



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Desarrollo Social

La Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete como eje
vertebrador de la docencia en el último ciclo de Enseñanzas
Profesionales: propuesta metodológica

Autor:

Francisco Joaquín Garres Pérez

Directora:

Dra. D^a. María del Mar Bernabé Villodre

Murcia, julio de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Desarrollo Social

La Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete como eje
vertebrador de la docencia en el último ciclo de Enseñanzas
Profesionales: propuesta metodológica

Autor:

Francisco Joaquín Garres Pérez

Directora:

Dra. D^a. María del Mar Bernabé Villodre

Murcia, julio de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DE LO/S DIRECTOR/ES DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. D^a. María del Mar Bernabé Villodre como Directora de la Tesis Doctoral titulada “La Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete como eje vertebrador de la docencia en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales: propuesta metodológica” realizada por D. Francisco Joaquín Garres Pérez en el Departamento de Ciencias Humanas y Religiosas, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 y 778/98, en Murcia a 31 de mayo de 2017

Resumen

Desde la implantación de la *LOGSE* (1990), la Música comienza a ocupar un lugar relevante dentro del sistema educativo español. Las anteriormente denominadas Enseñanzas de Régimen Especial que vieron cambiar su denominación con cada reforma, y que ahora son denominadas Enseñanzas Artísticas, sufrieron importantes cambios respecto a los iniciales Planes del 42 y del 66. Estos cambios pretendieron mejorar la formación musical del intérprete, creando músicos con más conocimientos sobre el mundo de la teoría e historia musical, y no sólo intérpretes. Esta situación trajo consideraciones contradictorias por parte del profesorado, que veía cómo el tiempo de estudio de interpretación clarinetística se reducía y, ante esto, el profesorado de Superior constató una bajada de nivel en las Pruebas de Acceso. Éstos últimos tomaban como referencia su plan de formación, que había sido el Plan del 66, con menor carga teórica y más interpretativa; y, tomando esta referencia, el clarinetista *LOGSE* y *LOE* partía con desventaja. A esta situación, vinieron a sumarse los cambios en el alumnado, puesto que el contexto histórico-social con su evolución suponen nuevos perfiles de discentes. Así, se observó cómo el alumnado actual no respondía siempre del modo esperado al método tradicional (la imitación del profesorado); de modo que, se planteó lo conveniente de sistematizar todo un corpus didáctico para el aula de Clarinete, que facilitase la labor docente en el Conservatorio.

Esta Tesis presenta una metodología didáctica para el aula de Clarinete de los Conservatorios Profesionales de Música, destinada a superar la Prueba de Acceso a Grado Superior, y estructurada a partir del trabajo de los problemas detectados en los tres exámenes que la componen: Repentización, Análisis e Interpretación instrumental con el Clarinete (tres obras, una con Piano, otra de memoria y otra para Clarinete solo). Fueron precisamente los datos obtenidos durante las entrevistas al profesorado de Murcia, Alicante y de la Vega Baja, los que mostraron la inexistencia de una sistematización metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Clarinete en los Conservatorios Profesionales de Música. Esto llevó a considerar hasta qué punto se podía decir que el alumnado contaba con la preparación adecuada para superar una Prueba de Acceso al Grado Superior de Música; puesto que, estos exámenes implicaban un trabajo

específico desde Enseñanzas Profesionales y el dominio de un repertorio que, sin ese trabajo previo, no resultaría asequible al alumnado. Esta situación llevó a plantear como objetivo principal de esta Tesis, la sistematización de una metodología para el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, que pudiese facilitar el camino hacia una exitosa Prueba de Acceso al Grado Superior. Derivados de éste, surgieron cuatro objetivos específicos: plantear un método para el estudio de la Repentización en el aula específica de Clarinete; estructura el trabajo de la memoria musical desde el aula y para fuera del aula, incidiendo en el trabajo de la concentración y la relajación para evitar bloqueos y tensiones; organizar las pautas específicas para el análisis del repertorio clarinetístico; y reconducir las exigencias del repertorio del último ciclo para garantizar su comprensión e idoneidad, a pesar de su coincidencia con el trabajado en Grado Superior de Música.

Se desarrollaron distintas propuestas para trabajar cada uno de los bloques relevantes de la Prueba de Acceso, que permitirían reconducir la típica estructuración de la clase de Clarinete (libro o libros de técnica, libro de pequeñas piezas musicales y obras del repertorio trimestral) hacia las necesidades del instrumentista. Así, se comenzó por organizar un proceso de calentamiento respiratorio, corporal e instrumental que ofreciese recursos para su trabajo en casa. El proceso de repentización adquirió mayor y constante presencia, porque se trabajaría en cada sesión con unas pautas específicas (similares a las de la Prueba de Acceso, para familiarizarlos con ella). Una vez trabajado esto, se pasaría al trabajo de la técnica con los libros específicos, que se aprovecharía también para organizar actividades de memorización y de control de los nervios (interpretación de éstos delante de compañeros o en el escenario). Y, el estudio del repertorio siempre partió de pautas específicas de Análisis musical, que también se realizaba con el pianista acompañante, para que el clarinetista comprendiese la importancia de la cohesión camerística. Con el repertorio también se trabajaron ejercicios de memorización, de mejora de la relación interpretativa con el pianista y de concentración-relajación ante la interpretación pública. Se estaba intentando dotar de sistematicidad al proceso de enseñanza/aprendizaje del aula de Clarinete, a raíz de las exigencias de una prueba ante la que el alumnado no hacía sino mostrar un aumento de sus carencias, como mostraron los datos previamente obtenidos a lo largo de distintos cursos académicos.

Los resultados previos obtenidos en distintas entrevistas a la totalidad del alumnado presentado en los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante, permitieron conocer los problemas del alumnado ante la Repentización, la falta de preparación clarinetística (técnica y expresiva), los problemas de memorización del repertorio, las dificultades a la hora de analizar, y los problemas de nervios ante el tribunal. A raíz de ellos, y de las carencias detectadas por el profesorado de Grado Superior que conformaba los tribunales de Clarinete, se propuso la metodología para el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, que fue desarrollada con el alumnado de este ciclo del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja (Alicante). Los resultados finales mostraron la positiva recepción de las propuestas metodológicas por parte del alumnado investigado, que mejoró en aquellos aspectos que estaban relacionados con la Prueba de Acceso.

Estábamos demostrando la necesidad de sistematizar el proceso de enseñanza/aprendizaje del Clarinete para el aula de Enseñanzas Profesionales, que siempre había seguido la metodología tradicional de la imitación. De esta forma, estábamos consiguiendo que el estudiante pudiese contar con recursos para mejorar su estudio en casa, al tiempo que su interpretación en el aula y ante el público; y, lo más importante para ellos, que pudiesen presentarse a la Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete con confianza en sus propias posibilidades instrumentales.

Palabras clave: Clarinete, Enseñanzas Profesionales, Prueba de Acceso, Repentización, Análisis, Memoria musical.

Abstract

Since the *LOGSE* (1990), Music has played a relevant part within the Spanish educational system. The former Special Regime Studies, which had a different name with each educational reform, and now called Art Studies, experienced significant change, when compared to the initial systems from year 1942 and 1966. These changes tried to improve the performer’s musical training,

thus creating musicians with more knowledge about theory and history of music, not only performers. This situation caused contradictions among the teachers, who witnessed how the time spent on studying with the clarinet was reduced. Therefore, the teachers of the higher level could confirm a lower level of performance in the Entrance Exams. These teachers had their system (from 1966) as a reference. They had had fewer hours of theory and more hours of practice and performance. Taking this reference into account, the *LOGSE* and *LOE* clarinetist was at a disadvantage. In addition, there were changes in the type of student, due to the evolution of both the historic and social contexts, what resulted in new student profiles. It could be observed that the current student did not react as expected, when using the traditional method (imitating the teacher). This way, a systematisation of the whole didactic body for the clarinet class was being contemplated, in order to ease the teaching work at the conservatory.

This Thesis presents a didactic method for the Clarinet class in the Intermediate Conservatories. The method aims at passing the Entrance Exams to the Higher Level, and is structured according to the work derived from the problems detected in the three exams: Sight-Reading, Analysis and instrument Performing with the Clarinet (three works, one with the piano, another one by heart and another one for Clarinet only). The information collected from interviews with teachers in Murcia, Alicante and the Vega Baja showed the lack of a methodological systematisation in the Clarinet teaching/learning process in Intermediate Conservatories. This could lead to consider to what extent the students had the proper training to pass an Entrance Test to the Higher Level of music, since these exams involved specific work from Intermediate Studies, as well as the control over a repertoire which would not be reasonable without the aforementioned work. This situation created the main objective of this Thesis: a methodological systematisation for the last cycle in Intermediate Studies, which could ease the way towards a successful Entrance Exam to the Higher Level. From the main objective, four specific objectives emerged: to create a method for the study of Sight-Reading specifically in the Clarinet class; to organise the work of musical memory in the classroom and also for outside the classroom, stressing concentration and relaxation, to avoid blocks and tension; to organise the specific guidelines for the analysis of the Clarinet repertoire; to correct the demands in the

repertoire for the last cycle in order to ensure its comprehension and suitability, despite its coincidence with the one worked with in the Higher Level.

Different proposals were developed to work with each of the relevant sections within the Entrance Exam. These proposals would allow teachers to redirect the typical structure of the Clarinet class (a book or some books on technique, a book of short music works and a work from the quarterly repertoire) towards the performer's necessities. Consequently, the first thing was to organise a respiratory, body and instrument warming-up process which could provide resources for working at home. The sight-reading process became more important and constant, because it would be practiced in every session with specific guidelines (similar to the ones in the Entrance Exam, to get used to it). Having worked with this, work on technique with specific books would be next. These books would also be suitable for activities about memorisation and nervousness (performing before classmates or on stage). The study of the repertoire always started from specific guidelines of musical Analysis, also performed together with the accompanying pianist, so the clarinetist could understand the importance of chamber cohesion. In the repertoire other things, were practiced: exercises on memory, improvement in the performing relationship with the pianist, and concentration and relaxation for public performance. The aim was to systematise the teaching/learning process in the Clarinet class, as a result of the demands of an exam where students showed more and more deficiencies, as shown the data collected in different academic years.

The previous results, obtained through different interviews to all the students who took the exams in the Conservatories of Murcia and Alicante, showed the students' problems when faced with Sight-Reading, the shortage in clarinet preparation (both technical and expressive), the problems with memorising the repertoire, the difficulties of analysing, and the problems caused by nervousness before the examining board. Taking into account these problems and the deficiencies detected by the Higher Level teachers in the Clarinet examining boards, the method for the last cycle of Intermediate Studies was proposed. It was developed with the students in this cycle, at the Intermediate Conservatory "Francisco Casanovas" in Torrevieja (Alicante). The final results showed the positive acceptance of the methodological proposals by the students

in the research, as well as their improvement in those aspects related to the Entrance Exam.

We were trying to demonstrate the need for a systematisation of the teaching/learning process of the Clarinet in the class of Intermediate Studies, where the traditional method of imitation had been used. As a result of this, we were able to provide students with resources to improve their work at home, as well as their performance in the classroom and before the public; and most importantly, they could take the Entrance Exam for Higher Level of Clarinet, confident in their own possibilities with the instrument.

Key words: Clarinet, Intermediate Studies, Entrance Exam, Sight-Reading, Analysis, Musical Memory.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar los agradecimientos con los directores y profesorado de los Conservatorios Superiores y Profesionales de Murcia, Alicante y de la zona de la Vega Baja. Gracias a ellos, ha sido posible realizar esta Tesis Doctoral. Los centros que han colaborado son: los Conservatorios Superiores de Música de Murcia "Manuel Massotti Littel" y de Alicante "Óscar Esplá", los Conservatorios Profesionales de Música de Orihuela, de Catral, de Pilar de la Horadada, de Almoradí, de Murcia, y al centro en el que trabajo, el Conservatorio Profesional "Francisco Casanovas" de Torrevieja.

A mi directora, la Dra. D^a María del Mar Bernabé Villodre, por su gran influencia, profesionalidad, profesora incansable. Gracias a su apoyo por hacer posible este importante trabajo. Ha sido un placer enriquecerme con su sabiduría y hacer posible este objetivo.

Una dedicación muy especial y a título póstumo, a mi maestro D. Matías Trinidad Ramón, un gran clarinetista y una gran persona.

Igualmente, agradecer a todas aquellas personas que me han apoyado y han confiado en mí para realizar este trabajo tan importante para mí, y poder alternar mi actividad profesional y finalizar tan largo proyecto educativo.

El apartado final de agradecimientos se lo dedico a mi familia, a mi mujer y a mis hijos. Los años de trabajo, la ayuda y el apoyo recibido me han servido para fortalecerme y recibir el cariño necesario para llevar a cabo mi gran objetivo académico, sin ellos, dicho trabajo hubiera sido imposible realizarlo. Muchas gracias a todos.

ÍNDICE GENERAL

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS DE TABLAS Y DE ANEXOS19

I INTRODUCCIÓN25

 Prospectiva sobre los diferentes planes de estudios profesionales y superiores de Música..... 27

 Evolución de las Pruebas de Acceso al Superior desde el Plan 66: pruebas y repertorio orientativo..... 28

 Exigencias académicas de las Pruebas de Acceso al Grado Superior para el alumnado del último ciclo de Enseñanzas Profesionales..... 32

 Contenidos y metodología del último ciclo de Enseñanzas Profesionales según la normativa vigente..... 33

 Preparación para el acceso al Grado Superior durante el último ciclo: problemas con los que se enfrenta el alumnado..... 34

 Lectura a primera vista o Repentización..... 35

 Memorización de las obras..... 35

 Análisis del repertorio..... 36

 Miedo escénico..... 37

II JUSTIFICACIÓN39

III OBJETIVOS.....49

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	55
1.1. LA LEGISLACIÓN GENERAL DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE	58
1.1.1. Evolución de las referencias legislativas para las Enseñanzas Artísticas.....	58
1.1.2. Estructura de la especialidad de Clarinete en las Enseñanzas Profesionales de Música hasta la actualidad.....	64
1.1.3. Referencias a la metodología en la legislación de las Enseñanzas Profesionales de Música.....	70
1.2. PRUEBAS DE ACCESO A GRADO SUPERIOR.....	72
1.2.1. Evolución de las Pruebas de Acceso a Grado Superior desde el Plan de 1942.....	72
1.2.2. Número de pruebas y baremación en la actualidad.....	74
1.2.2.1. Examen de Análisis.....	75
1.2.2.2. Prueba de Repentización o lectura a primera vista.....	76
1.2.2.3. Interpretación con el Clarinete de las obras propuestas por el alumnado.....	77
1.3. DIDÁCTICA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: MÉTODOS Y METODOLOGÍA DEL INSTRUMENTO.....	78
1.3.1. El concepto de método.....	79
1.3.2. Definición del concepto de metodología.....	81
1.3.3. La interpretación de los conceptos de método-metodología en los Conservatorios de Música.....	82
1.4. LA CLASE DE CLARINETE EN LA ACTUALIDAD.....	86
1.4.1. El estudio de la técnica específica.....	90
1.4.2. El Análisis de las obras musicales en la clase de Clarinete.....	95
1.4.3. La interpretación de obras para Clarinete solo.....	96
1.4.4. El estudio de las obras para Clarinete y Piano.....	100
1.4.5. El trabajo de memorización de obras.....	102
1.4.6. La Repentización o lectura a primera vista.....	105
1.4.7. La actuación en público.....	108
1.4.8. Participación en cursos específicos de interpretación instrumental.....	112

1.5. ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES: DIFICULTADES EN LA PREPARACIÓN DE LA PRUEBA DE ACCESO AL GRADO SUPERIOR....	113
1.5.1. Memoria musical.....	122
1.5.2. Lectura a primera vista o Repentización.....	124
1.5.3. Trabajo con el pianista acompañante.....	125
1.5.4. Obras para Clarinete solo.....	127
1.5.5. El miedo escénico.....	127
1.6. PROBLEMAS DETECTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A GRADO SUPERIOR.....	130
1.6.1. Análisis: programación y planteamientos a tener en cuenta.....	133
1.6.2. Problemas en la Repentización.....	135
1.6.3. Conocimientos de Historia de la Música.....	136
1.6.4. Control emocional ante la presión de la prueba.....	136
1.6.5. Problemas técnicos básicos durante la interpretación de las obras.....	138
CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE	143
2.1. TRABAJO PREVIO DE LA TÉCNICA INSTRUMENTAL: POSICIÓN CORPORAL, EMBOCADURA, RESPIRACIÓN, DIGITACIÓN (POSICIÓN E INTERVÁLICA).....	147
2.2. PROPUESTA DE PAUTAS ESPECÍFICAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS OBRAS DE CLARINETE EN LA CLASE DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES.....	160
2.3. LA REPENTIZACIÓN: EL TRABAJO EN EL AULA DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES ORIENTADO A LA PRUEBA DE ACCESO AL GRADO SUPERIOR.....	164
2.4. CÓMO MEMORIZAR UNA OBRA MUSICAL EN LA CLASE DE CLARINETE.....	170
2.5. METODOLOGÍA PARA TRABAJAR EL MIEDO ESCÉNICO DESDE EL AULA DE CLARINETE: LAS AUDICIONES EN CLASE Y EN AUDITORIO/SALA DE CONCIERTOS.....	172
CAPÍTULO III: CONTEXTO, INSTRUMENTOS Y RESULTADOS	177
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	219
CAPÍTULO V: LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	237

18

VI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....245

VII ANEXOS259

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE DE FIGURAS

Figura 1. Problemas del alumnado en las Pruebas de Acceso.....	42
Figura 2. Deficiencias formativas autodetectadas por el alumnado.....	42
Figura 3. Cambios necesarios en el último ciclo de EE.PP. para enfocar mejor el primer curso de Grado Superior.....	44
Figura 4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último curso?.....	46
Figura 5. La bibliografía del último ciclo de EE.PP. es correcta.....	84
Figura 6. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP.....	85
Figura 7. Respuestas del profesorado de EE.PP. ante la docencia en EE.PP.....	87
Figura 8. Respuestas del profesorado de Grado Superior ante la docencia en EE.PP.....	87
Figura 9. Estoy de acuerdo con la programación de Clarinete de EE.PP. establecida en la legislación.....	89
Figura 10. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de Clarinete de EE.PP.....	90
Figura 11. El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete a EE.PP....	91
Figura 12. El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete a EE.PP...	92
Figura 13. Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo).....	97
Figura 14. Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo).....	97
Figura 15. Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior.....	98
Figura 16. Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior.....	98
Figura 17. Hay obras en el Tercer Ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar.....	101

Figura 18. No debemos colocar algunas obras tan difíciles de interpretar	102
Figura 19. Respuestas ante posibles cambios en EE.PP.....	105
Figura 20. ¿Muestra el alumnado problemas a la hora de repentizar?.....	106
Figura 21. ¿Muestra el alumnado problemas a la hora de repentizar?.....	107
Figura 22. ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?.....	110
Figura 23. Necesidades formativas autodetectadas por el alumnado.....	111
Figura 24. Respuestas del alumnado que ha realizado las Pruebas de Acceso...	114
Figura 25. Respuestas del alumnado que cursa primer curso de Grado Superior.....	116
Figura 26. Percepciones personales ante el primer curso de Superior.....	117
Figura 27. Interés profesional del alumnado.....	118
Figura 28. Diferencias entre la formación de EE.PP. y de Grado Superior.....	118
Figura 29. ¿Cómo calificarías los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso a Grado Superior?.....	120
Figura 30. Cambios que necesitaba el alumnado de EE.PP.....	121
Figura 31. Asignaturas percibidas como fáciles por el alumnado.....	121
Figura 32. Asignaturas percibidas como difíciles por el alumnado.....	122
Figura 33. Dificultades ante la asignatura de Análisis.....	126
Figura 34. ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?.....	128
Figura 35. ¿Cuál de los tres exámenes te supone mayor problema?.....	129
Figura 36. ¿En qué parte de la prueba crees que tienes más dificultades?.....	130
Figura 37. Respuestas del profesorado de Superior a las preguntas relacionadas con las Pruebas de Acceso a Grado Superior.....	131
Figura 38. Respuestas del profesorado de EE.PP. a las preguntas.....	132
Figura 39. Deben mejorar mucho en la prueba de Análisis.....	134
Figura 40. Consideraciones sobre la prueba de Repentización.....	135
Figura 41. Consideraciones sobre una posible bajada de nivel en las obras.....	138
Figura 42. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en EE.PP.....	139
Figura 43. Hay coincidencia de obras estudiadas en último ciclo de EE.PP. y Grado Superior.....	139
Figura 44. Consideraciones sobre las obras propuestas por el tribunal.....	141
Figura 45. Opiniones sobre la idoneidad del repertorio.....	142
Figura 46. Ejercicio de respiración diafragmática sin Clarinete.....	151

Figura 47. Ejercicio de respiración diafragmática sin/con Clarinete.....	151
Figura 48. Ejercicio de calentamiento con la escala cromática.....	153
Figura 49. Ejercicio de calentamiento con doceavas y con terceras.....	154
Figura 50. Ejercicio de calentamiento con escalas.....	156
Figura 51. Ejercicio de calentamiento para mano derecha y mano izquierda.....	157
Figura 52. Ejercicios de calentamiento para controlar las articulaciones y la embocadura.....	158
Figura 53. Fragmento de la <i>Sonata para Clarinete y Piano</i> de Poulenc.....	163
Figura 54. Fragmento del <i>Concierto en Mib Mayor</i> de Kromer.....	163
Figura 55. Ejemplo nº1 de Repentización.....	167
Figura 56. Ejemplo nº2 de Repentización.....	168
Figura 57. Ejemplo nº3 de Repentización.....	168
Figura 58. Ejemplo nº4 de Repentización.....	169
Figura 59. Datos previos obtenidos en el cuestionario del alumnado.....	183
Figura 60. Datos posteriores obtenidos en el cuestionario del alumnado.....	183
Figura 61. Percepción de exigencia en las Pruebas de Acceso.....	222
Figura 62. Problemas detectados en las Pruebas de Acceso.....	226
Figura 63. Número de pruebas suficientes.....	230

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividad para dominar la sonoridad de los registros, digitaciones y articulaciones.....	152
Tabla 2. Actividad para mantener la sonoridad en diferentes registros.....	153
Tabla 3. Actividad para igualar la sonoridad en diferentes registros.....	155
Tabla 4. Actividad para dominar las digitaciones en diferentes registros.....	155
Tabla 5. Actividad para igualar el movimiento manual.....	157
Tabla 6. Actividad para igualar la sonoridad en la articulación picado.....	158
Tabla 7. Actividad para mejorar la afinación.....	159
Tabla 8. Actividad para mejorar la calidad/claridad de las entradas.....	159
Tabla 9. Actividad para iniciar el Análisis con la partitura.....	162
Tabla 10. Actividad para reconocer estilos musicales.....	162
Tabla 11. Actividad para repentizar pequeños fragmentos de hasta veinte compases.....	166
Tabla 12. Actividad para repentizar fragmentos atendiendo a la sonoridad.....	166
Tabla 13. Actividad para repentizar delante de público.....	167
Tabla 14. Actividad para reforzar el pensamiento positivo.....	173
Tabla 15. Actividad para controlar el cuerpo antes de la actuación.....	173
Tabla 16. Actividad para controlar el cuerpo antes de la actuación (escenario)..	174
Tabla 17. Actividad de grabación para promover la consciencia interpretativa.....	175
Tabla 18. Datos previos a la intervención metodológica con el alumnado de EE.PP. del Conservatorio Profesional “Francisco Casanovas” de Torrevieja.....	184
Tabla 19. Datos posteriores a la intervención metodológica con el alumnado de EE.PP. del Conservatorio Profesional “Francisco Casanovas” de Torrevieja.....	186

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Datos del alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso a Grado Superior, recogidos durante los Cursos Académicos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016	261
ANEXO II: Datos del alumnado de 1º de Grado Superior de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y Alicante, recogidos durante el Curso Académico 2015/2016.....	283
ANEXO III: Datos recogidos en las entrevistas al profesorado de los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música	293
ANEXO IV: Datos del alumnado de Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja, recogidos durante el Curso Académico 2015/2016	257
ANEXO V: Información relativa a las Pruebas de Acceso de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante.....	537
ANEXO VI: Selección de partituras analizadas del repertorio para Enseñanzas Profesionales de Música (especialidad: Clarinete)	557

I - INTRODUCCIÓN

I - INTRODUCCIÓN

PROSPECTIVA SOBRE LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y SUPERIORES DE MÚSICA

Los distintos planes de estudios que se han establecido en Enseñanzas Artísticas de Música desde 1942 (*Decreto de 15 de junio de 1942*) hasta la actualidad (*Real Decreto 1577/2006*), determinaron unos currículos muy diferentes para cada Grado de Música. Se evolucionó de estudios muy centrados en la interpretación instrumental, a una mayor carga lectiva en asignaturas teóricas orientadas a formar músicos y no sólo intérpretes.

El *Decreto de 15 de junio de 1942* (en adelante, *Plan del 42*) establecía la denominación de Enseñanzas Elementales (en adelante, EE.EE.), Enseñanzas Profesionales (EE.PP.) y Enseñanza Superior. Como puede verse, unas denominaciones muy similares a las actuales. El alumnado que finalizaba estudios superiores recibía el “Título de Enseñanzas Musicales” en la especialidad cursada.

En el *Decreto 2618/1966* (en adelante, *Plan del 66*), se hablaba de Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior. Una nueva diferencia introducida hacía referencia al título final: Diploma Elemental, Diploma de Instrumentista y Título de Profesor (para las especialidades no instrumentales).

La siguiente reforma educativa del Estado, se tradujo a nivel musical en importantes cambios, sobre todo, de carga teórica para el intérprete. Esto ha sido señalado mucho por todos los especialistas entrevistados, incluso por el alumnado, que no siempre ha considerado positivo este aumento. El *Real Decreto 756/1992* (en adelante, *Plan del 92* o *LOGSE*) supuso una importante ruptura para la docencia tradicional, aunque siguieron conservándose las denominaciones de Grados Elemental y Medio: el instrumentista veía disminuido su tiempo de práctica musical, ante el aumento de la carga lectiva de asignaturas teóricas. Este cambio acontecido para mejorar el perfil del instrumentista, con la intencionalidad de mejorar su calidad interpretativa, provocó también un “boom” de nuevos manuales de estudio.

La reforma del año 2006, el *Real Decreto 1577/2006* (en adelante, *Plan del 2006* o *LOE*), recupera la denominación del *Plan del 42*: Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales. Ahora bien, ese “retroceso” en la denominación no se siguió con las asignaturas del currículo; ya que, en este caso, se continuó la línea iniciada por el *Plan del 92*, es decir, mínimos cambios en la denominación de la misma cantidad de asignaturas que en dicho plan.

En líneas generales, que ampliaremos en el Capítulo I, podría considerarse que cada una de las reformas acaecidas desde el *Plan del 42* (muchos docentes formados en este plan están a punto de jubilarse o ampliando margen de docencia hasta los 70 años) hasta la vigente *LOE* (está por verse cómo empieza a formularse la LOMCE en nuestros centros, sobre todo en la Comunidad Valenciana con su competencia autonómica en Educación), han intentado mejorar la formación del clarinetista. Muchos docentes pueden haber cuestionado estos cambios, para unos negativos para el intérprete y para otros positivos para el músico; no obstante, no podrán negar que la intención siempre ha sido mejorar la consideración del músico estudiante ante el resto de estudios del Estado Español.

EVOLUCIÓN DE LAS PRUEBAS DE ACCESO AL SUPERIOR DESDE EL PLAN 66: PRUEBAS Y REPERTORIO ORIENTATIVO

Los cambios en los planes de estudios resultado de las reformas legislativas, no fueron tan llamativos en la normativa para el acceso a cada uno de ellos. Estaríamos hablando de unas mínimas diferencias en cuanto a la adición de alguna prueba (por ejemplo, Repentización), pero no así el repertorio exigido para la interpretación. Éste ha tendido a “conservarse” en la línea del conservadurismo propio de los Conservatorios, tal como nos han mostrado los datos recogidos entre el profesorado entrevistado que detallaremos en capítulos siguientes.

Desde el *Plan del 66*, las Pruebas de Acceso a Grado Superior siempre habían estado constituidas por un examen de interpretación instrumental, en el que el alumnado debía mostrar sus dotes interpretativas (no siendo obligatorio tocar con pianista acompañante). Los músicos tenían que demostrar su control de la digitación, del Lenguaje Musical, de la expresión y del estilo de la obra. Aunque, el alumnado que había obtenido la calificación de Sobresaliente en el

último curso de Grado Medio, quedaba exento de la realización de la citada prueba.

La evolución legislativa que trajo consigo la *LOGSE*, derivó en el *Real Decreto 617/1995*, que estipuló que las pruebas de acceso a Grado Superior de las especialidades instrumentales se compondrían de: unos treinta minutos de interpretación instrumental, un análisis musical de un fragmento propuesto y una lectura a primera vista propuesta por el tribunal. Si anteriormente no se exigía la memorización de las obras, ni la presencia del pianista acompañante, éstos empezaron a ser considerados requisitos indispensables para la presentación a estas pruebas. Además, la lectura a primera vista de un fragmento de un determinado número de compases, empezó a convertirse en un problema para los intérpretes, que no estaban habituados a este trabajo en el Profesional porque no era obligatorio.

Tras la promulgación de la *LOE*, en el año 2009, se publicó el *Real Decreto 161/2009*, que no cambió la estructura de las Pruebas de Acceso a Grado Superior, como tampoco lo hizo el *Real Decreto 631/2010*, que dejaba en manos de cada administración de cada centro y comunidad, la estructuración de estas pruebas. El *Real Decreto 21/2015*, que también fue promulgado de acuerdo con las exigencias de la *LOE* y que modificó determinados elementos del *Real Decreto 1614/2009*, no supuso cambios en torno a la Prueba de Acceso. Ésta siguió caracterizándose por el mismo número de exámenes establecidos en el anterior plan, pero se sumaría un pequeño detalle: la suma de la nota del expediente de Enseñanzas Profesionales.

Desde la *LOGSE*, el alumnado se encontró con que tenían mayor número de pruebas y, además, tenían que aprobarlas todas; junto a esto, debían examinarse de contenidos que no siempre se correspondían con los estudiados en Enseñanzas Profesionales, lo que venía a traducirse en un tiempo extra de estudio para preparar las obras exigidas en el acceso o el “abandono” de los manuales para centrarse en la prueba de interpretación. Estos requisitos de acceso contrastaban con los establecidos para el acceso a estudios universitarios: en la Prueba de Acceso a la Universidad (en adelante, PAU), no había pruebas eliminatorias porque el alumnado sumaba todas sus calificaciones y, en algunos casos, algunas notas superiores venían a compensar bajas calificaciones en otras materias de

examen; además, a esto venía a sumarse que el alumnado se examinaba de las materias (exactamente los mismos contenidos) estudiadas en Bachillerato.

Esta situación no contribuía ni contribuye (porque se mantiene igual) a que los estudios superiores de Música mejoren su consideración ante los profanos en la materia: Turina (1994) ya señalaba que, las relaciones con el resto de disciplinas, no era demasiado buena. La equiparación de estudios, para que sea real, implicará que tanto el acceso como el período formativo de Música y otras especialidades universitarias, deberían ser los mismos: pruebas de acceso con los mismos criterios-organización (dentro de la medida de lo posible), misma organización del creditaje y, por supuesto, docentes igualmente preparados y acreditados (al profesorado universitario se le exige un proceso de acreditación de ANECA y CNEAI). Sólo así podremos empezar a exigir igualdad y no equivalencia.

En el *Plan del 66*, al alumnado no se le exigía el título de COU para realizar el examen; mientras que, la *LOGSE* estableció este requisito y la *LOE* lo confirmó con la exigencia del Bachillerato. Ahora bien, a partir de la *LOGSE* empezó a regularse lo que denominaron Prueba de Madurez para aquellos estudiantes que todavía no lo tenían; no obstante, debían contar con él para finalizar sus estudios. Y, también, se exigió una prueba teórico-práctica para demostrar su capacidad musical respecto al nivel Profesional, sólo en caso de no contar con el título de Grado Medio (en *LOGSE*) o de EE.PP. (en *LOE*).

Las formas de calificar las pruebas se han mantenido constante: del uno al diez. Aunque, el cambio ha venido de la mano de la suma de una nota media (50%) del expediente de EE.PP. de la *LOE*, además del carácter eliminatorio de las pruebas. Todo esto ha supuesto que el orden de realización de las pruebas sea muy significativo: normalmente, se realiza primero el examen de Análisis, después la Repentización y, finalmente, la interpretación clarinetística. El estudiante que suspende el examen de Análisis, ya no puede presentarse a las siguientes pruebas. El profesorado entrevistado terminó realizando una modificación del orden que se mantenía durante planes anteriores: ahora, interpretarían primero, luego repentizarían y, por último, realizarían la prueba de Análisis. La ponderación de cada una de esas pruebas es la siguiente: 25% la interpretación (más la Repentización) y 25% el Análisis. A este 50%, se sumaba el 50% de la nota media del expediente de EE.PP.

Comentaremos brevemente el repertorio orientativo coincidente en los dos centros estudiados (Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia y Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante) y que, al mismo tiempo, coincide con algunas obras propuestas para EE.PP. En los capítulos siguientes, se comentarán con más detalle las implicaciones de las orientaciones de repertorio para la preparación de la Prueba de Acceso y de la formación para el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, justo las que motivaron los objetivos de esta Tesis Doctoral.

El repertorio sería: *Concierto para Clarinete en Sib Mayor* de Mercadante, *Concierto para Clarinete y Orquesta nº1 en Sib Mayor* de Crussell, *Concierto para Clarinete nº1 en fa menor* de Weber, *Concierto para Clarinete y Orquesta nº3 en fa menor* de Spohr, *Introducción, Tema y Variaciones para Clarinete y Orquesta* de Rossini, *Piezas Fantásticas para Clarinete y Piano* de Schumann, *Sonatas nº1 y nº2 para Clarinete y Piano* de Brahms, *Estudio Melódico* de Yuste, *Solo de Concierto* de Menéndez, *Sonata 1939 para Clarinete y Piano* de Hindemith, *Sonatina para Clarinete y Piano* de Martínú, *Sonata 1962 para Clarinete y Piano* de Poulenc, *Preludios y Danzas para Clarinete y Piano* de Lutoslawski, *Dédalo* de Blanquer, *Sonata para Clarinete y Piano* de Ferrer, *Rapsodia para Clarinete solo* de Miluccio, *Homenajes* de Kovács, y *Mutaciones Lumínicas* de Morales.

Las características de estas Pruebas de Acceso que han evolucionado para tratar de responder a las exigencias del “nuevo músico” de la LOGSE, más formado teórico-prácticamente, trajeron consigo una sensación de exigencia que profesorado y alumnado han interpretado de muy diversas maneras. Los datos recabados en capítulos siguientes mostrarán con más detalle este tipo de afirmaciones.

EXIGENCIAS ACADÉMICAS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO AL GRADO SUPERIOR PARA EL ALUMNADO DEL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

La Prueba de Acceso a Grado Superior tiene como objetivo demostrar que técnica, sonora y expresivamente, el alumnado tiene capacidad suficiente y autonomía a la hora de la interpretación y de la Repentización. Debe demostrar todo esto con un repertorio estilístico variado y de dificultad adecuada a la etapa

superada; así como su capacidad de interpretación de memoria y acompañado. La legislación vigente, también, establece que el alumnado debe ser capaz de interpretar obras de otros períodos, no sólo de forma expresiva correcta, sino rítmica y métricamente.

Una referencia muy significativa y relacionada con algunas de las ideas contenidos en esta Tesis es la referencia al nivel de dificultad del repertorio que el aspirante presenta a las Pruebas de Acceso. En este sentido, los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas muestran cómo hay unanimidad a la hora de “conservar” el repertorio tradicional de estas pruebas. Sin embargo, todos coincidieron en que el nivel ha bajado, lo que hemos considerado consecuencia lógica al exigirse unos contenidos en EE.PP. y otros para la Prueba de Acceso a Grado Superior que siguen siendo como siempre fueron. En base a estas conclusiones, se ha estructurado una metodología que pueda responder tanto a las exigencias de las Pruebas de Acceso, como a las de las EE.PP.

La prueba de Análisis también implica unas exigencias que provocan importantes tensiones en el aspirante, como hemos podido deducir de los datos obtenidos; a las que se suman las de distintos especialistas entrevistados, que también consideran que el nivel exigido en esta prueba tiende a superar el del Profesional. La vigente *LOE*, les exige identificar los elementos morfológicos y sintácticos de la partitura, respondiendo a una serie de cuestiones destinadas a facilitar la comprensión de la partitura: sonido, armonía, melodía, ritmo y forma musical. A esto, se suma el comentario final que incluya algunas apreciaciones personales sobre aspectos histórico-estilísticos de la partitura, ya que deben localizarla temporalmente.

A estas problemáticas se añaden problemas que podrían denominarse extramusicales, pero que repercuten muy negativamente en el resultado esperado en las pruebas. Estamos hablando del miedo escénico, de ese estado de nervios y de tensión que puede llevar incluso a lapsus de memoria. Ante esto, la legislación para EE.PP. comenta que el estudiante debe afrontar la interpretación con soltura, con precisión y con rigurosidad musical; ahora bien, ¿acaso hay contenidos destinados a “controlar” tu estado ante la interpretación? Los docentes entrevistados siempre han recurrido al típico tópico de que la repetición hace la práctica: muchas audiciones; aunque, también es cierto que han comentado que

actualmente se cuenta con muchos profesionales especializados en el tratamiento del miedo a la interpretación en público (miedo escénico).

El repertorio orientativo supone que el estudiante dedique muchas horas a su estudio. Pero, la carga lectiva, a la que suele sumarse que se encuentran cursando segundo de Bachillerato y tienen una PAU que superar, aumenta las exigencias del momento para este alumnado.

CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DEL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES SEGÚN LA NORMATIVA VIGENTE

La vigente *LOE* (hasta nueva orden en la Comunidad Valenciana no se ha implantado la *LOMCE*) se ha traducido en las *EE.PP.* en cambios en las denominaciones de las asignaturas, que se mantienen de la *LOGSE*, que fue la que más cambios introdujo respecto al *Plan del 66*. De acuerdo con ella, el plan de estudios profesionales comprende las siguientes asignaturas: Análisis (de ésta se examinan en la Prueba de Acceso), Orquesta, Clarinete (examen principal de las citadas pruebas), Historia de la Música, Música de Cámara y una asignatura optativa. En el *Plan del 92*, se elegía entre Análisis y Fundamentos de Composición, y las optativas eran diferentes, pudiendo cursarse otro año más de Coro, por ejemplo.

Como introducción, únicamente nos centraremos en señalar los elementos del currículo que se comparten con la Prueba de Acceso a Grado Superior; mientras que, en el Estado de la Cuestión profundizaremos más en cada una de las características del último ciclo y los motivos que llevan a una justificación de la metodología propuesta vertebrada a partir de la Prueba de Acceso.

Muy interesante son las referencias que el *Real Decreto 1577/2006* establece sobre el modo de alcanzar los objetivos interpretativos: la literatura sobre los compositores brinda esta posibilidad. De manera que, será el estudio de asignaturas teórico-prácticas durante estas *EE.PP.*, que tan criticadas son (al tiempo que, alabadas) por el profesorado de la especialidad instrumental, las que lleven al alumnado a conseguir una interpretación correcta.

La mención al trabajo de la memoria es muy significativa, porque está asociada a la práctica profesional que se espera del músico. Diríamos que se está asociando la interpretación de memoria con implicaciones virtuosas que un

intérprete que actúa en público debe demostrar. De hecho, en su pág. 2875 fija como objetivo “Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria”, en su pág. 2876 establece como contenido el “Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria”, y finalmente, en la pág. 2879 el criterio de evaluación es “Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente”. Aunque, los datos recopilados entre el profesorado del campo acotado han mostrado que un mínimo porcentaje de ellos la practica desde EE.EE.

Como ha podido comprobarse, las EE.PP. presuponen una formación que la metodología tradicional no facilita para el acceso a Grado Superior, a no ser que el alumnado sea preparado especialmente, obviando las exigencias de EE.PP.; pero, que el planteamiento propuesto sí ha logrado conseguir.

PREPARACIÓN PARA EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DURANTE EL ÚLTIMO CICLO: PROBLEMAS CON LOS QUE SE ENFRENTA EL ALUMNADO

En las Pruebas de Acceso, más allá de los aspectos que se comentarán brevemente en esta Introducción y con más detalle en el Capítulo I, el alumnado se enfrenta con un gran número de competidores y un mínimo número de plazas. De acuerdo con los cálculos presentados en esta Tesis, estaríamos ante un número de 17-25 y compiten por 3-8 plazas, según se presenten en Junio o en Septiembre; y, los que no aprueban en un centro, lo intentan en otro y el número aumenta conforme se va de un centro a otro, pero no así las plazas. Así pues, la competitividad es mucho mayor que en las especialidades universitarias, ya que cuentan con más centros y más plazas ofertadas en cada uno de ellos.

Esta situación da lugar a que la formación musical presente un carácter muy exclusivista. Además, mucho alumnado se ve superado ante esta situación porque considera que no tiene nivel suficiente para competir y, por ello, abandona sus estudios en EE.PP. o bien los termina, pero no los continúa en el Grado Superior. A esta situación, viene a sumarse la dificultad percibida ante cada una de las pruebas, que ha sido recogida en las entrevistas realizadas al alumnado (véanse Anexo I), y que se ha plasmado en los diferentes puntos comentados a continuación, que serán ampliados en capítulos siguientes.

LECTURA A PRIMERA VISTA O REPENTIZACIÓN

La lectura a primera vista o Repentización implica un control de aspectos básicos del Lenguaje Musical, tales como los compases simples, compuestos, ritmos sincopados, grupos de valoración irregular, etc. A esto, también viene a sumarse el supuesto de que el aspirante controla aspectos técnicos como las articulaciones, los distintos registros, la sonoridad, las respiraciones... El tiempo permitido para el estudio de la partitura está limitado a cinco minutos máximo. Esta preparación se realiza ante el tribunal y de pie, situación que aumenta la incomodidad de los estudiantes, que no siempre pueden concentrarse en este contexto.

Los resultados obtenidos con el alumnado aspirante al acceso a Grado Superior durante los cursos académicos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016, han mostrado que presentan muchos problemas de lectura, de expresión y de técnica. La falta de seguridad a la hora de solfear es el causante del nerviosismo que lleva al alumnado a considerar esta prueba como más difícil que la de interpretación.

El profesorado de Superior ha señalado que los principales problemas del alumnado aspirante son: el control del tempo, la diferenciación de las figuraciones, la claridad en las articulaciones, la igualación de los registros, el control de la sonoridad, la atención a los cambios de compases, el fraseo y la expresión musical. Tengamos en cuenta que cuando se interpreta con un tiempo tan limitado de preparación, el alumnado siente ansiedad y esto le hace mostrarse menos eficiente durante la lectura (Gutiérrez, Ramos y Eysenck, 1993), sobre todo, si no se siente técnicamente seguro.

La propuesta metodológica que se plantea en esta Tesis está destinada a resolver esta problemática, tomando como punto de partida esa observación previa del alumnado, las indicaciones del profesorado de Superior durante la Prueba de Acceso y las consideraciones acerca de las necesidades del alumnado, del profesorado de Superior y del profesorado de Profesional.

MEMORIZACIÓN DE LAS OBRAS

A pesar de que, tal como se ha comentado, la legislación de EE.PP. incluye como objetivo, contenido y, por tanto, elemento evaluable, el trabajo de la

memoria, no siempre se hace desde el inicio de la formación y no con toda la rigurosidad que debería. Esto lleva a que el alumnado considere que la interpretación de memoria es muy difícil para ellos y les supone un aumento del nerviosismo ante el examen de interpretación.

El alumnado no sólo debe conocer la parte que interpreta, sino que también debe tener claro qué interpreta el Piano para no equivocarse sus entradas. Si el alumnado interpreta una obra para Clarinete solo, la exigencia-presión para sí mismo es mucho menor. Y es que esa presión se ve aumentada porque el miedo al error ante el tribunal la multiplica, situación que lleva a plantear nuevas formas de trabajar el proceso de memorización más acordes con las necesidades del clarinetista: tenemos mucha bibliografía para otros instrumentos como el Piano (Cuartero y Payri, 2010; Cremades y Herrera, 2012; Herrera y Cremades, 2012; Gallardo, 2015) o la Guitarra (Eguilaz, 2009), pero no así para el Clarinete y no todos los instrumentos son iguales.

ANÁLISIS DEL REPERTORIO

La facilidad de analizar el repertorio viene de la mano de la facilidad ante la asignatura de Análisis. Sus dificultades pueden acompañar al alumnado a la clase de Clarinete, lo que obligatoriamente debería llevar al docente a trabajar desde sus partituras. Esto supondría facilitar la comprensión de la partitura, que la interpretación fuese consciente y realmente sentida: a este respecto, señalamos que Hoppenot (1991) hizo más hincapié en lo sensitivo ante la música, sumando después lo razonado, lo teórico.

El profesorado entrevistado considera que las exigencias de las Pruebas de Acceso al Superior les han llevado más allá de las exigencias de las EE.PP. El tipo de prueba planteada implica un importante control de los estilos musicales, para poder responder adecuadamente a las restantes cuestiones. El alumnado se bloquea ante el reconocimiento del compositor y de la obra, y no siempre se considera preparado para reconocer el estilo a través de los elementos armónicos y estilísticos presentes.

Más allá de la prueba de Análisis que no nos compete, la realidad es que el alumnado no se para a estudiar las obras desde ese punto de vista. Los datos obtenidos nos permiten hablar de una especie de “compartimentos estancos” que

organizan sus conocimientos de Análisis en uno asociado a esa clase y la clase de Clarinete como espacio en el que se le indica cómo tocar o en el que reproduce la grabación escuchada. Esto llevó a plantear una necesaria ruptura con esta “metodología tradicional”, en la que el trabajo del Análisis facilitase la comprensión de la obra interpretada y ayudase a enfrentarse con más seguridad a la prueba de Análisis integrada en las Pruebas de Acceso a Grado Superior de Clarinete.

MIEDO ESCÉNICO

Actualmente, se está investigando mucho sobre el miedo escénico: Dalia (2009) o Pozo (2017), por citar algunos de los ejemplos más conocidos, y sobre la ansiedad, por ejemplo, Arnáiz (2015) o Ballester (2015) que ha colaborado con interesantes ideas para trabajar esta problemática con el alumnado. Estamos ante uno de los problemas más importantes que repercute tan negativamente en los músicos, que muchos terminan abandonando porque ser músico implica actuar en público; y esto puede conllevar: palpitaciones aceleradas, excesiva sudoración de manos, temblores en las manos, aceleración de la respiración, problemas de concentración, lapsus memorísticos, pensamientos negativos mientras se está interpretando, estrés antes, durante y después de la interpretación... Todo esto altera el resultado musical final y llega a traumatizar al intérprete.

Ante estas situaciones, no sólo debemos recomendar el trabajo con un especialista, sino que el docente debe ser capaz de plantear ejercicios adecuados para superar estas situaciones desde su propia aula. Esta metodología propuesta recoge actividades para trabajar esto desde el aula de Clarinete, con sus peculiaridades e idiosincrasia, y acorde con las exigencias de la Prueba de Acceso a Grado Superior.

II - JUSTIFICACIÓN

II - JUSTIFICACIÓN

La Prueba de Acceso a Grado Superior de Música implica unas exigencias académicas que no se corresponden exactamente con los contenidos trabajados en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales de Música. Los distintos exámenes que la componen, vienen a mostrar cómo los contenidos y la metodología de los dos últimos cursos de Enseñanzas Profesionales no están orientados para garantizar la superación de dicha prueba. Entonces, nos surgieron dos cuestiones: ¿cómo deberíamos preparar al alumnado para que pudiese superar la Prueba de Acceso al Superior? Y, más concretamente, ¿contábamos con una metodología o metodologías didácticas del Clarinete para este último ciclo?

Nuestra experiencia profesional nos permitió conocer los problemas del alumnado ante la Prueba de Acceso, que implicaban que algo estaba fallando en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales (quizá, incluso, desde el primer escalón formativo musical). La lectura a primera vista, el proceso de memorización de las obras, la atención a la parte del Piano, el proceso analítico de las obras que debían interpretarse... Todo esto venía demostrar que nos enfrentábamos con un problema.

Los datos recogidos inicialmente entre el alumnado que se examinaba del acceso al Superior, demostraban los problemas que tenían en las distintas partes de las pruebas (véase Figura 1), que ya habíamos detectado en nuestros años de experiencia docente. Venían a decir que algo estaba fallando en las clases del último ciclo, ¿a nivel metodológico? Los datos obtenidos del profesorado entrevistado no se correspondían exactamente con los del alumnado entrevistado, ya que parecían considerar que la “metodología” tradicional les preparaba sobradamente.

