el apoyo del profesorado será suficiente para poder descubrir cuáles son sus objetivos y aspiraciones en la danza, y de esta forma la propia persona podrá reconducir su trabajo para satisfacerlas de una forma sana y positiva.

Las señales de alarma son signos que te ayudarán a identificar en primer lugar que algún/a alumno/a de tu clase puede estar pasando por un momento complicado y, por tanto, requiere atención para conocer si tiene algún problema; y, en segundo lugar, para hacerle saber que puede contar contigo siempre que lo necesite.

Presta especial atención si identificas alguna de estas **señales de alarma**:

- **Cansancio** que no se recupera tras las vacaciones: después de un puente llega cansado/a.
- Pérdida de **peso/apetito** o aumento de peso/apetito.
- Altos niveles de **ansiedad**: se pone muy nervioso/a (o más de lo habitual) cuando tiene que bailar solo/a.
- **Insomnio**: tiene ojeras, dice que no puede conciliar el sueño.
- **Tristeza**, desánimo: más serio/a de lo habitual y no disfruta tanto como antes.
- **Nauseas, temblores**.
- Fragilidad emocional: **llora** fácilmente, parece pensativo/a y “encerrado en sus cosas”.
- **Falta a clase** a menudo.
- Se **aísla** de sus compañeros/as: se queda solo en los descansos, no quiere participar en las representaciones, habla menos que antes.
- No termina los ejercicios de clase: se aprecia **falta de energía**, poca resistencia.

5. Papel del profesorado

Cuando el profesor o profesora detecta alguna de estas señales, es conveniente que se reúna en privado con la persona en cuestión y se interese por su situación actual. La primera reunión tendría como objetivo mostrar una postura cercana y abierta, una actitud de ayuda y compromiso con el caso personal. En este momento no es conveniente ser demasiado directivo y confrontador, es decir, es preferible dejar que se exprese y ofrecerle un espacio de confianza. En la medida en que sepamos preguntar con paciencia y sobre todo escuchar, la persona se encontrará más relajada y se permitirá a sí misma compartir con nosotros/as sus preocupaciones y miedos.

Debemos transmitirle que estamos preocupados por él/ella e incluso concretar los signos que nos han llevado a realizar la reunión. Simultáneamente, tenemos que expresarle que vamos a

estar a su lado en todas las decisiones que tome y que puede contar con nuestra ayuda para lo que necesite. Habrá casos en los que una primera reunión será suficiente para que sienta confianza y nos plantee el conflicto sobre si dejar o no el conservatorio. Sin embargo, en otros, necesitaremos un poco más de tiempo para que pueda compartirlo tranquilamente. Independientemente de la edad, es importante que estas reuniones sean individuales y no se haga referencia a ellas dentro de la clase, pues será el alumno/a en cuestión el que decida si llevar este asunto de forma privada o no. Puede que incluso no desee en un principio contarle a la familia y prefiera de momento que sea algo entre su profesor/a y él/ella. En todo caso debemos respetarle y preservar el grado de confidencialidad que la persona nos solicite.

“Los últimos meses fueron duros, pues era habitual verme desbordada por la situación de compaginar estudios y conservatorio. Esto me producía un estado de malestar continuo, tanto con la familia como con mi entorno, del cual realmente no era consciente en aquel momento. Yo pensaba que estaba bien, eran los demás los que estaban contra mí. Pero la verdad es que no lo estaba. Simplemente seguía por la inercia, por la pasión por la danza, pues las horas diarias dedicadas causaban un agotamiento físico y psicológico”.

Testimonio. Dejó el conservatorio en 4º de EP.

Ciertos tipos de preguntas pueden facilitar la comunicación. Aquí hay algunos ejemplos que puedes utilizar en estas reuniones:

- ¿Cuánto tiempo llevas sintiéndote diferente (triste, cansado, apático, etc.)?
- He notado un cambio en ti desde Navidades, ¿Qué pasó en ese momento que te hizo cambiar de este modo?
- ¿Cómo crees que te ve tu familia? ¿Y tus compañeros/as?
- ¿Qué dificultades estás teniendo en las clases (del conservatorio, del instituto, etc.)?
- ¿En quién te estás apoyando?
- ¿Cómo te sientes respecto a los horarios del conservatorio? ¿Cómo te organizas el tiempo?
- Además de las obligaciones, ¿en qué ocupas tu tiempo libre?
- ¿Qué te gustaría estudiar en un futuro? ¿Cómo te ves dentro de 5 años?
- ¿Has estado tan agobiado/a que te has planteado alguna vez dejar el conservatorio y centrarte en los estudios? ¿Cuánto hace desde la última vez que te sentiste así? ¿Qué te ha llevado a planteártelo?
- ¿Cómo ves tu vida sin el conservatorio? ¿En qué ocuparías tu tiempo? ¿Qué otros proyectos tienes? ¿En quién te apoyarías?
- Si tomarás la decisión de dejar el conservatorio, ¿cuándo lo harías?, ¿cómo?, ¿en qué podría ayudarte para que fuera más fácil para ti?

6. Prevención de duelo

Podemos implementar diferentes estrategias para facilitar el proceso de transición cuando se interrumpen o finalizan las EP. La tabla 2 distingue entre: la prevención primaria, que incluiría todas las pautas que disminuyen la probabilidad de que el alumnado en general atravesase una etapa de duelo complicada; y la prevención secundaria, que sería aquella dirigida a las personas que ya están atravesando el proceso de transición, con objeto de prevenir que dicho cambio tenga un impacto negativo en sus vidas. En dicha tabla encontramos diferentes medios para preparar y facilitar un proceso de retirada del conservatorio psicológicamente positivo y funcional con objeto de que, dado el caso, cuenten con estrategias y conocimientos útiles para adaptarse con la mayor brevedad posible a su nueva situación.

Tabla 2. Prevención primaria y secundaria por parte del profesorado y medidas de actuación por parte de la institución.

| Prevención | |
|-----------------|---|
| Primaria | <ol style="list-style-type: none">1. Informar sobre el abanico real de salidas profesionales relacionadas con la danza: docencia en el ámbito privado, ciencias aplicadas a la danza (medicina de la danza, psicología de la danza, etc.).2. Fomentar la compatibilización de la danza con los estudios académicos (reforzar y proporcionar facilidades).3. Eliminar frases del tipo "tu no vales para bailar", cambiar la concepción de éxito en la danza. Buscar el estilo que mejor se ajuste a sus capacidades.4. Bailar profesionalmente solo es una salida más y posiblemente la menos frecuente. Hacérselo saber.5. Organizar jornadas de puertas abiertas con otros profesionales de la danza con objeto de dar a conocer todas las opciones profesionales que surgen a partir de sus conocimientos sobre danza.6. Promovemos percepción de competencia. Independientemente de su nivel técnico, valoramos al alumno/a por quién es. Reforzamos su pasión por la danza en todas sus vertientes.7. Transmitir que para bailar hay que estar en plenas aptitudes físicas y psicológicas y que es perjudicial para la persona resistir si estas no funcionan bien.8. Organizar tutorías entre los antiguos/as alumnos/as y los actuales de enseñanzas básicas con la idea de que los primeros puedan mentorizar con su experiencia a los segundos y transmitirles que siempre van a tener un rol en el conservatorio.9. Enseñar que la danza necesita de otras áreas para crecer y progresar (medicina, psicología, fisioterapia, etc.).10. Ayudar a reconocer sus cualidades y aquello que le gusta y se le da bien aparte de la danza (ej. otros deportes, actividades, etc.).11. Promover nexos de unión con la vida fuera del conservatorio: fomentar que tengan actividades de ocio, que conserven sus amistades, etc.12. Transmitir que son importantes por quiénes son y no por lo que hacen. El conservatorio es una etapa que más tarde o más temprano llegará a su fin. Swaber mirar más allá de sus fronteras. |