Figura 1. Problemas del alumnado en las Pruebas de Acceso

Alumnado de primer curso de Grado Superior

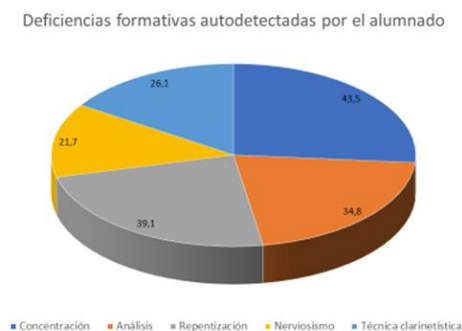


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Ahora bien, los datos recogidos entre el alumnado que se presentaba a las Pruebas de Acceso mostraban que eran muchos los estudiantes que necesitaban más ayuda, que precisaban un trabajo diferente al imitativo porque en las Pruebas de Acceso contaban con partes que no podían memorizar como las obras que presentaban, por ejemplo, la partitura de Repentización.

Figura 2. Deficiencias formativas autodetectadas por el alumnado

Alumnado de primer curso de Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En este contexto, nos planteamos la necesidad de introducir cambios en la forma de enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de Clarinete del Conservatorio. Empezamos a ser conscientes de que el conservadurismo que promovieron siempre los Conservatorios (su propia denominación es muestra de ello) orientados a conservar el arte musical, tenía que empezar a adaptarse a los nuevos tiempos, pero de forma real.

La LOGSE empezó a promover un importante cambio, insistiendo en la importancia de las asignaturas teórico-prácticas para la formación general del intérprete. La LOE continuaría con estos cambios, también. Pero, ¿se podía decir que el profesorado de Clarinete se estaba haciendo eco de dichos cambios? La bibliografía no muestra esto, sino todo lo contrario: invita a investigar, a promover la investigación-acción en los Conservatorios, a desarrollar innovaciones docentes que desemboquen en métodos didácticos como tienen las especialidades de Pedagogía Musical (Dalcroze, Willems) o Violín (Suzuki), por ejemplo. Sólo así podría considerarse que la metodología de enseñanza en los Conservatorios era sistemática y rigurosa, no apoyada exclusivamente en un proceso mimético no siempre al alcance de “los menos dotados” musicalmente hablando.

Durante décadas, las titulaciones superiores de Música han sido consideradas equivalentes a las titulaciones universitarias, pero no por ello universitarias. El *Real Decreto 1194/1982* supuso la primera llamada de atención para los especialistas musicales, que exigían ser considerados universitarios; también, en la década siguiente, el *Real Decreto 1542/1994*, contenía nuevas equivalencias; y, ya en 2012, la *Sentencia 13/01/2012 del Tribunal Supremo* declara que los Títulos Superiores de Música no son Grados, sino que continúan siendo equivalentes a licenciaturas/grados y se anulan las referencias a Grado en el *Real Decreto 1614/2009*. Sin embargo, carencias formativas, carencias como las comentadas de falta de estructuración metodológica, carencias de creditaje y otras cuestiones legales, han llevado a que todavía sigan considerándose equivalentes. Pero, se está avanzando en la dirección correcta con la masiva formación de postgrado que están cursando gran parte de los docentes del Superior.

Desde nuestra experiencia docente en Enseñanzas Profesionales, hemos podido comprobar que se hace imprescindible sistematizar una metodología para

que en ese último ciclo se garantice la correcta preparación del alumnado, tanto para el acceso a Superior como para la superación del último ciclo de EE.PP. Sistematizar un proceso constructivo y significativo para el estudiante de Clarinete, le evitará problemas en su futuro aprendizaje en Grado Superior. La Figura 3 muestra los aspectos que el alumnado de primer curso de Grado Superior cambiaría de EE.PP. para poder enfrentarse mejor a su nueva etapa.

Figura 3. Cambios necesarios en el último ciclo de EE.PP. para enfocar mejor el primer curso de Grado Superior

Alumnado de primer curso de Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En ella, vemos cómo tendría sentido la propuesta metodológica que se recoge en esta Tesis Doctoral; ya que se deduce la necesidad de sistematizar el proceso didáctico en el aula de Clarinete, de modo que les resulte provechoso como instrumentistas y como músicos.

Experiencias del alumnado de la zona acotada (Vega Baja y Murcia capital), experiencias del profesorado de Profesional y Superior, escasez bibliográfica, experiencia propia, todo esto justificaba la preparación de una metodología que respondiese a las necesidades del alumnado de último ciclo de Enseñanzas Profesionales. Y, ya que el Conservatorio siempre se ha desarrollado paralelo al sistema educativo obligatorio, la metodología para el último ciclo debía responder a las exigencias de la Prueba de Acceso, igual que sucede en el segundo curso de

Bachillerato que prepara al alumnado a partir de los modelos de exámenes de la PAU.

El desarrollo de una sistematización, organización y estructuración de una metodología en el último ciclo de Profesional, orientada a preparar el acceso al Superior, resultaría viable porque se cuenta con coincidencias de contenido suficientes. De esta forma, se podrá dar respuesta a los problemas recogidos en las Figuras 1 y 2, ya comentadas.

Estos datos previos recogidos durante los cursos académicos 2013/2014 y 2014/2015 permiten justificar la utilidad de lo aquí propuesto; además de que es muy novedosa porque es un método de trabajo para el aula de Clarinete, que cuenta con muchos libros de texto (o manuales), pero no con metodologías didácticas reconocidas como sucede en Lenguaje Musical.

En los Conservatorios, en general, hablar de metodología instrumental es hablar de un método, comprendido como libro de texto o manual de trabajo, que es interpretado en el aula. En esos “métodos” se trabaja interválica, escalas, dúos, pequeñas obras para la musicalidad..., pero sin indicaciones didácticas para el docente. En Clarinete, tenemos el archiconocido *Método completo para clarinete* de Antonio Romero (1958), que incluye el término “método” en su título, lo que llevaría a pensar en diferentes orientaciones metodológicas formando parte del mismo, pero no sucede exactamente así: Romero se había preocupado de organizar un manual de acuerdo con los planteamientos didácticos que consideró más adecuados para mejorar las carencias didácticas de la especialidad presentes en nuestro país (Rubio, 2013). Estamos hablando del siglo XIX, momento en el cual uno de los pioneros del Clarinete en nuestro país, estaba quejándose de los problemas didácticos del aula de Clarinete.

Entonces, ¿cómo se supone que debe trabajar el docente? ¿Se empieza por la primera página de cada apartado hasta que se ha tocado uno de cada y se finaliza con la obra del trimestre? ¿Esto es didáctica? ¿Hay una sistematización implícita? ¿Se puede hablar de constructividad y significatividad en este proceso? Los datos recogidos en las entrevistas al profesorado muestran, en general, cierta unanimidad: se enseña, como se fue enseñado. Pero, ¿y si el estudiante presenta problemas para imitar? ¿Eso implica que no tiene talento o soltura para la interpretación? En muchas entrevistas se han podido traslucir estas impresiones.

Figura 4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la pregunta 4 de las entrevistas al profesorado de Conservatorio Profesional (véanse Anexo III)

El profesorado de Profesional consideraba que, cuando el alumnado no estaba especialmente dotado, terminaba realizando estudios superiores de especialidades no instrumentales o bien estudios universitarios. Además, fueron muchos los docentes que les orientaban por la opción de Pedagogía y, una consiguiente “bajada de nivel” en la exigencia para aprobar el curso.

Aquí pudimos comprobar que lo que estábamos proponiendo tenía mucho sentido y algo más: era realmente necesario enseñar al alumnado de forma diferente a la tradicional. Pero, no sólo el alumnado de este siglo XXI necesita explicaciones, necesita comprender, necesita discutir, necesita que lo que aprende le resulte significativo o lo olvidará; sino que el docente también necesita ser consciente de que otra interpretación instrumental es posible y evitar el matiz negativo de improbabilidad que veían Pozo, Bautista y Torrado (2008) a inicios de este siglo XXI. Debemos comenzar a hacerlo posible desde nuestras aulas de Clarinete, sumándonos a los movimientos renovadores de la pedagogía instrumental que ya iniciaron en otros instrumentos Mira (2006), Román (2006), Ponce (2012), Fernández (2013), López (2013) Díaz (2015), Tripiana (2015), Chaves (2017)...

Hoppenot (1991) habla de una imagen interior que el estudiante tiene y que plasmará externamente; y, ésta se construye a partir de lo que se conoce y de lo que se siente. La metodología propuesta partía de razonar, de enseñar a pensar la Música porque ésta no es sólo un Arte, sino que también es una Ciencia (así era reconocida en la Edad Media con su inclusión en las enseñanzas universitarias: *Trivium* y *Quadrivium*). La Ciencia se piensa, se construye; el Arte se siente, pero se organiza atendiendo a cánones y normas que hay que comprender. Precisamente, todo esto venía a justificar las propuestas metodológicas recogidas en esta Tesis Doctoral.

A todo esto, vendría a sumarse el hecho de que, si se encontraban en su ciclo de transición a estudios superiores, debían responder a una Prueba de Acceso. La metodología debía concretarse mucho más para que respondiese a sus necesidades reales: nuestra propuesta quedaba perfectamente justificada al tomar como eje transversal las especificidades de la Prueba de Acceso a Grado Superior de Clarinete.

Una exhaustiva búsqueda bibliográfica mostró la preocupante escasez de referencias a la didáctica instrumental del Clarinete en los Conservatorios Profesional o Superiores de Música. En este sentido, Palacios (1998) y Jorquera (2002) con sus investigaciones venían a mostrar cómo la didáctica instrumental es un tema de interés relativamente reciente. A ésta vinieron a sumarse Bautista y Pérez (2008), Pozo, Bautista y Torrado (2008), que se centraron en la didáctica de distintos instrumentos (Piano uno de los más habituales, dentro de la escasez); pero, no se podía encontrar nada de Clarinete en nuestro país, salvo experiencias en Enseñanzas Elementales de Jimeno (2000) y Bernabé (2013).

A la escasez bibliográfica se suman los datos de las fuentes directas (docentes y alumnado), y todo ello viene a justificar la necesidad de la propuesta aquí presentada. Con ella, pretendemos dar una posibilidad de respuesta (sistematizada, organizada y estructurada) a la problemática de la Prueba de Acceso a Superior, cuya estructuración no podemos cambiar, pero sí podemos preparar al alumnado de último ciclo para que sea capaz de superarla.

III - OBJETIVOS

III - OBJETIVOS

La inexistencia de una sistematización metodológica o de metodologías reconocidas como sucede en disciplinas como Lenguaje Musical (Kodaly, Orff...) o Violín (Suzuki) en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Clarinete en los Conservatorios Profesionales de Música, llevó a considerar hasta qué punto se puede decir que el alumnado cuenta con la preparación adecuada para superar una prueba de acceso al Conservatorio Superior de Música. Las entrevistas realizadas al alumnado que realizó las pruebas de acceso en los Conservatorios Superiores de Música y de Alicante durante los cursos académicos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016, llevó a plantear la sistematización de una metodología que les preparase para ello. Aunque, sin alejarse de los objetivos específicos de las Enseñanzas Profesionales, regulados por la legislación pertinente.

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo facilitar al alumnado que estudia el último ciclo de Enseñanzas Profesionales de Música y cursará la Prueba de Acceso a Grado Superior, la preparación específica que le ayude a superar ambas etapas correctamente. Todo esto gracias a una sistematización metodológica de la clase de Clarinete para el último ciclo de Enseñanzas Profesionales (EE.PP.), orientada al acceso al Grado Superior de Música y sin obviar las necesidades legislativas de las EE.PP.

A nivel específico, se han planteado cuatro objetivos:

- Plantear una metodología para el estudio de la Repentización en el aula específica de Clarinete.
- Estructurar el trabajo de la memoria musical desde el aula y para fuera del aula, incidiendo en el trabajo de la concentración y la relajación; de forma que, se eviten bloqueos y tensiones ante la actuación/examen.
- Organizar las pautas específicas para el análisis del repertorio clarinetístico.
- Reconducir las exigencias del repertorio del último ciclo de Clarinete para garantizar su comprensión e idoneidad; a pesar de su coincidencia con el repertorio trabajado en el Grado Superior de Música.

Una sistematización metodológica para el último ciclo de EE.PP., así como para todas las enseñanzas musicales, no es sólo una necesidad que permitirá dotar de mayor sentido académico y de rigurosidad a estas enseñanzas, sino que se ajusta a las exigencias legislativas y de todos los miembros de la comunidad educativa. Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de Grado Superior y de EE.PP. (pueden consultarse en los Anexo III y sus conclusiones en epígrafes siguientes) han venido a justificar la necesidad de ahondar en esta dirección pedagógica propuesta.

La organización y la estructuración didácticas del último ciclo de EE.PP., de acuerdo con las exigencias de la Prueba de Acceso a Grado Superior, garantizará que se termine de asentar el paralelismo entre el acceso a estos estudios superiores musicales y al acceso a la Universidad. De manera que, igual que sucede en 2º curso de Bachillerato donde el alumnado es preparado para superar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), en el último ciclo de EE.PP. se les preparará para superar el acceso al Superior sin olvidar que deben aprobar ese último ciclo. Así, el objetivo principal planteado se muestra como una realidad legalmente aceptada y posible, al no alejarse de lo establecido en la legislación vigente; aunque, se pretende que se convierta en una metodología didáctica aprobada y sistematizada, a imitación de la línea que siguen las principales metodologías activas del Lenguaje Musical del siglo XX (Kodaly, Dalcroze, etc.).

Los planes de estudios de las Enseñanzas de Régimen Especial han evolucionado de forma paralela a las grandes reformas del sistema educativo general obligatorio. Sin embargo, los cambios en la Prueba de Acceso a las diferentes etapas de estas enseñanzas no han sido ni tantos ni tan substanciales: sigue presente la prueba interpretativa, pero se han ido añadiendo más pruebas (Repentización, por ejemplo) y, además, con carácter eliminatorio. Estos cambios vienen a añadirse a los cambios educativos, políticos y sociales, que han repercutido en los perfiles del alumnado que llega al último ciclo de EE.PP.

El “nuevo alumnado” del “nuevo siglo” precisa una atención diferente, tiende más a la distracción (Sasto e Ibáñez, 2012), está menos acostumbrado a la lectura por placer (Domínguez, 2010) que tantos beneficios aporta a su cultura general (y por extensión, a su interpretación instrumental), tiene menos tiempo de estudio del Clarinete por la importante carga lectiva desde el Plan LOGSE... En

definitiva, es un alumnado que necesita planteamientos metodológicos alejados del tradicionalismo del Conservatorio, que “conserva” la “pedagogía de la imitación” como principal planteamiento didáctico en el aula, como se ha deducido por las entrevistas realizadas al alumnado de la Vega Baja y de Murcia (véanse Anexos I y II) y que Hoppenot (1991) ya criticaba en la década de los noventa del siglo pasado como procedimiento arcaico y no efectivo para la totalidad del alumnado.

La preparación de la Prueba de Acceso a Grado Superior supone una importante presión para el alumnado. Si éste no cuenta con recursos suficientes, en casa no podrá sentirse cómodo durante la preparación, así como luego en clase acumulará más tensión si el docente no observa los resultados esperados. El alumnado entrevistado no consideró que tuviese recursos suficientes para preparar dichas pruebas; de hecho, consideraban como una de las más difíciles la Repentización y la prueba de Análisis. Los datos obtenidos en las entrevistas y que serán comentados con detalle en capítulos siguientes, vienen a demostrar que la sistematización metodológica en EE.PP. de las distintas exigencias de las pruebas al Superior podrían garantizar su acceso al mismo. De ahí, la necesidad de esta propuesta metodológica recogida en esta Tesis Doctoral, que pretende abrir el camino a la sistematización pedagógica de un campo educativo que debe empezar a hacerse valer como tal ante la comunidad universitaria.

Las Enseñanzas de Régimen Especial, principalmente las de carácter instrumental, precisan demostrar que su proceso de enseñanza/aprendizaje no se reduce a la imitación, sino que hay todo un entramado complejo que dará como resultado una interpretación musical de calidad. Y, eso es, precisamente, lo que se quiere recoger en esta Tesis Doctoral.

CAPÍTULO I – ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO I – ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este primer capítulo, se presentan los principales conceptos que dan sentido a la propuesta metodológica incluida en el Capítulo II y permiten justificar, al tiempo que comprender, los resultados obtenidos en el Capítulo III y las conclusiones del Capítulo IV.

Como ya se comentó brevemente en la Introducción, debemos comenzar esta disertación por un análisis legislativo de las Enseñanzas Profesionales, centrandó la atención en su evolución y en las características de la Prueba de Acceso a Grado Superior. Un estudio comparado de la legislación ofreció una mejor comprensión de las exigencias para el alumnado en una y otra etapa.

Seguidamente, nos centraremos en la presencia de la didáctica en los Conservatorios y en las libertades en la utilización de conceptos tales como método y metodología. Para esto, resultó imprescindible contar con las fuentes directas (profesorado y alumnado de Clarinete), dado que la “realidad bibliográfica” era prácticamente nula al respecto.

En relación con el anterior epígrafe, estaría el siguiente, centrado en la realidad del aula clarinetística en Enseñanzas Profesionales. Los datos aportados por profesionales del campo acotado (Vega Baja, Murcia y Alicante capital), permitieron conocer otros desarrollos docentes, así como sus actitudes ante el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula instrumental de los Conservatorios de Música.

Los dos últimos epígrafes de este Capítulo I, Estado de la Cuestión, presentan una misma temática desde dos perspectivas diferentes, aunque complementarias: el último ciclo de Enseñanza Profesionales y las dificultades del alumnado ante la preparación en éste de la Prueba de Acceso; y, por último, los problemas detectados en las Pruebas de Acceso, obtenidos durante tres cursos académicos, del alumnado y del profesorado de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante. Principalmente, fueron éstos los que permitieron determinar qué tipo de propuestas metodológicas podían resultar más

convenientes para que el último ciclo capacitase al alumnado para aprobar estos exámenes.

1.1 LA LEGISLACIÓN GENERAL DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Las actuales Enseñanzas Artísticas no han registrado cambios tan significativos como las enseñanzas obligatorias, cuyos currículos sufrieron modificaciones más visibles. Aunque las Enseñanzas Artísticas de Música se vieran especialmente modificadas del *Plan del 66* al *Plan del 92*, entre el *Plan del 42* y el *Plan del 66* no fueron significativos; igual que entre el *Plan del 92* y el *Plan del 2006*, tampoco. Sin embargo, las Pruebas de Acceso sí han ido registrando cambios bastante relevantes para el alumnado que se enfrenta a ellas.

Del *Plan de 1905* (mencionado en la referencia legislativa de 1942), al *Real Decreto de 25 de agosto de 1917*, al *Plan del 42*, al *Plan del 66*, al *Plan del 92* (no empezaría la primera promoción LOGSE de Grado Medio hasta el curso 1995/1996) al *Plan del 2006*, al futuro *Plan del 2013*... Podemos comprobar cómo las referencias legislativas musicales no han caminado siempre con las enseñanzas obligatorias, sino con un poco más de retraso.

En los siguientes subepígrafes, iremos comentando cada uno de ellos y la importancia que han tenido, tanto para las propuestas metodológicas de los docentes, como para la percepción de la carrera por parte del alumnado.

1.1.1 Evolución de las referencias legislativas para las Enseñanzas Artísticas

El *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*, establecía que tras seis años de estudios musicales se expediría el Título Superior de Música. En este *Plan del 42*, también se hacía referencia al resto de titulaciones que podían obtener quienes cursaban estudios musicales: el Título Elemental y el Título Profesional.

Durante la promulgación del *Plan del 42*, España se encontraba todavía recuperándose del final de la Guerra Civil, y su legislación musical daba muestras de ello:

“Estas enseñanzas no han tenido en nuestra Patria, a pesar de laudables intentos, un plan orgánico, eficaz y bien determinado.” (p.4838).

Esto no hace sino mostrar cómo, ya desde el *Plan del 42*, se estaba adoleciendo de una organización eficaz de estas enseñanzas. Y, esto ya venía del *Real Decreto de 16 de junio 1905*. Pero, esta situación ha seguido sin cambiar, puesto que el alumnado y el profesorado participante de esta investigación, ha señalado constantemente los problemas de organización, de titulación y de consideración de nuestras Enseñanzas Artísticas de Música, de Teatro y de Danza.

El margen temporal entre una reforma y otra, del *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación* hasta el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*, sólo puede quedar explicado por las directrices de todo sistema dictatorial: el primer cambio es el educativo, el control de la educación supone un control de la formación de los ciudadanos. Y, la promulgación del *Plan del 66* vino de la mano de una segunda etapa de la Dictadura: entre 1959 y 1973, se produjeron ciertos intentos de apertura, que trajeron consigo cambios legislativos orientados a mostrar a Europa (e intentar copiarla, en cierta manera) cómo el país promovía cambios educativos para bien de sus ciudadanos.

“Se ha estimado conveniente, después de un detenido estudio de los planes de otros países y de la propuesta hecha por la Junta Técnica Consultiva de la Música (...).” (p. 13382).

No obstante, resulta curioso que Franco muriese en 1975 y que hasta 1992 siguiésemos con un plan educativo fruto de un régimen dictatorial. Quizá podríamos explicar esta situación desde un análisis histórico: hasta la subida al gobierno de los socialistas en 1982 no podemos dar por asentada la democracia en nuestro país. La denominada Transición Democrática se caracterizó por las dificultades en evitar nuevos enfrentamientos, en limar asperezas entre sectores ya enfrentados antes de la Guerra Civil, e incluso al intento de un golpe de Estado militar por parte de Tejero en 1981. Así, podría explicarse que no se produjesen cambios en los estudios musicales porque, incluso en enseñanzas obligatorias los cambios también tardaron en llegar.

El *Plan del 66* estableció las siguientes titulaciones para aquellos que finalizaban los estudios: Diploma Elemental, Diploma de Instrumentista o de Cantante, Título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Instrumentos, de Armonía, Contrapunto y Composición, de Dirección de Orquesta, de Dirección de Coros, de Musicología, de Música Sacra, de Música de Cámara y de Pedagogía Musical. Ahora bien, ¿quién obtenía cada uno de ellos? Todo estaba en el número de asignaturas que cursasen: en este plan de estudios los instrumentistas tenían un mínimo de asignaturas y si cursaban las otras, conseguían más titulaciones; en el actual plan de estudios, gran parte de esas antiguas asignaturas pasaron a ser obligatorias para el músico.

Para que se expidiese el Título de Profesor de Clarinete, de acuerdo con el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*, era necesario tener aprobadas una serie de asignaturas, además del Diploma Elemental (en LOGSE y LOE no era necesario, igual que no lo es para la expedición del título de Superior):

- Segundo curso de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- Dos cursos de Música de Cámara.
- Dos cursos de Conjunto instrumental.
- Segundo y tercero de Repentización, Transposición instrumental y Acompañamiento.
- Curso de Pedagogía especializada.
- Dos cursos de prácticas de profesorado.
- Curso de Acústica.
- Las asignaturas de Instrumento propio.

Resulta muy curioso que, en este currículo estuviese incluida la formación pedagógica y en los siguientes planes desapareciese, a no ser que se optase por cursar el Título Superior de Pedagogía del Clarinete.

La *Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música*, establecía que la titulación de finalización del

Grado Superior sería la de Título Superior de Música. Para obtener este título, el clarinetista debía haber aprobado las siguientes materias:

- Cuatro cursos de Clarinete.
- Un curso de Análisis.
- Un curso de Educación Auditiva.
- Dos cursos de Historia de la Música.
- Un curso de Organología.
- Un curso de Práctica armónico-contrapuntística.
- Dos cursos de Música de Cámara.
- Tres cursos de Orquesta/Banda/Quinteto de viento.
- Un curso de Fundamentos de mecánica y mantenimiento.
- Un curso de Interpretación histórica de la música contemporánea.
- Dos cursos de Piano complementario.
- Dos cursos de Repertorio orquestal.
- Cuatro cursos de Repertorio con pianista acompañante.
- Un curso de Técnica de respiración y control muscular.
- A estas asignaturas se sumaban 32 créditos optativos y 21 de libre configuración.

Considerables diferencias respecto a la oferta del *Plan del 66*. Cada comunidad ofrecía sus variantes respecto a este documento estatal. En este documento, todavía se hacía referencia a la opción de Pedagogía del Clarinete, aunque no todos los Conservatorios la ofertaron. Esto, obviamente, vino en detrimento de las enseñanzas musicales porque el estudiante había perdido las asignaturas de Pedagogía y Prácticas de profesorado del *Plan del 66*.

La promulgación del *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece el Título de Grado en Música, aunque una sentencia del Tribunal Supremo (*Sentencia nº122/2009*) corrigió las referencias a estudios de Grado (como los universitarios) y volvió a establecerse el Título Superior en Música. Un año siguiente, se publicó el *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de*

Educación, supuso mínimos cambios respecto a la anterior referencia legislativa. En esta revisión del *Plan LOE*, las asignaturas eran:

- Asignaturas de formación básica: Cultura, pensamiento e historia y Lenguajes y técnica de la música.
- Específicas: Clarinete, Formación instrumental complementaria y música de conjunto.

Como puede verse, este documento sólo traza las líneas básicas que luego cada Comunidad Autónoma debe concretar y cada centro también podía aportar sus concreciones. Así, si tomamos como ejemplo la *Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios iniciados en los años académicos 2010/2011 y 2011/2012 y se regula la prueba específica de acceso*, concreta las asignaturas de formación básica siguientes:

- Historia de la música culta occidental (dos cursos).
- Análisis (dos cursos).
- Armonía (dos cursos).
- Educación auditiva (dos cursos).

Dentro de las que considera como asignaturas obligatorias de la especialidad:

- Concienciación corporal y autocontrol (un curso).
- Piano complementario (un curso).
- Repertorio con pianista acompañante (cuatro cursos).
- Repertorio de orquesta-banda (dos cursos).
- Clarinete (cuatro cursos).
- Mecánica y mantenimiento de los instrumentos de viento-madera (un curso).
- Grupo de viento (dos cursos).
- Música de cámara (cuatro cursos).

El planteamiento de materias de Murcia y la Comunidad Valenciana es muy similar al del resto de comunidades, aunque con pequeños cambios de organización en cuanto a cuándo se cursan o al tiempo en que se cursan. Pero, este documento incluye referencias a asignaturas de ampliación y especialización para el clarinetista, además de una serie de créditos optativos que también se realizan en otras comunidades:

- Análisis (un tercer curso).
- Informática aplicada (un curso).
- Inglés técnico (un curso).

En el año 2013, nos encontramos con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* que debía traer consigo modificaciones en los planes de estudios musicales. Sin embargo, encontramos que ésta todavía no había llegado a las Enseñanzas Artísticas, ya que el *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, no menciona la LOMCE en ninguno de sus artículos; de modo que, se parte de la LOE y se realizan mínimas concreciones de tipo administrativo, más que curricular.

En esta referencia, se concreta que la titulación expedida será un Título Superior de Clarinete, que se mantiene la ordenación curricular de la referencia legislativa anterior, así como el acceso a dichos estudios.

Podemos concluir este punto, comentando que las diferentes reformas de los planes de estudios vivieron un cambio muy significativo desde los *Planes del 42 y 66*, hasta el *Plan LOGSE*, que determinó el camino curricular de la reforma posterior LOE. Seguimos pendientes de que la LOMCE se concrete en las Enseñanzas Artísticas de Música, tanto Superiores como Profesionales. Quizá ya va siendo necesaria una revisión curricular y de los planteamientos metodológicos sobre las mismas; puesto que, mucho ha avanzado la sociedad española desde los objetivos y contenidos marcados por la LOGSE, que fueron repetidos casi idénticos en la LOE.

1.1.2 Estructura de la especialidad de Clarinete en las Enseñanzas Profesionales de Música hasta la actualidad

La evolución de la especialidad de Clarinete fue tan llamativa como la del resto de especialidades instrumentales de los Conservatorios Profesionales de Música. El incremento de asignaturas teóricas se orientó al desarrollo personal, al saber ser músico, alejado de la línea de los propósitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que comenta Huber (2008), que llevan a la preparación para el mercado de trabajo. Aunque, en nuestro caso, ese plus de formación teórico-práctica llevaba al clarinetista a ser mejor músico y, por tanto, a poder competir en su mundo profesional. Esa adaptación al EEES fue expuesto por distintos profesionales como la forma de equipararse realmente con los estudios universitarios (Zaldívar, 2005), al hablarse de Grados, Másteres y Doctorados (Veintimilla, 2010); pero, el “sueño” duró poco ante la sentencia ya citada del Tribunal Supremo (2012).

El *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación* establecía una diferenciación atendiendo al perfil profesional de los docentes. Así pues, encontrábamos Cátedras numerarias que impartían Piano, Órgano y armónium, Violín, Viola, Violonchelo, Arpa, Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición y Formas musicales, Música de Cámara, Acompañamiento al piano, Conjunto Coral e instrumental, Folklore y prácticas folklóricas, Guitarra práctica y Vihuela histórica, Estética general e Historia Universal de la Música, Historia de la Música y Musicología española, Canto, Canto lírico y dramático, Canto de salón, Virtuosismo del piano, Virtuosismo del violín, Dirección de Orquesta, Musicología, Canto gregoriano, Rítmica y Paleografía, Dirección, realización y representación teatral. Estas mismas Cátedras numerarias impartían: Declamación, Dicción y lectura expresiva, Declamación práctica, Indumentaria y caracterización, Historia de la Literatura y Arte dramático.

Mientras que las denominadas Clase especiales se correspondían con las asignaturas de: Solfeo y Teoría Musical, Cultura general y literaria con relación a la Música y al Arte, Higiene práctica y fisiología de la voz, Coreografía clásica y folklórica española, Contrabajo, Flauta y Flautín, Oboe y Corno inglés, Clarinete, Clarinete bajo, Saxofón y Requinto, Fagot y Contrabajo, Trompa y similares,

Trompeta, Coretín y Fliscorno, Trombón de varas y pistones, Bombardino y Tuba, Timbales e instrumentos rítmicos.

Al finalizar estos estudios, el clarinetista obtenía el Título Profesional de Instrumentista.

Ya con el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música* se establecieron las siguientes asignaturas para Grado Medio:

- Solfeo y Teoría de la Música: un único curso (quinto).
- Conjunto Coral e Instrumental: un curso de Conjunto Coral y dos de Conjunto Instrumental.
- Las especialidades de Piano, Violín y Violonchelo tendrían tres cursos (quinto a octavo, contando a partir de los cuatro previos de Grado Elemental). Mientras que, Arpa, Guitarra y Vihuela, Contrabajo, instrumentos de púa e instrumentos de viento, realizarían tres cursos (cuarto a sexto, contando a partir de los previos de Grado Elemental, también).
- Clavicémbalo realizaría tres cursos únicamente (no contaba con estudios de Grado Elemental).
- Armonía y Melodía acompañada: cuatro cursos.
- Contrapunto y Fuga: dos cursos de Contrapunto y uno de Fuga.
- Formas musicales: un curso.
- Composición e Instrumentación: dos cursos de cada una.
- Música de cámara: dos cursos.
- Elementos de Acústica: un curso o dos cursillos monográficos.
- Estética e Historia de la Música e Historia de la Cultura y del Arte: dos cursos cada una.
- Folklore: un curso.
- Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento: tres cursos.

Realmente, las diferencias con el *Plan del 42* no fueron tanto en cuanto a la denominación de las materias, sino en cuanto al número de cursos en que éstas debían cursarse y a la obligatoriedad/optatividad de las mismas. Pero, realmente,

era esa diferencia en que algunas asignaturas fuesen obligatorias para obtener algún título más, lo que daba producía músicos más formados, y no sólo instrumentistas.

Para la obtención del Título de Profesor de Instrumento, además de tener el Diploma Elemental, el clarinetista debía aprobar las siguientes asignaturas de las anteriormente enumeradas: Conjunto Coral, Armonía, Formas musicales, Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte, Conjunto Instrumental, Música de Cámara, Repentización y Transposición instrumental, y los cursos de Clarinete.

El *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*, presenta estos estudios estructurados en tres ciclos de dos cursos cada uno, lo que supone ya un cambio bastante significativo respecto al *Plan del 66*. Este cambio era defendido como

“(…) una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental.” (p. 29782).

De modo que, ese significativo incremento de asignaturas quería responder a dotar de más equilibrio al instrumentista, logrando su formación musical a la par que interpretativa. Así, comenzaría a hablarse de asignaturas obligatorias, divididas en comunes y propias de la especialidad, y otras ofertadas por el centro que se denominaron optativas:

- Asignaturas comunes: Lenguaje Musical, Clarinete, Armonía y Música de Cámara.
- Asignaturas propias del Clarinete: Clarinete y Orquesta.
- Asignaturas optativas: cada centro de cada Comunidad Autónoma ofertaba unas diferentes, pero debían cursarse dos durante los dos cursos de un ciclo. Por ejemplo, el Conservatorio Profesional de Música ofertaba Coro, Fundamentos de Composición, Análisis Musical...

Entre los nuevos objetivos planteados para este nuevo plan, derivados del aumento de la carga lectiva teórico-práctica, vamos a destacar los relacionados con la temática que nos ocupa: interpretar obras acordes con el nivel de la etapa, demostrar progresiva autonomía en la interpretación y conocer los estilos musicales. Es decir, que las obras trabajadas debían corresponderse con los contenidos de la etapa, que el alumnado debía conocer qué estaba tocando para poder ser autosuficiente a la hora de la interpretación, y todo gracias al conocimiento de los estilos musicales.

A diferencia del *Plan del 66*, este nuevo plan ofrecía una estructuración de la referencia legislativa más acorde con las exigencias de la sociedad: contenidos, objetivos, evaluación... Todo muy bien organizado en sus *Anexos* y concretado en la *Orden de 28 de agosto de 1992*, por la que se regulaba su plan de estudios y sus pruebas de acceso.

En cuanto a los contenidos de Clarinete, que debían controlarse y que justificaban las exigencias de los especialistas de Superior, de cara a las Pruebas de Acceso, serían: entrenamiento de la memoria de forma progresiva y un trabajo del fraseo, etc. para comprender las piezas interpretadas. Se estaba orientando al profesorado hacia la formación de músicos y no sólo instrumentistas, sobre todo, por la referencia a la comprensión del repertorio.

Los criterios de evaluación comprendían referencias a contenidos que no aparecían indicados al docente, que parece ser que debían “sobreentenderse”. Lo negativo de este hecho es que todo lo que no aparece recogido en el documento legislativo tomado como base de las actuaciones docentes, después puede ser muy complicado (sino imposible) de justificar. Así que, encontramos referencias a:

- La coordinación con un grado de relajación que evite pérdidas de control durante la interpretación.
- La interrelación de contenidos teóricos con los prácticos de la interpretación.
- La capacidad imaginativa y la autonomía para aplicar los criterios estéticos a la interpretación instrumental.
- La interpretación de memoria de un repertorio para Clarinete solo.

- La interpretación delante de público.

De manera que, el alumnado sí debía ir bastante preparado para interpretar sin miedo delante de público/tribunal y para llevar repertorio de memoria. Aunque, las referencias a la Repentización no estaban presentes como tales; pero, podía considerarse que, si se estaba defendiendo la autonomía del estudiante a la hora de interpretar, gracias a sus mayores conocimientos teórico-prácticos, éste debía ser capaz de interpretar a primera vista.

El *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece un Grado Profesional de seis años de duración. Encontramos nuevamente seis años, pero cambio de denominación a Grado Profesional y se habla de Enseñanzas Profesionales.

Estaríamos hablando de un aumento de objetivos, pero en la misma línea del *Plan del 92*, salvo la referencia a

“Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.” (p. 2854).

Esto suponía un trabajo de la personalidad del músico, de su aportación a la Música. El trabajo de la creatividad ha sido muy mencionado en la *LOE*, en los currículos de las enseñanzas obligatorias (Primaria y Secundaria), y las Enseñanzas Artísticas se estaban haciendo eco de ello.

En cuanto a los cambios en las asignaturas respecto al *Plan del 92*, veamos qué asignaturas comprenden este *Plan del 2006*:

- Asignaturas comunes: Clarinete, Lenguaje Musical, Armonía.
- Asignaturas propias: Música de Cámara, Orquesta, Banda.
- Asignaturas optativas que cada Conservatorio puede ofertar libremente en el último ciclo.

Sigue manteniéndose el mismo currículo, que una vez completado les supondrá el Título Profesional de Clarinete. Aunque, como elemento importante para la preparación para la Prueba de Acceso:

“Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.” (p. 2875).

Cierto que esta mención a la Repentización parece que se relaciona con el trabajo de la improvisación musical; pero, al menos es una forma de recordar la importancia de trabajar la Repentización de la que se examinarán en la Prueba de Acceso a Grado Superior.

A diferencia de planes anteriores, entre los contenidos del *Plan del 2006*, ya se incluye la práctica de la Repentización. Esto supone un gran paso hacia la formación más completa de un músico que, quizá, vaya a dedicarse a trabajar en una orquesta profesional en la que el cambio constante del repertorio y la preparación de multitud de conciertos obliga a tener mucha agilidad de lectura a primera vista. Por supuesto, se ha incluido su respectivo criterio de evaluación, en el que se separa Repentización de Improvisación, lo que da libertad al docente para afrontar la una y la otra de forma separada.

En la Comunidad Valenciana, cuya legislación ha determinado y justificado las líneas de actuación seguidas, el *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*, menciona entre sus objetivos la formación crítica, la sensibilidad artística y el desarrollo de criterios interpretativos individuales. En este sentido, quedaría claro que se estaba indicando al profesorado el uso de una pedagogía activa; ya que, además, se estaban haciendo muchas referencias a la adquisición de una autonomía personal a la hora de la interpretación. Una vez finalizado, se obtenía el Título Profesional de Clarinete.

La práctica de la lectura a primera vista sigue considerándose entre sus objetivos, lo que “obliga” al docente a su práctica, que al mismo tiempo repercute en beneficio del discente que debe examinarse de Repentización en las Pruebas de Acceso. El entrenamiento de la memoria también debe desarrollarse.

La Comunidad Valenciana no establece diferencias significativas respecto a la normativa estatal. Las diferencias aparecen en cuanto a las materias optativas ofrecidas por cada Conservatorio, que tiene libertad para ello, tal como refleja el citado documento legal.

Hasta que la *LOMCE* llegue a los Conservatorios, podemos decir que desde la *LOGSE* no se han presenciado cambios significativos. Lo más importante ha sido que las Enseñanzas Artísticas de Música han presenciado cambios que han permitido a los músicos mejorar su formación como tales; es decir, que se les ha orientado para mejorar su interpretación desde el conocimiento, la reflexión, la capacidad analítica y la creatividad. Por tanto, cada reforma ha servido para caminar hacia una formación más completa que partía de los supuestos de la pedagogía activa, en la que el alumnado es el protagonista y el docente un guía del proceso.

1.1.3 Referencias a la metodología en la legislación de las Enseñanzas Profesionales de Música

Tomemos como punto de partida el hecho de que el proceso de aprendizaje supone una modificación de un comportamiento inicial (Mallart, 2001). Esto se traduciría en el hecho de que el docente de Enseñanzas Profesionales debe conseguir cambios técnicos y expresivos en la interpretación del estudiante, orientados a conseguir un resultado final de mayor calidad que el inicial. Y, para lograr este objetivo del proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza debe desarrollarse atendiendo a las necesidades del educando: hablaríamos aquí de una personalización e individualización de dicho proceso.

La formación de las Enseñanzas Artísticas persigue el desarrollo de la personalidad del músico, de su sensibilidad propia, ya que la Música es un vehículo de expresión emocional. Atendiendo a estas peculiaridades, el docente es un guía para la consecución del producto musical final, que ofrece soluciones a posibles problemas interpretativos, pero que ante todo le enseña a reflexionar, a percibir, a interpretar y a reflexionar entre sus conocimientos previos, sus conocimientos teórico-prácticos y aquello que él puede aportarle.

Si partimos de un análisis legislativo, en los planes de estudios anteriores (*Plan del 42* y *Plan del 66*), no se han encontrado referencias a una forma de

entender el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula instrumental. De hecho, ni siquiera se menciona este concepto, lo que resulta muy contradictorio porque entre las asignaturas del *Plan del 66* estaba Pedagogía y, también, se contaba con Prácticas de Profesorado.

El *Plan del 92* hacía referencia al saber hacer a nivel teórico-práctico, lo que, sumado a los contenidos instrumentales propios, debía conformar todo un proceso de enseñanza. Resulta muy significativa su referencia a

“La necesidad de conjugar, desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensión y expresión, conocimiento y realización.” (p. 29782).

Estaríamos ante una clara referencia a unas metodologías de trabajo que partiesen del conocimiento hacia la interpretación, y no al contrario, que era como había venido sucediendo en los Conservatorios: interpretas lo que te indican o bien, interpretas y el docente te indica lo que debes hacer, en caso de que no se adecúe a lo que considera que debe ser la interpretación de esa obra.

Se pretende una formación global del músico, en una línea humanista, lo que metodológicamente implica enseñar a pensar, a sentir, a reflexionar sobre el hecho musical.

Entre sus objetivos, debemos señalar unos que se ajustan a una nueva concepción de la enseñanza en el aula de Grado Medio: el dominio del cuerpo y la mente para ganar seguridad en la técnica y en la concentración ante la audición, el autocontrol ante la actuación en público y el dominio de la memoria y de su capacidad comunicativa, y la formación de un autoconcepto y una autopercepción positivas ante sus propias capacidades interpretativas. Todos estos objetivos que hemos considerado más relevantes de todos los que conforman el *Artículo 8* del *Real Decreto 756/1992*, suponen una clara indicación sobre cómo debe orientarse el trabajo en el aula de Clarinete.

En el *Plan del 2006*, se sigue la misma línea que en el anterior; aunque, ya se están marcando más caminos para trabajar: improvisación y Repentización, así como un trabajo de la creatividad que viene implícito con el desarrollo de la improvisación. Esto supone una forma de trabajar en la que la autonomía del

estudiante es el centro en torno al cual gira todo, creándose espacios de trabajo activos y de construcción por parte del discente.

1.2 PRUEBA DE ACCESO A GRADO SUPERIOR

A la hora de abordar el proceso didáctico, el docente de Clarinete debe ser consciente de que aquél no consiste sólo en enseñar, sino en crear las condiciones para que el alumnado sea capaz de aprender (Mallart, 2001). La traducción al aula de Clarinete para el caso concreto del último ciclo de EE.PP. y, más concretamente, para ese último año del Tercer Ciclo, sería la adecuación de la metodología empleada a las exigencias marcadas por la Prueba de Acceso a Grado Superior.

1.2.1 Evolución de las Pruebas de Acceso a Grado Superior desde el Plan de 1942

En el primer *Plan del 42*, la Prueba de Acceso era como en el *Plan del 66*, el clarinetista debía interpretar con su instrumento un repertorio acorde con las exigencias y orientaciones del centro en cuestión. En el *Plan del 66*, se establece que el alumnado que se presente a las Pruebas de Acceso a Grado Superior tendrá que haber aprobado su Título de Profesor de Clarinete; además de que tendrá que tener cumplidos los 16 años de edad y presentar un certificado médico acreditando que su aparato respiratorio está en condiciones adecuadas.

Como puede comprobarse, el *Plan del 92* trajo importantes cambios respecto al anterior. El *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*, estableció que el acceso estaría caracterizado por el cumplimiento de los siguientes requisitos previos:

- Título de Bachiller o realización de prueba de madurez específica, propuesta por el Conservatorio en cuestión.
- Título de Grado Medio o realización de prueba específica, propuesta por el Conservatorio en cuestión.

En cuanto a los requisitos y características de las Pruebas de Acceso, fijaba:

- Interpretación durante 30 minutos, de un repertorio apropiado a este nivel.
- Análisis de una obra propuesta por el Conservatorio en cuestión.
- Repentización de un fragmento propuesto por el Conservatorio en cuestión.

Como puede verse, importantes cambios respecto a los anteriores planes; aunque no así respecto al *Plan del 2006*. En este documento del *Plan del 92*, no se especifica que las pruebas sean eliminatorias; sin embargo, los Conservatorio Superior de Alicante y de Murcia lo establecieron así. Aquí entra la autonomía de cada centro y el grado de competencia autonómica en materia educativa de cada Comunidad Autónoma, que en el caso de la Comunidad Valenciana es mucho mayor que el de Murcia.

En el *Decreto 132/2001, de 26 de julio de 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas*, las Pruebas de Acceso comprendían la misma estructura que la anteriormente comentada: interpretación instrumental de 30 minutos de duración, un ejercicio de Análisis y una Repentización. En este documento, no se establece el carácter eliminatorio de los exámenes; pero, la normativa interna del Conservatorio Superior de Alicante sí estableció esta disposición.

Los *Real Decreto 1614/2009* y *Real Decreto 631/2010* no indicaron cambios respecto a la estructura de las Pruebas de Acceso: seguíamos hablando de una interpretación durante 30 minutos, de un ejercicio de Análisis y de una Repentización.

El *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, no introduce cambios respecto a la concepción de las Pruebas de Acceso propuestas en las anteriores referencias legislativas.

Podemos concluir, por tanto, estableciendo que los cambios más considerables de las Pruebas de Acceso se dieron de los *Planes del 42 y 66* a los *Planes del 92 y 2006*: de una prueba de interpretación, se pasó a una prueba de

interpretación, más una prueba de Análisis y una prueba de Repentización. Estos cambios obedecieron a los cambios producidos en el currículo de las Enseñanzas Profesionales, que capacitaban al músico desde un punto de vista más teórico-práctico que completase su formación global musical y no sólo la interpretativa, propiamente dicha. Al mismo tiempo, esto también respondía a las necesidades de una sociedad que tenía mayor acceso al conocimiento, lo que se reflejó en ese aumento de la formación en materias teórico-prácticas y en un aumento del tiempo de estudio.

1.2.2 Número de pruebas y baremación en la actualidad

Actualmente, se siguen realizando las mismas pruebas que en el *Plan del 92*: Análisis, Repentización e interpretación. La baremación de las mismas depende de cada centro, así como el hecho de que sean o no eliminatorias. Con *Plan del 2006*, se añadió un porcentaje de la nota final conseguida en Enseñanzas Profesionales. De modo que, actualmente, a la nota media de los distintos exámenes, se añadirá la nota media del expediente de Enseñanzas Profesionales, en la línea de lo que sucede con la media de Bachillerato y de la PAU.

El orden de realización de los distintos exámenes varía de un Conservatorio a otro, sobre todo, cuando en alguno de ellos las pruebas son eliminatorias. Sucede así en Alicante y en Murcia. Ahora bien, atendiendo al orden que establezcan en la realización de los exámenes, muy pocos estudiantes llegan a realizar la totalidad de las pruebas, lo que añade un extra de nerviosismo, de tensión, a esta fase.

En Murcia, se realiza primero la prueba de Análisis, luego la interpretación y, por último, la Repentización. En Alicante, primero se realiza la interpretación, luego la Repentización y, finalmente, la prueba de Análisis. Durante los años de investigación de esta Tesis Doctoral, en algunas ocasiones se ha variado el orden; pero, esto es posible debido a la libertad de autonomía de cada centro y, realmente, no debería influir en el alumnado porque éste debe ir suficientemente preparado para superar todas. No debería suponerle un problema la alteración del orden de realización porque se le presupone preparado para todas ellas.

El alumnado debe superar todos los exámenes con un cinco. Esto no sucede así en la PAU, puesto que, en esas Pruebas de Acceso a la Universidad, el

alumnado puede “compensar” la puntuación de unos exámenes con otros, ya que lo que se le exige es que obtenga un cinco en el resultado final sumativo de todos los exámenes (una nota media de todos los exámenes). Anotemos que, si queremos que nuestras titulaciones tengan igualdad de derechos, deberíamos seguir el mismo planteamiento que en esa formación paralela de Bachillerato-PAU.

En los subepígrafes siguientes, comentaremos cada una de ellas atendiendo a las peculiaridades de los dos Conservatorios objeto de estudio.

1.2.2.1 Examen de Análisis

Este examen es uno de los más complicados para los estudiantes, como nos han mostrado los datos obtenidos. Esto se debe no sólo a la amplitud del repertorio, que abarca desde el Canto Gregoriano hasta el repertorio más actual de compositores del siglo XXI; sino a las exigencias del propio examen, como han señalado los especialistas consultados y el alumnado entrevistado.

En esta parte de las Pruebas de Acceso, los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante muestran algunas diferencias, aunque coinciden en los elementos a señalar de cada obra propuesta:

- Murcia: preguntas de respuesta breve sobre la partitura.
- Alicante: preguntas tipo test sobre la partitura.

En éste, el alumnado debe realizar un Análisis del fragmento de la obra propuesto. Después, tiene que contestar unas preguntas muy concretas, de forma clara y concisa, o bien a unas preguntas tipo test, según el centro en el que se presenten. Las preguntas giran alrededor de cinco grandes bloques: sonido, melodía, armonía, ritmo y forma musical. De ellos, deben señalar los siguientes elementos:

- Sonido: timbre, registros, dinámicas...
- Armonía: acordes, cadencias, modulaciones, series, marchas progresivas, armonías errantes...
- Melodía: melodía por grados conjuntos y/o disjuntos, ascendentes, descendentes, continuas, interrumpidas.

- Ritmo: interconexiones entre ritmo y melodía, ritmo armónico, patrones rítmicos, ritmo y textura...
- Forma musical: frases, motivos, transformaciones motivicas, puentes, forma sonata, tema con variaciones, rondó, texturas, esquema formal...