| Prevención | |
|--------------------|--|
| Primaria | <p>13. Evitar resaltar el esfuerzo invertido en las clases a través de la comparación con las personas que no bailan o que bailan con un régimen lectivo menos exigente. Hay muchas formas de reforzar que no implican infravalorar a la gente que no está en el conservatorio (ej., algún día todos estaremos fuera del centro).</p> <p>14. Reconocer que gran parte de las habilidades personales y psicológicas que desarrollan día a día para bailar son muy útiles y valoradas en otras profesiones (ej., disciplina, rigurosidad, responsabilidad, etc.).</p> <p>15. Recordar que cada día han sumado y que valoren el conservatorio por lo que han disfrutado allí. Cuando éste cuenta más por lo que resta que por lo que suma a la vida de cada una, hay que plantearse si es positivo continuar en él. En esta situación, se recibirá el apoyo y la comprensión de toda la clase y del profesorado para que sea lo más fácil posible.</p> |
| Secundaria | <p>1. Transmitir que no va a dejar de bailar ni de estar relacionada con la danza porque ya no esté en el conservatorio.</p> <p>2. Ofrecer asesoramiento sobre las salidas profesionales y formativas de acuerdo a sus inquietudes e intereses.</p> <p>3. Mostrar cuáles son las opciones en su ciudad para que pueda seguir bailando con un régimen lectivo menos exigente ¿Qué es lo que le gusta?</p> <p>4. Habilitar aulas en determinados horarios para antiguos/as alumnos/as. Permitir, al principio y durante un tiempo establecido, la entrada en algunas clases pero ya fuera del sistema de evaluación. De esta forma la retirada es gradual y la adaptación a su nueva vida más fácil.</p> <p>5. Organizar un homenaje de despedida en la clase donde sus compañeros/as puedan obsequiarle con cartas, regalos y recuerdos positivos. No obstante, advertirle de que siempre tendrá las puertas abiertas y se le llamará para las celebraciones, comida de Navidad, etc.</p> <p>6. Que no asistan diariamente a clase no significa que no van a contar con el apoyo de las profesoras y compañeras durante la transición y después de esta. Planificar llamadas entre los compañeros y el profesorado para estar muy próximos y cercanos en los primeros momentos.</p> |
| Institución | <p>1. Crear una asociación de antiguos alumnos/as y otorgarles funciones dentro del conservatorio (servir como mentores a los estudiantes de enseñanzas básicas, ayudar en el montaje de coreografías, preparar salidas a espectáculos, museos, etc.).</p> <p>2. Mostrar en los tabloneros ejemplos de antiguos/as alumnos/as con diferentes trayectorias profesionales. Muchas personas pueden tener éxito en la danza sin tener que bailar en compañías, ya que esto solo es una opción.</p> <p>3. Organizar los fines de semana actividades extraescolares: otros tipos de danza, música, formación diferente para que vean todas las opciones que existen para seguir vinculados a su pasión. En definitiva, crear un puente entre el conservatorio y el exterior para transmitir en todo momento que su vida sigue después del conservatorio.</p> |

7. Salidas profesionales en danza/éxito

En ocasiones se equipara erróneamente el hecho de tener éxito en la danza a llegar a ser bailarín o bailarina profesional de compañía. Esto puede llevar al establecimiento de metas poco reales y difícilmente alcanzables dadas las posibilidades que el sector artístico y cultural ofrece

en la actualidad. De hecho, información proveniente de diferentes directoras de conservatorios de danza nacionales afirman que menos del 5% de personas que acceden a enseñanzas profesionales terminan bailando profesionalmente en compañías como único medio de subsistencia. Sin embargo paradójicamente, son muy comunes dentro de las clases comentarios del tipo “No llegarás a nada en el mundo de la danza”, “No tienes cuerpo de bailarina”, “No vas a llegar muy lejos”, etc.

Psicológicamente ¿cómo se puede sentir una persona que realiza un gran esfuerzo cada día y que recibe constantemente este tipo de comentarios? Con esta concepción de éxito en la danza, ¿cuál es la motivación de una persona que, aunque reconoce no estar entre las primeras de la clase en calificaciones, admite que le encanta bailar y disfruta con ello? Esta contradicción de partida puede dar lugar a creencias irracionales del tipo “Si no soy bailarina profesional ya no debo disfrutar de la danza”. “No me compensa este esfuerzo sabiendo que más pronto que tarde esto se acabará y no llegaré a nada en el mundo de la danza” o “No puedo bailar si no valgo para esto, es mejor abandonar y no engañarme a mí misma.”

...Si bailaba, debía ser profesional; si no, lo dejaba y cortaba completamente con el placer que me producía la danza...

Testimonio. Dejó 4º de enseñanzas profesionales.

En consecuencia, es importante desterrar esta concepción de la danza en los conservatorios para que todos los estudiantes sientan que tienen cabida dentro de las EP, independientemente de que su futuro esté en una compañía de danza. Existen muchos motivos por los que una persona no llega a bailar profesionalmente, pero esto no significa necesariamente que no deba finalizar las enseñanzas profesionales de conservatorio. De hecho, si esto fuera así, un número extremadamente reducido de estudiantes llegarían a finalizarlas, quedando en algunos centros solo uno o dos alumnos por especialidad de danza lo cual sería prácticamente imposible de sostener organizacional y económicamente hablando.

¿Cómo cambiamos esta forma de entender lo que es tener éxito en la danza? Lo primero que debemos preguntarnos es la definición de éxito. Según la RAE, ‘éxito’ se define como: 1. El resultado feliz de un negocio, actuación, etc. 2. Buena aceptación que tiene alguien de algo. En ningún momento se establece la relación entre éxito y salario; ni siquiera entre éxito y alto nivel profesional. El éxito tiene más que ver con el resultado feliz y con la consideración personal o aceptación que puede tener alguien sobre aquello a lo que dedique su tiempo. De este modo, podemos contemplar que una persona tenga éxito en la danza mientras que guarde algún tipo de vinculación con esta disciplina y ella entienda y la acepte de forma positiva y gratificante. De acuerdo con esta nueva forma de contemplarlo, hay muchas salidas profesionales y vocacionales alrededor de la danza que pueden convertir a la persona en alguien con éxito.

Así pues, una chica que decide dejar las EP en 5º para dedicarse a su carrera de Medicina con objeto de centrarse en estudiar e intervenir patologías características de los bailarines podría considerarse como una persona con éxito en la danza. Asimismo, un chico que decide terminar las EP y formarse en Educación Física y Deporte con el fin de trabajar como profesor de pacientes de fibromialgia para aliviar sus dolencias físicas a través de la danza, también estaría dentro del grupo de las personas con éxito. Estos son solo dos ejemplos entre las muchas personas que hay y que viven con un salario obtenido gracias a su formación y especialización en danza.

Para terminar con este artículo, mostramos varios testimonios de personas que han sido bailarinas y que han optado por dedicarse profesionalmente a una disciplina diferente pero con gran vinculación a lo que ha sido y es su pasión: la danza. Todas estas personas con éxito justifican el argumento de que el único camino después del conservatorio no es bailar en una compañía de danza y que hay muchas opciones después de este. Nuestra función como docentes debería saber acompañarles en este proceso de decisión y ofrecerles un amplio abanico de posibilidades siempre aceptando la trayectoria que cada una quiera seguir en sus vida, ya esté directamente relacionada con la danza o no.

Testimonios sobre profesionales relacionados con la danza

¿En qué te ha ayudado tu formación en danza para ser médica especialista en bailarines/as?