Al final, deben realizar un comentario general con apreciaciones personales u otro tipo de anotación que consideren relevante y no aparece representado en las preguntas planteadas. Algunos ejemplos de estas preguntas, que pueden leerse con más detenimiento en los Anexo III (el profesorado del Conservatorio Superior de Murcia nos ofreció, muy consideradamente, unos ejemplos de este tipo de exámenes) son:

- Indica sobre la partitura la tonalidad principal, así como las modulaciones que encuentres, señalando el tipo de modulación y la progresión armónica de cada una de ellas.
- Realiza sobre la partitura el Análisis armónico de los compases 39 al 62.
- ¿Cuál es la textura predominante en la partitura?
- Realiza un análisis fraseológico, indicándolo sobre la partitura.
- ¿Qué forma musical tiene esta obra? Realiza el esquema formal.

Este examen supone un 25% de la ponderación final de las Pruebas de Acceso, tanto para el Conservatorio Superior de Murcia como para el de Alicante.

1.2.2.2 Prueba de Repentización o lectura a primera vista

La lectura a primera vista consiste en una interpretación de un fragmento propuesto por el tribunal, compuesto de entre 20-30 compases. Este ejercicio se caracteriza por cambios de compás, por armaduras de hasta cuatro alteraciones y cambios de tempo.

Para la realización de esta parte, no se puede salir del aula de examen. El estudiante la prepara delante del tribunal, lo que implica que no puede tocarla. Únicamente, se permite un suave murmullo, en caso de que quiera solfearla a viva voz y no interiormente.

El tiempo de preparación del ejercicio no excede los cinco minutos; de hecho, suele oscilar entre los dos y los tres minutos. Lo que permite una

digitación básica y una lectura muy rápida de las figuraciones rítmicas, cambios de tempo, compás...

A pesar de la premura en la preparación de esta parte de los exámenes, se muy conveniente (y señalado por los especialistas consultados) la adecuación al estilo del fragmento, la expresión emocional ajustada a ese estilo. Esto implica que el estudiante debe contar con una adecuada formación en formas musicales, en historia musical, para poder adecuarse a las características del estilo histórico-artístico concreto. La obra de Zamacois (1985) ha sido una de las más utilizadas tradicionalmente, para el estudio del Análisis musical, y es la que hemos utilizado para los Análisis utilizados en clase y que se han incluido en los Anexo VI.

El profesorado del Superior que preside esta prueba, nos ha comentado que esperan del aspirante que muestre un dominio de la técnica aprendida en EE.PP.: claridad en las articulaciones, diferenciación de las frases, expresividad musical, control de la velocidad, control de las digitaciones, una buena sonoridad, respiraciones correctamente colocadas sin cortes de fraseo, y atención a los cambios de compás y tempo indicados. Por supuesto, esperan una interpretación adecuado al estilo musical que es representado en la obra propuesta.

La baremación de esta parte varía de un centro a otro: el Conservatorio Superior de Alicante la puntúa dentro de un 25%; mientras que, en el Conservatorio Superior de Murcia, supone un 15% de la nota final. En el Anexo V finales, pueden encontrarse algunos ejemplos que nos ofrecieron los docentes de Alicante y Murcia.

1.2.2.3 Interpretación con el Clarinete de las obras propuestas por el alumnado

En esta prueba, el aspirante aportará un repertorio constituido por tres o cuatro obras de diferentes estilos musicales. Se podría hablar de tres grandes bloques: Clasicismo, Romanticismo y Música de los siglos XX-XXI.

De ese repertorio, cuya duración no puede exceder los 30 minutos, se exige el acompañamiento con Piano y la interpretación de una/dos obras para Clarinete solo. A estas exigencias, también se suma la ejecución de una de ellas de memoria. En cuanto a esto último, el profesorado de Superior entrevistado comentó que la interpretación de todas las obras de memoria era valorada más positivamente.

El tribunal también tiene en cuenta aspectos como: la dificultad del repertorio, el dominio técnico de las obras, el control de la respiración, la

afinación propia y respecto al Piano, la claridad en la ejecución, la correcta lectura musical, la ausencia de ruidos en la caña y la embocadura (pérdida de aire por las ranuras, por ejemplo), la estabilidad del tempo, la diferenciación de planos sonoros, la claridad en las acentuaciones y las articulaciones, y la diferenciación del fraseo. A todo esto, se suma el dominio de cada período, que se mostrará en la realización de las articulaciones, las ornamentaciones y la expresividad del fraseo.

La sonoridad del instrumento debe tener la calidad suficiente, que se demuestre en la diferenciación de los planos sonoros, de la afinación y de las articulaciones. En esta cuestión de la sonoridad durante la interpretación, interviene la postura corporal con el instrumento y de la embocadura, que también es muy tenida en cuenta porque puede provocar pérdidas de aire en la embocadura, mayor presión sobre la caña y, por tanto, chillidos del instrumento. Una correcta posición de los dedos sobre las llaves favorece un control de la velocidad, mayor precisión en los pasajes rápidos. Y, la correcta colocación de brazos y cuello respecto al tronco y el Clarinete, afectarán también a la sonoridad y, por tanto, son tenidos en cuenta.

Este examen suponía el 50%-60% de la prueba, atendiendo a lo establecido por el Conservatorio en cuestión: en Alicante, un 50% y en Murcia, un 60%.

1.3 DIDÁCTICA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA: MÉTODOS Y METODOLOGÍA DEL INSTRUMENTO

En palabras de Khalil Gibran (citado en Mallart, 2001), el conocimiento no se da ni se transmite, sino que se construye. En los Conservatorios de Música, la tradición ha consistido en transmitir unas formas de interpretar consideradas más o menos puristas respecto al estilo de la época. Se ha llegado a un proceso de transmisión “de generación en generación”; ahora bien, ¿cuántos de nuestros estudiantes tienen talento, intuición, capacidades (llamémoslo como queramos), como para imitar perfectamente lo interpretado por el profesorado? Partiendo de la premisa de que esto no es así, en la grandísima mayoría de los casos, debemos considerar que la tradición metodológica “de la imitación” ha quedado obsoleta en la actualidad.

Estos epígrafes estarán destinados a definir método y metodología, brevemente y respecto a las características de ambos conceptos en el mundo de la Música y, más concretamente, en la especialidad de Clarinete.

Intentaremos mostrar cómo método y metodología constructiva y significativa no están presentes en el aula del Clarinete de los Conservatorios Profesionales; puesto que no se termina de comprender la diferencia entre estos conceptos y el libro de texto musical o manual musical. Esta situación en concreto, no favorece la investigación en el campo de la pedagogía del Clarinete en los Conservatorios; de modo que, la investigación suele derivarse al área psicológica (actualmente, más de moda, sobre todo con el tema de la ansiedad/miedo escénico) o musicológica más que pedagógica, destacándose únicamente algunas acciones de tipo investigación-acción (por ejemplo, Bernabé, 2013) y las ya citadas en epígrafes anteriores (véanse Anexos finales, también), además de algunas centradas en el trabajo de la técnica (Álvarez, 2014; Borrás, 2015). En otros países, también se ha seguido mucho la línea musicológica: Chatwin (1950), Dart (1951), Hacker (1969), Hoeprich (1981), Lawson (1996), Stein (1999), Lawson (2008)... Aunque, en el caso de Stein (1999), incluye pautas de didácticas para trabajar determinados elementos en el aula de Clarinete.

1.3.1 El concepto de método

La Real Academia de la Lengua Española en su diccionario virtual (<http://dle.rae.es/?id=P7dyaFK>) define “Método” como un procedimiento que se sigue para encontrar una verdad y enseñarla, o como un modo de proceder que se tiene, como un modo de hacer con orden. En estas definiciones, queda encerrada una idea de sistematización, de orden establecido, todo ello para conseguir un resultado final concreto. En nuestro caso, una correcta interpretación que sea resultado de un proceso de comprensión, de reflexión y de construcción del conocimiento. Huber (2008) considera que un aprendizaje constructivo presupone que el conocimiento individual no es una copia, sino una construcción personal.

En este sentido, todo proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de Clarinete debería ser constructivo (personal) y significativo para el alumnado. De manera que, en primer lugar, si se quiere que el alumnado de Clarinete construya su propio aprendizaje, no se puede seguir el camino tradicional de la imitación

cuando (o, aunque) el alumnado carezca de talento. Pozo, Bautista y Torrado (2008) han investigado para promover el cambio del proceso de enseñanza/aprendizaje de la interpretación musical, que el “talento innato” pudiese dejar de ser ese elemento limitador para el acceso a una interpretación en el aula instrumental.

Partiendo de los supuestos de González-Pumariega, Núñez, González y Valle (2008), adaptándolos a nuestras necesidades del aula de Clarinete: el aprendizaje será constructivo cuando el estudiante no sea un receptor pasivo; será acumulativo porque se parte de una base y se va sumando información y nuevos significados que pueden alterar lo anteriores; será autorregulado cuando se controle el proceso de aprendizaje; y tendrá un fin. Si concretamos esto al aula de Clarinete, veremos cómo la tradición de la imitación implica pasividad y no actividad; en Música cada concepto se suma al anterior y amplían la formación, son inseparables; se puede autorregular si se deja al alumnado cuestionar, pensar, analizar, cada paso; y, por supuesto, su fin son las interpretaciones en público.

En segundo lugar, el aprendizaje en el aula de Clarinete será significativo si se construye desde dentro. Esto implica que el alumnado parte de sus aprendizajes previos y trata de sumar los nuevos, comprobando la utilidad de éstos últimos para sus intereses. Así, estaremos creando una consciencia en el proceso de aprendizaje y cierto control, que habrá que ir trabajando. Principalmente, se trataría de evitar que el alumnado de Clarinete siga siendo un sujeto pasivo en la clase. Espejo (2016) considera que la centralidad del aprendizaje de los estudiantes es una característica principal de las pedagogías activas, que es justo lo que se pretende con la sistematización propuesta en el Capítulo II de esta Tesis Doctoral.

Latorre y Seco (2013) hablan de métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje, los primeros realizados por el docente y los segundos por el discente. Atendiendo a esto, el método de enseñanza de un docente estaría relacionado con sus acciones para que el alumnado aprenda. Sería un plan estructurado que facilite y oriente al alumnado en su aprendizaje (Rojas, 2009), y también que le prepare para su estudio individual en casa. En el Capítulo II, se ha insistido en que el alumnado cuente con recursos suficientes para poder plantear un estudio en casa, efectivo y adecuado a sus necesidades.

En la clase de Clarinete tradicional, estaríamos hablando de la forma en que se estructura la sesión a partir del trabajo de un manual de técnica, otro de expresión y, finalmente, una pieza del repertorio; de manera que, cada uno de estos momentos partiría de la práctica de un ejercicio (o dos) de un libro, y así hasta la pieza final, con las correcciones (o interpretaciones para imitar) pertinentes. Aparentemente, la demostración práctica debería suponer una forma de facilitar el aprendizaje consciente, constructivo y significativo del discente; pero, este método de aprendizaje que Rojas (2009) define como enfoque activo y participativo para el alumnado, se convierte en pasivo para el clarinetista. Esto viene producido porque el alumnado no ha trabajado previamente los conceptos teóricos-históricos-armónicos-técnicos con el docente, lo que convierte esta demostración en posterior imitación.

Sea como fuere, obviamente, también estaríamos hablando de un método pedagógico presente en nuestras aulas; ahora bien, la efectividad o no del mismo, la discutiremos en epígrafes siguientes gracias a los datos obtenidos con nuestra muestra de estudio.

1.3.2 El concepto de metodología

Metodología implica una planificación de estrategias que aproximen a la obtención de los objetivos previstos, mediante actividades y materiales que faciliten esta enseñanza (Rajadell, 2001). Es decir, que sería una manera de concreta de enseñar algún concepto o conceptos (Hernández, 2004). Si el objetivo es la superación del último ciclo y de la Prueba de Acceso a Grado Superior, resulta lícito considerar que el docente plantee propuestas metodológicas adecuadas para dicho objetivo; de modo que, la sistematización metodológica propuesta en el Capítulo II de esta Tesis Doctoral se presenta como documento lógico para el aula de Clarinete de los Conservatorios Profesionales de Música.

La Real Academia de la Lengua Española (<http://dle.rae.es/?id=P7eTCPD>) define “Metodología” como un conjunto de métodos que se siguen en investigación o, en nuestro caso, en el aula educativa. Estaríamos hablando de las propuestas para trabajar determinados elementos como el control técnico, el control de la respiración, la expresividad, etc.; de lo que Latorre y Seco (2013) han venido a definir como la aplicación de un método.

Rajadell (2001) define la metodología como una forma que tiene el docente de ordenar su actividad, atendiendo a su formación, a las características del alumnado y a la respuesta de éstos ante el proceso educativo-formativo. La inclusión de las respuestas del alumnado como determinantes para la mayor concreción de las propuestas, implica sujetos activos y, por tanto, una comprensión de la pedagogía de forma activa, como defiende Espejo (2016).

Hernández (2004) menciona la metodología expositiva como una exposición ante el alumnado, donde éste es sujeto pasivo y el docente es activo y directivo. Esto podríamos asimilarlo con la metodología tradicional de imitación contra la que se rebelaron músicos-docentes como Hoppenot (1991) y nosotros a través de esta Tesis Doctoral. Pero es que, en el momento en que consideramos metodología como un conjunto de criterios que organizan globalmente nuestras acciones didácticas en el aula (Latorre y Seco, 2013), no podemos “aplicar” el método tradicional con sus propuestas metodológicas de repetición cuando el discente tiene problemas.

1.3.3 La interpretación de los conceptos de método-metodología en los Conservatorios de Música

Los docentes entrevistados, casi en su mayoría, mostraron una interpretación propia del concepto de “Método” que se confundía con “Metodología” e, incluso, con libro de texto o manual (véase Anexo III). Esto también lo encontramos en Pérez (2008), que confunde método con libro de texto/manual musical para trabajar determinados ejercicios de técnica; y en Palma (2007) y Fernández (2010), que consideran los libros de texto de clarinetistas como Lancelot y Classens como métodos. Recordemos que éstos serían considerados como un método de formación clarinetística (en la línea de métodos de Lenguaje Musical como los de Dalcroze, Willems, Kodály...) si se siguiesen con el orden establecido; pero, los docentes entrevistados han señalado constantemente, que seleccionan ejercicios de distintos manuales para trabajar diferentes aspectos. Así, su método de trabajo en el aula parte de la combinación de diferentes manuales para trabajar distintos aspectos del currículo.

Si atendemos a una de las definiciones de “Método” de la Real Academia de la Lengua Española (<http://dle.rae.es/?id=P7dyaFK>), veremos que éste es una obra

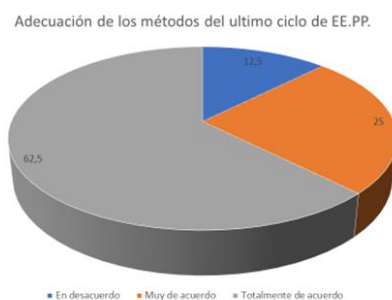
que enseña los elementos que conforman un arte o una ciencia. Ahora bien, se sobreentiende que se enseña con un orden que es respetado y seguido por el docente que lo aplica. Entonces, ¿qué sucede en las aulas de Clarinete: interpreta el docente ese término de forma correcta cuando habla de que utiliza un método Romero o un método Calmel? No, porque no se sigue el método de aprendizaje propuesto por Romero (1958) o por Calmel (1996), sino que se utiliza una parte, otra de otro libro; de modo que, el “método” Romero es un manual o libro de texto utilizado para realizar ejercicios de terceras, por ejemplo, aunque originalmente fuese concebido como método único para el trabajo del Clarinete con el orden establecido en el mismo (técnica, interpretación grupal e individual...).

La pregunta sobre método planteada al profesorado entrevistado incluía como aclaración ejemplos de trabajo de métodos de Lenguaje Musical de Kodály y Dalcroze (González, 2013). A ésta, el profesorado entrevistado alegó que utilizaba muchos métodos como los de Calmel, Gambaro, Baermann, Rose... Pero, debemos señalar que éstos son libros de texto musicales (de ejercicios de técnica, de interpretación, etc.). Esto contribuye a explicar la situación del aula de Clarinete respecto a las de otros instrumentos, en las cuales sí hay investigación sobre distintas metodologías aplicables en el aula para trabajar distintos conceptos. En Saxofón, por ejemplo, se ha investigado sobre cómo programar (Mira, 2006; Mira y Vera, 2006) para que la clase tenga una estructuración más acorde con los conceptos de la pedagogía actual.

En un cuestionario, elaborado *ad hoc*, pero revisado por especialistas, a la pregunta sobre si la bibliografía didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. es adecuada para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior (Figura 5), casi todo el profesorado añadió comentarios que dejaban ver esta confusión. Estaban comentando que los métodos con que se contaba eran adecuados y que había muchos métodos publicados, suficientes como para tener dónde elegir. Vemos cómo se establece esa relación método-libro de texto: el método era comprendido como libro, alejándose de la concepción de la RAE que mencionamos en epígrafes anteriores. Todo esto no hace sino demostrar la necesidad de replantearnos nuestra formación didáctica y hasta qué punto necesitamos replantearnos también las formas de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de Clarinete.

Figura 5. La bibliografía del último ciclo de EE.PP. es correcta

PROFESORADO PROFESIONAL Y SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

A pesar de que, como ya señalamos en epígrafes anteriores y como muestran los datos comentados en párrafos anteriores, muchos especialistas tienden a confundir método/metodología/libro o manual de trabajo, sí contamos con algún método interesante para el aula de Clarinete: por ejemplo, Palma (2007) propone un método de enseñanza que parte de la utilización de la música infantil tradicional de Venezuela. A partir de la interpretación de determinadas canciones, va enseñando a los niños diferentes aspectos de técnica, de digitación, de respiración, de expresividad... El resultado final es un manual organizado de forma que su seguimiento literal, con las orientaciones metodológicas pertinentes, desemboca en el aprendizaje del Clarinete.

Se cuenta con pocas experiencias didácticas centradas en la clase de Clarinete y pocas propuestas metodológicas para afrontarla de un “modo diferente”. Esto se debe a que no todo el profesorado de Clarinete considera que haya problemas metodológicos en el aula (véase Figura 6). Con todo, es cierto que un importante porcentaje así lo considera; pero, hemos observado gran igualdad en la resolución de los problemas del alumnado, a partir del mismo planteamiento: un método demostrativo, que más adelante hemos definido y que asimilaríamos con la “forma tradicional” de enseñar en los Conservatorios de Música.

Figura 6. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP.

PROFESORADO PROFESIONAL Y SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Los datos recabados (véase Anexo III) muestra que, en la clase de Clarinete, se utiliza lo que podríamos denominar un método demostrativo, consistente en una demostración del docente sobre cómo se realiza la obra o el ejercicio. De manera que, los pasos seguidos serían:

- Descripción de cómo se interpreta, por parte del docente.
- Demostración del docente.
- Imitación del docente, por parte del discente.
- Interiorización de la acción, por parte del discente.
- Posibles correcciones del docente al discente.

Estos pasos del método demostrativo (Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Almería, 2013), no siempre son adecuados para el alumnado que no muestra lo que el profesorado entrevistado ha denominado “talento o capacidades innatas”. Nosotros podríamos traducir esto en un escaso porcentaje de alumnado que, gracias a esas capacidades, facilita la tarea al docente que puede trabajar “como siempre se ha trabajado”. Sin embargo, como puede

comprobarse en el Anexo IV, del alumnado de nuestra muestra sólo uno respondía a esas características, frente a los restantes que necesitaban un planteamiento diferente. Un nuevo planteamiento que les permitiese comprender lo que debían hacer, razonarlo, para poder interiorizarlo y poder expresarlo, acorde con las exigencias de un estilo compositivo e histórico-artístico: un método didáctico por descubrimiento, en el que la “investigación” previa a la interpretación esté dirigida por el docente (Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Almería, 2013). De modo que, el Análisis de la partitura desde la armonía, la forma y el estilo del compositor, le lleven a comprender cómo debe interpretarla, siendo el dominio de la técnica y sus capacidades expresivas las que den lugar a un resultado interpretativo u otro. Pero, ya estaríamos alejándonos de una interpretación “mejor o peor” determinada por su capacidad imitativa del docente.

1.4 LA CLASE DE CLARINETE EN LA ACTUALIDAD

Si partimos de Mallart (2001), que considera que para hablar de enseñanza educativa es necesario que los contenidos enseñados sean válidos, que lo enseñado sea actual y útil, y que se produzca una adaptación de lo enseñado a los receptores: la clase de Clarinete de último ciclo de EE.PP. debería alejarse de la concepción tradicional para el resto de ciclos. Muñoz (2009a) ha investigado sobre didáctica y metodología del Clarinete, sobre todo en Conservatorios Profesionales, alejándose de las concepciones tradicionales, recordando que no debemos olvidar que el aula de Clarinete también necesita una nueva didáctica.

Desde hace décadas, puede hablarse de una generalización del concepto de “Pedagogía de la imitación” en los Conservatorios de Música, como puede deducirse de las conclusiones extraídas de las distintas mesas redondas realizadas con los docentes de Superior (véase Anexo III): todo recordaban cómo habían sido formados por distintos clarinetistas y que esta pedagogía era la habitual.

Las Figuras 7 y 8 muestran las diferencias en la percepción de la forma de afrontar el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, entre el profesorado de Enseñanzas Profesionales y el profesorado de Grado Superior. Los datos muestran su visión de la realidad del aula, del alumnado saliente y entrante, de las formas de trabajar la técnica, la interpretación, la Repentización... En

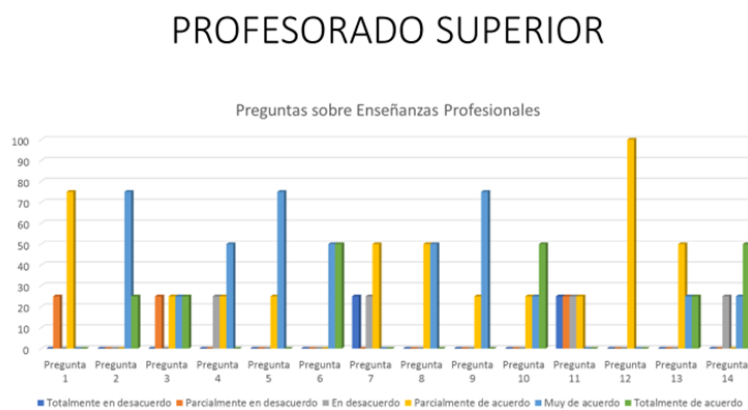
definitiva, sus diferencias a la hora de percibir el proceso de enseñanza/aprendizaje del Clarinete, en la actualidad.

Figura 7. Respuestas del profesorado de EE.PP. ante la docencia en EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 8. Respuestas del profesorado de Grado Superior ante la docencia en EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Las preguntas realizadas para el estudio cuantitativo que aportase datos de las fuentes directas de estudio, fueron las siguientes:

- Pregunta 1: Estoy de acuerdo con la programación de Clarinete de EE.PP. establecida por la legislación.
- Pregunta 2: Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de Clarinete de EE.PP.
- Pregunta 3: Se deben cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP.
- Pregunta 4: Ha bajado el nivel en las Pruebas de Acceso a EE.PP.
- Pregunta 5: El alumnado tiene muchos problemas de Lenguaje Musical.
- Pregunta 6: El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete en el acceso a EE.PP.
- Pregunta 7: Las obras de Clarinete propuestas para el acceso a Grado Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP.
- Pregunta 8: La bibliografía del último ciclo de EE.PP. es correcta.
- Pregunta 9: Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo).
- Pregunta 10: Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior.
- Pregunta 11: El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad.
- Pregunta 12: Existen problemas con la metodología a partir del segundo ciclo de EE.PP.
- Pregunta 13: Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar.
- Pregunta 14: No debemos colocar algunas obras tan difíciles de interpretar

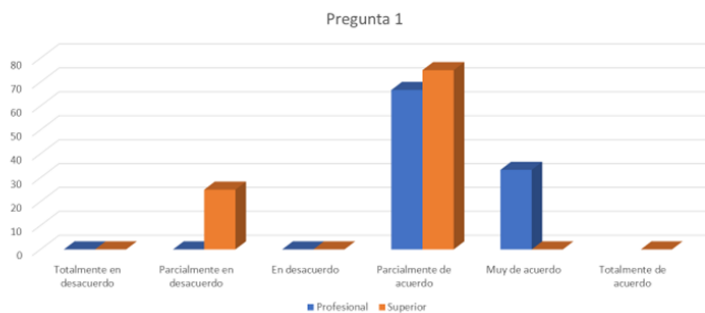
Las respuestas obtenidas hablan de diferentes percepciones, sobre todo, en cuanto al acuerdo con las programaciones de EE.PP. (pregunta 1), los cambios curriculares necesarios en EE.PP. (pregunta 2), los problemas de técnica (pregunta 6), el trabajo de obras de menor nivel (pregunta 9), el trabajo de obras de más nivel sólo para Superior (pregunta 10), los problemas metodológicos a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. (pregunta 12), obras del Tercer Ciclo que el alumnado no puede interpretar por su dificultad (pregunta 13) y la selección de un repertorio difícil (pregunta 14). En epígrafes siguientes, concretaremos estas

diferencias para poder comprender mejor cómo se desarrolla la clase de Clarinete de EE.PP. en la actualidad.

Ante esta situación, son muchos los que están empezando a “romper” con esa tradición imitativa, porque han visto que sólo así podrán garantizar que el alumnado sea capaz de interpretar correctamente una pieza, además de que ello le lleve a superar las Pruebas de Acceso. Para ello, son muy conscientes de la importancia del resto de materias que componen el currículo educativo de las Enseñanzas Profesionales, que también favorece el concepto de personalización de la interpretación (Figuras 9 y 10). ¡Qué aburrido sería el mundo de la Música si todos tocásemos exactamente igual!

Figura 9. Estoy de acuerdo con la programación de Clarinete de EE.PP. establecida en la legislación

Profesorado de Profesional y Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 10. Es necesario realizar algunos cambios en el currículum de Clarinete de EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En los subepígrafos siguientes, podrán conocerse las pautas que el profesorado actual sigue a la hora de trabajar distintos bloques como la técnica, el Análisis del repertorio con y sin piano acompañante, el proceso de memorización de las obras, la Repentización y la actuación en público.

1.4.1 El estudio de la técnica específica

La legislación vigente favorece una amplia propuesta de trabajo para las aulas de Clarinete de los Conservatorios. Estaríamos refiriéndonos a que se defiende una metodología abierta y personal, donde la denominada “Libertad de Cátedra” favorece que cada docente pueda atender adecuadamente al alumnado, desde su propia interpretación del proceso didáctico. No obstante, los datos obtenidos nos permiten afirmar que se siguen líneas pedagógicas casi idénticas, orientadas al trabajo de la técnica y la expresividad. Éstas responden a las concepciones más tradicionalistas del proceso de enseñanza/aprendizaje en los Conservatorios de Música, lo que dificulta la adaptación a la mayoría de los estudiantes que no cuentan con el denominado “talento” o la denominada

“capacidad” para imitar adecuadamente la interpretación del docente (o de la grabación).

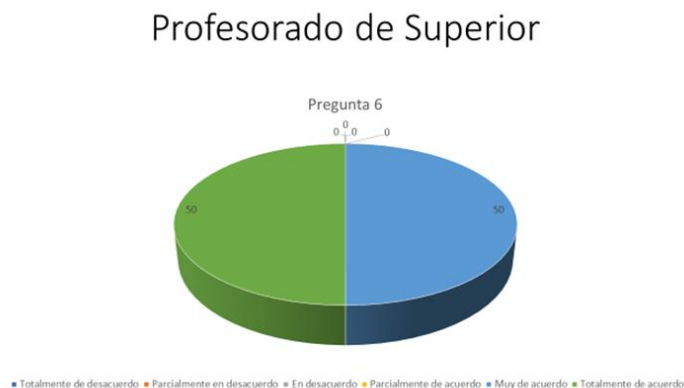
Señalemos que, aunque los datos cualitativos obtenidos muestren coincidencias considerables a la hora de trabajar en el aula ente el profesorado de Profesional y Superior, los datos cuantitativos muestran diferencias significativas a la hora de percibir los resultados del trabajo técnico realizado (Figuras 11 y 12):

Figura 11. El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete a EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 12. El alumnado llega con problemas técnicos con el Clarinete a EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Como puede comprobarse, el profesorado de Superior considera que el alumnado presenta muchos problemas técnicos; mientras que el profesorado de EE.PP. tiene sus opiniones más repartidas al respecto. Esto muestra que el trabajo de la técnica con la “metodología tradicional” está fallando y se precisan revisiones del proceso de enseñanza/aprendizaje de ésta, que garantice un adecuado control técnico.

Hoppenot (1991) considera que el docente no tiene que olvidar que los ejercicios de técnica y las obras no son todo lo que el estudiante debe aprender. En el caso del último ciclo de EE.PP., estaríamos hablando de realizar un enfoque específico a las necesidades del estudiante. En este sentido, los datos del profesorado de Profesional y Superior aportaron mucha información sobre las distintas (no siempre tanto) concepciones en el aula de Clarinete, en lo que hemos considerado un bloque de estudio de nuestra propuesta metodológica del Capítulo II.

Es muy importante para el intérprete establecer un trabajo concreto de la técnica instrumental, para obtener resultados óptimos en la interpretación. Esto sólo será posible cuando se mantenga un trabajo semanal que vaya ganando poco a poco en velocidad, en claridad y en consciencia de las dificultades y fallos. Para ello, debemos promover un estudio muy concentrado por parte del alumnado; y

esto, actualmente, es muy difícil por los importantes problemas atencionales de muchos estudiantes, que dificultan su concentración en el momento.

La técnica debe concebirse con profundidad, como elemento básico e imprescindible para la interpretación, como herramienta más allá de la mecánica propiamente dicha. Entre algunos de los aspectos técnicos que más deben trabajarse en el aula de Clarinete, tendríamos: la embocadura, las articulaciones, la sonoridad durante los distintos matices, la posición corporal, la digitación, la expresividad, el control de los cambios de tempo, la respiración, y los registros. Muñoz (2009a) ha señalado la importancia de que la didáctica del Clarinete incluya el trabajo de la posición corporal, para que resulte natural y ayude a la sonoridad de la interpretación.

El dominio de la embocadura viene cuando se toma consciencia plena de cuáles son los órganos articulatorios activos y cuáles los pasivos: Guzmán (2010) considera activos la lengua, la mandíbula, el velo del paladar y los labios; y, pasivos, los dientes, el paladar duro y el maxilar superior. Esta consciencia implica un trabajo de calentamiento de los órganos articulatorios activos, para que la columna de aire pueda articularse correctamente a través del Clarinete. González y Payri (2016) han investigado sobre la adaptación intuitiva del tracto vocal a la hora de la interpretación, lo que se traduce en la influencia de éste sobre la embocadura del clarinetista y, por tanto, las determinaciones pedagógicas que esto puede tener en el estudio técnico.

Un músico de EE.PP. no debería presentar problemas de este tipo; no obstante, si presentase esta dificultad técnica llegado a este ciclo, los ejercicios propuestos en el Capítulo II podrían resolver esta situación, ya que hablamos de una orientación pedagógica hacia los problemas del alumnado como punto de partida del trabajo en el aula.

Cabrera (2009) propone el trabajo de un buen calentamiento como punto de partida para cada sesión (antes del trabajo de los libros/manuales de técnica), tanto corporal como interno, justo en la línea de nuestras propuestas metodológicas para ello del Capítulo II. Entonces, toda sesión de Clarinete debería iniciarse con el trabajo de la técnica corporal (disposición cuerpo en pie y sentado, de las muñecas y dedos de las manos, del cuello y los hombros), que por supuesto, implica un control de la respiración diafragmática que desarrolle progresivamente la capacidad pulmonar. Debe realizarse un trabajo previo de

control del principal instrumento que influye en el resto de elementos de la técnica: la columna de aire. Martínez (2009) la considera la fuente de alimentación, que posibilitará diferentes recursos técnicos y expresivos al instrumentista. De hecho, será su dominio el que facilite el control y la afinación de los distintos registros del Clarinete; y este dominio comprenderá, a su vez, una importante aportación a la expresividad del movimiento (Calais-Germain, 2006), en nuestro caso, de manos-dedos.

Algunos registros pueden ser más problemáticos que otros como, por ejemplo, el denominado registro de garganta (Blech, 2011), compuesto por Sol3-Sol3#-La3-Si3b. Estos problemas derivan de la sección del tubo en que están situadas y requieren especial cuidado durante las clases, así como en la preparación de éstas. Perdigon (2008) habla de un registro de *chalumeau*, otro de garganta y otro clarino, sobre los que se demuestra control de la técnica si el sonido se iguala. Este control se exige en las Pruebas de Acceso, porque debe haberse adquirido tras la finalización de las Enseñanzas Profesionales, de acuerdo con la legislación vigente.

Blech (2011) propone tres técnicas principales para el dominio de los registros: el control de la embocadura desde la mayor-menor presión del labio inferior sobre la caña; digitaciones variadas, que al implicar más o menos orificios y/o llaves, llevarían a un mayor control del sonido; y, un desplazamiento de la lengua en la cavidad bucal. Con este tipo de técnicas, el alumnado podrá ganar en seguridad durante su interpretación, porque cuando se toca con pianista acompañante es cuando más consciente es el clarinetista de su afinación (igual que el tribunal). Un control de la técnica garantiza una interpretación de mayor calidad, por ello no deben abandonarse determinados ejercicios de calentamiento que lleven a mejorar pequeños detalles para el posterior trabajo de los libros de técnica.

Trigos (2006) comenta que el trabajo de ritmos de nivel medio es obligatorio en muchos Conservatorios europeos. De esta forma, se aseguran un adecuado control del solfeo, al tiempo que mejoran sus destrezas técnicas en digitaciones.

A nivel general, el profesorado de Clarinete trabaja los siguientes aspectos técnicos (véase Anexo III):

- Notas largas para mejorar la sonoridad y la calidad de la columna de aire.

- Picado acentuado, picado largo, picado staccato, picado súbito.
- Articulaciones combinadas: dos ligadas-dos picadas, todas picadas...
- Embocadura: presión labial, dureza de las cañas, posición de los labios, control de las comisuras de los labios.
- Intervalos con diferentes registros y articulaciones para igualar la sonoridad.
- Control de la digitación ante cambios de dinámica y agógica.

Nuestro alumnado necesita un trabajo de ese tipo para poder afrontar con mayor seguridad las exigencias del tribunal de la Prueba de Acceso, quienes han alertado sobre los importantes problemas técnicos de base con los que llega gran parte del alumnado.

1.4.2 El Análisis de las obras musicales en la clase de Clarinete

La *LOGSE* inició un camino de refuerzo de la interpretación con el aumento de las materias teórico-prácticas durante las Enseñanzas Profesionales, que mantuvo la *LOE*, como señalamos en epígrafes anteriores. El docente de Clarinete tiene que mantener esos principios de formación musical y no sólo instrumental.

En la clase de Clarinete, no se podrá garantizar una comprensión total de las obras sin un análisis previo de las mismas. Fajardo (2009) considera que el Análisis es una herramienta fundamental para la interpretación con el Clarinete. Esto se traduce en que el docente no puede recurrir a la interpretación de un pasaje para explicarlo, cayendo en la imitación sin comprensión de la tradición de los Conservatorios, tantas veces comentada en este Capítulo I: debe dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que pueda hacerle frente, y, en caso de que deba interpretar algún pasaje el docente, que sea para aclarar una explicación teórica, no para negar sin argumentar una interpretación del discente.

El profesorado especialista de Análisis entrevistado (véase Anexo III) coincide en la necesidad de crear hábitos de Análisis armónico y formal de las obras que el clarinetista debe estudiar. De este modo, el clarinetista aprenderá a distinguir los elementos importantes de una obra y comprenderá la importancia de su interpretación. Y, sobre todo, ese Análisis le aportará argumentos para defender su interpretación (Sánchez, 2014).

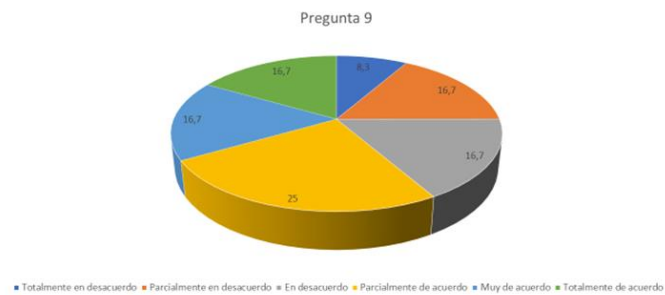
Cuando se trata de obras para Clarinete solo, la dificultad añadida del Análisis de la parte del Piano queda descartada; pero, no por ello debe abandonarse el estudio formal, melódico, armónico, etc. de la pieza. Este estudio analítico de la partitura de Clarinete previo a su interpretación, también es defendido por Morocho (2011), que comenta la importancia de estudiar el contexto general de la época, avanzar por las características generales y terminar con las del compositor; y por Martelo (2012), que habla de analizar estilísticamente como práctica influyente en la interpretación. De hecho, cada vez son más los ejemplos que podemos encontrar de Análisis de diferentes obras de Clarinete y Piano (Orjuela, 2009; Navarro, 2010; Valderrama, 2012; Vela, 2012...), que ayudan al intérprete a mejorar su comprensión e interpretación de las obras.

1.4.3 La interpretación de obras para Clarinete solo

El aprendizaje, a nivel general, es considerado como construcción y no como proceso reproductivo (González-Pumariega, Núñez, González y Valle, 2008). Esto, trasladado al aula instrumental de los Conservatorios de Música se traduce en un abandono de los métodos imitativos tradicionales de enseñanza, y en la búsqueda de una construcción propia, representativa, relevante acorde con los conocimientos previos y con sus necesidades (González-Pumariega, Núñez, González y Valle, 2008). Es decir, que deberían trabajar obras acordes con su nivel y no con el del Superior: en las Figuras 13, 14, 15 y 16 veremos la divergencia de opiniones del profesorado de Grado Superior y de Profesional sobre estas cuestiones. Nos encontramos ante una situación en la que la Prueba de Acceso comprende unas exigencias de repertorio que no siempre se ajustan a las características técnicas y expresivas del alumnado de EE.PP. Esto se traduce en que el profesorado de Superior y de Profesional coinciden (salvo pequeñas excepciones) en cambiar el repertorio, destinando las obras más complicadas al Grado Superior.

Figura 13. Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo)

Profesorado de Profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 14. Debemos ofertar obras de Clarinete con menor nivel en EE.PP. (último ciclo)

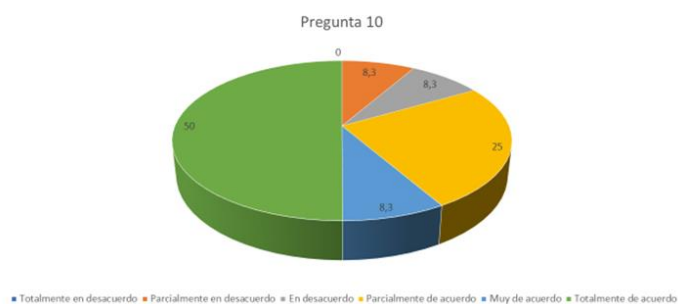
Profesorado de Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 15. Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior

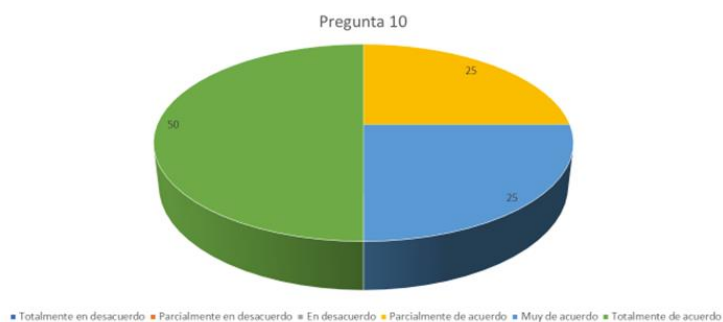
Profesorado de Profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 16. Estas obras tan difíciles se deben realizar en el Superior

Profesorado de Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En relación con esta información contenida en las figuras anteriores, encontraríamos tres problemas a la hora de interpretar un repertorio moderno para Clarinete solo: falta de control en la lectura (solfeo), problemas de digitación en determinados registros por desconocimiento, y las grafías que puedan emplearse en la partitura (Trigos, 2006). Esto implica mucho trabajo previo en

otras materias sobre grafías alternativas, períodos compositivos, compositores... Entonces, cuando se preparan las obras que el clarinetista debe tocar solo (e, incluso, cuando se preparan aquellas que se tocarán con Piano), debe construir su propia interpretación de acuerdo con lo aprendido en otras materias (Análisis, Historia de la Música, Música de Cámara) y con su forma de entender y expresar el sentimiento musical. No obstante, esto no será posible si las obras no son adecuadas al nivel del alumnado, que se encuentra cursando EE.PP. con unas exigencias diferentes a las de las Pruebas de Acceso a Grado Superior.

Borregales (2011) considera que las exigencias de este tipo de repertorio tienen muchas repercusiones sobre la interpretación clarinetística. Es decir, la dificultad de este repertorio, más habitual en la música del siglo XX que del XVIII o del XIX, ha supuesto que el intérprete se vea como un traductor de un discurso musical que no siempre responde a unas grafías y ejecuciones tradicionales.

Una interpretación es una construcción dialogante entre diferentes perspectivas intra y extramusicales relacionadas con la obra (Ríos, 2016). Cuando estamos ante una interpretación para Clarinete solo, las exigencias interpretativas, de diálogo entre diferentes partes, adquieren una mayor importancia: es el clarinetista quien afronta toda la responsabilidad de la interpretación, quien aumenta así su tensión ante el público. Sus interpretaciones deben estar: mucho más limpias en cuanto a digitación, con mayor diferenciación de planos sonoros, con las respiraciones más claras para evitar posibles interrupciones de fraseo que con Piano podrían pasar desapercibidas, con las articulaciones perfectamente realizadas, no hay posibles descansos porque el Piano no toca, la sonoridad debe mantenerse hasta el final... A todo esto, sumamos, además, la idea de coreografía o de escenografía que han señalado los docentes de Clarinete: los movimientos corporales que reflejen lo que pretende plasmar la obra interpretada, la forma en que se sitúa el clarinetista en el escenario.

El docente de Clarinete se enfrenta así a otro momento importante de su clase, ya que debe prepararlos con el adecuado trabajo técnico e, incluso, corporal, para que su capacidad de resistencia se habitúe a la actuación solo. El planteamiento de un buen calentamiento corporal, respiratorio y técnico, como rutina constante de estudio en casa, contribuirá a que el alumnado mejore cuando interpreta solo, ya que así se trabajará cada día de forma especial su columna de aire, su cuerpo y la técnica más concreta. El calentamiento corporal se consideró

imprescindible porque una buena interpretación musical precisa tres controles motores básicos: coordinación, secuenciación y organización del movimiento en el espacio (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011).

De este modo, queda justificada la necesidad de toda una sistematización metodológica para el aula de Clarinete (véase Capítulo II), en la línea de la propuesta en esta Tesis Doctoral.

1.4.4 El estudio de las obras para Clarinete y Piano

Normalmente, el profesorado de Clarinete tiene problemas para asistir a las sesiones de trabajo con el pianista acompañante, al que todo estudiante de Enseñanzas Profesionales tiene derecho. Los horarios de unos y de otros coinciden: cuando el docente de Clarinete está con un estudiante, el pianista acompañante está con otro distinto. Esto se traduce en que docente y pianista acompañante sólo coinciden cuando tienen audiciones, momento en el que se cuadran horarios para poder repasar y concretar que el clarinetista no se equivoque en las entradas, y que el pianista las indique claramente. Ahora bien, las posibilidades de trabajo entre Clarinete y Piano deberían ir mucho más allá de esto (véase Capítulo II).

El docente de Clarinete tiene que trabajar la partitura completa con el alumnado. Podemos considerarlo un requisito indispensable para que comprenda realmente las exigencias expresivas de una obra, para que la entienda con mayor claridad y precisión (Sánchez, 2014). Estaríamos ante las bases de la Música de Cámara, que parten de la comprensión de la interpretación conjunta como compartida y dependiente entre protagonistas (no principal y secundario).

Deben atenderse muchos aspectos cuando el Clarinete toca acompañado, yendo más allá de los problemas de afinación y de tempo, el alumnado debe comprender el carácter de cada frase, cuando se actúa como acompañante o como refuerzo, qué tipo de enlaces favorecen un cambio de carácter, cómo afectan los cambios tonales y rítmicos entre uno y otro implicados... Básicamente, estaríamos hablando de que el pianista acompañante y el docente compartiesen criterios interpretativos, que pudiesen trabajar con el discente en un tiempo compartido.

El profesorado propone un estudio a poca velocidad, que ayude a identificar los aspectos destacados de cada instrumento, el control del ritmo, la

afinación, las articulaciones... Ambos deben tratar de coincidir en estos detalles para dotar de una coherencia conjunta a la interpretación. Pero, repetimos, esto sólo será posible cuando los tres agentes implicados compartan el tiempo de preparación de las obras. Con todo, el profesorado debe proponer obras que el alumnado pueda interpretar, que no sean difíciles para su etapa: en las Figuras 17 y 18, podremos observar las diferencias de consideración del repertorio que debe prepararse en EE.PP., por parte del profesorado de Superior y de Profesional.

Figura 17. Hay obras en el Tercer Ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 18. No debemos colocar algunas obras tan difíciles de interpretar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Las dificultades técnicas y expresivas del alumnado a la hora de interpretar con otro instrumento, pueden ralentizar la asimilación de la obra por parte del clarinetista. De ahí que el profesorado señale la necesidad del trabajo de obras acordes con el nivel del alumnado. Aunque, se suele decir que un buen pianista acompañante es aquel que obtiene lo mejor del músico al que acompaña; pero, a pesar de que no podamos negar esto, el dominio de la obra por parte del clarinetista será fundamental. Cuando hablamos de Música de Cámara, de interpretación a dúo, todos deben extraer lo mejor de todos para conseguir un resultado positivo.

1.4.5 El trabajo de memorización de obras

Cuando hablamos de procesamiento de la información, diferenciamos entre memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo (González-Pumariega, Núñez, González y Valle, 2008). La primera, es la más breve, puesto que la información llega por medio de la vista, del oído..., y apenas se mantiene unos segundos; la segunda, por el contrario, tiene mayor duración; y, será la última la que tenga una duración ilimitada. El alumnado de Clarinete que

memoriza una pieza como sólo puede hacerlo un músico, es decir, literal, entraría en el campo de la memoria a corto plazo, puesto que se prepara para el examen concreto y, posteriormente, suele olvidarse una vez realizada la prueba. Sucedería lo mismo cuando un estudiante se prepara un tema para un examen: luego, olvida casi todo, salvo lo que le haya llamado excepcionalmente la atención.

Berrón, Balsera y Monreal (2016) diferencian diversos tipos de memoria implicadas en la actividad musical: la memoria visual, la memoria auditiva, la memoria analítica, la memoria táctil, la memoria rítmica, la memoria nominal y la memoria emocional. Todas ellas entran en funcionamiento para facilitar el proceso de memorización del músico: Cremades y Herrera (2015) han mostrado en sus investigaciones sobre la memorización de los pianistas, que la memorización implica la combinación de la memoria visual, auditiva, cinestésica y analítica.

El clarinetista debe trabajar cada una de los tipos de memoria desde el aula, pero de nada le servirán si su capacidad de concentración es muy limitada o prácticamente nula. El alumnado necesita concentrarse porque sólo así llegará a memorizar sin problemas, ya que la interpretación de memoria es una exigencia para todas las Pruebas de Acceso de todos los instrumentos de Grado Superior. Incluso, para el acceso a Enseñanzas Profesionales está empezando a solicitarse obligatoriamente, también: en el Plan LOGSE, era algo opcional, pero que el profesorado solía valorar mucho.

Aunque ésta sea la situación, en EE.PP., son muchos los docentes que siguen sin trabajar obras de memoria desde el primer curso de éstas, como nos mostraron los datos recabados. Esto explica porqué surgen muchos problemas durante el examen de interpretación: las prisas de memorización de “última hora” (último curso de EE.PP. o aunque se trate de practicar la memorización en ambos cursos del Tercer Ciclo de EE.PP.) traen consigo resultados negativos (lapsus, errores de solfeo rítmico y de notas...). Debemos recordar que, el trabajo constante de la memorización de obras ayuda a que el estudiante se encuentre más seguro durante esta interpretación, contribuye a favorecer su concentración porque supone un acto más “rutinario” para él y así podrían reducir los lapsus.

El trabajo de la memorización en el aula instrumental se reduce siempre a la exposición de los resultados de ésta: es decir, a que el alumnado interprete la obra de memoria ante el profesorado. No se proponen formas de trabajarla, porque

parece sobreentenderse que el alumnado podrá hacerlo sin dificultad. Pero, ¿qué pasa cuando éste nunca ha memorizado una obra? ¿Debe recurrir a las mismas pautas de trabajo que en el aula escolar (repetición)? En este caso, no todo el alumnado estudia memorizando al pie de la letra lo que estudia; así que, ¿cómo pueden afrontar la memorización de una obra sin que les indiquen cómo?

El profesorado no puede limitarse a decirle que la repita varias veces hasta que pueda hacerlo de memoria, sino que debe ir indicando que empiece este trabajo por frases, recordando el carácter, si algún elemento del Piano puede ayudarle... Estamos ante el trabajo más complejo para el docente de Clarinete: mostrar distintas alternativas para un proceso que el alumnado entrevistado ha indicado que realiza por repetición constante de la obra.

El trabajo de la memorización en el aula de Clarinete debe empezar por breves fragmentos tipo estudios de técnica y de expresividad. Estaríamos ante fragmentos de no más de 10 compases, que estarían bien como iniciación a una técnica de memorización. Por supuesto, la exposición de los resultados no debería quedar sólo como algo entre docente y discente, sino que se podrían realizar clases colectivas para interpretar ante compañeros lo aprendido de memoria. Entrarían aquí otros elementos que podrían llevar al estudiante a error, en caso de no controlar realmente la obra que ha memorizado: si el estudiante ha memorizado correctamente la pieza, y así lo percibe, no le importará que otros estudiantes le escuchen. Incluso, es muy conveniente la realización de interpretaciones de estudios de memoria entre varios estudiantes, para que los posibles nervios derivados de la falta de dominio de lo memorizado o bien por la falta de concentración o de dominio técnico, no les afecten. Pero, la memorización de obras para Clarinete y Piano no seguirá el mismo proceso que las obras para Clarinete solo:

- Clarinete y Piano: imprescindible conocer la parte del pianista para tener pistas sobre acordes, ritmos, cadencias, etc. que puedan facilitar el proceso de memorización y de recordatorio de la propia línea melódica.
- Clarinete solo: proceso analítico armónico-estilístico-formal para encontrar puntos de recordatorio que faciliten el proceso de memorización: cambios de compases, cambios de tonalidades, cambios de carácter, cambios de velocidad...

Curiosamente, a pesar de la dificultad que afronta el docente para garantizar herramientas para el trabajo en casa de la memorización, el alumnado no percibe necesaria la realización de cambios significativos en EE.PP. para afrontar su estudio. Este alumnado entrevistado tras la realización de las Pruebas de Acceso y de aquellos que empezaron primer curso de Grado Superior, mostraron el mismo bajo interés por cambios en este proceso que en su modo de estudio, como muestra la siguiente Figura 19:

Figura 19. Respuestas ante posibles cambios en EE.PP.

Alumnado de primer curso de Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Estaríamos frente a interesantes diferencias de percepción entre las necesidades autopercebidas por el discente respecto a su propio proceso educativo, y aquellas percibidas por los docentes del Profesional y del Superior, que a su vez también son muy diferentes.

1.4.6 La Repentización o lectura a primera vista

Se suele decir que la práctica hace al maestro, lo que musicalmente se traduce en dedicar tiempo para conseguir controlar determinados aspectos. En nuestro caso, el alumnado debe realizar una prueba de Repentización ante un tribunal: si no han practicado la lectura a primera vista, llegarán al examen con

mucho nerviosismo por lo desconocido, porque no saben cómo van a reaccionar, porque no saben si serán capaces de realizar una adecuada lectura rítmica... Trigos (2006) considera que la inseguridad rítmica podría paliarse trabajando la subdivisión, que permitirá al músico controlar las equivalencias de compases y ganar precisión en los grupos de valoración irregular; de modo que, cuando se repentiza, la utilización de esta técnica sería muy adecuada para tomar consciencia de la interpretación ante el tribunal, que tendrán que realizar pasados unos minutos.

En el aula de Clarinete, de Enseñanzas Elementales no es una práctica habitual porque en el acceso a Enseñanzas Profesionales no se exige ninguna Repentización. Ahora bien, el alumnado que cursa el primer año de Enseñanzas Profesionales sabe que en el acceso a Superior se le exigirá leer a primera vista; también sabe que la legislación establece el trabajo de la Repentización (como ya señalamos en epígrafes anteriores). Sin embargo, muy pocos de ellos hacían referencias a su trabajo cuando se les preguntó acerca de su forma de trabajar en el aula, hecho que viene a justificar los porcentajes al respecto incluidos en las siguientes Figuras 20 y 21.

Figura 20. ¿Muestra el alumnado problemas a la hora de repentizar?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 21. ¿Muestra el alumnado problemas a la hora de repentizar?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En el porcentaje de la Figura 21, donde se exponen las opiniones del profesorado de Profesional respecto a los problemas en la Repentización, vemos cómo aquellos que sí comentaron cómo la trabajan en clase (véase Anexo III), no consideran que sus estudiantes presenten problemas a la hora de la Repentización.

Los docentes que trabajan la Repentización en Profesional (véase Anexo III), suelen partir de ejercicios fáciles, con figuraciones cómodas, compases simples y compuestos, con pasajes ligados y picados, sin dificultades en las articulaciones. Después, se van incorporando compases compuestos más complejos, se combinan figuraciones simples con grupos de valoración irregular. También, se amplía el número de alteraciones en la armadura. Principalmente, se exige un control de los cambios de compás y tempo, el carácter y el fraseo, el control de la sonoridad en cada registro, así como de la digitación.

El profesorado tiene que promover la práctica de la lectura a primera vista atendiendo al esquema planteado en las Pruebas de Acceso: menos de cinco minutos para estudiarla, sin posibilidad de tocarla, aunque se permite un muy suave canturreo de la misma, así como la práctica de la digitación de ésta.

Los estilos de esas partituras para Repentizar tendrán que ser variados para que el alumnado muestre sus conocimientos estilísticos, que sepa reconocer cada uno de ellos y esto se plasme en su Repentización. Precisamente por ello, la clase

de Clarinete actual debe caracterizarse por un trabajo específico del Análisis de las obras de Clarinete, justo lo que se ha propuesto en el Capítulo II de este documento. En el Conservatorio Superior de Alicante suelen proponerse fragmentos de estilo contemporáneo, que resultan muy complicados de interpretar para el alumnado. Fajardo (2009) considera que, ante este reto, el intérprete tiene que tratar de apropiarse de las ideas del compositor y tratar de reflejarlas tras un proceso de Análisis previo. En el caso de la prueba de Repentización, no se cuenta con demasiado tiempo para ello; no obstante, el estudiante que ha trabajado la lectura a primera vista de acuerdo con las indicaciones de las Pruebas de Acceso, podrá conseguir una interpretación más correcta.

1.4.7 La actuación en público

Los problemas que presenta el alumnado ante una audición en la sala de conciertos afectan muy negativamente al resultado final de la misma. Normalmente, las programaciones de EE.PP. comprenden la realización de este tipo de actuaciones con la intencionalidad de que el estudiante se familiarice con su futura labor profesional.

Aquellos estudiantes que pertenecen a bandas o distintas agrupaciones musicales, están habituados a interpretar en público. Si bien es cierto que interpretan acompañados, muestran más soltura al enfrentarse a la audición. El docente de Clarinete se enfrenta a una situación muy delicada cuando el alumnado nunca ha tocado en público; lo que le obliga a enfrentarse a problemáticas no sólo psicológicas (ante las que poco puede hacer) sino también técnicas, que debe resolver atendiendo al caso concreto. Por tanto, el docente debe contar con distintas propuestas para que cada estudiante aprenda a controlarse y a controlar su interpretación en público.

Los especialistas consultados (véase Anexo III) mostraron la importancia que tiene organizar bien los tiempos de estudio, de descanso y lo contraproducente de recurrir a medicamentos. Es decir, que unas pautas de estudio adecuadas desde el aula de Clarinete podrían contribuir a disminuir la presión ante la interpretación; de modo que, básicamente, se está reconociendo que el control técnico y expresivo del repertorio supone una disminución (sino

eliminación) del miedo ante la actuación en público. El propio profesorado de Superior y de Profesional entrevistado mencionó que el alumnado parece multiplicar sus dificultades técnicas cuando interpretan en público; es decir, que había carencias técnicas y expresivas previas que deberían solventarse porque sólo así el alumnado podrá disminuir su ansiedad ante la interpretación pública. La actuación dejará de considerarse un momento en el que todo el mundo verá que “esto o lo otro no me sale” y será un momento de lucimiento personal ante el auditorio.

Como se puede ver en el Anexo III, el Dr. Dalia nos indicó unas líneas de actuación para trabajar el miedo escénico, fácilmente adaptables a nuestra clase de Clarinete:

- Interpretar obras fáciles que supongan comodidad técnica al intérprete en el escenario. Poco a poco, deberá aumentarse la dificultad.
- Mantener unos ejercicios de relajación como “gimnasia” diaria.
- Antes de subir al escenario, deben realizarse respiraciones lentas que contribuyan a bajar las pulsaciones, ejercicios con las manos para controlar los temblores, ejercicios para hombros y cuello.
- Realizar muchas actuaciones en público para acostumbrarse a las sensaciones ante el escenario.
- Evitar el pensamiento negativo sobre los errores y mantener un pensamiento positivo.
- Comenzar actuando con Piano y, posteriormente, como solista.
- Establecer el hábito de las actuaciones ante compañeros.
- Evitar medicamentos para controlar los nervios, aunque sean por prescripción médica.

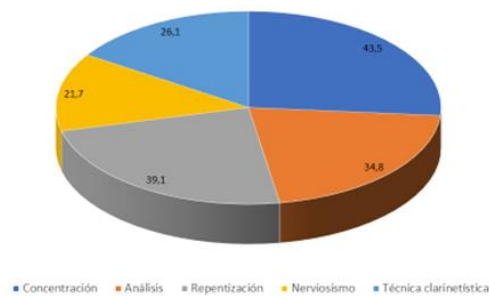
Curiosamente, el alumnado que realizó las Pruebas de Acceso durante la realización de esta Tesis y que nos aportaron los datos directos para fundamentarla, no consideró el trabajo del nerviosismo como uno de los elementos más importantes para su preparación a estas pruebas (véase Figura 22) una vez pasado el nerviosismo de la realización del examen. De hecho, entre sus necesidades de formación autodetectadas, no estaba entre las más importantes como puede verse en la Figura 23. Aunque, el alumnado de Enseñanzas

Profesionales de Torreveja sí manifestó su preocupación por el miedo ante las audiciones y la necesidad de trabajarlo. Los resultados obtenidos con éstos últimos muestran, como se verá en el Capítulo III, que es un buen control de la técnica, del conocimiento armónico-analítico de la obra y de la expresividad de la misma, lo que lleva a una sensación de seguridad en uno mismo ante la interpretación en público.

Figura 22. ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?

Alumnado Prueba de Acceso

Pregunta 7: ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 23. Necesidades formativas autodetectadas por el alumnado

Alumnado de primer curso de Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Como decíamos, serán la falta de preparación técnica y expresiva, unida a la falta de concentración/atención, las que lleven a la inseguridad ante el público. Lahoza (2012) habla de poder de memoria como directamente proporcional a la atención prestada; lo que se traduce en que los docentes deben proponer también actividades que permitan centrar la atención del alumnado en sí mismos, en su momento interpretativo, en disfrutarlo ignorando ruidos y movimientos del público. Precisaríamos trabajar la atención al estilo del Mindfulness (www.nowmindfulness.com/mindfulness-para-musicos/), práctica que se está extendiendo entre los músicos.

En este sentido, en la clase de Clarinete debe trabajarse con distinto tipo de público, porque hay estudiantes que no se sienten inseguros ante su forma de tocar, sino que su carácter es muy introvertido y directamente no les gusta que les presten tanta atención. Cuando hablamos de ese tipo de introversión, estaríamos ante cierta fobia al contacto social, en relación con la definición del concepto de ansiedad escénica planteado por Nagy (2014): ansiedad escénica como tipo de fobia social generalizada ante un acto público. El docente de Clarinete debe incluir actividades para garantizar que, tanto unos casos como otros, hagan frente a la actuación en público sin nerviosismo.

El trabajo de técnicas de relajación es muy importante. En Grado Superior, se cuenta con materias relacionadas con ello; pero, no sucede lo mismo en nuestro centro ni en ninguno de los centros estudiados de Murcia y de la Vega Baja. Entonces, el docente de Clarinete debe proponer sus propios ejercicios de relajación, extensibles a sus horas de estudio. Estos ejercicios se situarán en los minutos iniciales de calentamiento, así como en los minutos previos a la interpretación del repertorio; sobre todo, si se trabaja el mismo con la clase llena de compañeros o en el escenario con compañeros del estudiante. Estas propuestas aparecen desarrolladas con más detalle en el Capítulo II.

1.4.8 Participación en cursos específicos de interpretación instrumental

El profesorado de Clarinete recomienda a su alumnado la asistencia a cursos impartidos por otros docentes. En este tipo de cursos, que se organizan todo el año, los objetivos van destinados a perfeccionar y dar a conocer recursos para la superación de las exigencias de determinadas obras.

Algunos de estos cursos se desarrollan en uno o dos días, como por ejemplo, aquellos que se organizan en un Conservatorio y son impartidos por el Catedrático o docente de Superior, como forma de perfeccionar y adecuarse a las exigencias específicas del centro al que se acudirá a examinarse. Otros, de esa breve duración, también pueden ser impartidos por especialistas de orquestas europeas o americanas de reconocido prestigio: por ejemplo, el Curso Internacional de Clarinete de Segorbe.

Uno de los más antiguos (este año 2017 se realiza su XXII edición) y conocidos por los clarinetistas es el Curso Internacional de Clarinete "Julián Menéndez", que incluso incluye la participación en un concurso (IX edición este año 2017), de una semana de duración que está orientado al perfeccionamiento musical y cuenta con especialistas de orquestas y Conservatorios de todo el mundo.

Más allá de que desde nuestra clase orientemos al alumnado hacia uno u otro curso, lo principal es el objetivo por el cual deben participar en ellos: las clases son siempre colectivas, aunque se trabaje individualmente con cada estudiante siempre será ante el resto y con referencias a situaciones didácticas que puedan haberse dado, así como a soluciones de problemas técnicos-expresivos

que podrían ser válidas para todos. Los cursos deben responder a las necesidades formativas del alumnado, a perfeccionar aquello que sea necesario y que sólo un especialista orquestal (por ejemplo) podría mejorar. De ahí que, principalmente, los cursos de verano que se ofertan sean con solistas de Clarinete de diferentes orquestas; mientras que, los cursos propuestos durante el año académico sean impartidos por los catedráticos/docentes que ocupan cátedra de Superior, orientados a la preparación de la Prueba de Acceso.

En EE.EE., también son habituales algunos cursos de verano que vienen acompañados de actividades lúdicas deportivas: en San Miguel de Salinas (Vega Baja, Comunidad Valenciana) se lleva muchos años realizando un curso de una semana para niños de EE.EE. y de EE.PP. que, al tiempo que mejoran su interpretación, conviven y se divierten; en Elche de la Sierra (Albacete), también se celebra uno de características similares. En este tipo de cursos, cuando asiste alumnado de EE.EE., estaríamos ante una forma de motivarlos hacia el aprendizaje musical que hacia el perfeccionamiento.

También, debe promoverse la asistencia a cursos para controlar otros aspectos relacionados con la interpretación. En esta línea, estaría la asistencia a cursos de control del miedo escénico o de la concentración. El Dr. Dalia, que amablemente ha participado en nuestra recogida de datos con sus opiniones profesionales, se ha especializado en este tipo de cursos, que ayudan a los músicos de EE.PP. a mejorar el control de su ansiedad, de sus nervios, de su cuerpo, ante la actuación. Esta formación “extra” es muy interesante para el músico y, quizá más que interesante, podamos considerarla necesaria para que el clarinetista del último ciclo de Enseñanzas Profesionales mejore su interpretación ante el público.

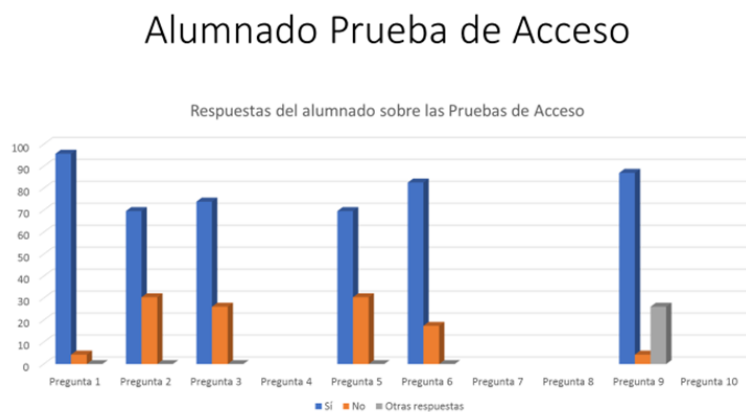
1.5 ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES: DIFICULTADES EN LA PREPARACIÓN DE LA PRUEBA DE ACCESO AL GRADO SUPERIOR

La formación del músico es continua, progresiva, comienza en Enseñanzas Elementales y se prolonga durante todas las Enseñanzas Profesionales, de forma continuada, aumentativa... Su destino final es el Grado Superior, momento en el que concretaron su formación interpretativa, afinando su calidad como solistas, como intérpretes de Clarinete y, sobre todo, como músicos. Aunque, muchos de

ellos están cursando segundo curso de Bachillerato y, también, realizarán la PAU para cursar otros estudios universitarios, lo que supone que este momento de sus vidas les aporte mucho más nerviosismo.

El alumnado no puede llegar a este Grado Superior con problemas técnicos o, incluso, de lectura musical o expresividad. Por tanto, es responsabilidad del docente adecuarse a las exigencias formativas de cada una de esas etapas previas, cuya legislación va preparando el camino para la superación de las Pruebas de Acceso a Grado Superior, como ya comentamos en epígrafes anteriores. Ahora bien, no nos parece correcto que se abandonen el resto de contenidos obligatorios de las EE.PP. para preparar sólo las Pruebas de Acceso en este último ciclo, como nos ha comentado el alumnado que ha sucedido: la Figura 24 muestra datos estadístico sobre las consideraciones, percepciones, exigencias y necesidades del alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso a Grado Superior durante los cursos académicos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016. Estos datos han permitido conocer la situación del alumnado de último ciclo con mayor profundidad.

Figura 24. Respuestas del alumnado que ha realizado las Pruebas de Acceso



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Las preguntas utilizadas para obtener información, necesaria para fundamentar este trabajo, fueron:

- Pregunta 1: ¿Has finalizado los estudios de EE.PP.?
- Pregunta 2: ¿Tienes todos los requisitos exigidos para optar a la Prueba de Acceso al Superior?
- Pregunta 3: ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Superior?
- Pregunta 4: ¿En cuál de los tres exámenes tienes más problemas?
- Pregunta 5: ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
- Pregunta 6: ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene?
- Pregunta 7: ¿Qué aspectos necesitas trabajar más: memorización, concentración, Análisis, Repentización?
- Pregunta 8: ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para afrontar la prueba al Superior?
- Pregunta 9: ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Superior?
- Pregunta 10: ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

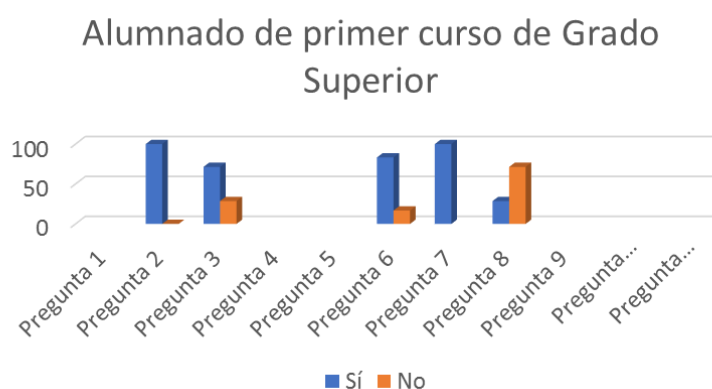
También, se realizaron distintos cuestionarios para obtener más información del alumnado que había aprobado esas Pruebas de Acceso y estaba cursando primer curso de Superior. Se trataba de conocer aquellos aspectos que considerábamos que podían mejorarse para la preparación de la Prueba de Acceso, incorporadas a las particularidades del último ciclo de EE.PP. Así, las preguntas fueron:

- Pregunta 1: ¿Cómo has afrontado el comienzo del curso 2015/2016?
- Pregunta 2: ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?
- Pregunta 3: ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?
- Pregunta 4: ¿Qué aspectos clarinetísticos estás trabajando más o diferentes a los de EE.PP.?
- Pregunta 5: ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis?
- Pregunta 6: ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?
- Pregunta 7: El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

- Pregunta 8: Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?
- Pregunta 9: ¿Qué asignaturas aboradas mejor? ¿En qué asignaturas tienes problemas?
- Pregunta 10: ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Superior?
- Pregunta 11: En caso de volver a presentarte a la prueba al Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía/Musicología?

Precisamente, la propuesta metodológica aquí presentada parte de la Prueba de Acceso como eje vertebrador de la docencia: es decir, que atendiendo a sus características y necesidades del alumnado extraídas del cuestionario anterior (Figura 25), se trabajarán los distintos libros de texto recomendados de técnica y el número de obras adecuado a cada trimestre. No es lo mismo organizarlo todo a partir de sus peculiaridades, que obviarlo todo para preparar sólo tres obras y ya está, ignorando los libros de técnica cuyo trabajo se recomienda y el número de ejercicios de los mismos que deben realizarse para considerarse aprobado el trimestre.

Figura 25. Respuestas del alumnado que cursa primer curso de Grado Superior



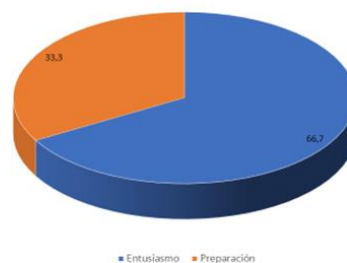
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

El alumnado se mostraba entusiasmado (Figura 26) y se consideraba bien preparado durante su formación en EE.PP. No obstante, los datos mostraron distintas carencias que debían trabajarse en EE.PP.

Figura 26. Percepciones personales ante el primer curso de Superior

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 1: ¿Cómo has afrontado el curso 2015/2016?



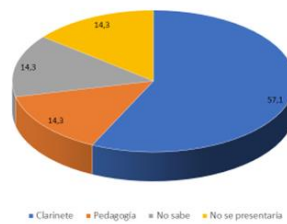
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La sensación era tan buena, que nunca se hubiesen planteado estudiar otra especialidad diferente (Figura 27). Sin embargo, esto no quitaba que el alumnado considerase claras diferencias entre el proceso didáctico de una y otra etapa: así, la Figura 28, viene a recoger esas diferencias, centradas en el trabajo del sonido, de la musicalidad y de lo que denominaron “nuevos métodos”. Esto último hacía referencia a nuevos libros de estudio que no habían utilizado antes: nuevamente, incluso en el alumnado, confusión terminológica (ya comentada en epígrafes anteriores. La respiración, el ritmo y la posición corporal fueron las que menos diferencias mostraron; pero, esto tiene una explicación: se espera que el alumnado de Grado Superior no presente problemas de base (muy de base) de ese tipo.

Figura 27. Interés profesional del alumnado

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 11: En caso de volver a presentarte a la Prueba al Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o Pedagogía/Musicología?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 28. Diferencias entre la formación de EE.PP. y de Grado Superior

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 4: ¿Qué aspectos clarinetísticos estás trabajando más o diferentes a los de Enseñanzas Profesionales?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Ya desde el *Plan del 92*, se estaban haciendo referencias a que el alumnado, durante esta etapa, debía ser capaz de

“Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de dificultad adecuada a este nivel.” (p. 29798).

El profesorado de EE.PP. debe reconducir las exigencias del repertorio orientativo para la Prueba de Acceso, con las exigencias de las Enseñanzas Profesionales y las orientaciones de repertorio de éstas. Esto tiene que traducirse en una preparación de obras que coincidan, no en imponer una presión añadida a un estudiante que llegue con dificultades añadidas a las Pruebas de Acceso. De hecho, los docentes de Superior entrevistados señalaron los evidentes problemas de muchos estudiantes que interpretaban obras de nivel superior al que tenían.

Más allá del hecho de que es bastante habitual (los resultados obtenidos de la muestra de profesorado encuestado y entrevistado muestran este hecho) que el estudio/práctica de la memorización y de la repentización se inicien justo en el curso último de EE.PP., el profesorado debe comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje como proceso de construcción de significados con el estudiante (González-Pumariega, Núñez, González y Valle, 2008).

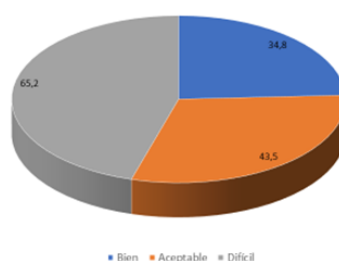
En algunos de los bloques de trabajo que hemos diferenciado con relación a la Prueba de Acceso, las creencias y percepciones que los estudiantes tienen sobre sí mismos en distintas áreas, es decir, su autoconcepto (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2008), sólo será positivo si dominan cada uno de ellos. Lo que se traduce en el aula de Clarinete como una interpretación correcta, musical y técnicamente.

La información obtenida del profesorado de EE.PP. muestra que no siempre conocen con exactitud las exigencias y criterios de los tribunales. Esto puede crear dificultades añadidas a la hora de la preparación del alumnado, que puede ver las pruebas más difíciles de lo que son (Figura 29) y sería fácilmente evitable con su asistencia a las jornadas de puertas abiertas que se organizan para el alumnado.

Figura 29. ¿Cómo calificarías los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Alumnado Prueba de Acceso

Pregunta 8: ¿Cómo calificarías los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso a Grado Superior?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

El alumnado tenía esa consideración de la dificultad de las pruebas. Pero, desde EE.PP. teníamos que saber en qué tenían más dificultades (Figura 30), para así reorientar el proceso didáctico en EE.PP. Se trataba de partir de sus dificultades para mejorar como intérpretes, que las distintas materias que componen las EE.PP. le preparen para las Pruebas de Acceso y para superar ese primer curso de Grado Superior sin complicaciones, sin que suponga un importante salto. En las Figuras 31 y 32, podemos ver cómo las asignaturas de Historia de la Música y Música de Cámara son las que afrontan con mayor dificultad; mientras que, las asignaturas teóricas, Educación Auditiva y Armonía son las más fáciles para ellos. Las primeras, les ayudarían a interpretar mejor y presentaban dificultades que podían reorientarse en EE.PP.; y, las otras, dependían del interés del estudiante como músico, más allá de su visión de intérprete que podía determinar su visión de éstas (asignaturas que no considerase necesarias para su formación interpretativa).

Desde el aula de Clarinete teníamos una ardua tarea, porque el alumnado de EE.PP. no está habituado al trabajo de algunos de los elementos principales de estas pruebas. Aunque, debemos señalar que las dificultades en la preparación de

las Pruebas de Acceso derivan de percepciones erróneas del alumnado sobre la utilidad de determinadas materias teóricas, que podrían aportarle mucha información para interpretar; así como de la falta de una metodología adecuada, como hemos podido constatar.

Figura 30. Cambios que necesitaba el alumnado de EE.PP.

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 10: ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la Prueba al Superior?

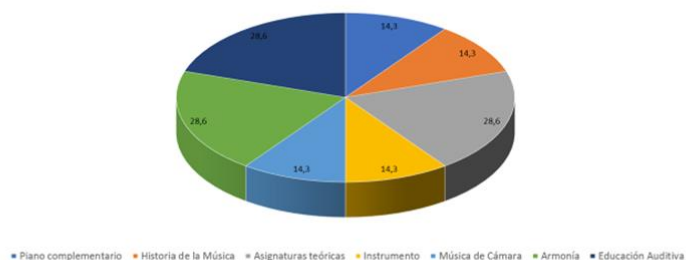


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 31. Asignaturas percibidas como fáciles por el alumnado

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 9: Asignaturas que se afrontan mejor



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 32. Asignaturas percibidas como difíciles por el alumnado

Alumnado de primer curso de Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

1.5.1 Memoria musical

De acuerdo con González-Pumariega, Núñez, González y Valle (2008), no todos procesamos la información igual y, por tanto, no todos utilizamos los almacenes memorísticos del mismo modo. Esto se traducirá en nuestras clases de Clarinete con la exposición de distintas propuestas para el trabajo en casa y una exposición concreta de sus resultados en el aula; pero, lo más importante es que, ya que se presentan muchos problemas para memorizar obras musicales, si nunca se ha hecho, el docente debe personalizar este bloque de forma conveniente a cada estudiante.

Mayer (1992) establece el siguiente modelo cognitivo de construcción del conocimiento: llega un estímulo a la memoria sensorial, se selecciona lo relevante, se organiza con la información previa (memoria a corto plazo) y se integra si es relevante (memoria a largo plazo); y, entonces, se da una respuesta. En nuestro caso musical, para facilitar la memorización musical, todo lo expuesto no viene sino a reforzar la idea de unas propuestas metodológicas en el aula de Clarinete que partan del constructivismo y la significatividad de lo aprendido. Así, es necesario analizar para que la obra resulte más fácil de analizar, ya que se pueden

establecer vínculos con emociones, con materiales musicales retenidos previamente en la memoria a largo plazo.

Los datos obtenidos han mostrado que a pesar de que la legislación vigente establece el trabajo de la memoria, casi todo el profesorado limita este trabajo a la memorización de la obra para las Pruebas de Acceso (último ciclo, por tanto). De modo que, las propuestas planteadas en el Capítulo II tenían mucha razón de ser para un alumnado investigado poco dado a este tipo de trabajo. Lozano (2007) viene reivindicando el trabajo de la memoria desde Enseñanzas Elementales, no ya sólo como exigencia presente en la legislación vigente, sino porque la capacidad cognitiva del alumnado le permite esta actividad, que debe trabajarse desde edad temprana para que no merme cuando llegan a etapas superiores.

En la prueba de interpretación, se les exige una obra de memoria. Puesto que están ante público, esto supone un extra añadido de nerviosismo que puede provocar lapsus de memoria si la concentración y la seguridad en la obra memorizada no están muy presentes en el estudiante. De modo que, debe trabajarse la interpretación de memoria desde el escenario y no sólo en la clase, para que el proceso de aprendizaje de una obra de memoria incluya el trabajo del control del miedo escénico y la mejora de la concentración.

El profesorado de EE.PP. insiste en los problemas de memorización de las obras. Consideran que se deben a la falta de tiempo por parte del estudiante y a un enfoque incorrecto del proceso por parte de éstos. No obstante, entre el profesorado que reconoce no trabajar este proceso desde los primeros cursos de EE.PP., no aporta ideas sobre cómo iniciarlos en este trabajo; aunque, sí señalan que les exigen la interpretación de memoria en las audiciones de este último curso de Enseñanzas Profesionales.

Entre las indicaciones del profesorado para mejorar este proceso estaba la memorización de pequeños fragmentos que se fuesen ampliando, evitándose la memorización en espacios cortos de tiempo porque, después, la presión del escenario puede acarrearles problemas. Se trataría de un proceso largo, progresivo y constante, porque sólo así se evitarán problemas cuando se realice la interpretación de memoria ante un auditorio.

Los psicólogos consultados han comentado la importancia de la concentración para mejorar el proceso de memorización y, sobre todo, de interpretación de memoria en público. Las simulaciones de audiciones en clase y

en el escenario sin público contribuirán a resolver este importante problema que el profesorado ha detectado en este último ciclo. Podríamos considerar estas simulaciones como una especie de “role playing”, cuya práctica ha sido defendida por autores como Julià y Sebastià (2012).

1.5.2 Lectura a primera vista o Repentización

Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2008) consideran que los estudiantes tienen que creer que serán competentes para realizar los comportamientos que se les exijan en el aula. En la clase de Clarinete, esta percepción de control se traduciría en un estudiante que controla técnica, solfeo y expresividad, que son los elementos que se tienen en cuenta a la hora de una interpretación a primera vista. Sólo cuando controlan estos aspectos, sienten que pueden lograr el éxito y, por tanto, su autoestima mejora porque su autoconcepto sobre esta capacidad de Repentizar es correcto.

Quizá en relación con la capacidad de Repentización estaría el concepto de autoeficacia ante ésta, que Zarza (2016) y Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio (2016) han considerado una variable psicológica y pedagógica predictora de la ansiedad escénica. Si el clarinetista se considera eficaz ante la Repentización, porque rítmicamente no tiene problemas de Solfeo, porque expresivamente controla los distintos estilos musicales, y porque controla los elementos analíticos, no presentará problemas ante la interpretación delante del tribunal.

El trabajo de la Repentización fue introducido en las Pruebas de Acceso durante la *LOGSE*, pero no sucedió igual con su inclusión como contenido en EE.PP., que fue posterior como se ha comentado en epígrafes anteriores. Este contenido pretende conseguir que el alumnado muestre lo aprendido a nivel de Lenguaje Musical y a nivel técnico-expresivo con el Clarinete.

Los problemas surgen cuando este estudio no se ha iniciado desde el primer curso de Enseñanzas Profesionales. Si su estudio se limita a este último ciclo de EE.PP., el alumnado no tendrá la seguridad suficiente y obtendremos los resultados negativos que muestran los datos previos obtenidos de nuestra muestra de alumnado (véase Capítulo III). También, el alumnado que se presentó

a las Pruebas de Acceso consideró que debía trabajarse más la Repentización, así como el profesorado de Profesional y de Superior.

El profesorado de este último ciclo que ha participado en esta investigación, ha comentado los problemas que sus estudiantes muestran a la hora de Repentizar y que, por tanto, repiten en la Prueba de Acceso. Sin embargo, no comentan que inicien su estudio desde el primer curso (salvo alguna excepción); así como tampoco realizan esta preparación atendiendo a las características de estas pruebas. En esto, queda reflejada una falta de comunicación entre los especialistas de una etapa y otra, que no hace sino repercutir negativamente en la preparación del alumnado para estas Pruebas de Acceso.

El profesorado recomienda realizar una lectura fluida, sin parones, con atención a los signos de dinámica y agógica de la partitura, así como al estilo de ésta. Básicamente, los mismos criterios que siguen los docentes del Grado Superior.

Para la preparación de la Repentización, en esta Tesis hemos incluido distintas posibilidades acordes con las características de las Pruebas de Acceso, pero se cuenta con algunos manuales como los de Esplá Gutiérrez. Aunque, estaría bien para los primeros ciclos, ya en el último consideramos relevante que esta preparación sea lo más acorde con las exigencias y características de las pruebas. Esto implica la preparación de ejercicios específicos por parte del docente de EE.PP., tal como hemos hecho en el Capítulo II.

1.5.3 Trabajo con el pianista acompañante

El alumnado puede presentar problemas o dificultades a la hora de tocar con el pianista acompañante. Esta interpretación conjunta viene exigida por los criterios de las Pruebas de Acceso, que establecen que el clarinetista toque una obra solo y el resto con acompañamiento de Piano.

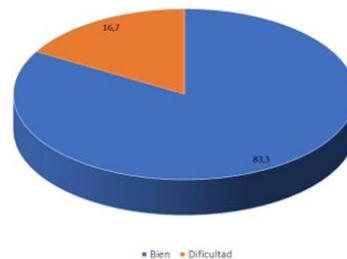
Las dificultades de preparación de esta parte de las pruebas se deben a que profesorado acompañante y de Clarinete tienen el mismo horario de clases. Esto implica que, salvo excepciones por audiciones o por la proximidad del fin del curso, no coinciden ambos especialistas en la misma clase con el estudiante. Y, sólo con el trabajo conjunto de todos los implicados se podrá conseguir una interpretación camerística adecuada.

El alumnado tiene que saber dialogar con el Piano, visual y musicalmente. Lo que podríamos llamar un aislamiento interpretativo del Clarinete sólo podrá evitarse cuando el clarinetista sea consciente de que el Piano no es su acompañante, sino su coprotagonista. Aquí es donde la presencia del docente de Clarinete supondrá la diferencia: si el trabajo de Análisis previo a la interpretación se ha realizado, si el alumnado es consciente de lo que dice la partitura a nivel expresivo, es porque ese Análisis previo lo ha realizado desde la partitura del Piano. En este sentido, el alumnado percibe este proceso como fácil, aunque, los problemas de Repentización que tienen no terminan de concordar con esa visión de “facilidad” que reconocen en la Figura 33:

Figura 33. Dificultades ante la asignatura de Análisis

Alumnado de primer curso de Superior

Pregunta 5: ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos

El profesorado de Clarinete debe estar presente para concretar detalles relacionados con la expresividad de los dos instrumentos, con posibles interpretaciones diferentes de la partitura que “choquen” y, por tanto, deban concretarse para optimizar el resultado final. Pero, todo esto sólo será posible cuando pianista acompañante y docente de Clarinete coincidan con el alumnado, en su hora de clase.

Otra dificultad a la hora de la preparación de las Pruebas de Acceso, que ha sido señalada por el alumnado, ha sido la comunicación no verbal con el pianista

acompañante. La indicación de las entradas mediante gestos acordados es muy importante y complicada de trabajar, hasta que ambas partes se ponen de acuerdo. Obviamente, es un proceso que no debería realizarse únicamente en este último ciclo, porque el alumnado no habrá adquirido la suficiente seguridad con sólo un curso o dos de trabajo. Parece sobreentenderse que el estudio de la asignatura de Música de Cámara también multiplicará este trabajo posterior con el pianista acompañante; pero, volvemos a una asignatura que es estudiada en el último ciclo... El aspirante necesita mucho tiempo para asentar esta relación de interpretación compartida con el pianista, más allá de dos cursos de trabajo.

1.5.4 Obras para Clarinete solo

Las principales dificultades en la preparación de las obras para Clarinete (con o sin Piano, realmente) podemos considerar que surgen porque el aprendizaje no es concebido como constructivo de los significados. Es decir, que no estarían presentes las características que González-Pumariega, Núñez, González y Valle (2008) consideran que debe presentar todo proceso constructivo de significados: la búsqueda activa y constructiva, la mediación del docente en el proceso (añadamos que no la exigencia de la repetición tal como se le interpretó) y el discente como sujeto que aprende a aprender.

Es cuando se dan las circunstancias anteriores cuando el clarinetista puede ser consciente de lo que debe interpretar, cuando puede sentir con sentido lo que la partitura le exige. Esto vendrá de la mano de los pasos previos de Análisis de la partitura que debe interpretarse, hecho que le permitirá comprender e interiorizar adecuadamente las exigencias de la obra.

1.5.5 El miedo escénico

La seguridad es la base de la libertad a la hora de interpretar (Neuhaus, 1987, citado en Trigos, 2006). Podríamos traducir esto en el hecho de que el clarinetista que controla su técnica, su expresividad y el solfeo, se mostrará seguro a la hora de interpretar, esté donde esté. Este instrumentista no mostrará miedo, ni ansiedad, ni nerviosismo. Domingo (2015) ha estudiado la ansiedad en la ejecución y la satisfacción ante la misma de estudiantes de Música en una

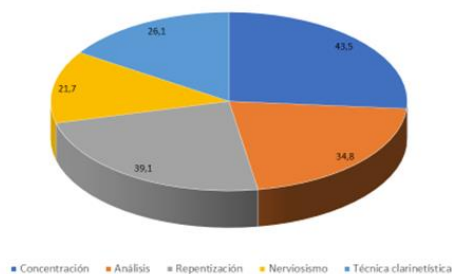
universidad de la República Dominicana, estableciendo una distinción entre miedo escénico y ansiedad escénica; aunque, reconociendo la intrínseca relación de la ansiedad con el miedo. Los estudiantes suelen sentir todas estas emociones y, las denominen como las denominen, derivan en un estado alterado de nervios que dificulta su interpretación. Se sienten ansiosos porque puedan equivocarse, por tanto, tienen miedo a equivocarse y todo esto les pone muy nerviosos.

El alumnado entrevistado que realizó las Pruebas de Acceso a Grado Superior se veía muy preparado para ellas. Estaríamos ante alumnado con una autopercepción muy positiva sobre sí mismos, sobre sus capacidades interpretativas. De modo que, su confianza ante estas capacidades les permitía mostrar mucha seguridad ante el tribunal y, por tanto, no padecían miedo escénico (en este caso, aunque sea ante un tribunal y no en un escenario de auditorio, es igualmente un miedo ante la actuación pública). De hecho, la siguiente Figura 34 muestra cómo consideran que el miedo escénico no es una de las que más tienen que trabajar; aunque, el profesorado de Enseñanzas Profesionales mostró cómo gran parte de su alumnado se muestra demasiado nervioso y temeroso ante la interpretación en público. Encontramos, nuevamente, diferencias en las percepciones durante el proceso de preparación de las Pruebas de Acceso, en este último ciclo de Enseñanzas Profesionales.

Figura 34. ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?

Alumnado Prueba de Acceso

Pregunta 7: ¿Qué aspectos consideras que tienes que trabajar más?



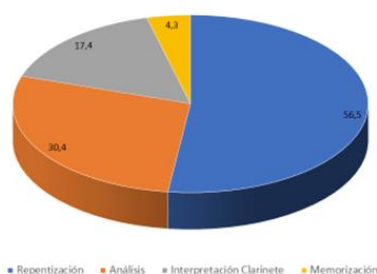
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

De esto, pudimos deducir que el alumnado mostraba nerviosismo ante su actuación cuando repentizaba, pero no cuando interpretaba. Esto se pudo comprobar cuando respondieron a la pregunta 4, ¿Cuál de los tres exámenes te supone mayor problema?, a la que un mayor porcentaje respondió que la memorización, como puede verse en la Figura 35. Igualmente, estábamos ante un miedo que debía trabajarse, también, desde el aula de Clarinete, creándose los mecanismos adecuados para ello, tal como puede comprobarse en las propuestas metodológicas incluidas en el Capítulo II de esta Tesis Doctoral.

Figura 35. ¿Cuál de los tres exámenes te supone mayor problema?

Alumnado Prueba de Acceso

Pregunta 4: ¿Cuál de los tres exámenes te supone mayor problema?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La prueba de Repentización imponía más, provocaba mucho más miedo y nerviosismo ante la interpretación. Pero, esto se debía a que no habían sido habituados a trabajarla. Reconocían sus dificultades ante esta prueba (Figura 36) y, por tanto, su autoconcepto como “repentizadores” era negativo, de ahí su presión extra ante la interpretación. De modo que, debíamos trabajar más las pruebas señaladas por el alumnado, proponiendo nuevas metodologías para ello. Sólo así podrán superarse las dificultades que supone la preparación de estas pruebas, durante una etapa en la que paralelamente pueden estar presionados, también, por la PAU.

Figura 36. ¿En qué parte de la prueba crees que tienes más dificultades?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Muchos docentes entrevistados comentaron la importancia de asistir a cursos de formación para controlar el miedo escénico, alegando que los especialistas en Psicología eran los que debían ayudarles. No obstante, el docente también puede hacer algo desde el primer curso de EE.PP. y no esperarse a que esos miedos (siempre presentes) se manifiesten abiertamente en el último ciclo. Es decir, que con su enfoque de las audiciones desde el primer curso y su trabajo desde el aula individual y colectiva (puede proponer este trabajo, también), podría contribuir a mejorar la percepción ante las actuaciones en público. Todos los especialistas deberíamos trabajar conjuntamente, porque el trabajo no compartimentado no aporta beneficios finales reales para el alumnado, sólo “espejismos” de control ante las situaciones trabajadas o los conceptos aprendidos.

1.6 PROBLEMAS DETECTADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A GRADO SUPERIOR

En este punto, igual que en el anterior, dada la escasez bibliográfica relacionada con este tema e independientemente de la adaptación realizada de la encontrada de otras especialidades instrumentales, hemos partido de los resultados obtenidos de la fuente directa: el profesorado del Conservatorio

Superior (Figura 37); aunque, también hemos considerado relevante establecer una comparación entre su percepción directa del proceso con la externa del profesorado de Profesional (Figura 38) (que en los tres años que duró esta investigación nunca solicitó estar presente en las pruebas, a pesar de ser públicas). Las percepciones del alumnado que se presentó a las pruebas se ha incorporado como datos cuantitativos que ofrecen otra visión sobre los problemas que pueden presentarse durante estos exámenes.

Figura 37. Respuestas del profesorado de Superior a las preguntas relacionadas con las Pruebas de Acceso a Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Son ellos los que pueden hablarnos de los problemas reales que detectan en el alumnado ante las Pruebas de Acceso a Grado Superior de Música: selección de un repertorio técnicamente inaccesible, dificultades en la Repentización, problemas de miedo escénico, de concentración y de memorización, falta de diálogo con el pianista acompañante...

Figura 38. Respuestas del profesorado de EE.PP. a las preguntas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En este epígrafe, podremos contrastar la información obtenida del alumnado que se presentaba a las Pruebas de Acceso (mostrada en figuras de epígrafes anteriores), junto a los datos recogidos en el alumnado de nuestra muestra, además de con los datos del profesorado de EE.PP. de la zona de estudio.

Las preguntas utilizadas para obtener datos estadísticos que aportasen información a un campo tan específico como el clarinetístico, fueron:

- Pregunta 15: El número de pruebas es suficiente.
- Pregunta 16: Las pruebas son de nivel muy algo.
- Pregunta 17: El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba.
- Pregunta 18: Los alumnos tienen muchos problemas en la interpretación y lectura de la Repentización.
- Pregunta 19: Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de Repentización.
- Pregunta 20: Las obras propuestas para Clarinete son las idóneas.
- Pregunta 21: Debemos bajar el nivel de las obras.

- Pregunta 22: Hay obras en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior.
- Pregunta 23: Las obras del Superior no deben estudiarse en las EE.PP., al igual que en la PAU no se exigen conocimientos de Medicina, etc.
- Pregunta 24: Se deben seleccionar mejor las obras para la prueba al Superior.
- Pregunta 25: Tienen muchos problemas de lectura musical a primera vista.
- Pregunta 26: Deben mejorar mucho en la prueba de Análisis.
- Pregunta 27: El alumnado tiene muchos problemas en las tres partes de la Prueba de Acceso.

Esta contrastación entre los tres agentes implicados, ha permitido comprobar las diferencias de percepción del mismo proceso, por parte de los tribunales, del profesorado preparador y del alumnado aspirante. Esto, a su vez, ha permitido delimitar más claramente las distintas propuestas metodológicas presentadas en el Capítulo II de esta Tesis Doctoral. Es base de todo proceso didáctico, contar con la información obtenida de los tres agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sólo así, se podrán estructurar adecuadamente las sesiones para que el aprendizaje sea activo y la enseñanza no recaiga en métodos demostrativos. La “tradicón” está comenzando a considerarse obsoleta, incluso, por el propio profesorado, muy consciente de las necesidades de su alumnado del nuevo siglo.

1.6.1 Análisis: programación y planteamientos a tener en cuenta

Ésta es la prueba en la que más dificultades ha detectado el profesorado entrevistado, así como el alumnado que se examinaba (Figura 39). El porcentaje de suspensos es muy alto, como ha podido comprobarse en los datos estadísticos mostrados en epígrafes anteriores. Esto puede implicar carencias en la preparación de estas pruebas, por parte del profesorado de Enseñanzas Profesionales; aunque, debemos señalar que los especialistas de EE.PP. han insistido en que el contenido de esta prueba es tan grande que un solo curso no prepara al alumnado para ésta.

Figura 39. Deben mejorar mucho en la prueba de Análisis



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Los especialistas de los Conservatorios Superiores afirman que, realmente, no hay un método a seguir para la preparación de esta parte; aunque, sí pueden establecer unos parámetros generales para que el alumnado aspirante pueda realizar un estudio completo de la obra propuesta. En epígrafes anteriores, hemos comentado algunos de los criterios que siguen para la evaluación de esta parte y, precisamente, de ellos surgen estos parámetros: análisis formal, seguido del armónico, del rítmico, identificación de diferencias sonoras, similitudes entre partes relacionadas, y finalmente la localización histórica y estética de la obra.

Los elementos de identificación de la obra deberían partir de: la notación, de la instrumentación, del idioma utilizado, de posibles abreviaturas musicales, y del ritmo, que también puede contribuir a la concreción estilística. También, los especialistas consideran que el tipo de melodía ayuda a concretar el estilo, por su simplicidad, complejidad, fluidez, claridad, tensión, amplitud, enlaces/transición... La textura también debe trabajarse para concretar el período musical; además de las indicaciones de articulaciones, de respiración y las metronómicas.

Esta información que hemos incluido aquí viene de la mano de los problemas de Análisis que el profesorado que evaluó a los clarinetistas de los

Conservatorios estudiados. Y, precisamente, esta información fue la que dio lugar a las pautas de Análisis adaptadas a la clase de Clarinete del último ciclo que proponemos en este documento.

1.6.2 Problemas en la Repentización

Los datos aportados por el profesorado de los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante, que pueden leerse detenidamente en el Anexo III, muestran que han detectado importantes problemas en los aspirantes (Figura 40). Estos problemas podríamos explicarlos por una escasa preparación de este examen, a pesar de que la LOE estableció entre sus contenidos el trabajo de la Repentización.

Figura 40. Consideraciones sobre la prueba de Repentización



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Entre los principales problemas detectados, hablaríamos de dificultades en la lectura rítmica, lo que siempre hemos conocido como Solfeo; también, en la realización de distintos tipos de articulaciones (picado staccato, picado largo); y, en los cambios de tempo y de planos sonoros. Este tipo de problemas podrían hacer referencia a problemas técnicos de base; aunque, debe señalarse que el alumnado está muy nervioso antes estos exámenes, lo que multiplica sus defectos técnicos por la falta de control atencional y corporal.

Un error muy habitual señalado, que el docente debe trabajar especialmente en EE.PP., es la interpretación descontrolada, a gran velocidad, sin destacar fraseo, acentos, respiraciones correctas, planos sonoros, repeticiones de pasajes. Esto último es bastante habitual y rompería con algunas ideas básicas de la interpretación musical: es un arte en movimiento, no se detiene, sólo podemos pensar que lo siguiente que se interprete resulte mejor que lo anterior.