“Para mí supone mucha mas empatía con sus lesiones, algunas las he vivido en mi piel; por otro lado, ya que bailo menos, parece que siga bailando cuando me explican clases, coreos, etc. Conozco el lenguaje, tanto para clásico como jazz o flamenco, esto hace que tengan un acercamiento no solo como médico sino más humano, de tú a tú, y más complicidad. También está claro que conocer la biomecánica y el gesto del bailarín ayuda mucho al diagnóstico y tratamiento. ¡¡Diría muchas mas cosas!!”

Dra. Emilia Pérez
Medicina de la danza. Barcelona.

¿En qué te ha ayudado tu formación en danza para ser nutricionista especialista en bailarines/as?

“Mi experiencia como bailarina me ayuda a entender a las personas que asesoro, transmitir la información de forma práctica, cuestionarles sus mitos sobre la alimentación en danza, entender sus necesidades, hablar el mismo idioma, plantear preguntas de investigación útiles que aporten conocimientos prácticos, etc.”

MSc. Shiobhan
Nutricionista. Reino Unido.

Danza como forma de ocio y disfrute

“Hoy en día sigo relacionada con el mundo de la danza, porque es una parte de mi vida muy grande que nunca ya podrá salir. Pero ahora lo hago a mi manera, sin presiones. También asisto a conciertos, musicales, ballets y utilizo la danza como método de desconexión y relajación en los días en los que me siento estresada o desanimada, por lo que para mi es una herramienta en mi vida”.

Anónimo

Profesora de danza en academia privada

“En estos momentos me dedico a enseñar a niños y adultos que se inician o continúan bailando, y lo hago en mis ratos libres que no trabajo, y es algo con lo que disfruto muchísimo. Intento ponerme en el lugar del alumno y no cometer los mismos errores que cometieron conmigo e intento que a mis alumnos les guste lo que hacen, pero sin sentirse obligados, disfrutando de ello”.

Anónimo

¿Cómo influye la danza en un grupo de pacientes con fibromialgia?

“A nivel práctico la danza les resulta muy motivante (de hecho el grupo en número se mantiene todo el curso e incluso se incrementa el número de alumnas). Les hace reír, mejora la relación social entre ellas y, lo más importante dentro de mi campo, es que realizan actividad física aeróbica moderada (por debajo de las 160 pulsaciones minuto), la cual sí que está demostrado en múltiples estudios que aumenta el margen de tiempo entre la aparición de episodios de dolor, mejora la calidad del sueño, la autoestima o disminuye su ansiedad”.

Diana Vega Barrientos
Lda. Educación Física. Sevilla.

¿En qué te ha ayudado tu formación en danza para ser fisioterapeuta especialista en bailarines/as?

“Me ayuda a entender las necesidades de los bailarines y de la práctica de la danza, a conocer la técnica-biomecánica a fondo. Esto es muy importante ya que muchas lesiones (la mayoría son por sobreuso) se producen por fallos en la técnica-aprendizaje.

Para la evaluación y rehabilitación esto es esencial, y entender exactamente las demandas físicas para las que los pacientes han de prepararse, que son muy específicas”.

MSc. Ana Álvarez Franco
Fisioterapeuta. Reino Unido.

8. Conclusiones generales

1. Debemos prestar atención a las señales de alarma de nuestro alumnado y mostrar una actitud cercana y de confianza para poder ser un pilar de apoyo en un momento de decisión.
2. Hay estrategias que se pueden implementar para prevenir un proceso de transición complicada.
3. Es importante intervenir directamente con las personas que se están enfrentando a la decisión de dejar el conservatorio y proporcionarles alternativas para que puedan elegir conscientemente y antes de que sea demasiado tarde.
4. Es interesante plantearnos la concepción de éxito que tenemos en nuestras clases y hacerles ver el abanico tan amplio de posibilidades que tienen una vez finalicen el conservatorio. Siempre podrán estar relacionados con la danza en la medida en la que deseen.

9. Referencias

García-Dantas, A. (2014). *Factores que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de conservatorios de danza*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Universidad de Sevilla, España.

García-Dantas, A., & Caracuel J.C. (2011a). "Psicología y Danza". En F. Arbinaga y J. C. Caracuel (eds). *Intervención psicológica en actividad física y deportes minoritarios* (pp.139-163). Madrid: Psimática.

García-Dantas, A., y Caracuel J.C. (2011b). "Factores que influyen en el abandono en los conservatorios de danza". *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 6, 79-97.

GENERACIÓN E INNOVACIÓN DE MODELOS DE NEGOCIO PARA MÚSICOS Y ARTISTAS

José Luis López Lorente¹

Consultor de marketing musical



Resumen

El impacto de Internet y las TIC así como la sostenida crisis financiera mundial, nos lleva a la necesidad de revisar tanto el modelo de gestión de músicos y artistas como las fuentes de financiación e ingresos con la propia supervivencia de todo proyecto artístico o musical como objetivo principal, lo que pasa por la diversificación en las fuentes de ingresos, el contacto directo con el público objetivo vía medios sociales y el acompañamiento en la construcción de audiencias y públicos como ejes que impulsan la sostenibilidad de cualquier proyecto en el siglo XXI.

Desde el punto de vista del *marketing*, esto implica la creación y posicionamiento de una marca. Dicha marca deberá expandirse de forma líquida hacia otras industrias creativas a fin de alumbrar proyectos innovadores, orientados al mercado y en sinergia con otros agentes tanto provenientes del resto de industrias creativas como en asociación con otras marcas u organizaciones.

Se recogen en este artículo evidencias de proyectos, estrategias y acciones que involucran a la música o al artista en otras industrias creativas tales como el patrimonio, turismo, medios audiovisuales, videojuegos, cine, artes escénicas, artes visuales, medios impresos, diseño, moda, nuevos medios, publicidad y *merchandising* entre otros.

Palabras clave: gestión, emprendedurismo, industrias creativas, industria musical, *marketing*, marcas, casos.

1. Nuevo enfoque de gestión

La irrupción de las nuevas tecnologías basadas en Internet en la industria musical ha hecho que esta industria sea paradigma de cambio, revolución, innovación, adaptación y generadora de nuevos modelos y negocios en torno a ella, cada vez con mayor rapidez, impulsada por la Ley de Moore, la entrada de *players* al sector provenientes del mundo de las *start-ups* tecnológicas, el avance imparable del consumo de la música digital (especialmente en *streaming*), y el cambio de roles y poder en los distintos eslabones de la cadena de valor, en donde unos actores dejan de tener sentido (como la distribución física), y otro alternar drásticamente de sus relaciones de poder, especialmente el caso del artista, que puede y debe relacionarse directamente con su público.

¹ Web: <http://joseluislopez.me/>

Hoy en día, los artistas, bandas y agrupaciones musicales pueden ejecutar sus propias carreras, al igual que un empresario dirige una empresa de nueva creación. Además, se debe ser consciente de que en el siglo XXI, el nuevo ecosistema de la industria de la música en particular y de las industrias creativas en general giran en torno a ser capaz de conectar de manera directa con el público objetivo, concediéndonos la oportunidad de tomar las riendas en lo que a construcción de públicos y audiencias se refiere, sin menoscabo de la ayuda externa, que sin duda no deberá contemplarse como el motor primigenio de la actividad, dada la consabida situación de reducción del gasto público.

Por sí misma la autogestión no garantiza un resultado mejor de los proyectos ni tampoco allana la complejidad del mismo, no obstante sí permite controlar mejor ciertas etapas en la comercialización de sus productos.

La autogestión obliga a:

- Dedicar recursos a la financiación y *marketing* de sus proyectos.
- Adquirir conocimientos en el ámbito de la gestión integral del negocio.
- Desempeñar funciones constantes de *marketing* y comunicación.