1.6.3 Conocimientos de Historia de la Música

El aspirante debe mostrar durante sus interpretaciones el dominio de la obra, lo que implica un conocimiento del estilo y del compositor. Es decir, que estamos hablando de una formación en Historia de la Música que el alumnado adquiere durante toda su formación en Enseñanzas Profesionales.

Cuando el tribunal detecta fallos de expresividad en el fraseo, en el conjunto total de la obra, está indicando claramente que es consciente de que el alumnado no ha prestado la suficiente atención a esta materia, que le hubiera ayudado a comprender mejor lo exigido en la obra.

En ocasiones, se ha realizado alguna pregunta al aspirante sobre el período de composición de la obra, y no siempre se han obtenido las respuestas correctas. Esto sólo viene a recoger las carencias que implica el seguimiento de la “metodología tradicional” de los Conservatorios, así como una falta de comunicación/trabajo conjunto entre los especialistas de las distintas materias, que deberían garantizar el control musical y técnico de la interpretación clarinetística.

1.6.4 Control emocional ante la presión de la prueba

En Psicología, los especialistas consultados nos han definido el concepto de “Control emocional” como una capacidad de sentirse afectado, que moviliza el estado de ánimo y provoca distintas emociones, pasiones, afectos, desequilibrios. La emoción sería, entonces, una respuesta a una situación y, a su vez, puede provocar inestabilidad si su expresión es descontrolada. El clarinetista ante las Pruebas de Acceso, puede sentir estados emocionales contradictorios, pero que

necesita controlar para evitar que se produzca un estallido (llosos, interrupciones...) que repercuta negativamente en su interpretación.

Los psicólogos consultados, especialistas en el ámbito de la interpretación musical, han comentado la importancia de desarrollar un pensamiento positivo ante la interpretación en público. En el caso que nos ocupa, comprendemos como interpretación en público a la interpretación ante un tribunal desconocido que, encima, es público (abierto a cualquier persona que quiera asistir, aunque nadie suele hacerlo nosotros estuvimos presentes en las Pruebas de Acceso a lo largo de tres cursos académicos).

El profesorado de los distintos tribunales de los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante se pronunció con cautela ante este punto. Puesto que consideraban que no eran especialistas en Psicología, únicamente podían mostrarnos sus impresiones, sus percepciones sobre las reacciones del alumnado. Las presiones de estas pruebas venían porque se están jugando su futuro profesional, compitiendo por un número muy limitado de plazas. A esto, venía a sumarse su percepción de su propia interpretación, derivada de cómo consideraban que controlaban las distintas partes de las pruebas. Al mismo tiempo, se sumaba su autoconcepto como músicos, su autoestima a un nivel general, y, todo esto desembocaba en un resultado interpretativo mejor o peor en las Pruebas de Acceso. Ramírez (2015) también ha señalado la importancia de una autoestima alta, además de una motivación que promueva cambios y ansias de aprender en el estudiante.

Fueron algunos los casos de estudiantes que no soportaron la presión y abandonaron las pruebas a medias, o que incluso no pudieron controlar el llanto o detuvieron su interpretación porque se habían confundido en algún pasaje. Todo esto implica una ausencia de trabajo emocional que, si bien podría considerarse que no es objeto del docente de Clarinete, lo cierto es que es lo único que tiene el estudiante que no cuenta con presupuesto para clases/sesiones particulares con otros especialistas. De modo que, sin provocar un incidente por invasión de competencias, el profesorado de Clarinete debería trabajar en su aula con la metodología adecuada que permita reforzar la autoestima, el autoconcepto y el pensamiento positivo del alumnado. En el Capítulo II, podrán encontrarse algunas de las actividades realizadas desde el aula de Clarinete que permitieron mejorar algunos de los conceptos citados.

1.6.5 Problemas técnicos básicos durante la interpretación de las obras

Los tribunales de las Pruebas de Acceso, de acuerdo con las normativas vigentes comentadas en epígrafes anteriores, deben fijar su atención en el dominio que el alumnado tiene de la técnica del instrumento y de la musicalidad y expresividad con éste. Valoran que los aspectos técnicos básicos de las EE.PP. estén bien asimilados. Pero, desgraciadamente, no todo el alumnado aspirante presenta las mismas condiciones y son muchos los que presentan problemas que ellos han considerado de base. De estas dificultades observadas se derivan, muchas veces del nivel de las obras exigidas (Figura 41)

Figura 41. Consideraciones sobre una posible bajada de nivel en las obras



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Que muchos docentes de Profesional no consideran adecuadas para trabajarlas en EE.PP. (Figura 42).

Figura 42. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en EE.PP.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Aunque, “la tradición” de las Pruebas de Acceso las ha situado siempre como repertorio orientativo (Figura 43).

Figura 43. Hay coincidencia de obras estudiadas en último ciclo de EE.PP. y Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Nuevamente, no contamos con investigaciones de Clarinete sobre los problemas detectados en el alumnado sobre las Pruebas de Acceso. Pero, para conformar este corpus investigador, contamos con los resultados obtenidos a lo largo de los tres años en que se han recopilado datos durante las Pruebas de Acceso en una zona concreta (Vega Baja, Murcia y Alicante capital).

El profesorado detectó problemas relacionados con:

- El cuerpo: posición de hombros, cabeza, brazos, muñecas y algunos dedos.
- Respiración: problemas de duración, de consistencia y de cuerpo de la columna de aire.
- Embocadura: pérdida de aire por las ranuras, movimientos innecesarios de mandíbula.
- Expresivos: falta de relación entre estilo musical y rasgos expresivos de cada uno.
- Rítmicos: problemas de interpretación de determinados pasajes, digitaciones incorrectas que dificultan el control del ritmo.

Ante éstos, señalan que más allá del hecho de que cada especialista considere correcta una posición de la embocadura, de la realización de las articulaciones y de la disposición del cuerpo durante la interpretación, podríamos hablar de unas cuestiones básicas compartidas: nada de pérdida de aire por las ranuras, por ejemplo. Es decir, que puede hablarse de una técnica general comprendida como los medios y recursos que posibilitan la interpretación con naturalidad (Muñoz, 2009a).

No se consideró problemático el tipo de caña, de boquilla o de Clarinete que usasen los aspirantes, siempre que los resultados fuesen óptimos respecto a los criterios exigidos. Comentaron la excesiva rigidez que se observaba durante la interpretación, lo que complicaba una correcta disposición para las digitaciones y, al mismo tiempo, problemas a la hora de su articulación. Incluso, mencionaron la excesiva elevación de los dedos, que todos sabemos que limita la velocidad durante la interpretación.

A todo esto, vendría a sumarse el hecho de que la selección del repertorio responde más a lo que profesorado de EE.PP. y aspirantes consideran que va a ser

más valorado por el tribunal. Pero, no atiende al hecho de que no todos están preparados técnica y musicalmente para determinado tipo de obras. La selección de obras de un nivel más próximo al Profesional que al Superior, que no están dentro de las orientaciones de los Conservatorios Superiores (no coinciden con las de Profesional) (Figura 44), puede llevar también a una mala consideración por parte del tribunal evaluador (Figura 45). Aquí, entra en escena el buen juicio de los docentes de EE.PP., que deben aconsejar al estudiante acorde con sus características y adecuándose, dentro de unas posibilidades, a lo exigido por las Pruebas de Acceso a Grado Superior.

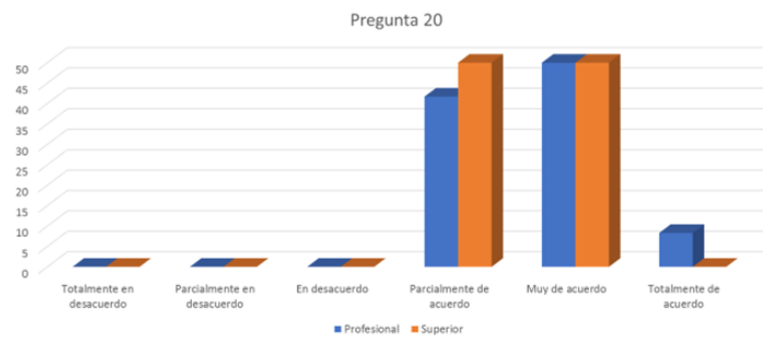
Figura 44. Consideraciones sobre las obras propuestas por el tribunal



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 45. Opiniones sobre la idoneidad del repertorio

Profesorado de Profesional y Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

**CAPÍTULO II –
SISTEMATIZACIÓN
METODOLÓGICA DEL
ÚLTIMO CICLO DE
ENSEÑANZAS
PROFESIONALES DE
CLARINETE**

CAPÍTULO II – SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

En este Capítulo II, presentamos la metodología para el aula de Clarinete del último ciclo de Enseñanzas Profesionales, de acuerdo con las exigencias de la Prueba de Acceso, eje que ha vertebrado esta propuesta metodológica. Para organizar cada uno de esos bloques, se partió de los problemas detectados (citados en el Capítulo I, epígrafe 1.6) desde una estrategia de enseñanza centrada en el alumno, como es la solución de problemas (Rajadell, 2001): problema como instrumento que permite analizar e interpretar una realidad conflictiva y que, por tanto, podrá resolverse gracias a su identificación. Cada epígrafe se ha desglosado en una serie de fichas correspondientes a cada uno de los bloques, coincidentes con los objetivos secundarios perseguidos en esta Tesis Doctoral.

Desde la primera etapa formativa del clarinetista (instrumentistas, en general), éste afronta el trabajo como un hábito rutinario que le llevará a la consecución de los requisitos exigidos por el docente para la superación de cada curso. Sin embargo, ya en el último ciclo de Enseñanzas Profesionales, el futuro aspirante a Grado Superior se enfrenta a una prueba en la que su profesor ya no le examinará, sino que dependerá del juicio de otros docentes. Entonces, si arrastra alguna carencia o automatizó procesos interpretativos sin consciencia de los motivos de una u otra interpretación, la prueba de repentización no será capaz de superarla porque no sabrá cómo analizar lo que debe interpretar, e incluso la prueba interpretativa podrá suponerle problemas por lapsus de memoria... El músico que comprende lo que toca, no memoriza un carácter, una expresión, sino que la toca porque comprende el mensaje del texto musical; y, un mensaje no se memoriza, se entiende.

Es importante proponer al alumnado una correcta metodología para adquirir resultados positivos técnica y expresivamente. Esa metodología debe ir destinada a trabajar conceptos como articulaciones, respiración, capacidad memorística, análisis musical, digitaciones... Todo relacionado con su cercana

Prueba de Acceso, de forma que aproveche mejor esa etapa para resolver posibles problemas no resueltos anteriormente.

Los datos obtenidos en las entrevistas al profesorado han mostrado cómo es muy necesario sistematizar el trabajo en el aula con las pertinentes metodologías, que vengán a responder a las necesidades del alumnado actual. A estos datos, determinantes para seleccionar una metodología u otra, Hernández (2004) señala que debe sumarse nuestra experiencia previa como docentes, las propias concepciones sobre enseñar-aprender, la relación entre metodología seleccionada y objetivos, el alumnado y el contenido a enseñar.

Aunque son muchos los manuales o libros de texto musicales para trabajar técnica, expresividad, etc. (Prieto, 2015), en el aula instrumental de los Conservatorios se adolece de propuestas metodológicas que vayan más allá de lo “tradicional”, como se ha podido deducir en capítulos anteriores. Hoppenot (1991), una de las pioneras en “romper” con la tradición en la didáctica del instrumento, también hablaba de que esa tradición formativa de los Conservatorios no lleva a soluciones lógicas para un músico que presenta problemas a la hora de interpretar: no todos tienen instinto y, precisamente, por ello, sólo podremos convertirlos en músicos aplicando metodologías adecuadas a sus necesidades.

El trabajo en el aula debe ser muy meticuloso para que el alumnado lo interiorice y pueda extrapolarlo a su tiempo de estudio. Esto será fundamental para una culminación exitosa del último ciclo, al tiempo que de la Prueba de Acceso a Grado Superior. Las propuestas incluidas son fácilmente realizables por el alumnado sin la presencia del docente, permitiéndole reforzar lo trabajado en clase con una mínima posibilidad de error por su parte.

El profesorado de último ciclo de Enseñanzas Profesionales necesita ir más allá de “tocar” un libro o dos para practicar técnica y después dedicarse a tocar la obra, sin más; necesitan preparar al alumnado de acuerdo con las exigencias de la Prueba de Acceso al tiempo que, del ciclo, siempre de forma constructiva y consciente (no imitativa). Las actividades de los epígrafes siguientes han permitido conseguir una consciencia plena del proceso interpretativo, en la línea de la pedagogía defendida por Hoppenot (1991) en su obra *El Violín interior*, muy criticada (también, alabada) por esa ruptura con la tradición metodológica de los Conservatorios.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 147 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

2.1 TRABAJO PREVIO DE LA TÉCNICA INSTRUMENTAL: POSICIÓN CORPORAL, EMBOCADURA, RESPIRACIÓN, DIGITACIÓN (POSICIÓN E INTERVÁLICA)

El trabajo corporal previo a la interpretación instrumental es descuidado por el profesorado y el alumnado entrevistados; sin embargo, nuestro método incluye distintas posibilidades de trabajo de preparación del cuerpo para la interpretación con el Clarinete. Esto vino determinado por los principios de Hoppenot (1991), que había investigado sobre la ausencia del cuerpo en la interpretación: la falta de consciencia en el mismo, como si instrumento y cuerpo fuesen dos entes independientes y el más importante fuese el primero. En sus mismas palabras, se trataría de expresar la música a través del cuerpo, que se armoniza con el instrumento (como transmisor real) para ofrecer el resultado final; y, sólo cuando éste no está perfectamente armonizado tienen lugar los fallos técnicos, musicales y de falta de control nervioso.

Dado que el alumnado se encontraba en último ciclo de EE.PP. sobreentendimos que comprendía la posición corporal característica del clarinetista; no obstante, dado que el principal punto de equilibrio son los pies, fue conveniente la realización de movimientos rotatorios de pies y pequeños desplazamientos hacia los laterales, como forma de calentar esta zona motora gruesa. El músico que interpreta de pie tiende a realizar mínimos desplazamientos con ellos, mayor presión sobre uno u otro, por lo que es conveniente que, si esto último sucede, la separación entre los pies sea proporcional a la talla del músico (Hoppenot, 1991).

El calentamiento corporal de las extremidades superiores era fundamental, sobre todo, de los dedos y de las muñecas, para que no se acumulen presiones innecesarias en ellas (evitando problemas con los tendones). Además, el intérprete de Clarinete también necesitaba movimientos de dedo suaves para que el ruido de las llaves no afectase a determinados matices. Por ello, realizamos sencillos movimientos de rotación de muñecas hacia derecha e izquierda; así como movimientos libres de dedos a distintas velocidades, al aire y percutidos sobre las piernas para poder notar si aplicamos demasiada presión con ellos. Todo esto fue útil para teatralizar la partitura antes de tocarla, puesto que lo que

se expresa con canto y gesto corporal, ayuda a comprender mucho mejor la partitura (Cabrera, Odena y Lluna, 2006).

El trabajo de la digitación debía partir de potenciar el control de los dedos y una correcta posición de muñeca y, por extensión, de brazos respecto al tronco. Se trataría de calentar con movimientos estas zonas para destensar el cuerpo ante la interpretación.

La atención a la embocadura no debería estar presente tampoco, porque están en una etapa en la que deben controlarla. Sin embargo, el trabajo previo de calentamiento de la zona sí que debía realizarse. No se trataba únicamente de calentar la boquilla, sino de preparar los músculos faciales, la lengua y el cuello para la interpretación. Nuestra propuesta implicaba un calentamiento de la clase, cinco minutos-siete minutos, que suponía la realización de ejercicios de preparación corporal de piernas, manos, cuello, cara y respiración con/sin instrumento. De modo que, el docente estaba defendiendo una correcta posición de cabeza, hombros, brazos y piernas, puesto que sólo así la respiración diafragmática oxigenaría bien los músculos, los relajaría (Arregui, 2017), y contribuiría a un sonido relajado y una potente columna de aire.

En el control de la embocadura, intervienen aspectos como el grosor de los labios, tamaño y disposición de los dientes, el mentón... Son elementos que determinan la sonoridad, el color del instrumentista. La posición Clarinete-cuerpo también era muy importante. Hoppenot (1991) considera que las malas posiciones pueden desembocar en defectos respiratorios; mientras que, Ramos (2013) considera que unos ejercicios respiratorios eficaces reducen la ansiedad escénica del instrumentista. Por eso, era muy importante que se realizasen los pertinentes calentamientos, además de que se desarrollase toda una memoria corporal que evitase la mala calidad en el sonido.

El calentamiento en las clases de Clarinete debía caracterizarse por la realización de ejercicios con y sin Clarinete. Esta consideración partió de las opiniones de Brüser (1999, citada en Cabrera, 2009), de que un mal hábito de calentamiento repercutirá negativamente en la interpretación. Muy pocos de los ocho estudiantes del caso, así como del resto de estudiantes entrevistados para recabar datos previos, realizaban ejercicios de respiración con el instrumento o sin el instrumento.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 149 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Normalmente, se siguen distintos ejercicios sin instrumento (Martínez, 2009), que están muy bien cuando se trata de EE.EE., pero que deberían variarse para EE.PP. Consideramos fundamental el trabajo de la respiración diafragmática con el instrumento, porque así se comprendía mejor todo el proceso de control corporal que había y cómo el instrumento repercutía o influía en el mismo, en su resultado sonoro final.

Para este trabajo con y sin instrumento, no sólo adaptamos la tradición del calentamiento (escalas y terceras), sino que realizamos una adaptación de determinadas propuestas de Mansion (1947) y de Dennison y Dennison (1992) a las necesidades del clarinetista. Podría considerarse que Mansino (1947), especialista de Canto del siglo pasado, podría resultar obsoleta; sin embargo, sus propuestas siguen siendo muy actuales y adecuadas a cualquier músico consciente de que el instrumento real es la columna de aire cantada (a través del Clarinete, en este caso).

Entre algunos ejercicios de respiración que el estudiante podía hacer en casa para fortalecer, sin el Clarinete, podrían realizar los siguientes:

- Una mano en la cadera, la otra sujetando un globo que hay que inflar en ocho pulsaciones de metrónomo (dos compases de 4/4), por ejemplo. Pero, se puede ir alterando tanto la velocidad como el número de compases. Este ejercicio permite controlar la respiración, al mismo tiempo que se trabaja la dosificación del aliento, fundamental para el fraseo musical. Incluso, podía realizar el ejercicio con algunas de las frases del repertorio que estaba estudiando; de forma que, se estaba concretando más este tipo de actividad a sus necesidades derivadas de la Prueba de Acceso a Grado Superior.
- Práctica de los tres tiempos de la respiración (Mansión, 1947): inspiración por un orificio nasal en ocho tiempos, retención en dos, y espiración en diez. Se irán sumando tiempos de espiración y restando tiempos de inspiración. Una mano se localizará en la zona baja abdominal y la otra tapaná el orificio nasal. Con éste, se intentó mostrar la importancia de los distintos tiempos respiratorios para la interpretación musical: las prisas de inspiración y expulsión no son buenas para la interpretación, por eso debemos recordar el mínimo tiempo (en la realidad, hablaríamos de

milésimas de segundo, instantes imperceptibles) de retención que permitirá tomar consciencia del momento.

- Inspiración en tres tiempos desde posición de cuclillas hacia arriba, movimiento acompañado por el movimiento ascendente de los brazos, que estaban recogidos sobre las piernas. El movimiento ascendente será suave, acariciando el espacio circundante. Después, se bajarán los brazos con suavidad, siguiendo la expulsión del aire (pero, no se bajará otra vez a posición de cuclillas). Este ejercicio pretendía trabajar la “corporeización” del proceso de inspiración, hacerlo más claro; y, era muy importante dotar de corporeidad al acto de espiración con el fraseo del repertorio que presentaría a las pruebas. De este modo, estaba tomando más consciencia de que el instrumento real es su columna de aire y que su cuerpo es la que la dota de expresividad, siendo el Clarinete el último punto, la última herramienta que exteriorizará el resultado.
- Sentados en una silla, con el cuerpo apoyado sobre las piernas, se realizan inspiraciones para tomar consciencia de la respiración diafragmática (Figura 45). Con este ejercicio se intentaba mejorar la consciencia de la respiración diafragmática, hacerla más natural para el alumnado; ya que, al estar sentados, la consciencia en la zona del cuerpo encargada de esta respiración es mucho mayor.
- En posición de firmes, se respira con la zona del diafragma tocando ésta con una mano. Poco a poco, se va inclinando el cuerpo con cada respiración, sin perder el apoyo del dedo sobre el diafragma, para que la presión de la bajada sea en esa zona y no en el cuello. Lo mismo se realizaría, también, con el Clarinete (véase Figuras 46 y 47).

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 151
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Figura 46. Ejercicio de respiración diafragmática sin Clarinete



Fuente: Elaboración propia

Figura 47. Ejercicio de respiración diafragmática sin/con Clarinete



Fuente: Elaboración propia

Estos ejercicios eran fáciles para que el estudiante los realizase en casa. Se les estaban enseñando herramientas para su aprendizaje autónomo, puesto que

esto es cometido del docente (Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Almería, 2013). En clase, se intentó dar un giro a las propuestas tradicionales de calentamiento con el Clarinete; de modo que, un ejercicio tradicional con escalas se trabajase desde la consciencia de sus implicaciones para el control del trabajo técnico posterior. El calentamiento debía ser considerado por el alumnado como una actividad integrada en su rutina (Cabrera, 2009).

Seguidamente, se presentan las distintas tablas de actividades para el desarrollo de los calentamientos con el instrumento, centrados en control de digitación, embocadura, respiración y posición corporal.

Tabla 1. Actividad para dominar la sonoridad de los registros, digitaciones y articulaciones

Objetivo	Dominar la sonoridad de los registros, digitaciones y articulaciones, desde Mi2 hasta Sol5.
Propuesta de trabajo	Interpretación de la escala cromática, concentrándose en la igualación de los registros, en el control de la digitación, en el trabajo de distintas articulaciones (picado, ligado, cuatro picadas, cuatro ligadas, cuatro picadas-cuatro ligadas, dos picadas, dos ligadas, dos ligadas-dos picadas. Utilización del metrónomo con la indicación de negra a sesenta, que debe subir y no bajar, porque se trata de favorecer el control de registros y articulaciones, al tiempo que de controlar la columna del aire. Cuanto más lento, mejor debe dosificar su aliento el estudiante.

Fuente: Elaboración propia

La actividad (véase Figura 47) puede parecer de práctica habitual, pero al alumnado se le insistió en la importancia del control de la columna de aire, en su dosificación, que no debe verse afectada por las diferentes articulaciones. La novedad estribaba en la concepción: recurrir a una disminución del tiempo, en lugar de a una aceleración para mejorar la velocidad digital del instrumentista. Como bien defiende Trigos (2006), hay muchas formas de trabajar las escalas para que puedan parecer una práctica desfasada: la clave es trabajarlas musicalmente para que no resulte un trabajo mecánico. Con estos ejercicios de calentamiento

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 153
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

queríamos reforzar la columna de aire, trabajándola con el Clarinete, y esto sólo era posible si se disminuía la velocidad en el ejercicio propuesto.

Figura 48. Ejercicio de calentamiento con la escala cromática

EJERCICIOS PARA CALENTAR

Clarinete Si b Ejercicio nº 1

Realizar en diferentes articulaciones. La velocidad debe ser de Adagio hasta Allegro, para ello siempre es necesario utilizar el metrónomo.

El sonido debe ser correcto en todo momento, utilizar las dinámicas fuerte y piano (f-p). Igualando los diferentes registros del Clarinete.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Actividad para mantener la sonoridad en diferentes registros

Objetivo	Mantener una buena sonoridad en los diferentes registros del Clarinete (grave, medio, agudo y sobreagudo) a partir de los intervalos de octava, controlando la respiración en cada uno de ellos.
Propuesta de trabajo	Realizar ejercicios de notas largas con alternancia de octavas, novenas, décimas, undécimas y doceavas. Cada una culminará en un disminuyendo a piano, reteniendo el sonido como si tuviese un calderón. Se intentará mantener la sonoridad y la afinación, al tiempo que el control de la columna del aire porque se contarán los segundos de duración (de calidad) con un cronómetro.

Fuente: Elaboración propia

El trabajo diario de este ejercicio (véase Figura 49, “Ejercicio nº2”) permitió estimular al alumnado hacia el aumento del tiempo de duración de su columna de aire.

Figura 49. Ejercicio de calentamiento con doceavas y con terceras

EJERCICIOS PARA CALENTAR

Clarinete Si b

Ejercicio nº 2

Lento



Ejercicios de doceavas. Realizar una buena respiración al finalizar el calderón.
Igualar la sonoridad en los diferentes registros.
Realizar el ejercicio sin metrónomo.

Ejercicio nº 3

Lento



f p

Ejemplo de intervallos de terceras. Realizar en diferentes articulaciones.
Controlar la afinación.
Estudiar con metrónomo.

Fuente: Elaboración propia

Un músico es más consciente si cuenta los segundos reales que dura una de sus respiraciones. El alumnado aumentaba su duración con el paso de los días, teniendo plena consciencia del número de segundos aumentado (siempre de calidad). Como puede verse, se trataba de reorientar los objetivos de los típicos ejercicios de calentamiento, para así obtener también una mejora técnica.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 155
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Tabla 3. Actividad para igualar la sonoridad en diferentes registros

Objetivo	Igualar la sonoridad en los diferentes registros del Clarinete con intervalos concretos (de segundas a séptimas) y control de la columna de aire.
Propuesta de trabajo	Realizar ejercicios de intervalos de segundas hasta séptimas, pasando por todos los registros. Se trata de controlar la afinación y de concentrarse en una línea melódica imaginaria que representa la columna de aire que, con su prolongación “une” cada registro. Para ello, se cierran los ojos, para aumentar la concentración

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio (véase Figura 49, “Ejercicio nº3”) no sólo permitió aprender a mejorar el control del aire y de la sonoridad en cada registro, sino que también permitió trabajar la concentración. Ésta era fundamental para que la interpretación en público no supusiese un problema para el alumnado, ya que vería más fácil concentrarse en sí mismo.

Tabla 4. Actividad para dominar las digitaciones en diferentes registros

Objetivo	Dominar las digitaciones de las diferentes tonalidades Mayores y menores, en cuanto a posición e interválica, y la dosificación de la columna de aire en cada una de ellas.
Propuesta de trabajo	Interpretar tonalidades del Círculo de Quintas en diferentes dinámicas y con diferentes articulaciones. El metrónomo se iniciará lento (negra igual a cincuenta) para aumentar la velocidad. Las escalas se irán enlazando con una respiración de dos pulsaciones entre ellas; y, además, deben realizarse en una única respiración.

Fuente: Elaboración propia

Así, el alumnado podría adquirir más destreza digital con un incremento progresivo de la velocidad (véase Figura 50). Trigos (2006) defiende la necesidad del trabajo de escalas, intervalos y arpeggios en toda la tesitura del instrumento,

como un estudio de técnica instrumental imprescindible para reforzar la interpretación del instrumentista.

Figura 50. Ejercicio de calentamiento con escalas

Clarinete Si b

EJERCICIOS PARA CALENTAR

Ejercicio nº 4

The musical score consists of ten staves of music for Clarinet Bb. Each staff represents a different key signature and articulation:

- 1. Do M (C major)
- 5. La m (melódica) (A minor)
- 9. Sol M (G major)
- 13. Mi m (armónica) (E minor)
- 17. Fa M (F major)
- 21. Re m (melódica) (D minor)
- 25. Si m (armónica) (B minor)
- 29. Si b M (Bb major)
- 33. Si b m (melódica) (Bb minor)
- 37. Sol m (melódica) (G minor)

Ejemplo de tonalidades hasta dos alteraciones:
 Realizar las tonalidades con diferentes articulaciones. Es necesario el uso del metrónomo.
 Iniciar en la nota más grave hasta la nota más aguda del Clarinete.
 Interpretar en diferentes dinámicas (f-p).
 Igualar todos los registros del Clarinete.

Fuente: Elaboración propia

En este caso, la diferencia estaba en la posición del cuerpo: se estudiaba sentado, con los ojos cerrados. Lo segundo, obedecía a la facilitación de la concentración en el proceso digital y sonoro; y, lo primero, al hecho de que el aumento de velocidad podía implicar tensión si el alumnado no controlaba demasiado esa velocidad, por lo que la atención a la respiración podía perderse. Si estaba sentado, la consciencia en la zona abdominal era mayor, por lo que la

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 157
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

respiración diafragmática se hacía más presente y el alumnado era más consciente de ella por el contacto. Así, podía concentrarse en el resto de elementos de trabajo.

Tabla 5. Actividad para igualar el movimiento manual

Objetivo	Igualar la velocidad del movimiento de las manos durante la interpretación.
Propuesta de trabajo	Realizar intervalos con las notas comprendidas entre Mi2-Si2, que implican el movimiento de la mano derecha; y con las notas comprendidas entre Do3-Fa3, que se realizan con la mano izquierda. Trabajar con metrónomo con aumento y disminución de velocidades, porque la falta de control también se materializa con los tempos más lentos.

Fuente: Elaboración propia

El ejercicio anterior permitía trabajar el movimiento de los dedos de cada mano (véase Figura 51), al mismo tiempo que el tubo sonoro se calentaba por cuerpos (inferior y superior).

Figura 51. Ejercicio de calentamiento para mano derecha y mano izquierda

EJERCICIOS PARA CALENTAR

Clarinete Si b

Ejercicios con la mano izquierda Ejercicio n° 5



Realizar el ejercicio con metrónomo e igualar la velocidad los dedos. Iniciar lento y aumentar progresivamente.
Puede ejecutarse con diferentes articulaciones.

Fuente: Elaboración propia

Igual que se propuso en páginas anteriores un trabajo manual sin el instrumento, éste aquí propuesto sirvió para calentar el instrumento al mismo tiempo que los dedos de las manos. Por supuesto, este trabajo también permitió la igualación de la velocidad en ambas manos, puesto que se tomaron indicaciones metronómicas que fueron aumentando y disminuyendo. El ejercicio también puede hacerse con distintas articulaciones, de forma que se refuerce esta parte de estudio técnico.

Tabla 6. Actividad para igualar la sonoridad en la articulación picado

Objetivo	Controlar el picado en sus diferentes formas gracias al control de la embocadura.
Propuesta de trabajo	Realizar ejercicios de picado concentrándose en la embocadura y con distintas dinámicas. Se realizarían ejercicios con aumento de las figuraciones: blancas, negras, corcheas y semicorcheas. Siempre con el metrónomo y aumentando la velocidad.

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio continuaba trabajando digitación, articulación y control de la velocidad (véase Figura 52). Intrínseco, teníamos el control de la columna de aire.

Figura 52. Ejercicios de calentamiento para controlar las articulaciones y la embocadura

EJERCICIOS PARA CALENTAR

Clarinete Si b Ejercicio nº 6

Ejercicio para trabajar el sonido, diafragma y embocadura

Mantener la sonoridad y la afinación, el picado acentuado debe ser bien destacado conjuntamente con el diafragma.
Cuidar la embocadura, sin pérdidas de aire.

Iniciar piano y crecer fuerte y disminuir hasta desaparecer, observar la afinación. El diafragma debe mantener la tensión hasta finalizar.
Realizar el ejercicio con diferentes dinámicas (f-p) y manteniendo en todo momento una correcta afinación.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 159
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Los ejercicios de calentamiento podían realizarse, también, con el Piano. Así, se establecía una comunicación mayor y una consciencia del proceso de afinación por parte del clarinetista. En este sentido, se propusieron una serie de ejercicios para mejorar la afinación y la comunicación con el pianista, que se exponen en las siguientes tablas:

Tabla 7. Actividad para mejorar la afinación

Objetivo	Controlar la afinación con ayuda del refuerzo del Piano.
Propuesta de trabajo	Realizar notas largas conjuntamente con el Piano, siempre tomando como referencia la afinación a 442hz.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Actividad para mejorar la calidad/claridad de las entradas

Objetivo	Gesticular de forma clara para facilitar las entradas entre períodos de descanso de la obra.
Propuesta de trabajo	Realizar ejercicios de movimientos con el instrumento para marcar las entradas de la obra. Se limitarán a los compases finales de cada frase, porque lo que se pretende es lograr un acuerdo gestual para no tener que concentrar la mirada el uno en el otro, sino acostumbrarse a sentir el movimiento del compañero.

Fuente: Elaboración propia

Los distintos ejercicios planteados en cada una de las tablas anteriores, permitiría al alumnado tener recursos para trabajar igual en sus horas de estudio en casa. La práctica de estas actividades en los minutos iniciales de clase, alternándolas para no exceder los 10 minutos máximo, hizo comprender al alumnado la importancia de este tipo de trabajo previo, como muestran los resultados expuestos en el Capítulo III.

2.2 PROPUESTA DE PAUTAS ESPECÍFICAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS OBRAS DE CLARINETE EN LA CLASE DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES

La prueba de Análisis general supone el 25% de la nota del aspirante, teniendo que analizar una obra de un margen temporal comprendido entre el Gregoriano y el Romanticismo. Este dominio de las obras musicales debe quedar rematado con un comentario escrito a partir de distintas preguntas sobre la partitura. Aunque el margen histórico se inicia con obras en las que el Clarinete no estaba presente, la forma de trabajo y los contenidos estudiados son necesarios para la interpretación con el Clarinete.

De la clase de Análisis, el profesorado de Clarinete debe aprovechar distintos elementos para mejorar la interpretación clarinetística; de forma que, éstos también puedan aprovecharse cuando se estudia con el pianista acompañante. El docente no sólo tendrá que trabajar de una determinada forma con el clarinetista, sino que deberá estar presente en la clase con el pianista acompañante para garantizar que la interpretación de cámara sea más consciente y provechosa para el alumnado.

Las partituras de Clarinete deben trabajarse previamente señalando elementos parciales, pequeños aspectos armónicos que permitan comprender las sonoridades resultantes, los efectos sonoros exigidos a través de la Armonía. Deben descubrirse las células, los motivos, las semifrases, las frases, los períodos y secciones, porque sólo así el alumnado será consciente del lenguaje de la propia música, de aquello que “está diciendo” y que, por tanto, él debe comunicar al público/tribunal. La interpretación por imitación, por repetición, sin razonar, ha quedado (o debería quedar) obsoleta, porque las necesidades actuales del alumnado no son las mismas que en planes anteriores, como ya se ha comentado. Hoppenot (1991) habla de un sentido innato de la imitación, pero no todos poseen éste y, lo que es más importante, no tienen porqué poseerlo: la clase de instrumento y del resto de materias debería desarrollar su capacidad estética y musical consciente, no “tipo loro”.

Una metodología de Análisis para el aula de Clarinete permitirá enseñar a pensar la partitura, a conseguir recursos para la interpretación. Y, sobre todo, se evitarán las típicas situaciones en las que el docente corte al alumnado para

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 161 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

tocarle cómo debería sonar tal o cual fragmento. Una visión constructivista de este proceso de enseñanza/aprendizaje de la interpretación de una partitura es fundamental para conseguir músicos y no intérpretes que no sean capaces de comentar lo que están interpretando.

Las indicaciones para trabajo que suponen el punto de partida de este bloque serían:

- Analizar el inicio y el final de la obra para ver similitudes y diferencias que puedan determinar el análisis del conjunto.
- Realizar un análisis armónico muy sencillo a partir de las secciones detectadas, para ver posibles cambios de modalidad que afecten al carácter interpretativo.
- Observar aspectos de simbología musical, de notación, de instrumentación (si es obra orquestal o pianística), indicaciones de agógica y de dinámica.
- Los cambios de ritmo y de compás y su relación con el fraseo, los motivos y la armonía. Se debe complementar con la visión de la parte del Piano acompañante, porque en toda interpretación de cámara se depende del otro instrumento.
- Localizar los puntos armónico-melódicos relevantes para conseguir el carácter exigido por cada cadencia, etc.
- Una vez localizadas las frases, realizar una descripción de las melodías con sus puntos álgidos armónica y rítmicamente hablando. Y reconocer posibles diálogos con el otro instrumento, distinguir cuándo se “acompaña” y cuando se es “protagonista”.
- Señalización de las respiraciones, consecuencia de la localización del fraseo.
- Descubrir detalles del estilo histórico-artístico en la obra para relacionarlos y conseguir una interpretación consecuente con el mismo.

Incluimos ahora una serie de propuestas para el trabajo con el Clarinete, para facilitar el descubrimiento de los distintos elementos que componen una obra y que el instrumentista debe conocer para mejorar su interpretación.

Tabla 9. Actividad para iniciar el Análisis con la partitura

Objetivo	Descubrir células, motivos, frases y otras secciones de una obra del repertorio.
Propuesta de trabajo	Comenzar la lectura de la obra mediante la lectura de notas, para detectar las frases y las células y motivos que las componen. Se intenta buscar motivos similares en otras frases y, por tanto, cómo afecta esto al carácter resultante de unas y otras. Se compara con la parte del Piano, para comprobar los papeles de cada instrumentista durante la interpretación de cada frase.

Fuente: Elaboración propia

Aquí, se está realizando un Análisis similar al que se haría en la asignatura de Análisis; pero, desde las partituras de Clarinete y atendiendo a las aportaciones del Piano a la propia interpretación.

Otra actividad que permitiría conocer más la partitura partió del trabajo del período estilístico y del compositor: es decir, que se trataba de encontrar los elementos estudiados en Historia de la Música en la partitura del Clarinete.

Tabla 10. Actividad para reconocer estilos musicales

Objetivo	Buscar elementos estilísticos del período y del compositor propuestos en el repertorio a interpretar.
Propuesta de trabajo	Se inicia el trabajo con la partitura con la búsqueda de elementos musicales de distintos compositores. Se localiza el período del compositor y cuáles son sus características compositivas principales, que tratarán de encontrarse en la partitura para mejorar la interpretación.

Fuente: Elaboración propia

En el Anexo VI, pueden encontrarse tres ejemplos de partituras analizadas correspondientes a distintos períodos, y seleccionadas del repertorio orientativo de las Pruebas de Acceso que coinciden con obras orientativas de EE.PP. La Figura 53 muestra unos breves apuntes sobre cómo realizar un análisis clarinetístico, desde la *Sonata para Clarinete y Piano* de Poulenc: en esa figura

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 163 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

puede verse cómo se ha indicado quién repite el tema presentado y cuál es ese tema. Este tipo de Análisis es el que debe hacerse en la clase de Clarinete, insistiendo en la unión de Clarinete y Piano, en trabajar desde los principios de la Música de Cámara. El alumnado tuvo que contar con la parte de Piano, porque sólo así la interpretación era más realista con las pretensiones del compositor.

Figura 53. Fragmento de la *Sonata para Clarinete y Piano* de Poulenc

116 *p* monotono

117

118

119 *pp* doux et monotone

120

repite el Clarinete el tema del número 2, una cuarta ascendente

Fuente: Elaboración propia

La Figura 54, también, permite comprobar un poco más la forma de analizar el repertorio en el aula instrumental, siempre con la parte de Piano, que en el caso de la Figura 54, permite comprobar que la “calma” rítmica del tema inicial del Clarinete ofrece un claro contraste con el acompañamiento nervioso de corcheas del Piano:

Figura 54. Fragmento del *Concierto en Mib Mayor* de Kromer

51 *Solo*

52

53

54 *p*

55

56

Expone el Clarinete el tema inicial

Fuente: Elaboración propia

2.3 LA REPENTIZACIÓN: EL TRABAJO EN EL AULA DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES ORIENTADO A LA PRUEBA DE ACCESO AL GRADO SUPERIOR

En este Tercer Ciclo de Enseñanzas Profesionales, era necesario realizar un trabajo centrado en la Repentización. Este proceso, también conocido como lectura a primera vista, suponía un control del Lenguaje Musical y, al mismo tiempo, de la expresividad propia de toda lectura musical. Como señala Hoppenot (1991), el ritmo instrumental no consiste sólo en una preocupación por la medida, sino en que el músico sea consciente de la organización rítmica y de la medida con que se realiza ésta. En nuestro caso, dado el nivel, el alumnado no debía presentar deficiencias rítmicas, en todo caso, los problemas podrían venir a la hora de interpretar el fragmento a la velocidad solicitada.

Ante esto, el profesorado debía proponer un trabajo continuado, cada clase y extensible al estudio en casa, con diferentes niveles de dificultad en tempo (especialmente), articulaciones y figuraciones. Los ejercicios de Repentización tenían que presentar diferentes registros que obligasen al mantenimiento de la sonoridad, cambios de dinámica y agógica que permitiesen mostrar el dominio expresivo del instrumento, al tiempo que el dominio técnico por los cambios de articulaciones y rítmicos.

Esta práctica no debía realizarse con fragmentos de libros de técnica, sino con fragmentos de solos de orquesta, por ejemplo, o de otras obras de cualquier estilo, porque el estudiante debía interpretar acorde con el estilo del fragmento. Para ello, se apoyaba en los conocimientos adquiridos con las asignaturas de Historia de la Música, de Armonía y de Análisis, que el docente de Clarinete no dejaba de reforzar cuando le preparaba para esta prueba y para la de interpretación con Piano y solo.

En www.granpauza.com, se proponen unos pasos para afrontar esta prueba y que adaptamos a las necesidades detectadas en el alumnado, a las carencias docentes observadas y a las exigencias del profesorado de Superior:

- Tratar de identificar la obra y el compositor.
- Pensar en el estilo de la época y las características estilísticas del compositor.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 165 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

- En caso de problemas con los dos pasos anteriores, tratar de reconocer *grosso modo* el período artístico para conseguir la expresividad exigida por la época.
- Fijarse en las articulaciones, el fraseo y las indicaciones de dinámica-agógica solicitadas en la partitura (así como “detectar” las implícitas por el período de la obra).

Aunque los Conservatorios Superiores presentados en este estudio de caso realizado, sólo utilizaban fragmentos de estilo contemporáneo, en el curso académico 2015/2016 utilizaron una partitura de estilo Barroco. Esto fue curioso porque el músico aspirante estudiaba este estilo en Análisis e Historia de la Música, pero el Clarinete no tiene obras originales de este período porque surge después: esto implicaba que el alumnado debía contar con los conceptos aprendidos en las malconsideradas asignaturas teórico-prácticas para poder afrontar esta interpretación. De esta forma, se venía a justificar la sistematización aquí propuesta, porque con ella se mostraba cómo el docente tenía que enseñar a pensar al estudiante a partir de su partitura, a relacionar cada contenido aprendido en el resto de materias con sus contenidos específicos de la clase de Clarinete.

A las indicaciones para la Repentización señaladas por la citada web, pudimos añadir las siguientes:

- Identificar la tonalidad, modalidad y elementos característicos (alteraciones propias, posibles alteraciones accidentales), puesto que éstas supondrán la preparación de unas digitaciones específicas para la interpretación.
- Interpretar sobre el Clarinete, pero sin soplar, para familiarizarse con las digitaciones del fragmento.
- Fijarse en las indicaciones de tempo y posibles cambios de compás. Es importante fijarse en si el cambio de compás viene asociado a indicaciones de “negra igual a...” diferentes a la inicial.
- Que no se pueda tocar no quiere decir que no se pueda cantar. Se puede cantar el pasaje en voz baja para familiarizarte auditivamente con él.
- Concentrarse en el pulso con la indicación de tempo prescrita y no recurrir al “pietrónimo” (marcar con el pie), porque debes demostrar al tribunal

que controlas internamente la música. Desde Lenguaje Musical siempre se enseña que el pulso es un elemento interno, el corazón, que marca tu tiempo de interpretación; pero, esto no viene marcado por el pie, ya que cuando se interpreta con orquestas o bandas se puede continuar ese vicio nada correcto (falta de respeto al director que es quien marca tempos, etc.).

Las actividades propuestas para trabajar entre 10-15 minutos la Repentización en el aula de Clarinete, aparecen recogidas en las tablas siguientes. Con éstas, se pretendió seguir las pautas indicadas por la Prueba de Acceso a Grado Superior, pero desde el hecho de que la legislación de EE.PP. permitía/obligaba a dicho trabajo.

Tabla 11. Actividad para repentizar pequeños fragmentos de hasta veinte compases

Objetivo	Realizar una correcta lectura musical, diferenciando compases y cambios de tempo, con combinaciones rítmicas de dificultad progresiva.
Propuesta de trabajo	Se interpretan pequeños fragmentos con compases simples que van alternando cada poco tiempo con compases compuestos. Las figuraciones rítmicas son sencillas porque se trata de trabajar la alternancia de compases.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Actividad para repentizar fragmentos atendiendo a la sonoridad

Objetivo	Realizar una correcta lectura musical, fijándose en cuidar la sonoridad.
Propuesta de trabajo	Se interpretan fragmentos atendiendo a la calidad sonora, a pesar de la dificultad rítmica que pueda haberse detectado. En este caso, la atención se centra en la sonorización de las distintas frases musicales detectadas, además de a la importancia de cada motivo presente en ellas.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 167
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Tabla 13. Actividad para repentizar delante de público

Objetivo	Realizar una correcta lectura musical, diferenciando compases, cambios de tempo, fraseo y musicalidad.
Propuesta de trabajo	Se interpretan fragmentos con los cambios de compases, de tempo y expresando la musicalidad adecuada. Esto lo harían en la clase con otros compañeros delante; después, se pasaría a la Repentización en el escenario, sin compañeros; y, por último, ser haría lo mismo en el escenario con compañeros.

Fuente: Elaboración propia

Con el ejercicio contenido en la Tabla 13, lo que se estaba trabajando al mismo tiempo es el control de los nervios, de la ansiedad ante la interpretación, y de la concentración.

A continuación, incluimos distintos ejercicios (véanse Figuras 55, 56, 57 y 58) que vendrían a plasmar lo recogido en las propuestas de este epígrafe sobre Repentización:

Figura 55. Ejemplo nº1 de Repentización

Clarinete Si b

PRUEBA A PRIMERA VISTA

Ejemplo 1º

Adagio

mf

Fuente: Elaboración propia

La Figura 56 muestra un fácil ejemplo de seis compases, donde la figuración rítmica es muy elemental: combinación de notas ligadas y picadas en registro cómodo para el estudiante.

Figura 56. Ejemplo nº2 de Repentización

Clarinete Si b

PRUEBA A PRIMERA VISTA

Ejemplo 2º

Moderato

subito *p* < > *mf* dim.

Fuente: Elaboración propia

En el segundo ejemplo (Figura 56), ya aparece un compás compuesto, en el que el alumnado debía identificar el compás compuesto e interpretar a tiempo o subdividirlo, para mayor seguridad y control de la figuración y del tempo. Lo más recomendable era mantener el tempo para asegurar la figuración, aunque la velocidad fuese menor. El objetivo será conseguir más seguridad a la hora de afrontar la Repentización con más positividad, también.

Figura 57. Ejemplo nº3 de Repentización

Clarinete Si b

PRUEBA A PRIMERA VISTA

Ejemplo 3º

Maestoso

mp cresc. rit. a tempo *mf*

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 57, hay cambios de tempo que permitirán al aspirante demostrar su manejo de la lectura rítmica. Y, ya en la Figura 58, hay cambios de compases simples y compuestos, cambios de registros y cambios de dinámica. Estaríamos ante una pieza más próxima a las planteadas para las Pruebas de Acceso, que fueron las últimas que se trabajaron con el alumnado, ya que se trataba de realizar una progresión de dificultad.

Figura 58. Ejemplo nº4 de Repentización

Clarinete Si b

PRUEBA A PRIMERA VISTA

Ejemplo 4º

The musical score is written for Clarinet in B-flat. It is titled 'PRUEBA A PRIMERA VISTA' and is labeled as 'Ejemplo 4º'. The score is in 12/8 time and consists of three staves. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic and features a ritardando (*rit.*) and a crescendo hairpin. The second staff starts with a mezzo-piano (*mp*) dynamic and includes a ritardando (*rit.*) and an 'a tempo' marking. The third staff contains a crescendo (*cresc.*), a decrescendo (*dim.*), and a triplet of eighth notes. The key signature changes from one sharp (F#) to two sharps (F# and C#) between the second and third staves.

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, la metodología propuesta partía de las exigencias de la Prueba de Acceso, pero con el “toque” de aumentar la consciencia en el propio proceso de aprendizaje: éste sería constructivo y significativo porque se partiría de la reflexión y una sistematización de cada proceso con el estudiante. Reflexionar implica aprendizaje activo por parte del alumnado (Huber, 2008), implica una mejora de la actuación del docente y de la relación teoría y práctica (Matos, 2006), justo lo que queríamos conseguir con estas propuestas, como forma de alejarnos del aprendizaje pasivo tradicional.

La Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Almería (2013) ha considerado los modelos tradicionales de enseñanzas/aprendizaje como meramente informativos, lo que iría en la línea de lo que sucede en el aula de Clarinete: cuando el docente toca para mostrar “cómo se hace” un pasaje de una obra, está informándole, pero no ayudándole a comprender porqué se hace así. El alumnado actual necesita comunicación, que implica reflexión y, por tanto, intercambio de información/ideas.

2.4 CÓMO MEMORIZAR UNA OBRA MUSICAL EN LA CLASE DE CLARINETE

El músico pone en funcionamiento distintos tipos de memoria (sensorial, inmediata, reciente y remota) cuando se prepara la partitura de memoria a lo largo de todo el curso académico; y, las interferencias durante la manifestación de la obra de memoria serán menores, cuanto más practicado tenga este proceso.

La capacidad de almacenamiento del sistema de memoria es limitada y muy compleja y diferenciada (Vera, 2000). A esto, viene a sumarse el hecho de el alumnado que memoriza una obra lo hace para una audición o para un examen de acceso a Grado, de Fin de Grado o de acceso a una orquesta/banda. En este tipo de situaciones, el estudiante/aspirante tiene que demostrar su virtuosismo con el Clarinete, hecho que implica tal dominio de la partitura que la interpretación de memoria no supone ningún problema para él.

Berrón, Balsera y Monreal (2016) han propuesto mecanismos para mejorar la capacidad memorística desde el aula de Lenguaje Musical.

Son muchos los docentes entrevistados que han considerado que la memorización ayuda a conocer mejor aquello que se interpreta. Ahora bien, ante esta consideración, podríamos partir de las palabras de Richter (citado en Peral, 2006), que nunca tocaba de memoria en sus conciertos porque consideraba que ante el público lo importante era hacer buena música, una interpretación sentida para el auditorio. No obstante, la legislación establecía el trabajo de obras de memoria (aunque no se insistía mucho en ello hasta el último ciclo, dadas las características de la Prueba de Acceso) y, como afirma Peral (2006), su inclusión como materia de estudio sería fundamental, opinión que también comparte Velásquez (2010), que afirma que el conocimiento de la memoria musical puede ayudar a desarrollar nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza.

Pero, más allá de que la memorización deba realizarse de una u otra manera, no será posible si el alumnado no se muestra concentrado, igual que “la presión” ante el público tampoco desaparecerá sin una concentración en sí mismo por parte el intérprete. Hoppenot (1991) defiende que no hay técnicas prefabricadas, pero que una clara concienciación física y psíquica posibilitaría la concentración; así, una vez concentrados, la interpretación de memoria no sucumbirá a los lapsus.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 171 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Una sencilla búsqueda en la red, que era más consultada por el alumnado que la bibliografía especializada (como pudimos comprobar en las entrevistas al alumnado), ofrecía distintas ideas para trabajar la memorización de una obra. En concreto, tomamos algunos elementos de la página web www.pianored.com/musica/2007/07/21/memorizar-piezas-piano que adaptamos a las necesidades de nuestros clarinetistas:

- Primero, hay que practicar la partitura que queremos memorizar.
- Intentar reconocer las frases para facilitar su repetición.
- Tocarla con los ojos cerrados y comprobar fallos.
- Tocarla siempre por secciones, enlazándolas. Es decir, por adición.
- Es conveniente utilizar el metrónomo para aprender a contar los compases de silencio que pueda haber en la partitura. O bien, se puede mirar la parte del Piano para memorizar también lo que interpreta éste hasta la próxima intervención del Clarinete.
- Interpretar de memoria delante de alguien ayuda a controlar los nervios ante la actuación pública de memoria.

Una práctica que también podía facilitar el proceso de memorización, pero que no era utilizado por ninguno de los estudiantes participantes en el estudio ni de los entrevistados de Superior ni participantes en las Pruebas de Acceso, fue la transcripción de la partitura sobre papel pautado. Este recurso, en el caso específico de los clarinetistas, puede ser muy adecuado porque sólo tiene una línea melódica que memorizar.

Este trabajo también debía ser constante en cada clase de Clarinete, así como en las horas de estudio, porque el músico debe prepararse cada día desde el inicio de EE.PP. para su “gran carrera final”, la Prueba de Acceso. El docente debe dosificar este trabajo memorístico a lo largo de toda la formación del músico, porque de no hacerlo así, la tensión ante una práctica desconocida multiplicará la tensión que ya de por sí hay ante un examen público.

2.5 METODOLOGÍA PARA TRABAJAR EL MIEDO ESCÉNICO DESDE EL AULA DE CLARINETE: LAS AUDICIONES EN CLASE Y EN AUDITORIO/SALA DE CONCIERTOS

El músico sabe que su carrera profesional futura y más inmediata (si es miembro de alguna banda o agrupación musical) pasa por la interpretación en público, bien solo o bien acompañado. Por tanto, tiene que mostrar su mejor actuación siempre, tiene que cuidar su técnica y su sonido, porque la comunicación es esencialmente física (Hoppenot, 1991), lo que implica que el sonido se articule lo mejor posible para que esa comunicación sea correcta.

La falta de dominio de la técnica de interpretación y de la partitura a nivel musical, puede llevar a mostrarse más nervioso ante la actuación porque no se cuenta con la seguridad suficiente en lo que se va a interpretar. Desde la clase de Clarinete, el estudiante puede conseguir ganar en seguridad ante la interpretación en público, no sólo desde el control de la partitura, sino que también se puede trabajar para que se familiarice con el escenario y el público de forma gradual. Recurrir a psicólogos u otros especialistas, que recomendaba el profesorado entrevistado (véase Anexo III), debería reservarse ante casos de extrema introversión o derivados de malas experiencias ante audiciones (poca preparación técnico-musical y obligación de tocar en esas condiciones, en las que el alumnado no se sentía seguro). Aunque, debemos señalar que Fernández y García (2015) han reclamado la presencia de la Psicología de la Música como disciplina científica, que pueda estar representada en los Conservatorios y ayudar, así, al tratamiento y la superación del miedo escénico.

Cuando se interpreta en público el alumnado respira con mayor dificultad. Hoppenot (1991) comenta que las dificultades pueden tener bases psicológicas y afectivas. Dados los resultados obtenidos con el alumnado entrevistado, existe una clara relación con la forma de percibir cómo están actuando ante el público, con las reacciones que éste pueda tener que afectarían a su autoestima como músico. Es decir, a la percepción valorativa que tienen de sí mismos (Lozano, 2007) como músicos. Las programaciones de EE.PP. establecen un mínimo de audiciones por curso, comprendidas como forma de preparar al alumnado para las exigencias de un músico profesional.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 173 DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Seguidamente, incluimos distintas fichas para trabajar el miedo escénico desde las posibilidades del profesorado de Clarinete. Éstas recogen actividades que un profano en la materia puede realizar en el aula, a partir de las conclusiones extraídas del profesorado especialista entrevistado (Dalia y Muñoz de Sus). Por ejemplo, la Tabla 14 contiene una actividad en la que se intenta reforzar el pensamiento positivo del alumnado, en cuanto a sus capacidades técnicas y expresivas. Aquí, estaríamos siguiendo las ideas de Rojas (2009), que considera necesario crear un clima de aprendizaje positivo que permita relaciones fluidas y gratificantes durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, se trata de centrar la “atención” del alumnado en aquello que piensa que interpreta correctamente para que mejore su autoconcepto como músico y, por tanto, esto pueda llevarle a mejorar su interpretación. Es una forma de “distracer” su atención de los pasajes que todavía no controla, para que no supongan una obsesión para él y el proceso de mejora pueda desarrollarse con normalidad.

Tabla 14. Actividad para reforzar el pensamiento positivo

Objetivo	Trabajar con las potencialidades del alumnado para ganar consciencia y ofrecer un refuerzo positivo.
Propuesta de trabajo	Previo a la interpretación, se comentará con el estudiante cuáles son los pasajes de la obra con los que siente que su interpretación técnica es más correcta. Haríamos lo mismo, pero refiriéndonos a la expresividad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Actividad para controlar el cuerpo antes de la actuación

Objetivo	Controlar el movimiento corporal sin el instrumento.
Propuesta de trabajo	Se realizan ejercicios de movimiento de manos, brazos, piernas, hombros, cuello y cabeza. Serán pequeños movimientos circulares a derecha e izquierda.

Fuente: Elaboración propia

Un calentamiento corporal previo a la interpretación sobre el escenario es algo muy recomendado por distintos especialistas consultados y por las fuentes

bibliográficas (Orobiogicochea, 2012), de ahí las propuestas incluidas en las Tablas 15 y 16, centrados en ejercicios similares con un cambio de espacio de realización: en camerino y en escenario, respectivamente. El ejercicio propuesto en la Tabla 16, intentó familiarizar al alumnado con el espacio circundante, con ese entorno que tanto impone al alumnado. Realmente, estábamos ante el mismo planteamiento de relajación y calentamiento muscular, pero se incorporó la exploración del espacio al tiempo que se realizaban esos movimientos.

Tabla 16. Actividad para controlar el cuerpo antes de la actuación (escenario)

Objetivo	Controlar el movimiento corporal sin el instrumento en el escenario.
Propuesta de trabajo	Se realizan ejercicios de movimiento de manos, brazos, piernas, hombros, cuello y cabeza. Serán pequeños movimientos circulares a derecha e izquierda. Estos ejercicios se realizan sobre el escenario. Una vez realizados esos movimientos, se realizarán pequeños desplazamientos por el escenario moviendo los brazos, de forma relajada y a un tempo lento, con suavidad.

Fuente: Elaboración propia

Por último, se propuso un último ejercicio (Tabla 17) centrado en grabaciones. Se realizaron grabaciones de audio y luego de vídeo, que después eran escuchadas para analizarlas a nivel corporal, técnico y expresivo, para que el alumnado se familiarizase con sus resultados cuando interpretaba. La Música es un arte efímero, no es como una escultura que perdura; por lo que el músico no siempre recuerda exactamente su interpretación. El hecho de grabarla le ayuda a observar todo lo bien que actuó y no sólo los fallos o complicaciones que tuvo: normalmente, el alumnado tendía a recordar más sus errores cuando interpretaba que aquello que hizo bien. Así, les ayudábamos a ganar consciencia durante la interpretación y, sobre todo, a reflexionar sobre lo positivo y lo negativo de forma más fría.

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ÚLTIMO CICLO 175
DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE

Tabla 17. Actividad de grabación para promover la consciencia interpretativa

Objetivo	Mejorar la consciencia en la interpretación en público a partir de grabaciones propias.
Propuesta de trabajo	Se realizan grabaciones en audiciones de clase y en audiciones sobre el escenario. Se realiza una reflexión posterior, centrada en señalar aspectos positivos de la interpretación realizada. Cuando se analizan grabaciones visuales, a lo anterior, se añade el análisis de la disposición corporal, del posible temblor de manos, de la corrección en la disposición de muñecas y dedos, en el proceso respiratorio y el cuerpo durante el mismo.

Fuente: Elaboración propia

Como ya se comentó en otros ejercicios de este Capítulo II, una forma de trabajar para superar ese miedo a la escena, que resultó muy adecuada dados los resultados obtenidos en el alumnado (véase Capítulo III), fue la realización de audiciones-contacto público de forma progresiva. Se trataba de promover un entrenamiento mental, de concienciación, en la línea del entrenamiento para el control del miedo escénico que proponen Viejo y Laucirica (2016) para los flautistas; sólo que, en nuestro caso, sólo tomamos prestada la idea de “entrenar” al alumnado como proceso de mejora de sus nervios ante la interpretación.

En primer lugar, trabajarían con compañeros en el aula instrumental, para familiarizarse con la presencia de personas extrañas que le escucharán, pero sin aplausos ni antes ni después. En segundo lugar, se incorporarían los aplausos de los compañeros, en el aula. Después, se iría a la sala de conciertos para ensayar en el escenario sin público; para, en cuarto lugar, incorporar público (compañeros del estudiante). Pero, sólo en el último paso podrían aplaudir. Esta forma progresiva de incorporación del alumnado al espacio escénico, supuso una disminución de la ansiedad ante “pisar” el escenario, como mostraron los resultados entre el alumnado participante. Esta actividad era una estrategia de simulación, destinada a reproducir aspectos de la realidad del músico (con modificaciones) para después obtener el mayor éxito cuando sea vivenciado realmente (Rajadell, 2001).

Por supuesto, tras la finalización de cada uno de los pasos comentados, se realizaba un momento de reflexión para comentar la sensación de comodidad o incomodidad ante la práctica desarrollada. Este proceso de reflexión propuesto, en la línea de las consideraciones de Hernández (2004) sobre la valoración y el refuerzo del proceso educativo, contribuía a la maduración del alumnado, a que comprendiesen mejor todo el proceso de trabajo realizado con ellos: en definitiva, se estaba intentando que fuesen conscientes de los procesos de enseñanza para mejorar la calidad de su aprendizaje musical.

**CAPÍTULO III – CONTEXTO,
INSTRUMENTOS Y
RESULTADOS**

CAPÍTULO III – CONTEXTO, INSTRUMENTOS Y RESULTADOS

Contexto, población y muestra

El Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” está localizado en Torrevieja, municipio costero de la provincia de Alicante (Comunidad Valenciana), dentro de la Comarca de la Vega Baja del Segura. Esta comarca, histórica, tradicional y culturalmente, ha estado más vinculada con la Región de Murcia que con la Comunidad Valenciana (perteneció a la Diócesis de Cartagena, geográficamente está más próxima a Murcia, el transporte es más habitual y numeroso). Esto ha llevado a centrar el foco de atención musical más en Murcia que en Alicante y, precisamente debido a esto, se prestó especial interés al Conservatorio Superior de Murcia. El Conservatorio Superior de Alicante es la segunda opción del alumnado de la Vega Baja, debido a que la proximidad con Murcia capital es mayor que con Alicante capital (estaríamos ante trayectos ferroviarios y por carretera mucho menores en el caso de Murcia).

El Conservatorio de Torrevieja, fundado en 1984, imparte todas las especialidades instrumentales, excepto Arpa. Cuenta con 320 estudiantes, de los cuales 41 cursan estudios profesionales de Clarinete y se reparten entre dos profesores. De estos 41, 21 son alumnos nuestros de Elemental y Profesional; pero, sólo ocho son estudiantes de último ciclo de Enseñanzas Profesionales y, por tanto, sólo ellos han sido objeto de estudio en esta Tesis (n=8). Podría considerarse que, estadísticamente hablando, la muestra estudiada es mínima, pero se corresponde con la totalidad de la población que cursa ese ciclo en el citado centro; además, estamos ante un estudio de caso concreto y dejaremos como prospectiva investigaciones con la totalidad de estudiantes de Clarinete de los Conservatorios de Música de la Vega Baja (véase Capítulo V). En los Conservatorios de Música, las poblaciones de cada instrumento no son tan numerosas como en otros estudios: por ejemplo, si en un Grado de Magisterio de una Universidad es habitual tener entre 250-300 estudiantes, en Clarinete pueden graduarse como máximo 10-15 estudiantes cada curso, en el mejor de los casos.

Sus edades oscilan entre los 15-18 años porque el alumnado que inicia sus estudios de Enseñanzas Elementales con la edad establecida legalmente (9-10 años), termina las Enseñanzas Profesionales con 18 años coincidiendo con los estudios de segundo de Bachillerato. Así, mientras se prepara la PAU, al mismo tiempo, se prepara la Prueba de Acceso a Grado Superior.

Los perfiles del alumnado eran muy variados, ya que sus situaciones personales y familiares eran muy diferentes y afectaban profundamente a su proceso educativo musical. Contábamos con casos de estudiantes muy capacitados musicalmente, pero poco predispuestos al trabajo, en los que se tuvo que recurrir al apoyo de las familias para motivarlos al estudio. Y, con otros casos que los estudiantes eran trabajadores y deseaban ampliar sus estudios musicales; así como otros que no esperaban continuar estudios. Tanto en unos casos como en otros, el deber moral del docente es prepararlo igualmente, ya que deben cumplirse con los objetivos establecidos en la legislación vigente.

No puede considerarse que, por no continuar estudios de Clarinete, se puede producir una “bajada de nivel”, que ésta estaría justificada por ello. Los docentes de Profesional entrevistados (véase Anexo III) consideraban que esto era posible, pero nosotros consideramos que esto supondría entrar en contradicción con las bases establecidas en las programaciones docentes acordes con la legislación. En todo caso, podríamos hablar de la realización de adaptaciones curriculares más o menos significativas, atendiendo a si el estudiante no desea cursar estudios superiores porque no se ve con nivel suficiente o porque, sencillamente, le interesan más otros estudios. Las justificaciones podrían ir en esta dirección, pero nunca en base a que el docente baje el nivel de exigencia sólo porque no va a estudiar Superior o porque va a estudiar otra especialidad no instrumental.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para recoger los datos de la muestra estudiada, fueron elaborados *ad hoc* para esta investigación y validados por profesionales de instituciones superiores de Música, para dotar de mayor rigurosidad al proceso investigador aquí presentado.

A pesar de que son muchas las Tesis Doctorales que se están publicando desde el terreno de la Psicología, pero realizadas por Titulados Superiores de Música, han estado más centradas en tratar de cuantificar aspectos psicológicos y no pedagógicos; de modo que, no se encontró ningún instrumento validado cercano a los objetivos investigadores aquí planteados. Esto llevó a construir un cuestionario que se adaptase a las necesidades de esta investigación, que fue revisado por expertos de otros centros superiores musicales. Igualmente, fue expuesto previamente a estudiantes para comprobar si presentaba una fácil comprensión.

Cada una de las cuestiones planteadas trataba de recoger la información necesaria para comprobar el aprendizaje de la muestra, respecto a cada uno de los bloques trabajados y relacionados con la Prueba de Acceso a Grado Superior. Así, estaban centradas en conocer la situación del alumnado ante la interpretación analítica, ante la actuación en público, ante la sistematización del trabajo en clase-casa y ante la memorización y Repentización. El planteamiento de estas cuestiones fue fruto de las conclusiones recogidas durante el curso académico 2015/2016, con el alumnado que cursaba primero de Grado Superior (se recogieron datos al final del curso), para comprobar cuáles eran sus necesidades, qué elementos no habían trabajado en Profesional y el docente del Superior consideraba que debían haberse trabajado... Los datos recogidos durante las pruebas de acceso los cursos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016 también permitieron conocer las carencias con las que los estudiantes iban a las Pruebas de Acceso y así poder plantear toda una metodología que supliese esas carencias en la muestra con la que se estaba trabajando (el curso 2014/2015 se dedicó a observación y ya en el curso 2015/2016 se inició el trabajo).

Finalmente, las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escalas cromáticas?
3. Al interpretar una obra en una audición, ¿qué es lo que más te preocupa?
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?

5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
6. ¿Memorizas una obra musical por repetición únicamente?

Una vez realizada la intervención metodológica, se planteó nuevamente el cuestionario con mínimas adaptaciones para facilitar la comprensión del alumnado:

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete y sin el Clarinete?
2. ¿Realizas el calentamiento con ejercicios de intervalos, arpeggios o escalas cromáticas?
3. Al interpretar una obra en una audición, ¿continúas preocupado por tu sonoridad, tu afinación, los problemas de memoria?
4. ¿Analizas y estudias el estilo musical de las obras que interpretas?
5. ¿Continúas con problemas en la lectura a primera vista?
6. ¿Has cambiado la forma de memorizar una obra musical por repetición y te sigue suponiendo un problema?

Como puede comprobarse, cambios mínimos que permitieron al alumnado comprender que se les preguntaba lo mismo, pero con perspectiva porque ya habían finalizado la experiencia.

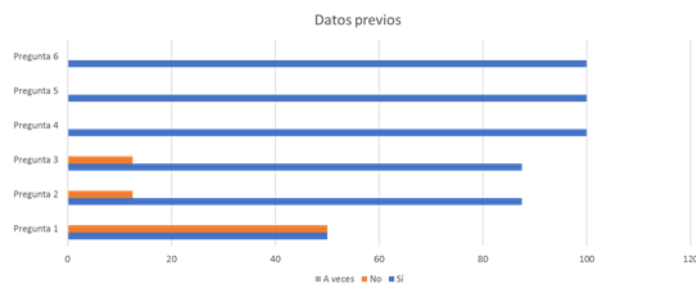
Resultados: análisis cuantitativo y cualitativo

Una vez finalizado el proceso de seguimiento del alumnado con quienes se ha desarrollado la metodología propuesta, se obtuvieron los siguientes resultados que analizaremos cuantitativa y cualitativamente. También, se incluirán los resultados del seguimiento trimestral del alumnado, para contrastar los datos cuantitativos de su experiencia previa (curso académico 2013/2014) y posterior a la intervención pedagógica durante el curso académico 2014/2015, junto con los cualitativos de ellos y los datos más significativos de la visión del profesorado durante el proceso y después de éste (curso académico 2015/2016).

Comencemos pues con una cuantificación de los resultados pre y post intervención pedagógica, que resultarán clarificados con la profundización en los resultados cualitativos que se ofrecerá seguidamente de ellos.

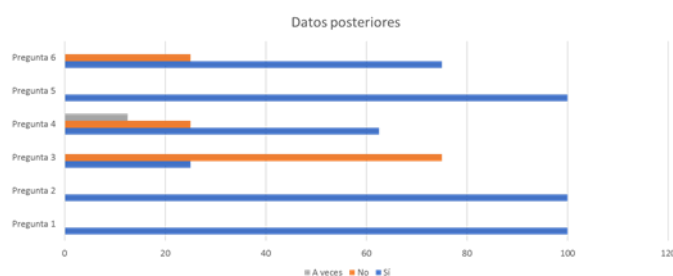
Se ha realizado un análisis estadístico muy elemental de estos datos, para establecer una comparación básica entre los datos previos y los posteriores. Este análisis es muy simple porque lo interesante para esta investigación ha sido el dato cualitativo obtenido de cada caso, que ha permitido reforzar las líneas propuestas para cada bloque de trabajo de la metodología planteada. Aunque, obviamente, los resultados cuantitativos obtenidos vienen a demostrar la practicidad y utilidad de la sistematización propuesta. Las Figuras 59 y 60 muestran los porcentajes obtenidos, que exponemos de forma seguida para observar más detalladamente la comparación entre porcentajes previa y posterior:

Figura 59. Datos previos obtenidos en el cuestionario del alumnado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Figura 60. Datos posteriores obtenidos en el cuestionario del alumnado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Los resultados obtenidos con la muestra trabajada demuestran la utilidad de trabajar en el último ciclo desde las exigencias de la Prueba de Acceso, justo como se hace en segundo curso de Bachillerato (momento en que se prepara la PAU). El alumnado mostró una clara evolución, ya no sólo por este enfoque que tomaba como eje la Prueba de Acceso, sino porque se estaba trabajando de una forma muy sistematizada, constructivista y significativa que no habían trabajado antes. Torrado y Pozo (2008) vienen defendiendo esta línea constructivista en la formación instrumental desde los inicios del nuevo siglo XXI, y quisimos hacernos eco de esto con las propuestas que aquí se presentan.

Los datos previos obtenidos se presentan en la Tabla 18, donde puede verse cómo el alumnado respondió a cada una de las cuestiones planteadas:

Tabla 18. Datos previos a la intervención metodológica con el alumnado de EE.PP. del Conservatorio Profesional “Francisco Casanovas” de Torreveja

Preguntas	Sí	No	A veces
1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete y sin el Clarinete?	4	4	0
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escalas cromáticas?	7	1	0
3. Al interpretar una obra en una audición, ¿te preocupan tu sonoridad, tu afinación, los problemas de memoria?	7	1	0
4. ¿Analizas y estudias el estilo musical de las obras que interpretas?	8	0	0
5. ¿Tienes problemas en la lectura a primera vista?	8	0	0
6. ¿Memorizas una obra musical por repetición y con problemas?	8	0	0

Fuente: elaboración propia

El 50% del alumnado participante realizaba ejercicios de respiración previos a la interpretación y el otro 50% no realizaba ningún ejercicio previo (pregunta uno). Posteriormente, se verá cómo la muestra no realizaba ejercicios de respiración adecuados al instrumento o desde el propio instrumento, como si se

tratase de una gimnasia respiratoria de mantenimiento para el instrumentista. Aquí, sus comentarios en las entrevistas (recogidas en los resultados cualitativos expuestos en páginas posteriores) mostraron cómo la falta de sistematización en el aprendizaje del aula en cursos anteriores desembocaba en un trabajo deficitario en sus horas de estudio.

En relación con la pregunta dos, el 87,5% del alumnado calentaba con los típicos ejercicios de repetición de la escala cromática, de intervalos de terceras y notas largas, brevemente, porque consideraban que el tubo sonoro ya estaría preparado; frente a un 12,5% que consideraba que no era necesario (quizá con una escala era suficiente). El trabajo planteado permitirá comprobar en páginas posteriores, cómo el calentamiento es una parte vital para la formación del músico al comprenderse como su momento de preparación para la interpretación a nivel físico, mental y respiratorio.

Curiosamente, únicamente un 12,5% se mostraba suficientemente seguro con su interpretación en público, con el control de los aspectos más técnicos, expresivos, memorísticos y de concentración (pregunta tres). Frente al 87,5% que no terminaba de verse preparado, resultado que venía a justificar el desarrollo de una metodología como la planteada; puesto que, las preocupaciones del alumnado, sus dificultades, son resultado de falta de alternativas metodológicas por parte del profesorado.

Ante la forma de estudiar en casa centrada en el análisis de las obras (pregunta cuatro), se observó un dato contradictorio, ya que el 100% del alumnado completó esta cuestión del cuestionario afirmativamente; pero, durante sus entrevistas plantearon cómo sus carencias de formación histórica y armónica generales les llevaron a no hacer este paso. De hecho, era en el aula donde el docente les tenía acostumbrados a escuchar su interpretación de la obra, que luego debían imitar. Los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado de EE.PP. van más por esta línea, que por la de la sistematización de una forma de analizar específica para el instrumentista de Clarinete; aunque, en Superior sí se observaron importantes cambios destinados a garantizar su madurez interpretativa y, por tanto, analítica ante las piezas trabajadas.

Uno de los exámenes de la Prueba de Acceso está centrado en la Repentización; así que, para ver si era necesario plantear propuestas didácticas relacionadas con ella, teníamos que incluir este interrogante en el cuestionario

(pregunta cinco). De modo que, pudimos comprobar que el 100% de la muestra presentaba problemas y carencias relacionados con la lectura a primera vista.

Lo mismo sucedió con el proceso de memorización de las obras (pregunta seis). En el que el 100% del alumnado consideró que memorizaba con dificultad y con el típico sistema de la repetición por pentagramas.

Los resultados cuantitativos obtenidos tras la aplicación de la propuesta metodológica que se ha comentado en el capítulo anterior, muestran importantes cambios que justificaremos con los resultados cualitativos por estudiante participante, en páginas siguientes. Se realizó una mínima adaptación del cuestionario previo para facilitar su comprensión al alumnado, nada habituado a un proceso investigador en sus aulas.

Seguidamente, en la Tabla 19, se presentan los datos más detallados por alumnado:

Tabla 19. Datos posteriores a la intervención metodológica con el alumnado de EE.PP. del Conservatorio Profesional “Francisco Casanovas” de Torreveja

Preguntas	Sí	No	A veces
1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete y sin el Clarinete?	8	0	0
2. ¿Realizas el calentamiento con ejercicios de intervalos, arpeggios o escalas cromáticas?	8	0	0
3. Al interpretar una obra en una audición, ¿continúas preocupado por tu sonoridad, tu afinación, los problemas de memoria?	2	6	0
4. ¿Analizas y estudias el estilo musical de las obras que interpretas?	5	2	1
5. ¿Continúas con problemas en la lectura a primera vista?	8	0	0
6. ¿Has cambiado la forma de memorizar una obra musical por repetición y te sigue suponiendo un problema?	6	2	0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La totalidad de la muestra, que comenzó a realizar unos ejercicios de respiración, relajación y control corporal adecuados a sus necesidades clarinetísticas, encontró mejoría con esos ejercicios (pregunta uno). El intérprete no sólo necesita saber lo que está interpretando, conocer analíticamente una pieza, sino que una adecuada interpretación viene de la mano del control de la técnica respiratoria y digital. Cuando el músico se encuentra seguro en su autoconcepto, su autoestima positiva refuerza su interpretación, le da seguridad a la hora de interpretar en público.

A la hora del calentamiento (pregunta dos), los datos obtenidos muestran cómo el 100% del alumnado comenzó a realizar ejercicios específicos para ello, centrados en sus necesidades y carencias. Esta concreción que viene de una adecuada sistematización en el aula instrumental, permite que cada uno de esos sesenta minutos de clase implique una atención absoluta por parte del estudiante porque se centra en sus necesidades reales.

Respecto a la pregunta tres, el alumnado que se confesó todavía con las mismas preocupaciones se correspondió con un 25% de la muestra, frente a un 75% que fue consciente de su mejoría y de la reducción de sus preocupaciones ante la interpretación. Esa disminución de las preocupaciones, ese control respiratorio, corporal..., ese refuerzo del calentamiento como gimnasia mental-corporal-respiratoria, vino provocada por el cambio de la forma de estudiar en casa. En este caso, la pregunta cuatro ofreció interesantes cambios respecto al momento previo a la intervención: un 62,5% reconoció haber cambiado su forma de comprender el estudio en casa, frente a un 25% que no observó cambios porque consideraba que ya estudiaba bien antes, y un tímido 12,5% que reconoció cambios ocasionales, en determinados bloques de estudio. Con todo, podemos sumar un 75% de la muestra que había realizado cambios en uno u otro sentido, opuesto al 25% que no presentó cambios por diversos motivos (consideraban que su estudio era realizado correctamente).

Los resultados cuantitativos obtenidos en la cuestión cinco, centrada en los problemas ante el estudio de la Repentización, chocaron con los datos cualitativos que se presentan en páginas siguientes. La totalidad de la muestra consideró que continuaban teniendo problemas de Repentización. Este resultado tiene su explicación en el hecho de que, de los cursos académicos invertidos en esta investigación, sólo uno de ellos se destinó a la aplicación de la propuesta

metodológica. Y, el alumnado consideró que necesitaban más tiempo para verse realmente preparados para repentizar; es decir que, como se comenta en capítulos siguientes, la metodología de enseñanza aquí planteada debería iniciarse incluso en EE.EE. para garantizar un control más efectivo de esta parte de la Prueba de Acceso. Recordemos que la legislación para EE.EE. y EE.PP. comenta la posibilidad de trabajar ésta, pero no la dota de carácter obligatorio; así que, podríamos iniciar este trabajo desde la primera etapa para evitar problemas de inseguridad en el futuro.

Por último, la pregunta seis recoge el cambio en la forma de memorizar y sus posibles problemas durante ese proceso. El 75% frente al 25% supone un buen resultado, ya que demuestra que es mayor el porcentaje de alumnado que se ha visto influido positivamente por las implicaciones de trabajar sistemáticamente en el aula. La “metodología” imitativa tradicional de la enseñanza interpretativa de los Conservatorios comenzaba a verse como algo arcaico y poco adecuado para las necesidades del alumnado actual.

Centrémonos ahora en cada uno de los pasos seguidos con la aplicación de las propuestas detalladas en el Capítulo II, para presentar los resultados obtenidos en un plano más cualitativo que permita comprender los datos anteriores. Comentaremos la situación del alumnado en cada trimestre y los resultados obtenidos en cada uno de ellos, para proceder a la enumeración de los resultados finales que complementan los datos expuestos en las Tablas 1 y 2, a cuyos resultados se irá haciendo referencia.

Estudiante I.N.

Antes de iniciar con esta estudiante un trabajo para mejorar el control de los nervios y del miedo escénico, se observa durante la semana inicial cómo trabaja. En este momento, se detectan importantes problemas en aspectos técnicos básicos, así como actitudes corporales y expresivas que muestran su ansiedad ante la interpretación en público y distintos problemas con la interpretación de memoria.

Aunque, la legislación de EE.PP. no comprende la obligatoriedad del trabajo de la Repentización, dados los problemas detectados en la estudiante y la

obligatoriedad de este ejercicio en la Prueba de Acceso a Grado Superior, se comenta lo necesario de su práctica. Debido a ello, se inicia el trabajo de la Repentización con las distintas actividades propuestas en el Capítulo II, que han permitido una mejora de la lectura a primera vista, aunque mantiene algunos problemas que se espera puedan solucionarse antes de la Prueba de Acceso.

Las sesiones siempre comienzan con ejercicios de calentamiento. La estudiante realizaba en casa y en clase la escala cromática y algunos intervalos y notas largas. Pero, no tenía muy claro si debía hacer unos específicos o si cualquier cosa que interpretase le iba a permitir calentar igualmente el instrumento. En este sentido, se le indicó que siempre es necesario calentar con las propuestas comentadas en el Capítulo II, además de que debe realizar igualmente ejercicios de calentamiento de los músculos implicados en la interpretación. La semejanza se establece con los cantantes y los actores, que realizan pequeños ejercicios para preparar su cuerpo para la interpretación: el cantante no tiene “elemento intermediario” entre su columna de aire y el público; pero, el instrumentista sí, tiene su Clarinete o su Trompeta, etc., lo que no tiene porqué impedir que caliente con el “contenedor” de su instrumento real (la columna de aire que se localiza en su cuerpo). Así pues, se empezó a trabajar con esta dinámica que implicaba calentamiento previo del cuerpo y algún breve ejercicio de respiración diafragmática, además de los indicados con el propio instrumento. Todo esto siempre en los minutos iniciales de la sesión de clase (de una hora de duración).

Si los deportistas siempre calientan a la hora de comenzar una carrera con estiramientos, etc., y una vez realizado es cuando comienzan la carrera de forma progresiva, el músico también debe hacerlo. Con esta estudiante se insistió especialmente porque únicamente realizaba algunas notas largas, terceras y la escala cromática, y no siempre, lo que repercutía en que su interpretación no terminase de “arrancar” hasta bien avanzada la clase, ya que el instrumento no terminaba de estar preparado físicamente. Es necesario realizar siempre un calentamiento del instrumento, del cuerpo y de la mente, para garantizar no sólo la preparación física del músico y de su instrumento/medio de interpretación, sino también de su mente para garantizar su plena consciencia en el momento interpretativo y su concentración.

Continuando con la explicación de motivos para el calentamiento que caracterizó un mes de trabajo (hasta que fue consciente de su importancia), se mostró cómo la afinación del Clarinete cambia cuando el instrumento está preparado para la interpretación.

De 15 minutos de trabajo se terminó pasando a 10 y cinco porque ya comprendía mejor la mecánica de funcionamiento de este momento previo a la interpretación. Con cinco minutos de calentamiento con el Clarinete y dos-tres previos de preparación corporal sin el instrumento, puede considerarse que el estudiante ha realizado una adecuada preparación para la interpretación. Se trataba de acostumbrarla para que pudiese realizarlo siempre en casa, que tuviese variedad e, incluso, pudiese comentar posibles variaciones de los mismos más ajustadas a las necesidades que ella se fuese detectando. El proceso de enseñanza/aprendizaje significativo y constructivo implica que el discente incorpora a su bagaje de conocimientos lo que considera más útil y adecuado para sus necesidades personales-profesionales; además de que, aprende a construir los mismos porque el docente no realiza un proceso magistral con él, sino que le ayuda a construir cada concepto con distintos medios y herramientas. Esto es lo que se pretendió con esta estudiante para que comprendiese lo necesario de calentar siempre su instrumento y preparar su cuerpo.

Mientras la estudiante preparaba su instrumento para iniciar el trabajo de calentamiento corporal-instrumental, se comentaba la importancia de que cañas e instrumento estuviesen en perfectas condiciones: zapatillado, limpieza de orificios-llaves, mantenimiento de corchos, grasa de corchos de los cuerpos inferior-superior-boquilla... Esta preparación en mantenimiento del instrumento es relevante para la calidad sonora de la interpretación, y no era trabajado por la estudiante; de modo que, se indicó todo lo anterior más la limpieza de cada zapatilla con papel de fumar, una vez finalizada la sesión.

Especial cuidado requiere la preparación de las cañas, al que se dedicó siempre alguna sesión especial porque es el elemento que mejor debe conservarse para obtener un sonido de calidad.

Concretemos los problemas técnicos y de estudio que presentaba esta estudiante y cómo se fueron resolviendo gracias a la aplicación de esta propuesta:

- Problemas de miedo a tocar en público. Reacción llorosa e incómoda ante tal posibilidad.
- En las clases, presentaba temblores en las manos, mucha actividad corporal durante la interpretación, respiraciones cortas que desembocan en una sonoridad escasa, sin volumen ni cuerpo que no se corresponde con la exigida en las partituras trabajadas.
- Incorrecta posición corporal: cabeza más agachada de lo normal, lo que impide que el Clarinete se mantenga en los 45° de inclinación recomendados.
- Constantes interrupciones durante la interpretación, no está acostumbrada a finalizar, aunque cometa errores, que es justo lo que se hace cuando actúas en público (continuar a pesar de todo). Además, hace preguntas antes de comenzar a tocar como forma de retrasar el momento, e incluso, hace preguntas interrumpiendo su propia interpretación. Así, manifiesta sus dudas ante lo que hace y va a hacer, lo que explica su inseguridad y miedo ante la perspectiva de tocar en público.
- Se niega tocar en público, aunque ante los compañeros no se opone tan tajantemente.
- Los ensayos con el pianista acompañante se caracterizan por las mismas indicaciones que en clase.
- Siente incomodidad ante la interpretación con mayor sonoridad: toca más en piano que en forte. Le cuesta ampliar la sonoridad en todos los registros.
- Se muestra tensa al tocar en el escenario, a pesar de estar sola, aunque en seguida se muestra más relajada porque no hay nadie.
- Muestra mucha falta de concentración en el momento, en que está tocando y no pendiente de lo que tiene que hacer después.

La estudiante comentó que le ponía nerviosa la atención de la gente cuando estaba en el escenario, lo que la llevaba a equivocarse de notas, a que le temblasen las manos y a que se le acelerase el corazón. Comentaba su falta de concentración en lo que tenía que interpretar porque estaba más pendiente del público. Gracias a las actividades de interpretación en público que se desarrollaron, caracterizadas

por lo progresivo de la incorporación de público y escenario, la estudiante ganó en seguridad y en soltura ante la interpretación en público.

Se consideró muy importante conocer cómo estudiaba en casa, qué tipo de trabajo hacía en primer lugar y a continuación, si estudiaba los diferentes estilos musicales para mejorar su interpretación, si practicaba la lectura a primera vista, si le costaba memorizar las obras o cuáles eran sus mecanismos de memorización. Alrededor de todo esto, la estudiante comentó que no estudiaba los diferentes estilos musicales, que tenía problemas de lectura y que no practicaba Repentización, y memorizaba por repetición (mucho repetición) de frases que va sumando. Sí reconoció que solfeaba/cantaba las obras antes de memorizarlas.

Una vez finalizado el curso, la estudiante comentó que no había alterado su forma de estudiar en casa; sin embargo, sí comentó que se sentía más segura tocando en público, que había regularizado sus calentamientos previos (lo que implica cambios en su estudio, a pesar de que dijese que no), que consideraba que tenía más soltura con el solfeo a la hora de repentizar, y que controlaba más su memoria por los mecanismos trabajados.

En clase, se observó una gran tensión mental que repercutía en bloqueos y lloros ante la posibilidad de la interpretación en público o ante un tribunal. Se negaba rotundamente a actuar sola en público, si bien, no se negaba a hacerlo formando parte de un grupo. Estábamos ante un caso de timidez e introversión muy fuertes, ya que sólo nombrar la posibilidad de hacer una audición implicaba lloros y la finalización de la clase porque entraba en un estado de alteración nerviosa que le impedía tocar. Gracias al trabajo dosificado de presencia de estudiantes en su clase, de trabajo en el escenario con y sin estudiantes, se consiguió que interpretase sola ante público, que ganase en seguridad interpretativa.

Los resultados con esta estudiante han mostrado cómo la ansiedad ante la interpretación pública se debía a carencias que ella detectaba en su interpretación. De manera que, una vez ganada confianza en aspectos sonoros y técnicos, sólo hubo que proponer progresivas actividades con más o menos público, hasta que se habituó al contar con la aprobación musical de sus compañeros.

El trabajo del miedo escénico es un tema de mucha actualidad, como se ha podido comprobar en el Capítulo I. Pero, no se trata siempre de estar recurriendo a especialistas externos al aula, ya que se trata de trabajar interdisciplinariamente

desde el aula instrumental, que los especialistas coincidan en este espacio. El profesorado tiene que aprender a proponer ejercicios específicos desde su aula y con el Clarinete, no dejarlo todo en manos de otros especialistas que propongan trabajos para un “compartimento” que no se interrelacione con otros (aunque se espera/desea que repercutan en ellos). Es decir que, si el docente sistematizase su proceso de enseñanza en una línea constructiva y significativa, el estudiante ganaría en seguridad interpretativa, sentiría que sabe lo que está haciendo en todo momento, y esto es precisamente lo que da seguridad ante el escenario: una persona segura de lo que hace no se siente alterada por el hecho de que otros vayan a verle/oírle porque sabe que lo que hace es lo que debe hacerse. En el caso de esta estudiante, se sentía insegura ante el público porque no se sentía segura con lo que estaba tocando, su instrumento no estaba preparado para tocar porque no calentaba, su cuerpo y su mente no estaban preparadas tampoco, no conocía lo que tocaba y, por tanto, ¿cómo podía saber qué estaba haciendo? En situaciones así, es lógico que el estudiante se mostrase inseguro, ansioso, miedoso, ante la interpretación en público.

El Dr. Guillermo Dalia (a quien se agradece su estrecha colaboración y consejos para las propuestas desarrolladas relacionadas con el trabajo del miedo escénico) aconsejó que el trabajo de control de los nervios y la ansiedad ante la actuación deben trabajarse de forma continua; es decir, que no deben abandonarse porque no olvidemos que el ser humano cambia, evoluciona su personalidad, su carácter, y pueden surgir nuevas inseguridades al enfrentarse a retos técnicos y musicales. De modo que, hay que realizar un trabajo progresivo, sin presiones, pero constante, para que no surjan miedos ocultos ante las posibilidades técnico-interpretativas que son las que realmente llevan a desarrollar miedo escénico.

También, se consideró importante el apoyo de las familias. A pesar de que, por edad, estamos trabajando con alumnado próximo al fin de su adolescencia, eso no implica que no sea necesario el apoyo y la sensación de seguridad dada por los padres. Además, se necesitó su apoyo para el proceso progresivo planteado de trabajo en público en clase-escenario.

Después de varias clases centradas en la concentración, en el proceso de memorización y en distintos problemas técnicos de picado, digitación, sonoridad y velocidad, se consiguieron los siguientes resultados al finalizar el trimestre:

- Menor rechazo ante la actuación en público, aunque todavía quedaba mucho por conseguir. Se mostraba más cómoda actuando ante compañeros, pero terminaba de encontrarse cómoda con otro tipo de público.
- Disminuyó relativamente el temblor de las manos y aumentó su capacidad respiratoria (levemente), lo que le permitió mejorar un poco la calidad de su columna de aire.
- A nivel de concentración, se avanzó, pero al actuar en público aún le costaba no estar pendiente del entorno.
- Continuó memorizando como inicialmente, a pesar de que se le habían comentado otras posibilidades. Tenía este mecanismo tan arraigado porque en otras materias lo seguía, que estaba costando mucho cambiarlo. Precisamente, aquí se comprueba la necesidad de trabajar entre distintas disciplinas de forma conjunta, como un frente unido.
- Se comentan las características de la actuación en público con naturalidad y comienzan a reducirse los lloros, que se producían con la sola mención de actuar en público.

En el segundo trimestre, la propia alumna comenta espontáneamente cómo se siente más fuerte ante la posibilidad de tocar en audiciones con los compañeros como público. Aunque, sigue poniéndose algo nerviosa.

Para continuar mejorando, se recurre a un ejemplo relacionado con la lectura en voz alta en la clase de Lengua y Literatura del Instituto: si en este caso no se pone nerviosa, ¿por qué lo hace cuando toca delante de sus compañeros o de otro tipo de público? Su propia respuesta da muchas pistas sobre los motivos que mueven su miedo: está acostumbrada a leer ante compañeros desde que empezó a enseñarse a leer, y lo ha hecho tantas veces que no siente nerviosismo, además de que sabe leer desde que era pequeña. Es decir, controla lo que hace, lo hace en un entorno conocido y lo ha hecho tantas veces que no supone un problema. De esta manera, las líneas de trabajo emprendidas con ella quedan justificadas porque parten de la repetición, del entorno controlado, de implicados conocidos y, sobre todo, del control de lo que está haciendo gracias a un trabajo sistematizado, consciente y significativo de la partitura.

Se trabajan problemas de posición, mirada, pensamientos negativos sobre lo que está haciendo, así como un aumento o concentración del estudio en pasajes concretos. La reducción de estos últimos problemas viene de la mano del fomento de la lectura previa a la interpretación, lo que posibilita una mejora a la hora de afrontar la lectura a primera vista. Cuando se inicia el estudio de una pieza musical o, incluso, de cualquier manual específico, siempre hay que partir del solfeo previo, para luego pasar a la entonación expresiva, y posteriormente a la digitación y, por último, a la interpretación propiamente dicha. De esta forma, la estudiante gana en seguridad, evita repetición de errores y sus constantes paradas características del primer trimestre trabajado.

El calentamiento está más interiorizado y ya ha regularizado el trabajar con el cuerpo, con la respiración y luego con el instrumento. Se introdujo el trabajo de notas largas con diferentes registros (especialmente, agudo y sobreagudo), para mejorar su calidad sonora en ellos.

En el calentamiento, el trabajo de escalas y tonalidades lento con alternancia de articulaciones y velocidades, favorece su control de la sonoridad, su concentración en ésta. Se estaba intentando que mejorase su seguridad ante su interpretación, ante su sonido, que se “hiciese” con un nuevo sonido que le hiciese ganar en seguridad cuando interpretase en público.

Igual que en el primer trimestre, después del calentamiento se descansa durante dos minutos, aproximadamente. Esto permitió comentar cómo se sentía a nivel musical, los cambios que notaba en su propia sonoridad... El docente de instrumento tiene que poder comentar con su estudiante cómo se va encontrando durante el proceso de aprendizaje. Es una forma de ir evaluando los logros y detectando las carencias, aquello sobre lo que se debe insistir más en sesiones siguientes. Sin embargo, se siguen detectando carencias en el proceso de memorización y todavía queda mucho que mejorar alrededor del control de la escénica.

El trabajo de la lectura a primera vista se reduce a trabajar en grupo distintas obras, mediante solfeo y luego interpretación con el Clarinete. El hecho de hacerlo en grupo implica un refuerzo de la seguridad a la hora de tocar ante los demás; al tiempo que, se está practicando la Repentización que les es exigida en las Pruebas de Acceso.

En la línea de seguir trabajando con público, se llama al pianista acompañante lo que garantiza la seguridad por repetición de las obras que debe interpretar en público y, obviamente, el hecho de que tiene que interpretar con otra persona más en el aula. Se mostraba nerviosa, todavía, pero se trataba de reducir sus interrupciones de la interpretación debidas a fallos técnicos. Finalmente, en este segundo trimestre, sus sensaciones ante la interpretación mejoraron, así como su sonoridad que ya se mantenía más y fue mostrándose con más fuerza ante al Piano; pero, había carencias técnicas que debían mejorarse. Curiosamente, se negó a tocar de memoria con el pianista, lo que llevó a variar las actividades para el trabajo de la memoria porque tenía nuevas inseguridades en este sentido que empezaban a aflorar.

Los resultados conseguidos en este trimestre pueden comentarse con el ejemplo de lo acontecido durante la audición de final de trimestre: calentó previo a la actuación, se mostró más relajada aunque comentó que se sentía algo nerviosa (si bien, no tanto como antes que directamente se negaba con un ataque de histeria). Los ejercicios para relajar las manos y para concentrarse le ayudaron a mantenerse más serena y consciente. Pero, hizo notar su falta de aire, lo que implicaba que debían trabajarse más ejercicios de respiración diafragmática, ya que como base del proceso interpretativo de los instrumentos de viento sus carencias derivarían en otros problemas técnicos. Sí que señaló que se encontró bastante bien al finalizar la audición y que pudo concentrarse más en su partitura y en el pianista acompañante, y menos en el público.

La metodología propuesta implicaba el trabajo con el estudiante desde el diálogo, como forma de mejorar su consciencia en su propia forma de aprender. Es decir que, tras cada audición, tras cada clase, se le preguntaba sobre sus sensaciones ante el trabajo realizado, ante sus sentimientos con ese trabajo, su comprensión de lo que estaba realizando...

La estudiante se mostraba más relajada a nivel corporal, los gestos de la cara, los temblores de las manos, mejoraron. Esta mejora corporal que empezaba a verse, a su vez, afectaba positivamente a su interpretación técnica, ya que los picados (que implican mucho control de la zona de la embocadura) mejoraron y también el control del sonido en cada registro (el sobreagudo todavía no). Al realizar calentamientos con cada parte implicado (cuerpo-diafragma-Clarinete),

también se estaba interiorizando un trabajo que repercutía en su interpretación y, por extensión, en su seguridad ante la interpretación.

La estudiante aplaudió la iniciativa realizada con el trabajo de audiciones internas entre estudiantes, porque así ha podido ganar en seguridad confianza en sí misma cuando interpreta. Los comentarios propios y de los compañeros ante estas actuaciones les permitieron abrirse y exponer abiertamente sus emociones ante un acto tan (obligatoriamente) cotidiano para el músico como es la interpretación pública.

Incluso, no se negó a participar en actuaciones públicas con estudiantes de otros entornos desconocidos. Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, en la zona de la Vega Baja es muy habitual el intercambio con otros Conservatorios. Así pues, la estudiante no se negó a participar en ellos y, aunque el fantasma de los nervios siempre lo tenía presente, ya no lloraba ante la posibilidad de tocar ante estudiantes desconocidos.