Este modelo autogestionado se enmarca en un nuevo ecosistema en el que:

- Representa un nuevo entorno donde el escenario en el que el proyecto debe desarrollarse tomándose así mismo como punto de partida e ir encaminado a la satisfacción de las necesidades de una audiencia concreta que gira en torno a él a través de todo el ecosistema 2.0.
- Se trata de un marco estratégico aplicable a la carrera de un artista, banda o proyecto musical, sin importar géneros musicales o estadio de la carrera del artista o ciclo del proyecto.
- Se trata de un nuevo modo de pensar en el que la carrera musical no está limitada por las restricciones de la industria de la música tradicional o limitaciones presupuestarias, y queda abierta a la capacidad creativa del artista en todos los ámbitos de la gestión.

Cada músico es libre de experimentar y averiguar lo que funcione mejor para ellos, su público potencia y sus carreras musicales. Y este es uno de los puntos clave del nuevo modelo de gestión del artista. Para poder sobrevivir en este nuevo ecosistema se deben tener en cuenta todas las fuentes de ingresos que puedan ser generadas y trabajar en un esfuerzo coordinado para promoverlas todas, siendo creativo y creando un modelo de negocio propio en base a la creación y explotación de una marca que deberá abanderar las cualidades como artista, banda o proyecto musical.

2. Industrias creativas: oportunidades para la música

En este contexto de extrema dificultad profesional se dan las condiciones para la emergencia y consolidación de proyectos de personas que se ven a sí mismos como miembros de la llamada clase creativa, con su creatividad, conocimientos, competencias y habilidades derivados de su condición de músico, pudiendo generar propuestas de valor materializadas en proyectos creativos e innovadores, por hibridación o aplicación con otras industrias creativas y sus agentes.

Para justificar esta proposición vamos a explorar primero las relaciones del músico con la creatividad. Después nos adentraremos en la relación existente entre la creatividad, la cultura y la innovación. Finalmente comprobaremos de qué modo se asocian las industrias creativas al crecimiento económico y por qué se pone así de manifiesto la idoneidad de las competencias transversales del músico para participar en la creación e impulso de proyectos en el seno de las prósperas industrias creativas.

Han sido Gibson, Folley y Park, psicólogos del Kennedy Center for Human Development de la Vanderbilt University,¹ quienes han mostrado más recientemente que los músicos profesionales piensan distinto del resto de las personas, encontrándose diferencias cualitativas en la manera en que el músico se enfrenta a la solución de problemas debido a que el pensamiento creativo forma parte de su experiencia diaria. Lleva a cabo un uso más elevado de ambos hemisferios cerebrales al utilizar, por ejemplo, ambas manos para tocar sus instrumentos e integrando en una sola pieza musical diferentes líneas melódicas o la capacidad de leer simultáneamente símbolos musicales e integrarlo a su propia interpretación. Por tanto, parece que la música y su práctica podrían generar las condiciones propicias para ser persona creativa.

En el marco de la coyuntura actual marcada por la incertidumbre, el cambio y la crisis resultan fundamentales la capacidad de innovación entendida como nuevas forma de responder a las necesidades sociales, ya sea a través de nuevos productos, servicios, procesos o modelos de negocio que partan de la comprensión de las fortalezas y debilidades de la creación, obra del músico y del estado actual de la música pregraba y en vivo; y, por otro lado, de las tendencias en cuanto a nuevas formas de monetizar de la marca del artista y la oportunidad que supone la hibridación con otras industrias afines, en el uso de la creatividad y la propiedad intelectual como materia prima para la creación de productos y servicios innovadores.

Por su parte, la economía creativa comprende sectores tales como: arquitectura, artes visuales y escénicas, artesanías, cine, diseño, editorial, investigación y desarrollo, juegos y juguetes, moda, música, publicidad, *software*, TV y radio, y videojuegos. Estos sectores en el año 2011 alcanzaron un volumen de 4.300 billones de dólares a nivel global. Según la UNCTAD, entre 2002 y 2011 las exportaciones de bienes y servicios creativos crecieron un 134%, convirtiéndose como el quinto rubro más exportado en el mundo con un valor aproximado a los 646.000

¹ Crystal G., Bradley S. F., Sohee P., *Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study*, 02/07/2008, Nashville, USA. Disponible en http://dericownds.net/uploaded_images/Gibson_Folley_Park.pdf

millones de dólares,² configurándose como una de las industrias más prosperas a nivel global.

Mientras la industria musical se transforma por completo y la reducción de las ayudas por parte del sector público no parecen que vayan a proporcionar oportunidades profesionales previsibles, las industrias creativas son una oportunidad muy afín para permitir la supervivencia del músico, su arte y su talento, pudiendo manifestarse en formas, soportes e innovaciones de lo más variado. A continuación, mostramos un catálogo de evidencias que pretenden ser ejemplares al respecto.

2.1 Evidencias de asociación creativa con la música

a) Patrimonio

La catedral de Valencia y la formación Capella de Ministrers, grupo valenciano de música antigua dirigido por el violagambista Carles Magraner, consistió en un trabajo de reconstrucción de doce instrumentos que aparecen en unos frescos del siglo XV hallados el 22 de junio de 2004 en la cúpula de la catedral de Valencia y que permanecían escondidos desde el siglo XVII. Los frescos, en un muy buen estado de conservación, muestran doce ángeles de gran dimensión tocando otros tantos instrumentos de la época y anteriores, como un aulos, un salterio de macillos, una bombardas o un organeto. Para construir cada instrumento se seleccionó un músico especializado que a su vez escogió un lutier para darle forma, con el objetivo de realizar con todos ellos una grabación fonográfica con música de la época.³

b) Urbanismo

Locative Audio es un proyecto colaborativo que utiliza paseos sonoros simultáneos y geolocalización para comprender y explorar nuestro contexto urbano. Estudia la interacción humana con las ciudades desde la perspectiva sonora y musical, devolviendo la experiencia urbana al ritual de la sala de conciertos, la galería de arte o el museo. El encuentro LocativeAudio 2013 (Valencia + Network) propuso paseos simultáneos en distintas ciudades como Valencia, Málaga, Virginia, Gävle, Avignon, Linz, Grenoble, Volos, Hanoi, Tempere y Oxford. Se incluyó además un simposio de discusión sobre el potencial de las herramienta geo-localizadoras y el sonido en el entorno urbano, reuniendo diversos agentes sociales.

Esta edición estuvo organizada por el Centro de Investigación NOVARS, Universidad de Manchester, en colaboración con la UPV - Universidad Politécnica de Valencia y patrocinado por el Research Network Fund de SALC, Universidad de Manchester.⁴ Cabe destacar Sonic Maps, una aplicación móvil que supone una plataforma y solución completa para el audio locativo para *smartphones*.⁵

2 *La economía naranja. Informe*. Buitrago, F. y Duque I., Banco Interamericano de Desarrollo, New York, 2013, disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38143978>

3 *Los frescos de la Catedral de Valencia*, López, E. [Web], Valencia, 2005. Disponible en: http://www.efrenlopez.net/web_castella/proj-angels.htm

4 Extracto de la web del proyecto, disponible en <http://locativeaudio.org/>

5 Extracto de la web del proyecto, disponible en <http://sonicmaps.org/>

c) Turismo musical

Los conciertos y festivales musicales son la causa de millones de desplazamientos cada año. Según un informe publicado por la agencia nacional del turismo Visit Britain y UK Music, organización que representa a la industria musical, un total de 6,5 millones de aficionados a la música participaron en alguna manifestación de este tipo en 2012, con un impacto económico de 2.600 millones de euros en su economía y 24.000 puestos de trabajo anuales que se extienden territorialmente porque los aficionados viajan por todo el país.⁶

En lo que a España respecta, superó en 2013 la barrera de los 60 millones de turistas internacionales al recibir 60,6 millones, un 5,6% más que en 2012 y recuperó el tercer puesto en la lista de destinos más visitados, por detrás de Francia y EE.UU.⁷ Esta es una oportunidad para poder satisfacer necesidades de ocio, entretenimiento, cultura y experiencias de un turismo receptor donde destacan sobre todo británicos, alemanes, franceses, rusos o chinos. Ya existen experiencias diseñadas que incluyen viaje guiado por expertos a territorios con patrimonio cultural e histórico, con demostraciones locales donde vivir el arte, espectáculos, visita de bares, clubs y locales con música en vivo y actividades participativas que incluyen talleres de flamenco, por ejemplo.⁸ Y, por primera vez, la edición de FITUR 2014, una de las principales citas mundiales del turismo, ha incluido la presentación de los festivales de música españoles como hitos del calendario turístico español.

d) Artes escénicas

En 1996 Eylón Nuphar y Boaz Berman crearon el primer *show* de Mayumaná con un pequeño grupo de artistas con diversos talentos y orígenes compartiendo la pasión por el ritmo y la coordinación, alimentada por un particular sentido del humor y picardía. Actualmente cuenta con artistas de más de 20 nacionalidades diferentes y se ha convertido en una de las exportaciones culturales principales de Israel habiéndose entretenido a millones de personas en todo el mundo con su elenco de gira internacional.⁹

Por su parte, el musical *American Idiot* es en su origen el séptimo disco de estudio de la banda Green Day lanzado en 2004. Obtuvo una excelente crítica catalogándolo como uno de los mejores álbumes de la época, con más de 15 millones de copias en todo el mundo llegando a obtener dos premios Grammy por "Mejor Álbum de Rock" y por "Grabación del Año" por el *single Boulevard of Broken Dreams*.^{10 11 12} A mediados del 2008 el director Michael Mayer, ganador

6 El turismo-musical-aporta 2.600 M€ al Reino Unido, [Blog, Internet], 22/10/2013, Baleares, disponible en http://www.hosteltur.com/118170_turismo-musical-aporta-2600-m-al-reino-unido.html

7 España vuelve a ser el tercer país más visitado y supera por primera vez los 60 millones de turistas, rtve.es, 21/01/2014, Madrid, disponible en <http://www.rtve.es/noticias/20140121/espana-supero-2013-primera-vez-60-millones-turistas-internacionales/855441.shtml>

8 Flamenco - Seville, [Web], fecha de consulta 10/09/2013, disponible en http://www.lovemusictravel.com/Flamenco_Seville

9 Extracto de la web del proyecto, disponible en http://www.mayumana.com/about_story.php

10 Paul Grein «Week Ending Jan. 15, 2012. Albums: Good News & Bad News». Yahoo!, 18/01/2012, Consultado el 1 de febrero de 2012.

11 Edna Gundersen. Green Day hits No. 1 . 29/09/2004 Consultado el 23 de octubre de 2011.

12 100 highest-selling albums of the SoundScan era 13/01/2012. Consultado el 13 de enero de 2012.

de un premio Tony junto a la banda comenzaron una colaboración a la que se le unieron el compositor Tom Kitt, el coreógrafo Steven Hoggett y John Gallagher Jr.^{13 14 15}

Tras nueve meses de trabajo tuvo lugar un primer estreno en el Berkeley Repertory Theater de California. Finalmente en septiembre de 2009 y con un elenco de 19 miembros que incluía una banda en el escenario comenzó a funcionar el espectáculo con una muy buena acogida por la crítica lo que llevó el *show* al teatro St. James en Broadway.^{16 17} Cabe destacar que en 2010 obtuvo dos premios Tony el de “Mejor Diseño Escénico” para Christine Jones y “Mejor Diseño de Iluminación de un Musical” para Kevin Adams así como un nuevo Grammy por “Mejor Álbum de Musical” en febrero de 2011.^{18 19 20 21}

Por otro lado, y dentro de la música en vivo, “Rock sin subtítulos” es una iniciativa surgida en Londres, en forma de pequeño y pionero proyecto de producción y promoción de la música española en vivo a finales de 2008, con la firme determinación de hacerse un hueco entre la amplia oferta cultural y de ocio londinense. Detrás se encuentra una empresa española, que persigue normalizar la presencia de artistas españoles en los escenarios londinenses, como primer paso imprescindible para la difusión de la cultura musical española, desde el epicentro cultural y musical que ha sido siempre Londres a nivel mundial.

El propósito es ofrecer al público eventos con una atmósfera 100% española, nada pretenciosos, pero a la vez, diferentes y divertidos en los que todo el mundo disfrute y pueda sentirse a gusto, desde los más jóvenes, hasta aquellos que ya no lo son tanto. Organizan fiestas con actuaciones de los artistas españoles más representativos.²²

Por último, “Karaoke Rock Band” es un proyecto musical y de entretenimiento que conjuga el concepto del karaoke con el de una banda de rock en directo. Los asistentes pueden participar eligiendo una canción de un repertorio preestablecido de género rock y rock alternativo fundamentalmente para, llegado su turno, subir a cantarla delante del público asistente al evento, en el que la música está ejecutada en directo por un banda formada por músicos experimentados. Actualmente esta iniciativa es residente de uno de los locales referentes en el ocio nocturno de la ciudad de Valencia, Murray Club.²³

e) Artes visuales

Santos de Veracruz es ilustrador y tiene editados dos títulos en la editorial franco-belga Caster-

13 Jones, Kenneth, *Green Day's American Idiot, the Musical, Opens on Broadway*, Playbill.com, 2009-09-16.

14 Healy, Patrick, Finding the Musical Hidden in a Punk Album , New York Times, 2010/04/01.

15 Napoleon, Davi, 12 Q 4 Christine Jones: Creating, *Theater for One, Designing "American Idiot"*, The Faster Times, 2010/19/02

16 Gold, Sylviane, *Steven Hoggett is the anti-dance choreographer* . Los Angeles Times. Retrieved 2012/06/25.

17 McElroy, Steven “*Shakespeare, Singing and Solo Shows Galore*”, The New York Times, 2009/09/10,

18 *Who's Nominated?*. Tony Awards. IBM Corp. Archivado desde el original, 7/05/2010.

19 Jones, Kenneth. *Red, Memphis, La Cage aux Folles, Fences Win 2010 Tony Awards*, playbill.com, 14/06/2010.

20 *American Idiot Wins Grammy for Best Musical Show Album!*, Broadwayworld.com, 2011/02/13.

21 Extracto de la web del proyecto disponible en <http://www.americanidiotthemusical.com/>

22 Extracto de la web del proyecto disponible en <http://www.rocksinsubtitulos.co.uk/>

23 Extracto de la web del proyecto disponible en <http://murrayclub.wordpress.com/category/karaoke-rock-band/>

man: "Flamenco" y "Passion". Con actividades dentro del mundo del *fanzine*, el comic y afines, es uno de los proveedores principales del *art-work* para los trabajos discográficos de bandas como "Ojos de Brujo", "Mártires del Compás" o "Muchachito Bombo Infierno". En los últimos tiempos ha incorporado a sus propuestas acciones en vivo realizado para varias bandas ilustrando murales en directo que serán vendidos tras finalizar el concierto añadiendo una nueva capa a la experiencia en vivo del concierto.²⁴