En el último trimestre trabajado, decisivo para comprobar lo positivo de la metodología propuesta para la Prueba de Acceso, sus logros fueron los siguientes: era capaz de interpretar obras con el pianista acompañante sin pararse y sin realizar comentarios en esos parones anteriores, aunque nerviosa acepta esta situación y actúa en público sin reacciones negativas ante ello. Ha mejorado también algunos aspectos técnicos relacionados con la sonoridad, ha aumentado la velocidad en la digitación e interpreta obras y manuales acordes con la dificultad exigida para su nivel. Todo esto lleva a considerar que está capacitada para afrontar la Prueba de Acceso con seguridad, más allá de que el tribunal considere que pueda aprobarla o no, al menos está capacitada y segura para enfrentarse a ese momento.

Su sonoridad aumentó, la velocidad a la hora de tocar y la posición corporal con el instrumento. Por supuesto, siempre se puede mejorar y todo dependerá de cómo ella vaya asimilando sus propios avances.

En el trabajo con el Piano, a pesar de que ella técnicamente se muestra más segura, queda algo de trabajo de enlaces entre Piano y Clarinete. Esto está en relación con su control del Análisis y de las características estilísticas, aspecto en el que se ha insistido durante todo el curso. La estudiante todavía tiene que convencerse de la importancia de comprender qué sucede armónica y formalmente entre el Piano y Clarinete, para dotar de sentido a su interpretación.

El proceso de memorización ha ido cambiando, aunque su concentración debe mejorar porque le lleva a olvidos cuando interpreta de memoria o a desviar su atención al público cuando interpreta, lo que provoca errores. Esto se fue trabajando con ejercicios específicos sin el instrumento, adaptados de otros campos, y se observaron mejorías progresivas.

El sonido mejoró considerablemente, era más potente, más controlado, con mayor diferenciación de planos sonoros.

Las percepciones de la estudiante ante su propia evolución las podemos reducir a:

- Ha notado mejoría en su capacidad respiratoria, aunque piensa que necesita trabajar mucho más.
- Realiza ejercicios de calentamiento más variados cuando estudia en casa.
- Considera que sigue teniendo problemas interpretativos en público, pero que tocar ante compañeros le ha ayudado mucho.
- Comenta que no ha cambiado su forma de estudiar en casa, lo que contradice respuestas anteriores. Esto nos lleva a pensar que ha interiorizado el trabajo de clase de forma tan natural que no es consciente de cambios que sí están presentes.
- Mantiene la repetición memorística, pero ha introducido algunos elementos nuevos trabajados en clase.
- Problemas en el registro sobreagudo.
- El aparato dental le complica la posición de la embocadura y le produce algo de dolor si el tiempo de estudio se alarga.

Ante estas visiones del proceso realizado, podemos concluir que los resultados obtenidos con I.N. muestran una importante mejoría interpretativa. Se puede decir que el trabajo desde los principios establecidos en la Prueba de Acceso a Grado Superior contribuyó a aumentar su preparación para ésta, al tiempo que supuso mayor rapidez a la hora de interiorizar principios básicos técnicos y musicales que no terminaban de estar asumidos para la etapa y eran característicos de la misma.

Estudiante M.G.

Esta estudiante no presenta reacciones negativas ante la interpretación en público, pero no por ello deja de mostrar cierto nerviosismo y ansiedad. Presenta problemas de lectura rítmica, que perjudican sus interpretaciones.

Su situación de partida fue la siguiente:

- No realizaba ejercicios de respiración con/sin instrumento en los supuestos minutos de calentamiento previo.
- Realizaba un calentamiento con ejercicios de intervalos y escala cromática, sin consciencia en su importancia o los motivos que llevan a un ejercicio u otro.
- Estaba preocupada por la calidad de su sonido y la calidad de su ejecución.
- Sus horas de estudio en casa eran lentas, fragmentadas.
- Intentaba ejecutar las obras acordes con el estilo, en este sentido, consideraba que no tenía problemas.
- Consideraba que no tenía demasiados problemas a la hora de repentizar, aunque los nervios sí podían alterarla.
- Su proceso de memorización consistía en tocar toda la obra y memorizar por fragmentos, de forma progresiva, con muchas repeticiones. Aunque, intentaba evitar la interpretación de memoria porque se desconcentraba fácilmente.
- Era muy nerviosa y su movimiento de pies era constante, sobre todo, cuando sabía que tenía que tocar en público. Esto le provocaba mucha tensión corporal que se manifestaba, además de en el movimiento constante de pies, en el temblor de las manos que se veía incapaz de controlar.
- Sus problemas de concentración le impedían mantener su mirada centrada en la partitura, lo que le provocaba pérdidas de fraseo y expresividad.

El trabajo realizado en el primer trimestre intentaba ayudarla a controlar sus problemas técnicos en la ejecución de la escala cromática con diferentes figuraciones, articulaciones y velocidad. Solía precipitarse y perder el control de la digitación de dedos, tempo, picado y sonoridad. Los ejercicios de calentamiento como éste propuesto con la escala cromática, podían contribuir a mejorar la

calidad sonora que después se “extenderá” a los ejercicios de técnica y de musicalidad.

Estos primeros resultados obtenidos mostraron que su escasa capacidad de concentración limitaba sus mejoras técnicas, sonoras, de velocidad... Sostenía la atención brevemente y, durante ese escaso tiempo, sí realizaba correctamente los ejercicios. Sin embargo, terminaba precipitándose, equivocándose y, finalmente, parándose. Para resolver esta situación y mejorar los resultados (como se verá en el trimestre siguiente), se le propusieron distintos ejercicios musculares y mentales de relajación-concentración; además de que se la acompañó durante la interpretación en un tempo cómodo para ella, que debía mantener. Así, fueron observándose mejoras lentas, pero progresivas en el control digital, atencional y sonoro.

Su carácter especialmente nervioso, que era tan característico de ella que llegaba hasta a considerar normal estar constantemente moviendo pies y dedos de las manos (tamborileo de dedos, por ejemplo). El comentario de este tipo de comportamientos en clase se hizo necesario para que la estudiante aprendiese a tranquilizarse. Se trataba de hacerla más consciente de la mejora en la calidad interpretativa si su cuerpo estaba controlado por ella y no por sus nervios. Poco a poco, se fueron incorporando más ejercicios de trabajo centrados en la posición corporal (sentada y de pie), que llevaron a una mejor posición (sobre todo, de la cabeza) y control de manos y pies. Pero, los resultados en esta dirección estaban siendo muy lentos.

La mejora en la embocadura sí fue muy llamativa, lo que se tradujo en una importante reducción de sus pitidos y de la tensión de su sonido. Por extensión, su picado que era muy duro y gutural, se suavizó. Fue presentando un mayor control de las articulaciones mediante la práctica de las escalas, cada vez más rápidas. Presentaba mejoras en la articulación de picado, aunque le costaba consolidar el sonido en los registros agudo y sobreagudo. La sonoridad, en ocasiones, oscilaba, no se mantenía.

Sus problemas rítmicos suponían importantes complicaciones en la lectura a primera vista. Si bien, el temblor de los dedos tampoco ayudaba mucho a un control en la interpretación del ritmo y es que el miedo escénico seguía presente y le provocaba más temblor en los dedos durante la interpretación. Si bien, la tensión corporal en la zona de la embocadura sí se redujo y la desaparición de los

pitidos en las audiciones, repercutió positivamente en su predisposición a la interpretación en público.

Su sonido no era suficientemente amplio. En esta línea, la práctica de notas largas con distintos registros durante el calentamiento, comenzaba a ayudarla; pero, todavía tenía mucho que avanzar.

Ya en el segundo trimestre, comenzaron a asentarse los tímidos resultados obtenidos en el primer trimestre. Se continuó trabajando con la digitación, la embocadura y el control de la sonoridad. Se observan avances, aunque es tangible la insuficiencia de tiempo de estudio. Cuando un estudiante de instrumento ha viciado una "metodología" negativa de estudio en casa, una hora o dos de estudio no son nada para él. Necesita más. Sin embargo, un estudiante concentrado, tranquilo y con los conceptos de estudio claros, aprovecha perfectamente una hora; sobre todo, si no adolece de problemas rítmicos o de digitación que puedan ralentizar su tiempo de estudio.

La recomendación de solfear antes de estudiar cualquier partitura o manual, fueron seguidas; aunque, todavía se observaban carencias de lectura y de velocidad. Esto último vendría determinado por los problemas rítmicos, que siempre ralentizan la interpretación a tempo de pasajes técnicamente más complejos. La Repentización fue mejorando paralelamente a su mejora en la lectura rítmica, aunque se le mostró mucha insistencia en el estudio de la partitura antes de tocarla.

Su autocontrol corporal fue mejorando considerablemente, sobre todo conforme se acercaba el final del trimestre. Los temblores de dedos causados por los nervios seguían presentes, lo que empeoraba sus resultados musicales.

La práctica conjunta con el docente que se realizó con I.N. no resultó adecuada para M.G.: tendía a acelerarse porque consideraba que iba siempre retrasada, le causaba más tensión corporal y, por tanto, la calidad de su columna de aire perdió.

Su capacidad de memorización nunca estuvo mal, pero como su capacidad atencional estaba muy limitada, resultaba una tarea muy ardua para ella. A lo que se sumaba negativamente el nerviosismo si tenía que interpretar de memoria en público.

Sus ejercicios de calentamiento estaban muy enfocados a interiorizar una posición correcta, a evitar movimientos oscilatorios (apenas era consciente de

ellos) y a trabajar los registros agudo y sobreagudo. El calentamiento puede convertirse en la gimnasia previa que ya comentamos anteriormente, puesto que los manuales de técnica o cualquier obra que quiera interpretarse, ya implican una gran complicación técnica que tendrá que estudiarse minuciosamente. Pero, si el estudiante estudia ejercicios más libres, igualmente destinados a controlar la técnica, la presión será menor porque no tendrá que llevarlos a clase y al mismo tiempo estará corrigiendo un problema.

La posición corporal con el instrumento fue mejorando; pero, la velocidad era un problema que repercutía en su interpretación con la pianista acompañante. Para mejorar esto, se le propuso realizar unos ejercicios sin pararse para acostumbrarse a realizar una interpretación completa, sin paradas absurdas.

Aunque su repentización mejoró, presentaba fallos muy elementales, lo que volvía a recordarnos sus dificultades de solfeo.

Los resultados obtenidos en el tercer trimestre siguen mostrando dificultades en conseguir el tempo real de las obras. Pero, debe señalarse que había menos errores a pesar de ir a menor velocidad.

Su sonoridad mejoró, distinguiéndose matices cuando se le señalaba. Estaríamos ante un caso en el que su falta atencional repercutía en “olvidos” de los elementos analizados en clase, que sí comprendía pero que “olvidaba”. Aunque, ciertamente, mejoró su concentración y, por extensión, su capacidad de memorización. Pero, todavía quedaba mucho por conseguir.

El trabajo realizado con el metrónomo mostró las complicaciones a la hora de mantener la constancia del tempo. Se adaptó a sus necesidades y, de esta forma, se pudo observar una mejora en su interpretación rítmica.

El trabajo en los registros agudo y sobreagudo mejoró, pero quedaba por consolidar la posición y superar la velocidad en dichos registros. Poco a poco se va aumentando la velocidad y consigue adaptarse, brevemente.

Los problemas de picado y el sonido gutural que reproducía cuando picaba, desaparecieron gracias a los ejercicios propuestos. Su columna de aire era mucho más potente, lo que repercutió en una mejora sonora, en un fraseo de mayor calidad.

Las charlas con la estudiante durante determinados momentos de la clase son constantes, como forma de que M.G. comprenda sus propias carencias y sus necesidades. Ha comprendido que sus horas de estudio en casa deben ser más

rigurosas y específicas; de modo que, pueda complementar lo comprendido en clase.

Estudiante A.V.

Esta estudiante presentaba los siguientes problemas:

- No realizaba ejercicios de respiración en los minutos de calentamiento.
- Su calentamiento consistía en la interpretación de la escala cromática y de intervalos.
- Mantenía problemas en los pasajes difíciles de las obras, que le costaba controlar y tenía muchos errores.
- Le afectaba la presencia de público, sobre todo, si hacían comentarios negativos.
- Afirmaba realizar un estudio inicial del compositor y su estilo, para interpretar más correctamente.
- Estudiaba las obras por secciones, repitiendo los pasajes difíciles e interpretando siempre a un tempo lento para controlar la obra (después, aumenta la velocidad).
- Interpretaba las obras enteras antes de la audición para mantener la tensión hasta el final y acostumbrar a sus músculos faciales, a su respiración...
- La lectura a primera vista le suponía muchos problemas, sobre todo si se trabaja con tonalidades con muchas alteraciones.
- Memorizaba las obras por repetición de fragmentos, para luego ejecutarla sin la partitura.

Se intentó acostumbrarla al trabajo de la partitura, ver cómo descubrir las diferentes tonalidades, los diversos motivos y células, las frases, el estilo musical del compositor, podían afectar a su interpretación. El intérprete debía conocer todo esto para ser consciente de la interpretación y no caer en la imitación. Esta estudiante realizaba un estudio previo para saber qué estaba interpretando; de modo que, el bloque metodológico centrado en el Análisis no fue necesario con ella.

Su capacidad de concentración era muy grande y esto llevaba a captar más rápidamente las indicaciones del docente. Presentaba problemas de limpieza en los pasajes con figuraciones más complicadas, precipitación y falta de control en los planos sonoros.

Su excesivo movimiento durante las ejecuciones afectaba a la calidad de su sonido, así que en los ejercicios de calentamiento se insistió en el trabajo corporal para que su movimiento fuese más natural. Se recurrió a grabaciones de sus interpretaciones para que pudiese escuchar la diferencia.

Las conclusiones de sus actuaciones comentadas con la estudiante suponían un momento de trabajo para verbalizar sus emociones ante esta situación y aprender a controlarla. Esto también se realizó con la pianista acompañante, para que aprendiesen a trabajar conjuntamente y, por tanto, a mejorar su interpretación camerística.

Aunque a nivel de concentración no se detectaron problemas llamativos, ella consideraba que sí se desconcentraba algunas veces durante las audiciones, lo que afectaba a su interpretación de forma negativa.

La lectura a primera vista presentaba algunos problemas. Para este trabajo se partió de propuestas similares a las de las Pruebas de Acceso (véase Anexo V), para ir familiarizándola con ellas y disminuir su miedo ante este examen.

Los pasajes de gran velocidad muestran muchos problemas de claridad en las articulaciones y el sonido. La disminución de la velocidad y su aumento progresivo siempre con metrónomo comenzaron a ayudarla. En ocasiones, incluso la alteración de las figuraciones es un ejercicio conveniente para mejorar los resultados.

Los nervios parecían más controlados, aunque le seguían provocando lagunas y errores en la interpretación de memoria en público. Su miedo al escenario no era tan exagerado como en las estudiantes ya comentadas, lo que obviamente mejoraba su resultado final.

En el segundo trimestre, la estudiante no hizo sino mejorar el positivo camino iniciado. No obstante, todavía se detectaban problemas en diversas articulaciones, que necesitaba trabajar más para que sonasen más claros los pasajes, más pronunciados por el golpe de lengua.

A nivel de lectura rítmica, no se observaron tantos problemas y éstos fueron algo menos habituales (pero no desaparecieron) en cuanto a los cambios de tempo,

a la diferenciación de las figuras... Así, en la lectura a primera vista, igualmente se observan estos problemas comentados, pero menos que en el anterior trimestre.

La posición en los pasajes debía igualarla más para controlar más el resultado final. A esto, vino a unirse que presentaba problemas de sonoridad a la hora de diferenciar bien los planos sonoros y mantener las sonoridades fuertes. Esto último necesitaba mucha mejora, que vendría dada con un aumento de la calidad de los ejercicios de calentamiento, que se orientaron a suplir estas carencias detectadas.

La velocidad, sobre todo el aumento de ésta, debían mejorar porque las obras seleccionadas para la Prueba de Acceso implicaban mayor velocidad de la que había conseguido hasta la fecha. Se insistió en el trabajo con el metrónomo.

La propia estudiante solicitaba actuar en audiciones para acostumbrarse a la presión de las mismas. En este sentido, fue mejorando considerablemente, ganando en seguridad ante sí misma y ante los demás. Estos resultados repercutieron en su seguridad a la hora de interpretar de memoria y a concentrarse más durante este proceso, que era justo lo que le provocaba fallos.

Las posiciones en el registro sobreagudo debían mejorar, para lo que se recurrió a notas largas en éste. Recordemos que la metodología planteada parte de enfocar el calentamiento a refuerzo/corrección de errores técnicos que no se solucionan por repetición sinsentido de pasajes de un manual.

A pesar de que la estudiante señaló que se preocupaba de comprender el estilo de cada compositor, para mejorar los resultados obtenidos en el primer trimestre y en este segundo trimestre, se trabajó el bloque de Análisis aplicado a cada partitura de su repertorio de Profesional que iba a utilizarse para el acceso al Superior (las obras coincidentes).

Igual que pasaba con los fuertes, se detectó algún problema con los pianos, que debían ser más claros (limpieza) y afinados. Era el trabajo que más debía realizar porque los resultados todavía no eran los adecuados al nivel de su etapa.

Para finalizar el curso, la estudiante interiorizó completamente el método de trabajo, gracias principalmente a su capacidad de concentración. Los resultados mejorarán siempre que el docente recompense verbalmente a la estudiante, de forma que su autoestima suba porque se autoconcepto ante la interpretación mejora. Comprendemos autoconcepto como la opinión que tienen de sí mismos (Lozano, 2007), en nuestro caso, ante sus capacidades interpretativas.

Una cuestión importante que no se mejoró completamente fue su capacidad respiratoria. Se cansaba con rapidez y le costaba mantener la sonoridad durante mucho tiempo; esto indicaba que necesitaba más trabajo respiratorio. En este punto, excedía nuestras capacidades investigadoras el detectar si se trataba de problemas pulmonares, de algún tipo de asma o, sencillamente, de falta de trabajo en los niveles más elementales de su formación.

Mejóro considerablemente la limpieza de sus pianos, su pronunciación de los picados y otras articulaciones, que eran más claras. Los registros agudo y sobreagudo también mejoraron, así como la digitación. No por ello se dejó de trabajar con la estudiante en las líneas iniciadas, porque debía mantener los logros conseguidos.

La afinación le resultaba complicada, pero nada que no pudiese solucionarse con un adecuado nivel de concentración en las sonoridades del Piano. Al fin y al cabo, era el instrumento acompañante y su referencia de afinación.

Cambió su forma de estudiar en casa porque ahora era más consciente de sus necesidades más básicas, y era consciente de que podía reforzarlas en ese trabajo previo.

Estudiante S.S.

Presentaba una incorrecta posición con el Clarinete, a la que vinieron a sumarse su importante problema con los nervios ante las actuaciones en público y su falta de concentración.

Los problemas que se detectaron en S.S. fueron:

- Realizaba ejercicios de calentamiento con y sin Clarinete.
- Sentía excesiva preocupación ante las audiciones, por si cometía errores con las notas o pitidos del Clarinete. Esto le provocaba una pérdida de control durante la interpretación.
- Estudiaba las obras completas y luego repasaba fragmentos complicados.
- Le preocupaba la velocidad de las obras porque los pasajes difíciles multiplicarían su dificultad.
- El trabajo de memorización lo realizaba por partes, para terminar con una suma de las partes.

El primer trimestre estuvo caracterizado por pequeñas mejorías en la calidad del sonido y por sus deseos de mejorar. Aunque, los nervios se mantuvieron, ella consideraba que se encontraba cada vez menos alterada ante la idea de tocar en público.

Mostraba problemas a la hora de aumentar el sonido, de diferenciar planos sonoros (fuerte-piano), de controlar las notas sobreagudas y de diferenciar articulaciones. Se necesitaba más tiempo para notar las mejorías; no obstante, la actitud positiva de la estudiante ante su aprendizaje y su consciencia en sus propios problemas, auguraban mejoras en trimestres siguientes.

No ponía trabas a la hora de participar en las audiciones, a pesar de su miedo y lo que le dificultaba la concentración. Poco a poco fue adquiriendo más seguridad en lo que tocaba y, por tanto, el miedo se fue reduciendo porque lo que a ella le preocupaba es que juzgaran su actuación (si no hay fallos, no hay nada que juzgar y, por tanto, su miedo desaparecía).

La lectura a primera vista presentaba muchas dificultades técnicas, aunque es cierto que en este primer trimestre no se trabajó tanto este bloque, ya que tenía problemas más destacados en otros: sonoridad, articulaciones, registros agudo-sobreagudo y afinación.

Se fue afianzando el trabajo del aumento de la velocidad.

Ya en el segundo trimestre, aunque en mucha menor medida, se observaron necesidades de mejora en las articulaciones en diferentes registros. La cuestión de la consciencia en el pulso de la pieza que se interpreta era delicada, pero muy necesaria y obligatoria; no presentaba problemas porque el solfeo lo tenía muy controlado.

La lectura a primera vista estaba bastante mejor, pero los pasajes complicados suponían una dificultad que minaba su seguridad ante lo interpretado. De hecho, disminuía la velocidad y así los realizaba correctamente. De modo que, se vio necesario ampliar el trabajo del bloque de primera vista para mejorar los resultados, sobre todo, en cuanto al control de la velocidad.

Presentaba cierto temblor en los dedos cuando interpretaba las obras. Esa falta de control relacionada con los nervios, debía mejorarse para que no afectase negativamente a su interpretación.

Los fuertes no estaban muy mantenidos, así como los pianos presentaban cortes. Esto se debía a problemas con la columna de aire, por tanto, con el proceso de respiración diafragmática. Debían aumentarse los ejercicios respiratorios de los minutos iniciales para controlar esto, y también los ejercicios de notas largas en diferentes registros. La realización de ejercicios de respiración con el Clarinete podían ayudarla a “adelantar” trabajo y, por eso, se le recomendaron especialmente (con ejemplos para que pudiese adaptarlos a sus gustos).

La velocidad no terminaba de estar controlada y le provocaba más tensión nerviosa. Se le recomendó trabajar más lentamente e ir aumentando la velocidad progresivamente.

Las reflexiones posteriores a las audiciones le permitían profundizar en las causas de su miedo y ver cómo los ejercicios con el instrumento podían ayudarla a mejorar en el escenario. Incluso, sus nervios se veían aumentados por el trabajo con el metrónomo, pero no se le dejó que lo abandonase.

El Análisis no terminaba de estar bien comprendido, ya que hacía uno muy superficial y espera que el docente lo completase. No olvidemos que eran muchos años de trabajar por imitación y la pereza del estudiante ante la costumbre es muy fuerte.

Con la afinación sucedía algo similar: no estaba acostumbrada a dedicar un tiempo para ejercicios de afinación con el metrónomo, aunque éstos fuesen buenos para su sonoridad. Todavía quedaba mucho por mejorar en cuanto a afinación.

Aunque puedan parecer mínimos los resultados obtenidos en el segundo trimestre, se estaba abonando el camino para los acontecidos en este último trimestre. Ahora, se reforzaron algunos y se ampliaron otros.

La Repentización estaba bastante mejor porque el trabajo del solfeo previo a tocar con el instrumento había sido muy trabajado. Las pérdidas de concentración ya no eran tan numerosas y sus temblores en los dedos ya no eran tan pronunciados.

Los cortes de fuerte-piano no eran tan frecuentes; aunque, quedaba trabajo por hacer en los diferentes registros.

Las paradas debidas a la velocidad indicada en la partitura, a la que no se terminaba de llegar, continuaron presentes. Pero, partamos del hecho ya

comentado de que un único curso no sana toda una vida de prácticas no constructivas ni significativas.

El control de su respiración ha mejorado mucho. Ella misma se sentía más fuerte al respecto. Sentía que el calentamiento orientado a mejorar sus problemas concretos, repartiendo el trabajo en los distintos calentamientos de cada día, le supuso una mejora en su interpretación con el Clarinete. Incluso, consideraba que tocaba más relajada, también a la hora de Repentizar; aunque, memorizaba igual que antes, lo hacía más segura y concentrada.

Estudiante C.S.

Esta estudiante necesitaba mejorar aspectos como la velocidad de la digitación, mejorar y aumentar la sonoridad, limpiar pasajes difíciles, controlar sus nervios, aprender a concentrarse y a memorizar las partituras.

Por su parte, C.S. consideraba que tenía los siguientes problemas:

- Necesitaba mejorar la duración y fuerza de su columna de aire, como forma de ampliar la duración de la misma en las distintas frases.
- Realizaba ejercicios de calentamiento con escalas y notas largas.
- Las audiciones le preocupaban por si cometía errores debido a los nervios o a la falta de concentración en la partitura y más en las reacciones del público.
- Únicamente solfeaba las obras y atendía a las indicaciones de las partituras, sin realizar un estudio analítico del estilo, del compositor...
- Presentaba problemas de solfeo a la hora de Repentizar.
- Tenía la costumbre de pararse cuando se equivocaba en algún pasaje.
- Su proceso de memorización consistía en repetir cada pasaje muchas veces.

Se trabajó el aumento de la velocidad, el control de las articulaciones, el mantenimiento de la sonoridad y el control en sus diferentes registros (especialmente, agudo y sobreagudo). En cuanto a la velocidad, el metrónomo la ayudó a controlarla más. El resto de elementos, se vieron mermados porque los nervios fueron un lastre para ella.

Necesitaba mejorar su posición sentada y de pie, sobre todo en esta última posición porque las pruebas se realizan de pie. Así que, en casa debía estudiar de pie. Los ejercicios de calentamiento corporal con y sin instrumento se orientaron a mejorar este problema, que a final de trimestre no podía considerarse solucionado.

La interpretación de memoria en público fue un tema complicado. Se negó a hacerlo porque consideraba que podía quedarse en blanco. Esto derivó en distintas conversaciones orientadas a tratar de convencerla, que no obtuvieron el resultado deseado; así que, se procedió a ampliar el tiempo de estudio de pasajes de memoria para aumentar su confianza en sus posibilidades.

Las dificultades en la alternancia de picados y ligados estaban muy presentes, pero se propuso trabajarlas en ejercicios de arpeggio y escalas para tratar de disminuirlas.

En el segundo trimestre, se continuó con el trabajo iniciado y fueron observándose progresivas mejoras.

El control de las partituras vendría de la mano del solfeo de éstas, incluso en clase, para acostumbrarla y comprobar que no viciase pasajes. Esto se ha practicado con la totalidad de la muestra, igual que las referencias al trabajo de las cañas, de limpieza del Clarinete, etc., que fue comentado en el primer caso comentado en este epígrafe (no se ha repetido en los posteriores, pero ha sido desarrollado igualmente en todos los casos). En el caso de C.S., sus vicios con algunos pasajes la llevaban a pararse para repetir hasta que consideraba que estaba correcto: esto implicaba empeorar la opinión que de ella pudieran tener durante la Prueba de Acceso, así que se debía trabajar para corregir este mal hábito.

Se observó una mejora en las articulaciones, pero el problema de la velocidad y la sonoridad seguían presentes, reducidos, pero presentes. La velocidad tenía que trabajarse más con el metrónomo, así como el control de las digitaciones que no había mejorado demasiado y llevaba a equivocaciones en los pasajes cuando se aumentaba la velocidad.

La actuación en público seguía imponiéndole cierto respeto. Pero, la interpretación de obras de memoria en las audiciones empezó a ser viable para ella.

A final de curso, consiguió una considerable mejora de las articulaciones, las digitaciones y el control de sus dedos. También, hubo una importante mejora de la sonoridad y de la diferenciación de los planos sonoros con diferentes dinámicas, incluso.

Fue capaz de aumentar y mantener cambios de velocidad, y de controlar sus nervios ante la interpretación en público, mucho más que en trimestres anteriores; e, incluso, fue capaz de interpretar de memoria con mayor soltura.

Afinador y metrónomos se convirtieron en sus compañeros de estudios, lo que dio como resultado importantes mejoras en la interpretación del repertorio de examen.

C.S. consideró que había mejorado su capacidad respiratoria, lo que repercutió en una mejor calidad sonora en el fraseo. La realización de un calentamiento más específico le permitió mejorar cuando llegaba el momento de tocar los estudios y las obras; calentamiento que llevó a sus horas de estudio en casa.

Un elemento que no cambió fue el proceso de memorización de las obras. Pero, la seguridad en el resto de bloques garantizaba mejoras en sus resultados a la hora de interpretar de memoria en público, a pesar de no haber variado su metodología de trabajo.

Estudiante G.A.

En el caso de esta estudiante, se detectaron los siguientes problemas: de articulación, de solfeo, de digitación, de sonoridad, de miedo escénico, de memorización y de velocidad. Ella consideraba que tenía dificultades para trabajar con metrónomo, que los registros agudo y sobreagudo no los controlaba, que no terminaba de comprender la necesidad del Análisis para interpretar las obras, la afinación también le costaba sin el afinador delante, y consideraba que tenía que mejorar su capacidad respiratoria.

Sí realizaba ejercicios de respiración con el Clarinete, ahora bien, ella necesitaba realizar algunos sin el Clarinete porque tenía una muy débil columna de aire. Entre el resto de ejercicios comprendidos en su calentamiento se concentraban en intervalos, escala cromática, notas largas e, incluso, arpeggios.

Le costaba solfear, además de que no estaba acostumbrada a analizar las obras ni a estudiar el estilo. Esto repercutía en una interpretación de menor

calidad. Se fueron introduciendo las pautas para analizar las piezas de acuerdo con la interpretación esperada.

La parte más complicada fue la de memorización de las obras, porque estaba muy acostumbrada a repetir constantemente hasta retenerla, sin pensar en las partes del Piano que podían ayudarla, por ejemplo.

El control de la velocidad debía trabajarse más, igual que el control de la sonoridad en los diferentes matices, articulaciones y registros. Este trabajo se inició bien, la alumna estaba muy abierta a ello, pero le costó adaptarse.

Sus problemas con la disposición de pies y la separación de las manos provocaron retrasos en otros aspectos técnicos. Una buena colocación corporal es de EE.EE. y, sin ella, resulta imposible trabajar aspectos técnicos más específicos. El hecho de que sus muñecas no estén correctamente colocadas la lleva a cometer, incluso, errores de ejecución.

Se veía muy afectada durante las actuaciones, lo que indicaba la necesidad de reforzar y continuar este trabajo.

El segundo trimestre supuso la asimilación de la correcta posición corporal, aunque hubo que llamar la atención sobre las posiciones de los pies, en algunas ocasiones.

El trabajo con el metrónomo continuó, pero se observaron avances, que pasaban desapercibidos cuando se paraba porque se había equivocado. Este vicio lo presentaban bastantes estudiantes de la muestra y costó mucho plantear nuevas actividades para corregirlo.

Aunque la velocidad iba aumentando, todavía debía mejorarse. Y, el control progresivo de la velocidad podía favorecer el control de las articulaciones, su mayor claridad, que iba mejorando progresivamente.

Los registros agudo y sobreagudo costaban por una excesiva presión en la embocadura. La posición corporal iba mejorando, pero la sonoridad no terminaba de verse mejorada por culpa de esa presión en la embocadura.

La Repentización se vio mejorada, pero no así su memorización de las obras, que todavía presentaba muchas carencias por la falta de concentración.

Aunque no demasiado acentuada, la falta de seguridad en sus propias posibilidades, se tradujo en titubeos a la hora de realizar entradas cuando tocaba acompañada. De modo que, esto también debía mejorarse con más tiempo de práctica con el pianista acompañante.

Ya en el último trimestre, presentó importantes mejoras gracias al uso del metrónomo, manteniendo mejor los tempos. También, mejoró su lectura a primera vista, a pesar de pequeños problemas en la velocidad de lectura.

Mejóro la articulación del picado, la posición del cuerpo (menor movimiento de pies, cabeza mejor y manos más separadas), el control de la velocidad y la sonoridad.

Se la instó a continuar profundizando en el trabajo de la memorización de una obra y en las líneas de trabajo iniciadas. Sólo así podría mantener los logros que consideró que había alcanzado:

- Realización de calentamientos acordes con los trabajados.
- Negativo: consideró que seguía preocupada por sus actuaciones en público, igual que antes.
- Puesto que consideraba que estudiaba bien, no vio necesario cambiar algunos de sus momentos de estudio (otro sí).
- Mejoró en la lectura a primera vista, que ganó seguridad.
- Sus mecanismos de memorización seguían siendo los mismos.

Estudiante E.T.

Estamos ante un caso bastante especial porque este estudiante no tenía mucho tiempo de estudio en casa, debido a que compatibilizaba los estudios musicales con otros. De manera que, sus momentos de estudio debían ser muy provechosos, debía estar muy concentrado, muy en la línea de lo comentado a lo largo de esta investigación: tiempo concentrado sistematizado es tiempo bien trabajado.

Presentaba problemas de posición corporal (manos, pies y cabeza), sobre todo, su mano derecha que es la que debe ser más fuerte porque controla el peso del Clarinete. Le afectaban especialmente las audiciones, pero claramente debido a su falta de confianza por su limitación de horas de estudio, que le hacen no verse demasiado preparado para interpretar en público.

Necesitaba trabajar el control de su respiración y la potenciación de la misma, ya que tenía la costumbre de respirar cada dos compases. De manera que, los ejercicios de calentamiento de respiración con y sin instrumento le iban a ser de mucha utilidad.

El estudiante presentaba los siguientes problemas, de acuerdo con los datos aportados por él:

- No realizaba ejercicios de respiración con el Clarinete.
- Calentaba con la escala cromática, intervalos y arpeggios.
- Se sentía preocupado por la interpretación con el pianista, por cuestiones de tempo, ya que cuando tocaba solo no consideraba que tuviese este problema.
- En casa, trabajaba lento para ganar velocidad poco a poco.
- No analizaba las obras, ni se preocupaba por conocer las características del estilo y del compositor.
- Realizaba la memorización de las obras por frases y secciones.
- Su problema con la primera vista se reducía a mantener el tempo.

Ante esta situación, en el primer trimestre se partió de trabajar con el metrónomo cada uno de los bloques, para que se familiarizase y fuese interiorizando el pulso. En la lectura de las obras, así como en la primera vista, le costaba mantener el pulso; aunque, estaba iniciando el cambio adecuado al trabajar con el metrónomo. Esta dificultad le llevaba a pararse por sus errores, pero procuraba corregir este impulso de pararse.

También en la lectura a primera vista, le costaba distinguir las figuraciones, los compases y su entonación, que podía ayudarle en la afinación. Las pautas de trabajo de la Repentización todavía no habían sido interiorizadas suficiente como para notar avances significativos.

La velocidad a la hora de articular el picado limitaba la claridad del mismo. Debía mejorar también la claridad a la hora de tocar los registros agudos y sobreagudos porque la presión en la embocadura le cortaba el sonido.

Aunque había que insistirle, mejoró poco a poco la posición corporal, sobre todo, a finales del trimestre. Y, en el segundo trimestre continuó mejorando esta posición, ya que sin ella no podían mejorarse otros aspectos que presentaban carencias.

Las paradas cuando se equivocaba fueron reduciéndose, lo que demostraba que fue ganando seguridad porque comprendía más lo que estaba haciendo, lo

que la obra exigía de él como intérprete. Esto se debió a que profundizó en las propias obras, gracias a los parámetros estudiados de Análisis.

Sin embargo, le costaba todavía mantener la velocidad y aumentarla, ser más claro en las articulaciones, rectificar su posición corporal sin que se lo recordasen, cambiar los compases y las figuraciones en primera vista, y controlar el sonido durante la ejecución con determinados matices. Todos estos aspectos tendríamos que llegar al último trimestre para ver mayor mejoría; pero es que, puesto que el estudiante no dedicaba suficiente tiempo al estudio, se complicaba mucho más la asimilación y mejora de cada uno de esos aspectos.

Partiendo de esta situación, los resultados obtenidos al final del trimestre, hablan de una mejora considerable en el control respiratorio, mejora su organización del tiempo de estudio al realizar calentamientos estructurados, aunque mantiene problemas de interpretación se muestra más seguro ante lo que toca y repite menos cuando se equivoca, y no memoriza las obras porque se ve incapaz. Se observan resultados positivos, pero en menor medida que en el resto de estudiantes.

Estudiante O.V.

Cualquier metodología para el aula sólo resulta productiva si el alumnado comprende e interioriza los motivos de lo positivo o negativo de la misma para su formación. A todo esto, debemos sumar que el estudiante sea suficientemente responsable para acudir a clase y para estudiar en casa. En caso contrario, las metodologías aplicadas no pueden obtener siempre los resultados esperados.

En el caso que nos ocupa ahora, el último de la muestra trabajada, es un estudiante que ha faltado mucho a clase y que no tiene suficiente tiempo para estudiar en casa. No obstante, es muy participativo y no le preocupa actuar en público, incluso, curiosamente, a pesar de que no estudia demasiado muestra mucha facilidad para la interpretación.

Se siguieron los mismos planteamientos ya comentados de cañas, limpieza, etc. Y se partió de los problemas que él mismo se detectó y los que nosotros detectamos, antes de exponer los resultados obtenidos trimestralmente. Así, el estudiante presentaba buenas condiciones para la interpretación, pero problemas técnicos relacionados con las articulaciones, el control de los registros, la afinación y el control de la sonoridad atendiendo a los matices.

En la misma línea que la comentada con el anterior estudiante (E.T.), se comenzó con un trabajo más dialéctico para hacerle comprender la importancia de trabajar el calentamiento de la forma propuesta, así como el resto de bloques de que parte esta metodología.

Se trabajaban con distintas escalas con incremento progresivo de la velocidad y cambios de articulaciones. La sonoridad era lo importante que debe mantenerse, pero se observaban problemas a la hora de diferenciar dinámicas exigidas, así como poca estabilidad sonora.

Puesto que no le suponía un problema actuar en público e, incluso, no parecía presentar miedo a interpretar en público, participó activamente en todas las audiciones planteadas, tanto con estudiantes como con familiares. No presentaba problemas en la lectura a primera vista y se sentía muy seguro de sí mismo ante la misma. Sin embargo, desde nuestra perspectiva docente sí observábamos ciertos problemas rítmicos que debían trabajarse.

Él se consideraba bastante preparado, no veía necesario realizar ejercicios de respiración con el Clarinete, no iba más allá del calentamiento típico con escalas, notas largas y arpegios, la audición en público sólo le preocupaba por si su sonido no era el que más le gustaba, y a la hora de trabajar las obras las reducía a fragmentos que practicaba con el estilo indicado por el período. Su proceso de memorización era como el de sus compañeros y no consideraba que tuviese que alterarlo porque le funcionaba.

Como se ha indicado, sí presentaba ciertos problemas en la Repentización, que se intentaron ir resolviendo con las actividades de esta metodología. Lo positivo de esta situación es que, al presentar unas condiciones de aprendizaje tan buenas, ya en el primer trimestre fueron muchas las mejoras, el aumento de la calidad interpretativa.

Principalmente, durante este primer trimestre, el alumnado necesitaba mejorar su forma de estudiar en casa para mejorar sus problemas técnicos y de embocadura (pérdida de aire); aunque su sonido era correcto, la utilización de cañas blandas y sucias, estropeaba su sonoridad final. También en casa, tenía que mejorar sus prácticas centradas en la respiración, en el control de la sonoridad y en la duración de su columna de aire.

La lectura a primera vista produjo buenos resultados, pero si el control respiratorio y de embocadura hubiese sido mejor, los resultados habrían sido excelentes.

Se practicó la memorización de las obras en el escenario con y sin público, para ver si se encontraba cómodo. No le supuso un problema porque era un alumno muy seguro de su capacidad interpretativa; aunque, finalmente, sí que reconoció un mínimo de nervios ante la interpretación en público, pero no se observó una repercusión negativa en su actuación.

Trabajaba muy bien con la pianista acompañante, con mínimos problemas de ajuste de velocidad entre ellos a la hora de las entradas. Sí se observaron importantes problemas de afinación con respecto al Piano, así como algunos problemas a la hora de hacer más claros los planos sonoros, sobre todo los fuertes.

Unos problemas físicos limitaban algunas digitaciones. Por ello, se realizó una adaptación que le permitiese hacer lo mismo con otras posiciones de llaves.

En el segundo trimestre, los resultados positivos continuaron y hubo mejoras porque la familia participó para que el estudiante se tomase más seriamente sus estudios. Sin embargo, no sería hasta el final del trimestre cuando empezaron a notarse mejoras en las carencias técnicas comentadas.

El control de los tempos con algunas articulaciones le costaba. Cuando se encontraba con un pasaje complejo, disminuía la velocidad hasta que lo controlaba y, entonces, aumentaba la velocidad. Se insistió en la limpieza de algunos pasajes porque a la hora de actuar en público no quedarían claros.

La sonoridad y la respiración mejoraron un poco, por lo que se le indicó que debía continuar trabajando en esa dirección. Gracias a las actividades recomendadas, disminuyó su pérdida de aire en la embocadura. Pero, continuaron algunos problemas relacionados con el picado y con la ejecución de lo indicado en la partitura, en cuanto a articulaciones.

La posición de pie no termina de ser la correcta, hecho que provoca sus problemas a la hora de respirar, de potenciar su columna de aire.

A pesar de su soltura a la hora de Repentizar, se le fuerza con obras más complicadas y, así, empieza a mostrar dificultades que le obligan a estar más pendiente de las recomendaciones metodológicas.

Va mejorando su trabajo conjunto con la pianista acompañante, aunque todavía queda mucho a la hora de empastar.

La llegada del último trimestre sigue presentando problemas de técnica (picado y otras articulaciones), de tempo, de control del registro sobreagudo. Aunque, hay un mayor control en los estudios que muestran que se ha preocupado por trabajar conforme a las indicaciones, que ha terminado considerando relevantes para mejorar. Ha logrado aumentar la velocidad a la hora de leer a primera vista y controla mejor los pasajes complicados, muestra mayor soltura. Pero, necesita mejorar más en las digitaciones y algunas articulaciones.

CAPÍTULO IV – DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV – DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos con cada uno de los estudiantes de la muestra, así como con los datos obtenidos tras el análisis de las impresiones (cuantitativas y cualitativas) de este alumnado y de los obtenidos gracias al profesorado participante, podemos extraer distintos comentarios a lo largo de cada uno de los bloques de trabajo emprendidos.

El primer examen que conforma la Prueba de Acceso a Grado Superior comprende la interpretación con el instrumento, preferiblemente con Piano, aunque se exige una para Clarinete solo. Es en este punto en el que encontramos los primeros problemas debidos a la no siempre coincidencia entre el repertorio de Profesional y el de Superior. Ante esta situación, el hecho de que nuestra propuesta metodológica parta de las obras coincidentes en ambas etapas, así como de las recomendaciones del profesorado de Superior sobre las mismas, daba más seguridad al alumnado ante su examen. Era una forma de conseguir que su repertorio fuese valorado por el tribunal, que no fuese considerado de “menor nivel”; ya que, los datos recogidos del profesorado de Superior muestran que, en ocasiones, han tenido aspirantes que han interpretado obras de menor nivel al exigido en las pruebas. Esto viene a demostrar que “esas obras de menor nivel” corresponden a los contenidos de EE.PP., pero no a las exigencias de la Prueba de Acceso (Figura 61).

Figura 61. Percepción de exigencia en las Pruebas de Acceso



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Esta problemática sobre el acuerdo o no en el repertorio, o su mayor o menor nivel, ya no entran dentro de los objetivos de esta Tesis Doctoral y quedan dentro de posibles futuras líneas de investigación.

Ante esta situación, resulta curioso que el profesorado entrevistado tanto de Profesional como de Superior, se hiciera eco del peso de la tradición, del conservadurismo del Conservatorio: consideraron que siempre se han interpretado en las pruebas y que deben mantenerse, siendo el alumnado quien debe prepararse mejor. Lo curioso es que esta postura queda enfrentada con la comentada “bajada de nivel” que todos ellos comentan: realmente, el alumnado se presenta con “menor nivel” porque las obras interpretadas no se corresponden con lo aprendido durante EE.PP., sino que implica un estudio extra, un plus.

Para solucionar esta situación, se trabajó con obras recomendadas por los Conservatorios estudiados y que, al mismo tiempo, estaban recomendadas para la etapa de Enseñanzas Profesionales. Ahora bien, este trabajo comprendía unas pautas de actuación para el trabajo analítico de la partitura, de la respiración, de la posición del cuerpo y del control de la interpretación ante un público (tribunal, en este caso) que necesitaban alejarse del “tradicionalismo” pedagógico de los Conservatorios. Surgió así la intención de sistematizar dicho proceso de

formación para último ciclo de Profesional de acuerdo con las características de la Prueba de Acceso; aunque, con todo el esfuerzo realizado, se observó la necesidad de iniciar el trabajo de todos los bloques que componen la propuesta desde las Enseñanzas Elementales. Sólo así se podrá observar un avance más real y efectivo en el alumnado y una mayor preparación para su acceso a Grado Superior.

Las propuestas desarrolladas para el control de la embocadura, de la digitación, de la respiración y de la postura corporal general, permitieron al alumnado demostrar en la Prueba de Acceso (así como en las distintas actividades de clase) su capacidad técnica, su sonoridad, su expresividad, su solvencia digital, su claridad de articulación y fraseo, así como de control e igualación entre registros. La sistematización de cada bloque en el aula, con distintas actividades que tomaban como punto de partida la significatividad y la constructividad de esos aprendizajes, les permitió enfrentarse con mayor soltura a la siguiente prueba que comentaremos (Repentización). Todo está siempre relacionado en el mundo de la Música, los aprendizajes siempre son acumulativos y aplicables a otras situaciones musicales.

Los docentes entrevistados de Enseñanzas Profesionales señalaron la importancia de trabajar con el pianista; no obstante, comentaron que sus horarios coincidían con sus clases y que muy pocas veces podían asistir a estos ensayos. Lo importante aquí no es el asistir para comentar que el Clarinete equivocó las notas o que no hizo el fraseo como es estudió; sino que, lo importante aquí es que se realice un análisis consensuado de la interpretación del Clarinete respecto a la del Piano y a la inversa. Sólo de esta forma se podrá obtener un resultado satisfactorio para el clarinetista y positivo para su acceso a Grado Superior. La propuesta de actividades en este sentido, sí permitió mejorar la interpretación conjunta, potenciando las capacidades interpretativas del Clarinete al consensuarse la interpretación con el pianista: se trata de comprender la simbiosis Clarinete-Piano como potenciadora del discurso musical del “protagonista”, aunque en música de cámara no sea muy correcta la utilización de protagonista y actor secundario.

Durante la interpretación con el pianista, el clarinetista debe mantener una correcta afinación, limpieza técnica en los pasajes y claridad en la interpretación. Esto sólo es posible cuando pianista y clarinetista se apoyan mutuamente, gracias a un control otorgado por el análisis de las partituras (ambas voces). La

metodología propuesta parte del trabajo conjunto en clase, bajo la atenta vigilancia del docente, que interviene no sólo para “recordar” al clarinetista lo estudiado en clase, sino que insiste en los pasajes del Piano para que el Clarinete se vea reforzado, para que mejore su interpretación. Se trata de partir del Análisis, pero de la partitura de ambos instrumentos, de forma que el instrumentista comprenda la partitura, la razone, que no imite la interpretación del docente sin más. Así, la interpretación pasa a ser un documento razonado y comprendido por el intérprete.

Cuando el tribunal exige la memorización de una obra, entran en escena unos procesos mentales, cognitivos y de concentración que el docente tiene que enseñar al alumnado para controlar sus miedos ante el tribunal. La metodología propuesta presenta distintas opciones para trabajar cada uno de esos puntos. Sin un trabajo de la concentración, el proceso de memorización pierde su sentido y, por supuesto, se ralentiza; además de que, sin una buena concentración cuando se interpreta de memoria aumenta la consciencia ante los estímulos externos y surge el pánico ante la interpretación en público.

Los datos recogidos entre el alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso han mostrado cómo eran más conscientes de cualquier ruido o movimiento del tribunal. Esto mostraba que no estaban concentrados en su interpretación, lo que aumentaba su nerviosismo. Los resultados con la muestra trabajada han demostrado que un alumno que aprende a trabajar su concentración es menos consciente a los estímulos externos, controla más su interpretación. El estudiante que comprende lo que toca, que es consciente de su cuerpo, de su respiración cuando interpreta, podrá hacerlo con más seguridad y, por tanto, no sufrirá miedo escénico.

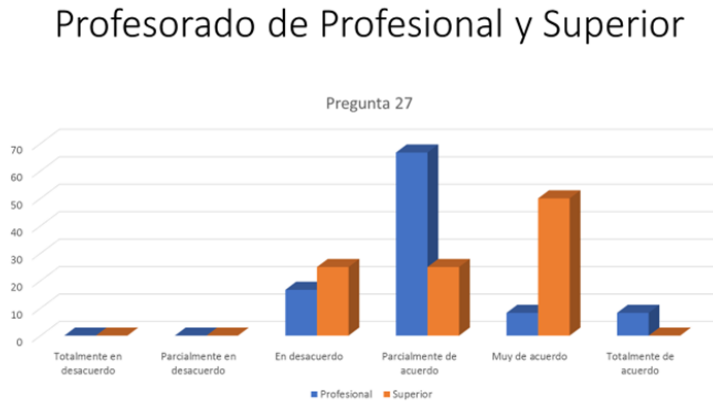
Aunque, dentro y fuera de nuestras fronteras, se ha escrito mucho sobre interpretación instrumental y miedo/ansiedad escénica (Marinovic, 2006; Jarillo y Andréu, 2013; Herrera, Manjón y Quiles, 2015; Zarza-Alzugaray, Casanova-López y Robles-Rubio, 2016, por citar algunos), en esta Tesis, se partió de las consideraciones del profesorado y del alumnado implicado sobre los motivos que les llevan a sentir esta ansiedad, este miedo, cuando interpretan en público (exámenes, pruebas orquestales...). Los resultados ya comentados, muestran que la falta de seguridad en lo que se está interpretando es la que les lleva a sentir ansiedad a la hora de interpretar en público, sobre todo, si están ante un público

experto. Las actividades propuestas para trabajar el control de la ansiedad y el miedo estaban orientadas desde la consecución previa de los objetivos de las actividades planteadas para los otros bloques (Análisis, memorización, repentización...); sólo una vez conseguidos éstos podrían sentirse seguros ante el escenario y trabajar para mejorar su escenografía.