"Beatlemania", por su parte, consiste en una exposición, cine y música en vivo en torno a The Beatles. En estos eventos, a la actuación de la banda tributo a The Beatles llevada a cabo por el grupo de The Blisters, se le suma una exposición tematizada en torno a los de Liverpool, visionado de la película *Help* y para cerrar la velada una comida maridada a mediodía y un segundo pase con cena.²⁵

f) Medios impresos

En el ámbito editorial en papel o electrónico relacionado con la música se pueden observar desde biografías de músicos, bandas o artistas, partituras de canciones míticas o aproximaciones teóricas o prácticas a cierto estilo de interés tanto para el músico aficionado como para profesional y/o musicólogo. Todo ello con distintas finalidades, desde el mero entretenimiento, el análisis de la trayectoria de determinados artistas (marcada ineludiblemente por el momento histórico, sus agentes e industria), dar nuevas formas al aficionado o fan de materializar su vinculación con cierto artista, acciones de mercadotecnia orientadas a la explotación comercial de un artista de temporada o profundizar en la didáctica de cualquier aspecto relevante en la formación del músico o investigador.^{26 27 28}

g) Medios audiovisuales

En lo que al medio audiovisual se refiere, abordaremos un ejemplo que cuenta con una serie de particularidades que le dotan de una especial singularidad. La banda "Spinal Tap", de corte paródico en el género del Heavy Metal, se popularizó a raíz de un falso documental que alcanzó un notable éxito en 1984, *This is Spinal Tap*, impulsando a la banda ficticia a la grabación de álbums y realización de giras de forma efectiva.^{29 30 31 32}

24 Extracto de la web del proyecto disponible en <http://www.santosdeveracruz.com/>

25 Beatlemania en Benassal, exposición y actuación en directo de tributo a los beatles, Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, Valencia, 2012, disponible en <http://comunitatvalenciana.com/actualidad/benasal/agenda/beatlemania-en-benassal>

26 Blánquez, J. Resumen 2013: los mejores libros sobre música publicados este año, [Blog, Internet], 19/12/2013, disponible en <http://www.playgroundmag.net/musica/articulos-de-musica/lista-de-exitos/resumen-2013-los-mejores-libros-sobre-musica-publicados-este-ano>

27 *Justin Beaber: Mi historia*, ficha del libro disponible en <http://www.casadellibro.com/libro-justin-bieber-mi-historia/9788448068578/1817046>

28 Acceso a la web de la división editorial de libros y videos de Berklee College of Music, disponible en <http://www.berkleepress.com/>

29 *This is Spinal Tap*, IMDb, [Web, Internet] disponible en <http://www.imdb.com/title/tt0088258/>

30 *This is Spinal Tap*, sinopsis, [Web], ABC.es, disponible en <http://hoycinema.abc.es/peliculas/1984/this-is-spinal-tap-2052/>

31 Enlace al sitio web <http://www.spinaltap.com/>

32 *Spinal Tap announce 'world tour*. BBC. 2009-04-06, disponible en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/7985487.stm>

Además, dada la relación de algunos de sus miembros con el mundo de la televisión y el entretenimiento, realizaron apariciones en programas como Saturday Night Live, el festival beneficio Hear 'n Aid, en el documental *Joe Satriani: The Satch Tapes* (1992)³³, en un *spot* de Volkswagen³⁴, en el estadio de Wembley en el Tributo a Freddie Mercury (1992),³⁵ entre otros.^{36 37}

Cabe destacar la condición de “Spinal Tap” como producto inverso³⁸ en la medida en que como marca ficticia creada en un entorno de ficción, el falso documental, posteriormente se comercializa en el mundo real, como hemos visto, en forma de álbums y conciertos principalmente.

En el ámbito de los llamados eventos especiales dentro del sector audiovisual, un caso relevante es la primera película de la banda Metallica, “Metallica, Through The Never”, en la que se combina una historia de ficción con un espectacular concierto inédito. Su acción promocional para la *premiere* española en el cine Callao de Madrid incluyó la asistencia de dos de sus miembros, Lars Ulrich y Kirk Hammett. La estrategia de experiencias y precios ligada a la experiencia vivida durante el evento consistió en la puesta a la venta de una entrada *gold* para la sala 1 en platea por 35 euros que daba acceso a la sala donde conocer y saludar a Ulrich y Hammett en el escenario, más gafas 3D y acceso a la fiesta posterior en una sala con segunda cerveza incluida y actuación en directo de G-Tallica (banda de versiones de Metallica), así como póster de la película y pase *backstage* conmemorativo de la película. A su vez, la entrada *premium* para la sala 1 anfiteatro costaba 30 euros y daba acceso a la sala donde saludar a Ulrich y Hammett en el escenario, con las gafas 3D y póster de la película. La entrada *standard* para la sala 2 tuvo un precio de 20 euros y daba acceso a una sala anexa y a las gafas 3D.³⁹

h) Diseño y moda

La familia Ortuño son maestros zapateros desde 1929 en Yecla (Murcia) y en 1978 crean la firma española New Rock. Sus colecciones están inspiradas por la escena metal, el *underground* y ciertos subgéneros literarios dentro de la ciencia ficción, y están diseñadas para un estilo de vida alejado del *mainstream*. Se han convertido en referente para las subculturas de moda alternativa de más de 50 países, con más de 1.500 puntos de venta en todo el mundo. En noviembre de 2013 tuvo lugar el evento New Rock Fashion Week en Murcia, pensado para dar a conocer la primera colección de moda *prêt-à-porter*, lanzar la Flagship Store, la nueva web de

33 Ficha del documental Joe Satriani: The Satch Tapes (1992), amazon.com [Web, Internet], disponible en <http://www.amazon.com/Joe-Satriani-The-Satch-Tapes/dp/B0000TGADC>

34 Spot de la firma Volkswagen protagonizado por Nigel Tufnel (Spinal Tap). Puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=zWLeRRnZQtU>

35 Actuación de Spinal Tap en el tributo a Freddie Mercury en Wembley en el año 1992. Puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=1PZkjghzTLY>

36 Entrevista a Spinal Tap en Saturday Night Live, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=a-HOHzafV1E>

37 Aparición en el proyecto Hear 'n Aid, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=SPE0i9mWuiM>

38 *Irrumpe el product placement inverso*, Parreño, J.M., *Revista MK Marketing+Ventas*, N.º 246, mayo 2009, pp. 18, Ed Wolters Kluwer España, disponible en http://marketingmasventas.dev.nuatt.es/noticias_base/seccion/en%20profundidad/irrumpe-el-product-placement-inverso

39 Roman, F., *Metallica, estreno de su película en España*, venta de entradas, 03/10/2013, [Blog, Internet], disponible en <http://truenometallico.com/metallica-estreno-de-su-pelicula-en-espana-venta-de-entradas/>

customización y las propuestas de temporada de calzado y complementos.⁴⁰

i) Merchandising

En lo que respecta a *merchandising*, el líder indiscutible es la banda Kiss, cuyo valor de marca estimado por los analistas podría rondar los mil millones de dólares⁴¹ teniendo concedidas más de 4.800 licencias para artículos de todo tipo, desde preservativos, muñecos, ataúdes, bebidas, comida, encendedores Zippo, videojuegos, artículos de maquillaje, tarjetas de crédito, juegos de mesa y un largo etc.

j) Nuevos medios

Los nuevos medios son objetos culturales desarrollados principalmente a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación y además una reconstrucción de los medios tradicionales para hacer frente a la revolución digital.

En este ámbito destaca el caso de “Los ríos de Alice”, una aventura gráfica ambientada en un universo de acertijos y personajes inspirados en la música y las letras de la banda Vetusta Morla. El grupo ha participado activamente en el diseño a través de la banda sonora, que contendrá material inédito y que ambientará las peripecias de Alice, su protagonista. Este videojuego ha sido elegida como la mejor *app* del año en The App Date Awards. Resulta interesante resaltar que el juego está lleno de guiños que gustarán a los fans de la banda, pero su jugabilidad y su atractivo diseño ha hecho que el 70 % de las descargas se hagan en EEUU, donde no conocen al grupo.⁴²

k) Servicios creativos

SonarKids es la nueva propuesta de ocio familiar concebida por Sónar para desarrollar actividades, eventos y productos culturales destinados a niños y padres adaptándose al discurso familiar, la filosofía y el espíritu de Sónar, marca de calidad de referencia internacional en actividades culturales ligadas a las nuevas tecnologías y la creación artística de vanguardia.

Música y tecnología son los pilares básicos de esta nueva propuesta cultural, lúdica y pedagógica. Se fundamenta en la originalidad y la innovación para crear contenidos que fomenten entre los más pequeños el interés por descubrir nuevos estímulos y promoviendo la conducta creativa a través de propuestas y contextos enriquecedores que favorezcan la interactividad entre niños y padres.⁴³

40 New Rock Fashion Weekend: un evento lleno de estrellas, 31/10/2013, [Web], guapamurcia.es, disponible http://guapamurcia.es/not/5582/new_rock_fashion_weekend__un_evento_lleno_de_estrellas/

41 *We outsell the Beatles and Elvis put together: Kiss' Gene Simmons makes no apologies for merchandising*, somethingelsereviews.com, [Web], 25/08/2013, disponible en <http://somethingelsereviews.com/2013/08/25/we-outsell-the-beatles-and-elvis-put-together-kiss-gene-simmons-makes-no-apologies-for-merchandising/>

42 Nimo A. M. “Un juego inspirado por Vetusta Morla, mejor app del año”, *El Mundo*, 16/12/2013, disponible en <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/applicate/2013/12/16/una-aventura-grafica-inspirada-por.html>

43 Extraído de la web del proyecto, disponible en <http://www.sonarkids.com/es/info>

Por otro lado, la idea fundamental del proyecto Digital Tour Bus es la de cambiar la forma de conocer y relacionarse entre los fans y sus artistas favoritos llegando un acuerdo para que estos permitan mostrar el interior de sus vehículos durante los viajes de gira y mostrar sus estilos de vida *on tour*. Actualmente el sitio web, además de su cometido original, cumple la función de agenda de los conciertos de artistas y novedades relacionados con artistas de todos los géneros así como blogs personales de los mismos.⁴⁴

I) Publicidad y nuevos medios

#Tweelied es una campaña diseñada para establecer la certificación de Vodafone como la “mejor red móvil en Alemania” entre la llamada Generación Upload, niños y adolescentes entre 10 y 18 años. De acuerdo con el reclamo de Vodafone, “Power to you”, esta campaña concede el poder creativo al usuario a través de la presencia en los medios sociales de su *target*. Durante once horas el 30 de marzo 2011 la banda germana Bakkushan realizaron una acción en la que todo el mundo pudo participar enviando *tweets* o comentarios de Facebook con el *hashtag* “#tweelied”. La banda comenzó a interactuar a través de las redes sociales, donde se recopilaban y tenían en cuenta las mejores aportaciones, más graciosas, interesantes, etc., para la realización de canciones. La campaña dio un ejemplo perfecto de lo rápido que se pueden crear obras de creación, produciendo y difundiendo, dada la tecnología y la infraestructura adecuada.⁴⁵

m) Alianzas estratégicas y patrocinio

La consultora estratégica Mac Presents, el gigante de las telecomunicaciones AT & T y Nokia desarrollaron un lanzamiento de Nokia Music, uno de los servicios de *streaming* de música libre más grandes en EE.UU, en coordinación con Green Day, quienes tenían planeado lanzar un trío de álbumes. El programa incluyó acciones “gamificadas” en Facebook a través de una aplicación para la *fanpage* de Green Day -25 millones de fans-en “cobranded” junto a Nokia Music y AT&T que daba la oportunidad de asistir gratis al *show* en el Irving Plaza en la ciudad de Nueva York.

En el concierto se habilitaron pulseras RFID que se asociaban a las cuentas de Facebook de los fans marcadas con el *hashtag* del evento. Se generaron más de 326.000 impresiones *online* en solo tres horas. El retorno en términos de promoción fueron más de 215 millones de impresiones de los consumidores en tan sólo cuatro semanas y más de 179.000 acciones sociales que generaron más de 165 millones de impresiones. La promoción también obtuvo más de 50 millones de impresiones de la cobertura de prensa con artículos destacados en la revista *Rolling Stone*, *Billboard Magazine*, EE.UU.^{46 47 48}

44 Extraído de la web del proyecto, disponible en <http://www.digitaltourbus.com/about/>

45 Extraído de la web del proyecto, disponible en http://vodafone-tweelied.de/?page_id=4

46 Extraído de la web del proyecto, disponible en <http://www.macpresents.com/>

47 *5th Annual Shorty Industry Awards Finalist Nokia Music and AT&T Present Green Day's Numero Uno Fan Contest*, [Web], 05/03/2013, disponible en http://industry.shortyawards.com/nominee/5th_annual/B9/green-days-numero-uno-fan-contest

48 Punctab Case study, Green Day Numero Uno Fan, [Web], assets.hubexchange.com, disponible en <https://assets.hubexchange.com>

Llegados a este punto podrá el lector asomarse al amplio panorama de oportunidades que genera el nuevo contexto de creatividad facilitado por los cambios tecnológicos y socioeconómicos e identificar a un profesional que quiere vivir de sus habilidades musicales en vivo y en estudio, distribuidas y difundidas a través de soportes diversos y para públicos que no necesariamente tienen una motivación sólo musical cuando entran en contacto con sus propuestas.

Este profesional debe orientarse a la relación, el intercambio y la cooperación con otros sectores de la comunicación y el entretenimiento, y estar dispuesto a graduar la libertad creativa según si el cliente final es un público anónimo con el que conectar por su cuenta y riesgo, o un público objetivo de organizaciones clientes con sus propios y legítimos fines comerciales. Mientras que el segundo *set* de saberes pertenece al ámbito del arte y la música, el primer *set* tiene que ver con la praxis de un enfoque empresarial para su trayectoria, y con la adquisición de conocimientos y competencias económico-empresariales para lo que se conoce como "inteligencia de mercado". Saber diversificar riesgos y fuentes de ingresos es el método para seguir viviendo de la música como profesión y financiar en su caso la creatividad propia en estudio, en vivo u *online*.

MESA REDONDA DE DIRECCIONES DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA : INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CONGRESO EN LOS CONSERVATORIOS

Moderadora: **Gloria M.ª Royo Serrano**

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



Resumen: **Josep Manel García Company**

Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent

La situación de los estudiantes de música y danza en conservatorios profesionales en la actualidad es la respuesta a las preguntas que sobre empleabilidad surgieron en los años noventa. En este tiempo, los centros de enseñanza han estado sujetos a planes de estudio y sistemas organizativos que, sin perder su importante carga de formación musical, no han llegado a constituirse en herramientas de construcción de un presente y un futuro para los estudiantes a medida que iban terminando sus estudios. Convertirse en egresado no es convertirse en profesional.

A lo largo de este Congreso Nacional sobre Empleabilidad de las Enseñanzas Artísticas y a través de las diferentes ponencias (intensas e interesantes exposiciones), se ha tratado de centrar la casuística de la empleabilidad en la sociedad actual. El camino se ha iniciado planteando un estudio integrado de las enseñanzas artísticas. Razonar sobre los problemas actuales, cómo reconocerlos por medio de diseños evaluativos específicos, cómo focalizar las soluciones, buscar itinerarios explorando ámbitos diversos y multidisciplinares e interactuar con las administraciones educativas, han constituido los principales factores de análisis de esta primera aproximación a la realidad de nuestras enseñanzas.

En el seno del congreso los directores y directoras de los conservatorios, junto con el profesorado y representantes de la Administración educativa, hemos podido poner en común algunas ideas sobre el estado de nuestros centros en el sentido de si pueden, a día de hoy, dar respuesta a las exigencias que la globalidad laboral, en todo momento cambiante, impone.

Nos hemos preguntado si los conservatorios profesionales podemos construir profesión. Hemos hablado de la importancia de implementar la formación académica con estructuras que ayuden a establecer relaciones en la sociedad que permitan aplicar la creatividad para tejer redes que aporten oportunidades laborales. Se trata, pues, de crear más ámbitos donde quepa la música y la danza y, al mismo tiempo, también se trata de dotar a los centros de soportes administrativos, organizativos y de gestión que favorezcan la preparación tanto como la empleabilidad.

Se hizo un repaso al marco normativo de las enseñanzas artísticas y comprobamos que, en general, se necesita un diseño programático adecuado al día de hoy: debe abrir horizontes.

Aunque en el congreso se dejó constancia de que las administraciones trabajan por la actualización del sistema educativo, los progresos aún quedan lejos de dar una respuesta inmediata a la necesidad de salidas profesionales para los estudiantes de enseñanzas artísticas, en concreto, música y danza.

En la mesa redonda de directores de centros que puso fin a los actos congresuales, se pudo exponer con claridad que con los diseños actuales las enseñanzas profesionales de Música y de Danza solamente pueden ofrecer itinerarios formativos propedéuticos para estudios superiores; sobre todo en el caso de la música, puesto que en el caso de las enseñanzas de danza, por las razones de edad de los estudiantes y su preparación física, requieren de estos estadios académicos medios, un grado de profesionalización más inmediato. No obstante, no presupone esta circunstancia una garantía de empleabilidad rápida, sino que se ve sujeta a las mismas vicisitudes de falta de tejido socio-laboral que padecen las enseñanzas musicales.

Algunas claves, por tanto, para entender la respuesta que debemos dar los centros a estas legítimas demandas tienen que ver, y así se comprendió también desde la representación administrativa presente en el congreso, con el *emprededurismo* y con la *internacionalización*. Obviamente, las identidades proactivas con visión positiva desde dentro del aparato académico deben ser la razón y el motor del cambio. Así, la modernización ideológica de los centros aportará áreas sustanciales de progreso a través de la potenciación de la creatividad, de la iniciativa del alumnado y también de la imaginación dentro de un marco necesario, básico y esencial, de interdisciplinariedad. La mesa redonda de directores de conservatorios de música y de danza estuvo moderada por Gloria Royo, del Servicio de Enseñanzas Musicales del Ministerio de Educación, y en ella participaron Alicia Gómez, del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia; Lucía Echeverría, del Conservatorio Profesional de Música de Utiel (Valencia); Amalia Valero, del Conservatorio Profesional de Música de Elche (Alicante); Javier Lechago, del Conservatorio Profesional de Música de Amaniel (Madrid); Jonatan Rives, del Conservatorio Profesional de Música de Murcia; Francisco Javier Gámez, del Conservatorio Profesional de Música "Cristóbal de Morales" de Sevilla; y Josep Manel García, del Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent (Valencia).

Cada participante del coloquio pudo exponer algunas de sus ideas y entre ellas se puso de relieve la disociación que existe en el sistema general de las enseñanzas musicales en España. Se apuntaba que una manera de entender nuestras enseñanzas podría estribar en la adscripción al Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), todo en un intento de racionalizar las enseñanzas elementales, medias, profesionales y superiores. La mesa se preguntaba cuál debiera ser el papel de los conservatorios elementales, profesionales y superiores teniendo en cuenta que en primaria está la música como materia y también en algún tramo de la enseñanza secundaria. Los conservatorios superiores parecen tener la tarea de formar profesionalmente a los estudiantes. En consecuencia, los centros profesionales quedamos en un terreno de extraña asignación. Redundando en este sentido, se escucharon propuestas para el Ministerio de Educación de utilizar los distintos niveles que nos proporciona el catálogo MECES, y se añadía que vendrían bien dos cursos superiores posteriores al

bachillerato, equivalentes a la Formación Profesional Superior o a los centros superiores de Artes Plásticas o Diseño, para concretar unas titulaciones que tendrían reconocimiento en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y tal vez así se aclararan las confusiones generadas en torno a nuestras enseñanzas. Sería entonces cuando en el catálogo del Marco Español de Cualificaciones (MECU) se podrían definir unas profesiones concretas, marcando con claridad sus competencias.

Consecuentemente, en cuanto a empleabilidad, se ha visto necesario el desarrollo de las Cualificaciones Profesionales en el campo de las Artes Escénicas dentro del Marco Europeo, y también la inclusión de estos oficios en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Respecto a la Danza, y por su especial singularidad, cabe destacar algunos apuntes hechos sobre la dilatación del periodo formativo que supone cursar los estudios superiores con fines profesionalizadores, por el retraso que suponen, por lo general, en el acceso al mundo laboral.

Además, desde los conservatorios profesionales de Danza, se proponía una preparación formativa de orientación (figura del FOL) hacia vertientes profesionales específicas, aunque ajenas a la práctica escénica (danzaterapia, en todas sus acepciones, medicina aplicada a la danza, psicología apoyada en la danza, diseño de vestuario e indumentaria, gestión administrativa y regiduría de compañías, vídeodanza, multimedia e informática aplicada a la danza, etc.).

Los conservatorios de Danza necesitarían un importante cambio de paradigma en su concepto básico. La necesidad de aceptar la *teorización* como elemento de primordial importancia -al lado de la siempre admitida vertiente "práctica pedagógico-artística"- parece imprescindible para poder adaptarse a los procesos de evolución y cambio que la sociedad cada vez más exige. Mantenerse en los cánones antiguos supondrá, casi sin ninguna duda, el estancamiento y el desapego de las sociedades futuras.

Se explicaba que la reflexión era la única forma de plantearse metas, objetivos más allá de la interpretación. La *teorización* implica documentación, implica investigadores -aquí encontraríamos otra importantísima opción para la formación en los conservatorios de danza-. En el mundo de la danza no se valora el concepto de investigación, de autoanálisis y, en general, la parte teórica del Arte: quien no baila parece no ser nadie dentro de la danza.

En todas las enseñanzas artísticas es necesaria e imprescindible la *voz del alumno* como destinatario inmediato de los objetivos de los centros y como conocedor más objetivo de la sociedad que le rodea; puede ser un elemento muy importante para establecer nuevos procesos.

En general, se puso de manifiesto que la situación de las enseñanzas artísticas no es mejor en unas comunidades autónomas que en otras. Las salidas (en el fondo, para qué sirven los títulos profesionales) no se conocen, y las que se conocen no son suficientes ni versátiles. Por tanto, cabe una tarea incesante de orientación por parte de los equipos docentes que demuestre al alumnado y a las familias que los centros públicos tenemos asumido el compromiso con

las generaciones que se suceden dentro de nuestras instituciones. Sus caminos serán los suyos, pero nuestra obligación es despejar caminos. De nuevo aparece aquí la importancia de la orientación como herramienta docente. Bien a través de la Figura del Orientador Laboral (FOL) o, posiblemente de forma más inmediata puesto que se trata de una estructura que ya se halla instaurada en los propios centros, por medio de los profesores tutores junto con los equipos docentes, se puede potenciar la función orientadora. Estos mecanismos pertenecen a los centros, y se les puede reconocer y valorar la cercanía con el alumnado como ambiente adecuado para poder asumir esta función orientadora.

Por otro lado, también estamos obligados a buscar oportunidades desde donde nos encontramos. Abandonar la idea de dar una dimensión profesionalizadora a nuestras enseñanzas, es decir, dotar de contenido la denominación de nuestros establecimientos docentes puede suponer una opción más para dar espacio a las cualidades de las que hablábamos al principio de este resumen: *creatividad e imaginación*. No podemos olvidar, por supuesto, que el marco normativo (RD 1577/2006) asigna a nuestras enseñanzas tres funciones básicas: formativas, orientadoras y preparatorias para estudios posteriores.

En consecuencia, despedimos este primer congreso nacional convencidos de que la "Administración" éramos todos y cada uno está vinculado a su responsabilidad. No debemos ni vamos a perder la esperanza activa, término que casa mejor con lo que se busca que el término optimismo, excesivo en matices.

FIN DEL CONGRESO 2014