El profesorado de Superior (Prof. Alberto Muñoz de Sus, docente en el Conservatorio Superior de Música de Murcia de materias relacionadas con la Psicología musical), así como el de Profesional (Dr. Pepe Ballester, docente del Conservatorio Profesional de Música de Murcia), comentaron la importancia de la figura de un orientador/psicólogo, que les ayudase a sentirse mejor, más fuertes, ante la interpretación. Hablaríamos de una mejora del autoconcepto y de la autoestima de cara a la interpretación; pero, esto excede los objetivos de esta Tesis y pueden incluirse como posibles líneas de investigación en capítulos siguientes.

Las actividades propuestas para controlar la puesta en escena (nervios, ansiedad, respiración, pulsaciones) resultaron adecuadas porque se partió de los datos obtenidos del alumnado examinado durante los cursos 2014/2015 y 2015/2016. Éstos indicaron problemas de pérdida de memoria, problemas técnicos por nervios, dificultades en la interpretación en público e, incluso, paradas/abandonos durante la interpretación (Figura 62). Puesto que éstos eran los posibles problemas más habituales, detectados por el profesorado y de los que el alumnado era plenamente consciente, se propusieron las actividades citadas anteriormente que se ajustaban para paliar estas insuficiencias.

Figura 62. Problemas detectados en las Pruebas de Acceso



Fuente: Elaboración propia

Casi la totalidad del alumnado consiguió mejoras en su disposición a la interpretación ante público (tribunal u orquestal). Sin embargo, este tipo de actividades no pueden reducirse a un último ciclo, porque la preparación para la interpretación en público es vital para el músico y debería realizarse desde el primer estadio formativo. Las Enseñanzas Elementales deberían ser el momento de inicio de metodologías como la propuesta; ahora bien, con adaptaciones curriculares pertinentes en cuanto a lenguaje, dado el margen de edad comprendido en la misma (9/10-12 años).

Fueron muchos los docentes que consideraron que la utilización de medicamentos para el control del estado nervioso no era adecuado, dados sus efectos secundarios en el organismo. Pero, otros sí que consideraron que podían ayudar en algunos momentos. Puesto que no somos especialistas en Medicina, cuando se preguntó al alumnado sobre su forma de controlar los nervios, no se insistió sobre lo adecuado o no de la medicación; pero, se propusieron mecanismos de trabajo para controlar de forma natural sus nervios, partiendo sobre todo del control de la respiración diafragmática y de su concentración en ella como mecanismo atencional.

Las actividades propuestas para controlar el miedo escénico partieron de las recomendaciones del especialista en tratamiento para la ansiedad y el miedo

escénico, el Dr. Guillermo Dalia. Este especialista indicó una serie de pautas que se adaptaron a las necesidades del último ciclo y de la Prueba de Acceso; de modo que, el estudiante tuviera recursos para continuar en casa el trabajo iniciado en el aula. De acuerdo con Dalia (2009), deben realizarse una serie de ejercicios todos los días, para poder superar progresivamente los problemas relacionados con el miedo escénico. En el caso de esta propuesta realizada, se trató de dotar al alumnado de los recursos necesarios para poder realizarlos sin ayuda del docente; de forma que, pudiesen controlar sus propios avances, ser conscientes de ellos.

Gracias a la estrecha colaboración con el profesorado de Grado Superior de los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante, se pudo observar la efectividad de los distintos tipos de prácticas de aula. Es decir, la metodología tradicional del Conservatorio, si comprendemos el proceso imitativo no constructivista ni significativo como metodología propiamente dicha, no siempre producía buenos resultados en el alumnado actual. Éste, dados los datos previos obtenidos con la muestra, necesitaba un trabajo muy específico y sistematizado para que pudiesen controlar cada parte de la Prueba de Acceso. Y, la metodología desarrollada parte de trabajar desde los problemas detectados en las pruebas y con las pruebas como eje vertebrador del proceso de enseñanza/aprendizaje en el último ciclo de EE.PP.

El segundo examen consiste en la Repentización de una partitura seleccionada por el tribunal, que normalmente está compuesta especialmente. Los datos obtenidos del profesorado muestran cómo esta prueba está realizada para comprobar la soltura interpretativa (expresiva y digital) del aspirante, su control de la lectura musical (solfeo) y del dominio del período (reconocimiento para interpretación histórica). Atendiendo a esto, las propuestas didácticas de nuestra intervención debían centrarse en reforzar la agilidad en la lectura rítmica, expresiva y digital, siempre sin tocar el Clarinete hasta el momento en que debían interpretarla (como se hace en la Prueba de Acceso). Los resultados obtenidos mostraron que, en los casos de músicos sin tanta experiencia bandística, se sintieron más seguros ante esta parte de las pruebas; ya que se insistió en el trabajo de las frases, las dinámicas, la agógica, las articulaciones y todo ello sin perder el tempo indicado.

En las Bandas de Música, se practica mucho la Repentización porque siempre hay lecturas iniciales de las partituras, que ya después sí podrán

ensayarse en casa. Pero, esto da mucha agilidad. Ahora bien, no siempre los músicos pueden estar muy activos en estas agrupaciones y, entonces, ¿qué pueden hacer? Es el docente quien debe destinar un tiempo de sus clases a trabajar este aspecto, al tiempo que dotar al alumnado de recursos para profundizar en este trabajo en su tiempo de estudio. Lo más importante es acostumbrarlos a practicar digitalizando, pero no tocando, esto no se hará hasta el momento “de examen”; y, así precisamente se ha propuesto que trabajen en las actividades anteriores. De esta forma, se consiguió que mejorasen su lectura rítmica y que comprendiesen mejor la parte expresiva: el trabajo de Análisis con el Clarinete, ya comentado, les servirá también para esta parte de trabajo de la repentización. Como ya se comentó, en Música todo se acumula y permite pasar a nuevos estadios.

Podría considerarse que el trabajo de la Repentización no es necesario que se sistematice, que es suficiente organización el realizar una lectura al azar de cualquier libro, tocándola directamente en el tiempo de estudio. Pero, no, esto realmente implica tradición, siempre se estudió así, como nos han comentado los docentes entrevistados. Actualmente, el alumnado no tiene la misma soltura a la hora de leer partituras porque practica menos horas de instrumento, dada la carga lectiva teórica, esto repercute en una menor soltura digital. De modo que, el alumnado necesitaba propuestas como las aquí planteadas, sobre todo, para organizar mejor sus pocas horas de estudio y que rindiesen en las direcciones deseadas. Esta metodología planteada, no sólo consiste en organizar las clases atendiendo a un alejamiento de la imitación más tradicionalista, sino que trata de dotar de recursos de estudio para el alumnado.

Un estudiante que refuerza adecuadamente lo aprendido en clase, aun estando sólo en casa, es capaz de responder a la exigencia de esta parte de las pruebas. El tribunal podrá conocer los conocimientos musicales del aspirante, así como una valoración global en otros ámbitos (solfeo, expresión...), gracias a esta prueba y, por ello, debe trabajarse en el aula de EE.PP. Además, la legislación vigente comenta que debe realizarse este trabajo; aunque, a pesar de ello, los datos recogidos en el alumnado que se presentaba a las Pruebas de Acceso muestran que lo que habían practicado había sido por su cuenta, un gran porcentaje de ellos.

Los ejemplos de Repentización incluidos en el Anexo V, muestran cómo la dificultad es muy elevada a nivel rítmico, lo que aumenta su nerviosismo si no se encuentran preparados desde este tipo de prácticas. Un estudiante manifiesta su ansiedad, sus miedos, si se enfrenta a algo que no controla. El estudiante que ha practicado con las actividades propuestas, a pesar de que siempre esté el factor sorpresa presente ante lo que se pueda encontrar, sabe qué mecanismos poner en funcionamiento para afrontar la lectura a primera vista de una pieza cualquiera. Los datos obtenidos mostraron esa mejora en la seguridad ante esta parte de las pruebas, lo que a su vez repercutía en una disminución del nerviosismo característico de un proceso selectivo. Esta prueba estaba considerada como una de las más complicadas, aunque el alumnado que se examinaba en Alicante veía la prueba de Análisis mucho más complicada (incluso los propios docentes de este centro veían ésta demasiado exigente, comparando con lo aprendido en Profesional).

Ya la prueba de Análisis, la más temida por el alumnado y para la que el profesorado de Profesional muestra su diversidad de opiniones, también puede reforzarse en el aula de Clarinete. El Anexo VI muestra ejemplos de cómo trabajar en el aula de Clarinete el Análisis a partir de la obra específica; si bien, en el examen no se analiza una obra de Clarinete, los principios de aprendizaje de la partitura pueden servir para comprender mejor el trabajo realizado en la clase específica. Precisamente por eso, se incorporaron propuestas de trabajo para el Análisis en el aula de Clarinete: el alumnado comprende mejor lo que toca y traslada estos mecanismos a la asignatura específica de EE.PP.

El profesorado entrevistado considera que prepara al alumnado atendiendo a las características de cada centro. Pero, no se trata de esto, sino de que el profesorado de Superior centre sus objetivos y pretensiones con las exigencias legislativas del Grado de origen, Profesional, en este caso.

Las exigencias del Grado Superior comprenden el conocimiento de los elementos y aspectos principales de cada época y compositor, el conocimiento del período bimodal, la comprensión de las obras mediante el análisis de sus elementos y su relación con el período, la interrelación compositiva de cada estilo musical y sus estructuras formales, analizar los diversos componentes del Lenguaje Musical; además, se premiaba el reconocimiento del compositor y la obra. Desde estas indicaciones, se articuló el proceso de análisis clarinetístico; de

modo que, sirviese de refuerzo a lo aprendido con la docente especialista que fue entrevistada (pertenecía al centro de estudio y cuenta con una amplia trayectoria en esta especialidad). Por supuesto, el aula de Clarinete no capacita para nada más, así el resto del trabajo analítico dependía de la docente especialista.

Pese a que las pruebas y las propuestas para cada una de ellas ya han sido comentadas y discutidas (Figura 63), sobre todas ellas planean las sombras del miedo, de la ansiedad, de la pérdida de memoria, de la falta de concentración...

Figura 63. Número de pruebas suficientes



Fuente: Elaboración propia

De manera que, no podían faltar las citadas propuestas para trabajar estos elementos desde actividades específicas, más allá del trabajo intrínseco en los bloques de interpretación y Repentización. Autores como Cuartero y Payri (2010) o Marín (2004) han propuesto formas de trabajar la memoria en el aula específica del Conservatorio; si bien, el trabajo de cada instrumento es diferente: dentro de cada familia instrumental quizá podríamos ver alguna similitud, pero no tantas entre distintas familias. El trabajo memorístico está muy trabajado, por ejemplo, en estudiantes de Piano (Cuartero y Payri, 2010; Herrera y Cremades, 2012), aunque no se han encontrado referencias para el Clarinete.

Los resultados obtenidos con este tipo de actividades en el alumnado estudiado, muestran que se han conseguido avances individuales significativos; pero, todavía queda mucho por hacer para que afronten cada prueba sin miedo,

con seguridad en su capacidad memorística, sin ansiedad ante la lectura a primera vista. Podríamos decir que esto se debe a que no se ha realizado esta intervención desde Enseñanzas Elementales. El propio alumnado participante comentó la necesidad de iniciar las propuestas metodológicas desde Elemental e, incluso, el profesorado de Superior señaló la importancia de trabajar estos elementos con la mayor celeridad posible. Sin embargo, no todo el profesorado de Profesional se planteaba este tipo de trabajo o bien achacaban la situación a la falta de tiempo en clase o a la pérdida de horas de práctica por las asignaturas teóricas. Debemos señalar que una adecuada sistematización de la docencia en el aula, la correcta aplicación de una programación con sus eficaces unidades didácticas (esto no sólo es aplicable a los centros de Educación Obligatoria o al momento de la Oposición de acceso a la docencia en Conservatorios, que luego parece quedar relegada al olvido, tal como hemos comprobado por las nulas referencias a las mismas por parte de los docentes entrevistados) será la que posibilite un trabajo equitativo de cada uno de los elementos que han sido desarrollados en este estudio.

El alumnado participante en esta experiencia, las experiencias recogidas en otros centros gracias a la observación y al diálogo con otros colegas de etapa formativa, los datos aportados por el alumnado aspirante a Grado Superior y los obtenidos en su primer año, y el profesorado de Superior, han demostrado la efectividad de las actividades sistematizadas para el aula de Clarinete. Se estructura con ellas una metodología que se caracteriza por responder no sólo a las exigencias legales del Grado Profesional, sino a las determinadas por la Prueba de Acceso a Grado Superior y sin “chocar” unas con otras. Estas pruebas tomadas como eje vertebrador de la docencia tienen su sentido gracias, también, a la comparación con los mecanismos de evaluación de las enseñanzas regladas: PAU y Prueba de Acceso a Superior comprendidas como ejes vertebradores de los procesos didácticos del aula, como respuesta a los interrogantes planteados por el alumnado que muestra sus miedos ante un examen y cómo manejarse ante éste, como respuesta a un docente que tiene que cumplir con un curso determinado y preparar al alumnado para el acceso a otro, al mismo tiempo. La diferencia está en que en Bachillerato hay multitud de propuestas didácticas que pueden elegirse para ello; mientras que, en los Conservatorios se presta atención a otras

posibilidades, a otras perspectivas. Esperemos que esta Tesis abra una nueva dirección para la didáctica instrumental en los Conservatorios de Música.

Como conclusiones, podemos extraer varias atendiendo a los resultados obtenidos no sólo de la experiencia realizada, sino alrededor de las consideraciones recogidas de las fuentes directas y su incidencia en la intervención metodológica realizada.

El alumnado de Tercer Ciclo de Enseñanzas Profesionales de Música se enfrenta a multitud de problemas derivados de la casuística de la Prueba de Acceso a Grado Superior, como han mostrado los datos recogidos. Esta situación les lleva a replantearse sus intereses ante el paso o no al Grado Superior, bien como clarinetistas o bien como pedagogos, musicólogos, etc. Al mismo tiempo, no pueden dejar de comparar sus estudios de Régimen Especial con sus estudios de Bachillerato, tras cuya finalización realizan la Prueba de Acceso a la Universidad, que consiste en exámenes de las materias cursadas durante la etapa de Bachillerato, acorde con lo realizado durante éste. Pero, la Prueba de Acceso a Grado Superior no es exactamente así, sino que implica obras que no siempre están recogidas en las recomendaciones legislativas para EE.PP., así como se les exige repensar y analizar obras de mayor nivel del estudiado. Ante esta situación, sólo una metodología ajustada a las características del último ciclo de Profesional y adaptada a las especificidades de la Prueba de Acceso podrá garantizarles el éxito en una y otra etapa.

La metodología propuesta en esta Tesis ha respondido a las exigencias de la etapa y de la Prueba de Acceso. Los resultados conseguidos han mostrado que el alumnado ha adquirido mayor seguridad en cada una de las partes que conforman el examen de acceso a Superior, pero sin perder de vista los objetivos y contenidos propios de Enseñanzas Profesionales.

Cualquier propuesta metodológica que se plantee para un contexto educativo determinado, debe partir de la realidad legislativa específica del contexto. Ruíz de Azúa (2000) señala que cada cambio político de nuestro país (Monarquía Liberal, Dictadura, República, Dictadura y Monarquía Democrática) han venido acompañados de modelos educativos definidos por cada una de esas situaciones políticas. De manera que, los métodos educativos aplicados en cada

uno de esos momentos responderían a la mayor o menor permisividad de docentes y de respuesta dada al alumnado.

La innovación legislativa musical de cada período político que ha vivido nuestro país, ha venido dada por el trabajo de los contenidos propios de Grado Medio desde cada uno de los exámenes propuestos en la Prueba de Acceso a Grado Superior.

El trabajo de la Repentización, del Análisis desde la obra de Clarinete y la memorización de las obras son los puntos clave que se obtuvieron durante la recogida de datos previa al desarrollo de la intervención educativa. Analizar, repentizar, memorizar, controlar los nervios ante las pruebas... Sólo trabajando desde cada uno de estos bloques, se consideró que el alumnado podría conseguir el éxito en sus exámenes de acceso. Los resultados obtenidos han demostrado la importancia de proponer metodologías diferentes al tradicional proceso imitativo y poco reflexivo que sigue “conservándose” en los Conservatorios; pero, que se ajusta muy poco a las necesidades del alumnado actual, cuya muestra ha sido incluida en esta Tesis Doctoral.

Con la metodología aquí presentada, que ha respondido a las necesidades detectadas en el alumnado, así como a las exigencias del profesorado de Superior y de Profesional, se ha intentado conseguir que el alumnado se prepare para el acceso en su horario de clase. Si el alumnado de Bachillerato se prepara la PAU en los Institutos y sus pruebas no tienen carácter eliminatorio, ¿por qué el alumnado de Enseñanzas Profesionales tiene que prepararse en otro horario diferente y, además, si no superan una prueba ya no pasan a la siguiente? Los datos recogidos del profesorado de Profesional muestran que los exámenes se preparan en un tiempo extra, más allá del dedicado en clase al temario de EE.PP. Todo ello porque las programaciones de las asignaturas (tanto Clarinete como Análisis) no contemplan aspectos exigidos en las Pruebas de Acceso a Grado Superior. Sin embargo, la metodología propuesta responde a ambas situaciones: apta/acorde con las exigencias legales de las programaciones del Profesional y apropiada para preparar con seguridad los exámenes de acceso a Superior.

Una conclusión interesante, aunque quizá exceda los intereses y objetivos de esta Tesis, es la falta de continuidad que se ha observado entre Enseñanzas Profesionales y Grado Superior. El nivel de exigencia varía mucho entre ambos grados. La información recopilada muestra que el profesorado de Superior

también ha sido docente de Profesional con LOGSE, ahora bien, los cambios acontecidos con la LOE pueden haber repercutido en mayor medida en el alumnado, y el profesorado de Superior considera que el alumnado entra con muchas carencias que antes no se veían. Así, esto o bien se traduce en estudiantes que no se consideran preparados para las exigencias del Superior, debido a que la metodología de Profesional no les preparó para dicho camino. O bien, es la metodología del Superior la que no ha sabido adaptarse a los nuevos perfiles y, por tanto, ha tendido a conservar las tradicionales propuestas de imitación que el estudiantado considera agotadas.

La metodología desarrollada ha sido el resultado del registro de las necesidades del alumnado que realizó las pruebas de acceso durante tres cursos académicos; a esto, vino a unirse la información recogida del profesorado de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante, recogida durante el mismo período. Esto ha posibilitado que la metodología ofrecida al alumnado de último ciclo de EE.PP. se ajustase a las especificaciones de la prueba y que desapareciese la falta de información, que comentaron las personas entrevistadas. En este sentido, debe destacarse la buena predisposición del profesorado de Superior con sus jornadas de puertas abiertas y sus charlas en distintos centros para el alumnado; aunque, a éstas no siempre acudiesen los propios docentes de Profesional. Esto suponía un aumento de la falta de información y las problemáticas de cara a la Prueba de Acceso, siendo el alumnado el principal afectado negativamente.

El trabajo sistematizado del proceso de repentización, de memorización y de actuación en el escenario para disminuir el miedo escénico, contribuyen a mejorar su autoconcepto con el Clarinete y su autopercepción ante la interpretación instrumental. El trabajo del Análisis desde las propias obras de Clarinete permitirá reforzar el desarrollado en esta asignatura colectiva, además de que mejorará su interpretación al ganarse en consciencia acerca de los mecanismos característicos de la composición musical. Todo esto termina posibilitando que puedan acceder al repertorio más fuerte que se les exige en las Pruebas de Acceso y aumenta su confianza en sus propias posibilidades. Los resultados obtenidos dan fe sobre todo lo comentado.

El trabajo de actividades de memorización, de repentización, de análisis y de superación de los miedos, desde las propias partituras y sin ellas, desde el

Clarinete y sin él, permitieron que el alumnado culminase las exigencias del ciclo y de la Prueba de Acceso. Se posibilitó que el alumnado contase con recursos para continuar y profundizar el trabajo en casa. Las implicaciones de sistematizar y de regularizar una serie de propuestas didácticas en clase, permite la continuación de todo este camino en casa. Un estudiante que no comprende lo que hace en clase, poco podrá hacer cuando estudia en casa, sin vigilancia. Una de las características de la metodología presentada es que parte de la constructividad y de la significatividad de los aprendizajes trabajados; de modo que, en casa el estudiante se sentirá capacitado para profundizar en dicho trabajo porque lo entenderá, lo considerará útil para su formación y relevante para su proceso madurativo clarinetístico.

Son muchos los profesionales entrevistados que han comentado que la imitación fue su método de aprendizaje y que han seguido trabajando así, puesto que siempre se ha trabajado de esta manera. Estos datos explican los motivos por los que la investigación en didáctica del Clarinete no ha producido importantes resultados, propuestas metodológicas..., como sí se han visto en especialidades como Violín (Suzuki, por ejemplo) o Lenguaje Musical (Dalcroze, por ejemplo). Ante esta situación, esta Tesis trata de oponer otra posibilidad a la tradición, partiendo de las características de una Prueba de Acceso que apenas ha variado desde el Plan de 1942; pero, que ofrece múltiples e interesantes posibilidades para sistematizar el trabajo en el aula de Clarinete.

**CAPÍTULO V –
LIMITACIONES Y FUTURAS
LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO V – LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En España, la investigación relacionada con el mundo de las Enseñanzas de Régimen Especial ha estado durante muchas décadas vinculada al ámbito musicológico (por ejemplo, Vercher, 1983; Villa, 1991; Lawson, 1996; Veintimilla, 2002; Fernández, 2003; Rico, 2005; Muñoz 2009b; Castro, 2010; Fernández, 2010; o Rubio, 2016) más que al pedagógico, como se deduce en el marco teórico de esta Tesis Doctoral. Específicas relacionadas con la pedagogía del Clarinete únicamente se encontraron las que se citan seguidamente, a modo de ejemplo, y unas pocas más que aparecerán a lo largo del documento (véanse las referencias bibliográficas): Villa (1984), Gil (1991), Jimeno (2000), Palma (2007), Pérez (2008), Muñoz (2009a), Martínez (2010a), Martínez (2010b), Pastor (2011) y Bernabé (2013); aunque, estos documentos no hacen sino justificar la necesidad de mejorar profundamente aspectos académicos de los centros profesionales y superiores de Música.

Precisamente, debido a esta situación, se recurrió a la fuente más directa para un investigador: el profesorado de EE.PP. y de Grado Superior con su experiencia y el alumnado como “recurso”, que permitiese asentar unas líneas de actuación docente viables, coherentes y con sentido ajustado a la realidad del estudio de caso presentado en esta Tesis.

En el marco teórico de esta investigación, se ha demostrado la importante carencia de bibliografía específica sobre didáctica del Clarinete, que explica la escasa consideración hacia la formación didáctica específica que (parecen) tener los profesionales de este instrumento.

Con la intención de acercar la pedagogía general al mundo de la Música, concretamente, al aula de Clarinete de un Conservatorio, se tomaron como base las ideas de las principales corrientes pedagógicas musicales activas del siglo XX (Dalcroze, Willems...). De acuerdo con algunos de sus principios, pudieron estructurarse las sesiones planteadas en capítulos anteriores; sin embargo, supuso una importante limitación para esta Tesis el más que escaso interés pedagógico de

los clarinetistas, como quedó demostrado con los datos recogidos, tanto bibliográfica como personalmente durante las entrevistas realizadas.

Una de las intenciones de este documento es contribuir a la disminución de esa limitación “didáctica” con la que se encuentra un clarinetista que quiere investigar en su campo pedagógico. Con este tipo de investigaciones estamos contribuyendo a que la enseñanza en los Conservatorios sea considerada un proceso sistematizado, riguroso, preciso, organizado, más allá de la tradicional consideración (ya comentada a lo largo de esta Tesis) de proceso de enseñanza/aprendizaje imitativo que caracteriza a los Conservatorios. Al mismo tiempo, estamos dotando de recursos bibliográficos al futuro investigador y de una propuesta metodológica comprobada al futuro docente de Clarinete.

En EE.UU., se cuenta con una importante tradición en investigación centrada en la acústica del Clarinete: Ghosh (1938), McGinnis y Gallagher (1941), Steward y Strong (1980), o Fritz y Wolfe (2005), por citar algunos ejemplos. En España, también se cuenta con investigaciones sobre la acústica del Clarinete, por ejemplo, las investigaciones de Pastor (2005) o de Abella (2015), que realiza una fusión entre investigación acústica y un enfoque didáctico sobre la práctica de multifónicos en el Clarinete.

El trabajo de campo realizado en todos los Conservatorios de la Vega Baja (Torrevieja, Pilar de la Horadada, Orihuela, Catral y Almoradí), en el Conservatorio de Murcia y en los dos Conservatorios Superiores que entran en el radio de acción de la zona acotada (Murcia y Alicante), ha sido muy complicado por cuestión de agendas de los docentes implicados. Pero, era absolutamente necesario contar con todos estos datos para poder plantear una metodología con rigurosidad, que fuese adecuada a las necesidades del alumnado entrevistado.

A nivel estadístico, podría considerarse escaso el número total de alumnado participante en este estudio de caso, que ha intentado sistematizar una metodología para el aula de Clarinete fruto de las necesidades del alumnado ante la Prueba de Acceso a Grado Superior (al tiempo que adecuada a las especificidades de las EE.PP.). Pero, hablamos de la totalidad de la muestra existente en el centro estudiado, el Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja (Alicante).

Pensando en prospectiva, esta muestra del último ciclo de EE.PP. podría ampliarse a otros centros de la Vega Baja; de hecho, entre los Conservatorios de

esta zona es muy habitual la realización de intercambios, planteados como pequeñas convivencias donde se dan clases colectivas y orquestales. Así pues, gracias a esa política se pudieron poner en práctica en otros Conservatorios algunas de las actividades propuestas en esta Tesis; sin embargo, todo quedó en pequeñas experiencias de pocos días de duración, sin tiempo suficiente para medir los resultados y extraer las pertinentes conclusiones sobre lo positivo de esta metodología para ellos. En un futuro, se espera aplicarla en otros centros, pero ya en intercambios de mayor duración.

Esta preparación para el acceso a Grado Superior, totalmente acorde con la legislación vigente para EE.PP., no tiene porqué quedar limitada a esta etapa. Resultaría muy conveniente iniciar este trabajo en EE.EE. y observar su evolución hasta la finalización de EE.PP. y el acceso al Superior. Así, dejaríamos planteada una nueva línea de investigación que implicaría un trabajo bastante más extenso temporalmente; y que posiblemente repercutiría tan positivamente como ha sido para el alumnado participante en esta investigación.

Algunos aspectos en los que no se ha insistido, pero que quedan anotados como futuras líneas de investigación en las que profundizar más debido a su importancia para la pedagogía del Clarinete, son:

- Las inquietudes profesionales y académicas del alumnado.
- El origen de los problemas que tienen con las diversas Pruebas de Acceso a Grado Superior.
- La necesidad de información para la correcta realización de las Pruebas de Acceso (lo que vendría a ser un servicio de orientación que, también, fue comentado por uno de los expertos entrevistados, el Dr. Pepe Ballester, que puede verse en el Anexo III).
- Los motivos que justificarían posibles cambios en la Prueba de Acceso establecida en los correspondientes documentos legislativos (entre la tradición del Conservatorio y las necesidades del alumnado del nuevo siglo).

Aunque quedan como futuros temas de investigación interesantes, en los distintos epígrafes de esta Tesis, puede verse cómo se han recogido las opiniones al respecto (sin profundizar dado que implicaría otra investigación más amplia)

del profesorado especialista de Clarinete, del alumnado del último ciclo de EE.PP. y del alumnado de primero de Grado Superior.

Los posibles cambios en la Prueba de Acceso a Grado Superior plantearían una nueva Tesis Doctoral centrada en los datos obtenidos en esta zona, que justificarían la presentación de los mismos ante la Consejería de Educación. Esto hubiera quedado justificado por las necesidades detectadas en el alumnado de último ciclo de EE.PP. y del profesorado de Grado Superior. Sin embargo, esta Tesis pretendía mostrar cómo el docente puede adaptarse a las necesidades del alumnado y de las EE.PP., al mismo tiempo que a las de la Prueba de Acceso a Grado Superior.

La investigación en una prueba alternativa podría quedar justificada con los datos obtenidos, aunque en este documento no se ha insistido en ello, pero queda como línea futura de investigación. Al fin y al cabo, esta prueba ha evolucionado muy poco desde su aparición en el plan de estudios de 1942 hasta hoy; además de que a todo este “conservadurismo” del Conservatorio han venido a añadirse problemas de información sobre las pruebas, carencias del alumnado ante “el ajuste” con la metodología *LOGSE*, *LOE*... Todo esto lleva a considerar una interesante línea de investigación centrada en la Prueba de Acceso y las posiciones de profesorado y alumnado ante sus distintas partes, que llegase a derivar en unas propuestas que pudiesen presentarse en las respectivas consejerías de Educación o, por qué no, en el propio Ministerio de Educación.

La consideración de esta futura línea de investigación se ha visto respaldada por un profesorado de Grado Superior muy interesado en concretar algunos aspectos de las pruebas, más que en realizar cambios drásticos. Pero, estas consideraciones hacia la Prueba de Acceso también conllevan referencias al último ciclo de EE.PP., y aquí encontramos otra futura línea de investigación centrada en el impacto del aumento de la carga lectiva teórica en las horas de estudio interpretativo del Clarinete. Aquí, las conclusiones obtenidas en las entrevistas al profesorado de EE.PP. y de Grado Superior han resultado interesantes, a la par que contradictorias: se consideran importantes las asignaturas teóricas, como forma de mejorar la formación como músico; pero, al mismo tiempo, muestran su disgusto porque se pierden horas de estudio del Clarinete.

Como vemos, la polémica está servida y el campo queda abonado para una investigación más minuciosa en esta dirección.

VI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, H. (2015). *Multifónicos en el Clarinete Boehm. Análisis interválico-performativo, clasificación y secuenciación didáctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Álvarez, I. (2014). *Las técnicas extendidas en el Clarinete del repertorio español (1970-1990): estudio analítico comparativo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Arnáiz, M. (2015). *La interpretación musical y la ansiedad escénica. Validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorios Superiores de Música*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Arregui, A. (2017). *El arte de la respiración*. Lugar de publicación: Blogspot de Arantxa Arregui. Recuperado de <http://www.arantxaarregui.com/pdfs/libro1.pdf>
- Ballester, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bautista, A. y Pérez, M. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20 (1), 14-37.
- Bernabé, M. (2013). Formación didáctica en Enseñanzas Elementales de Clarinete. *Música y Educación*, 93, 70-91.
- Berrón, E., Balsera, F. J. y Monreal, I. M. (2016). Desarrollo de la memoria en la asignatura de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 38, 17-35.
- Blech, D. (2011). *Nociones básicas sobre el Clarinete*. San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Borrás, J. (2015). *Pedagogía musical expresivista en la técnica del clarinete: una aplicación sobre material de Cyrille Rose*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Borragales, C. T. (2011). *Exigencias del repertorio para Clarinete solo de la segunda mitad del siglo XX y su repercusión sobre el intérprete*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Cabrera, (2009). El calentamiento como propuesta didáctica para 1º curso de Enseñanzas Profesionales en la especialidad de Clarinete. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 27, 32-41.

- Cabrera, L., Odena, O. y Lluna, J. E. (2006). Teatralizar la partitura para aprender mejor. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 36, 113-123.
- Calais-Germain, B. (2006). *La respiración. Anatomía para el Movimiento*. La Barcelona: Liebre de Marzo.
- Calmel, J. (1996). *Le clarinettiste*. Paris: Combret Editions.
- Castro, J. S. (2010). La familia del Clarinete. *Temas para la Educación*, 7,1-9.
- Chatwin, R. B. (1950). Händel and the clarinet. *The Galpin Society Journal*, 3, 3-8.
- Chaves, M. (2017). La guitarra: metodología aplicada a grupos numerosos de instrumentistas. Experiencias metodológicas en el aula de clase. *Experiencias Educativas*, 16, 50-69.
- Consejería de Educación, Universidades y Empleo (2013). *Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso*. BORM (16/08/2013), nº189, referencia 12504, pp. 33079-33249.
- Conselleria de Cultura y Educación (2001). *Decreto 132/2001, de 26 de julio de 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas*. DOGV (14/08/2001), nº4064, pp. 18132-18170.
- Conselleria de Educación (2007). *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*. DOGV (25/09/2007), nº5606, pp. 37005-37088.
- Cremades, R. y Herrera, M. (2012). Estudio descriptivo sobre el uso de la memoria musical en estudiantes de piano del Estado de Chihuahua, México. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 279-294.
- Cuartero, M. y Payri, B. (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de Piano. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 32-54.
- Dalia, G. (2009). *Cómo superar la ansiedad escénica*. Madrid: Mundimúsica ediciones.

- Dart, T. (1951). The Earliest Collection of Clarinet Music. *The Galpin Society Journal*, 4, 39-41.
- Denninson, P. E. y Dennison, G. E. (1992). *Brain Gym*. EE.UU.: Edu-Kinesthetics.
- Díaz, M^a I. (2015). *La enseñanza del Oboe en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Domingo, M^a P. (2015). *Ansiedad de Ejecución, Atención Plena, Autocompasión, Rendimiento y Satisfacción Académica en estudiantes de Música de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. UASD. Valencia: Universidad de Valencia.
- Domínguez, M. (2010). Estrategias para fomentar la lectura. *Revista Padres y Maestros*, 333, 5-9.
- Eguilaz, M^a J. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-18.
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), 16-27.
- Fajardo, M. A. (2009). *El análisis como herramienta fundamental para la interpretación de las cuatro piezas para Clarinete y Piano Op.5 de Alban Berg*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, B. y García, J. (2015). De la Psicología de la Música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *ARTSEUCA*, 10, 1-26.
- Fernández, C. J. (2010). *La metodología europea de Clarinete anterior al Método Completo para Clarinete de Antonio Romero: Influencias y aportaciones del autor a la misma*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, F. J. (2003). *El clarinete barroco: Johann Melchor Molter, los conciertos para clarinete*. Santa Fe (Granada): Herrero y Calpena.
- Fernández, F. J. (2010). *El Clarinete en España: historia y repertorio hasta el siglo XX*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, I. (2013). *La enseñanza de la tuba: perspectivas del profesor*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Fritz, C. y Wolfe, J. (2005). How do clarinet players adjust the resonances of their vocal tracts for different playing effects? *Journal Acoustical Society of America*, 118 (5), 3306-3315.

- Gallardo, A. (2015). *La memoria en la Interpretación pianística: su evaluación en el contexto de la enseñanza musical superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ghosh, R. N. (1938). Theory of the Clarinet. *Journal Acoustical Society of America*, 9, 255-264.
- Gil, F. J. (1991). *El clarinete: técnica e interpretación*. Granada: Ediciones Anel.
- González, D. y Payri, B. (2016). La embocadura interior: configuraciones del tracto vocal en la pedagogía del clarinete. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, 20-34.
- González, J. (2013). *La aplicación del Método Dalcroze en las Enseñanzas Elementales del Conservatorio Profesional de Música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., González, R. y Valle, A. (2008). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. A. González-Pienda, R. González, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-66). Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, M., Ramos, P. y Eysenck, M. W. (1993). Estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus Eficacia. *Aprendizaje, Cognitiva*, 5 (1), 77-93.
- Guzmán, M. (2010). *Acústica del tracto vocal*. Valencia: ORTOFON.
- Hacker, A. (1969). Mozart and the basset clarinet. *The Musical Times*, 110 (1514), 354-362.
- Hernández, C. (2004). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. *Superdotación: realidades y formas de abordarlo*, 20, 1-20.
- Herrera, L., Manjón, G. J. y Quiles, O. L. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de Flauta Travesera de Conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (2), 169-181.
- Herrera, M. y Cremades, R. (2012). Estrategias de memorización de la partitura musical en estudiantes de piano del estado de Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4, 31-41.
- Hoepfich, T. E. (1981). A three-key clarinet by J. C. Dener. *The Galpin Society Journal*, 34, 21-32.
- Hoppenot, D. (1991). *El Violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 59-81.
- Jarillo, M. J. y Andréu, M. S. (2013). El miedo escénico: proyecto de innovación educativa. *Fórum de Recerca*, 17, 939-962.

- Jimeno, M^a M. (2000). *Clarinete: propuesta de secuenciación de contenidos y unidades didácticas para escuelas de música*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Jorquera, M^a C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista Electrónica de LEEME*, 9, 1-12.
- Julià, M^a y Sebastià, M^a (2012). El miedo escénico. Proyecto de innovación educativa. *Fòrum de Recerca*, 17, 939-949.
- Lahoza, L. I. (2012). El desarrollo de la memoria musical. *Revista Arista Digital*, 24, 1-6.
- Latorre, M. y Seco, C. J. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Lawson, C. (1996). *Mozart: Clarinet Concerto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, C. (2008). "The Clarinet" by Eric Hoeprich. *Performance Practice Review*, 13 (1), 1-6.
- López, G. (2013). *Concepciones y prácticas institucionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lozano, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado Elemental de Música*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín, J. (2004). La Memoria: introducción a la memoria musical. *Música y Educación*, 60, 15-36.
- Marinovic, M. (2006). La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos. *Revista Musical Chilena*, 205, 5-25.
- Martelo, S. A. (2012). *La convergencia de estilos en el Gran Dúo Concertante para Clarinete y Piano Op.48. Análisis estilístico de la obra de Carl Maria von Weber y su influencia en la interpretación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, J. M^a (2009). Técnica del Clarinete: la respiración. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 24, 1-8.
- Martínez, J. M^a (2010a). La familia Clarinete. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 20, 1-10.

- Martínez, J. M^a (2010b). Mozart y el Clarinete: introducción en la orquesta. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-10.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 43-50.
- Matos, R. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. *Revista de Investigación*, 59, 65-88.
- Mayer, R. E. (1992). Guiding student's cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). San Diego: Academic Press.
- McGinnis, C. S. y Gallagher, C. (1941). The Mode of Vibration of a Clarinet Reed. *Journal Acoustical Society of America*, 12, 259-261.
- Ministerio de Educación (2009). *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (27/10/2009), nº259, referencia 17005, pp. 89743-89752.
- Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (05/06/2010), nº137, referencia 8955, pp. 48480-48500.
- Ministerio de Educación Nacional (1942). *Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. BOE (04/07/1942), nº 185, pp. 4838-4840.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1966). *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*. BOE (24/10/1966), nº254, pp. 13381-13387.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música*. BOE (14/06/1982), nº141, referencia 14157, pág. 16051.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados*. BOE (09/09/1992), nº217, referencia 20893, pp. 30901-30933.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*. BOE (//1992), nº206, referencia 20358, pp. 29781-29800.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establece las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha ley*. BOE (09/08/1994), nº189, referencia 3620, pp. 25538-25539.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*. BOE (06/06/1995), nº134, referencia 13594, pp. 16607-16631.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (20/01/2006), nº18, referencia 1221, pp. 2853-2900.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música*. BOE (03/07/1999), nº158, referencia 14767, pp. 25473-25504.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (07/02/2015), nº33, referencia 1157, pp. 10319-10324.
- Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mira, I. y Vera, M^a I. (2006). La programación. Una propuesta para su elaboración. *Revista Electrónica de LEEME*, 18, 20-53.
- Morocho, M. E. (2011). *Análisis e interpretación de las obras para Clarinete del período romántico y el siglo XX*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca (Ecuador).
- Muñoz, A. (2009a). El clarinete: didáctica y metodología. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-9.

- Muñoz, A. (2009b). Historia del Clarinete. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-8.
- Nagy, J. (2014). El miedo escénico. *Temas para la Educación*, 26,1-5.
- Navarro, M. A. (2010). *Sonata para Clarinete y Piano de Francis Poulenc. "Interpretación enfocada en su estructura formal"*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Orjuela, L. H. (2009). *Tres parámetros en la búsqueda de una óptima interpretación aplicado al montaje de la Sonata para Clarinete y Piano de Francis Poulenc*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Orobiogicoechea, E. (2012). *La presencia escénica en el intérprete musical: un estudio de caso*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Palacios, M. (1998). La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *Revista Electrónica de LEEME*, 2, 1-7.
- Palma, V. (2007). *Recursos del folklore infantil venezolano que favorecen el aprendizaje básico del Clarinete*. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Pastor, V. M. (2005). *Estudio y análisis sobre la acústica y la organología del Clarinete y su optimización*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Pastor, V. M. (2011). *El clarinete: acústica, historia y práctica*. Valencia. Rivera Editores.
- Peral, S. (2006). La memoria musical en la interpretación pianística. *Resonancias*, 2, 36-43.
- Perdigon, E. (2008). *Análisis interpretativo de la Sonata nº2 Eb Op.120 para Clarinete y Piano de Johannes Brahms*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. D. (2008). ¿Conoces el Clarinete? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 7, 1-11.
- Ponce, M. (2012). *Iniciación al Piano. La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo, A. (2017). *Técnicas cognitivas para superar la ansiedad escénica*. Lugar de publicación: Conservatorio de Segovia. Recuperado de http://conservatoriosegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/CAPITULO_6_Tecnicas_cognitivas.pdf

- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Aprendizaje*, 20 (1), 5-15.
- Prieto, R. (2015). *Referencias de libros para Clarinete*. Alcoy, Alicante: 3ciencias.
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramírez, A. (2015). *Método de intervalos para clarinetistas avanzados*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Ramos, P. (2013). La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 23-30.
- Rico, A. R. (2005). *The clarinet in the classical period*. Oxford: Oxford University Press.
- Ríos, C. E. (2016). Análisis y recomendaciones interpretativas de dos obras para clarinete del repertorio musical académico del siglo XXI. *Sinfonía Virtual. Revista de música y reflexión musical*, 31, 1-22.
- Rojas, M. (2009). *Guía de métodos y técnicas didácticas*. Lugar de publicación: Junta de Andalucía. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/acsa_formacion/html/Ficheros/Guia_de_Metodos_y_Tecnicas_Didacticas.pdf
- Román, S. (2006). *La iniciación musical a través de un instrumento de teclado: una experiencia del sistema de educación musical Yamaha*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Romero, A. (1958). *Método completo para clarinete*. Madrid: Unión Musical Española Editores.
- Rubio, P. (2013). El Conservatorio de Madrid y el Método de Clarinete de Antonio Romero. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 20, 13-38.
- Rubio, P. (2016). El clarinete Sistema Romero. Instrumento oficial para la enseñanza del clarinete en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 23, 45-80.

- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 159-182.
- Sánchez, L. D. (2014). *Análisis interpretativo de las tres piezas para Clarinete de Blas Emilio Atehortúa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sasto, J. e Ibáñez, R. M^a (2012). TDA: ser distret o tenir distraccions? *Pediatría catalana: butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, 72 (2), 53-61.
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M^a (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista Neurología*, 52 (1), 45-55.
- Stein, K. (1999). *El Arte de Tocar el Clarinete*. California: Summy Birchard Music.
- Steward, S. E. y Strong, W. J. (1980). Functional model of a simplified clarinet. *Journal Acoustical Society of America*, 68 (1), 109-120.
- Torrado, J. y Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20 (1), 35-48.
- Tribunal Supremo (2012). *Sentencia n^o122/2009*.
- Trigos, J. (2006). Iniciación al Clarinete actual: la Sonata para Clarinete solo de Edison Denisov. *Hoquet. Revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, 4, 87-98.
- Tripiana, S. (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 87-104.
- Unidad de Promoción y Desarrollo de la Diputación de Almería (2013). *Manual de Metodología Didáctica*. Almería: Junta de Andalucía y Diputación de Almería.
- Valderrama, W. I. (2012). *Propuesta interpretativa de la Rapsodia n^o1 para Clarinete y Piano de Claude Debussy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2008). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-66). Madrid: Pirámide.
- Veintimilla, A. (2002). *El clarinetista Antonio Romero y Andía (1815-1886)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Veintimilla, A. (2010). Las enseñanzas musicales en el EEES. En M^a L. Vico (Coord.), *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 115-160). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación del Gobierno de España.
- Vela, A. (2012). *Interpretación del Concierto n^o1 en fa menor Op.73 para Clarinete y Orquesta de Carl Maria von Weber en relación a su análisis estético*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Velásquez, Y. H. (2010). *Propuesta de ejercicios para el desarrollo de la memoria musical en la formación de guitarristas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vera, A. (2000). La memoria musical. En M. Betés. (Coord.), *Fundamentos de Musicoterapia* (pp. 138-148). Madrid: Morata.
- Vercher, J. (1983). *El clarinete*. Valencia: Gráficas Hermanos Aparisi.
- Viejo, C. y Laucirica, A. (2016). Entrenamiento mental, relajación e intervención educativa para la reducción del miedo escénico en estudiantes de flauta travesera. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, 63-80.
- Villa, J. (1984). *El clarinete y sus posibilidades, estudio de nuevos procedimientos*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Villa, J. (1991). *El clarinete actual*. Madrid: Musicinco.
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado a la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 95-122.
- Zamacois, J. (1985). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona: Editorial Labor.
- Zarza, F. J. (2016). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova-López, O. y Robles-Rubio, J. E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *REIDOCREA*, 5, 16-21.

VII - ANEXOS

ANEXO I: Datos del alumnado que se presentó a las Pruebas de Acceso a Grado Superior, recogidos durante los Cursos Académicos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016

Prueba de acceso al Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” (Murcia): junio y septiembre de 2014. Parte B 1º (Análisis). Parte A 2º (Interpretación) y Prueba C 3º (Repentización).

Tribunal: Presidente: Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.

Secretario: D. Plácido Román Illescas Casanova.

Vocal: D. Miguel Martínez Royo.

Estudiante R.P.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Análisis.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

En algunas asignaturas, sí; en otras, no.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Las obras las llevaba bastante preparadas, porque era un repertorio muy completo y también de cierta dificultad; pero, siempre se puede sacar más de uno mismo.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Análisis musical, sobre todo.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Depende del centro, en algunos ha sido bastante aceptable y, en otros, me ha parecido un poco difícil, sobre todo la parte de Análisis.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis.

Estudiante P.M.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

El de interpretación de las obras.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí, aunque en algunas materias más que otras.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Sí, tengo el nivel suficiente para interpretar las que he tocado. Pero, no para otras más difíciles y que otra gente sí ha tocado.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

La concentración y el Análisis musical.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Relativamente accesible, en función de la competencia que haya.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Más o menos.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

En la interpretación de obras.

Estudiante A.R.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?
El Bachillerato no, pero sí la prueba de madurez.
3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Creo que necesito prepararme más.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Primera vista.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
Me hubiera gustado haber obtenido más conocimientos para prepararme mejor.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
Creo que me falta mucho nivel para tocar esas obras, porque las veo difíciles.
7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?
Sin duda, la concentración y la primera vista o Repentización.
8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Yo considero que son algo complicados, sobre todo, en la prueba de primera vista o Repentización.
9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?
Pienso que sí, pero que aún debo mejorar mucho para entrar con seguridad.
10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?
Primera vista o Repentización.

Estudiante M.L.C.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Análisis.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Sí. No creo que las obras sean muy difíciles.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

El Análisis musical.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Depende del Conservatorio: en Alicante, Murcia y Valencia son accesibles.

En Albacete, es complicado.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis musical.

Prueba de acceso al Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” (Alicante): julio y septiembre de 2014. Parte 1ª (Interpretación) prueba eliminatoria de 30 minutos. Partes 2ª y 3ª (Análisis y Repentización)

Tribunal: D. Rafael Albert y D. Gonzalo Berná.

Estudiante M.L.C.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Sí.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Análisis.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
Sí.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
Creo que tengo nivel suficiente y que no son para nada difíciles.
7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?
El Análisis musical.
8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Depende del Conservatorio. En Alicante, Murcia y Valencia es accesible; en Albacete, complicado.
9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?
Sí.
10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?
Análisis musical.

Estudiante R.G.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Sí.
3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Sí, he estudiado mucho.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Análisis.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
No en todos los campos.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
No son fáciles, pero al final se pueden sacar.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Control de los nervios.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Relativamente accesibles, aunque el examen de Análisis lo encontré rebuscado.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis.

Estudiante A.R.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

El Bachillerato no, pero sí la prueba de madurez.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Creo que necesito prepararme más.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Me hubiera gustado haber obtenido más conocimientos para prepararme mejor.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Creo que me falta mucho nivel para tocar esas obras, porque las veo difíciles.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Sin duda, la concentración y la primera vista o Repentización.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Yo considero que son algo complicados, sobre todo, en la prueba de primera vista o Repentización.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Pienso que sí, pero que aún debo mejorar mucho para entrar con seguridad.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Primera vista o Repentización.

Estudiante A.M.C.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Lectura a primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Por lo general, sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Creo que las obras son apropiadas para el nivel que se debe exigir en las Enseñanzas Superiores.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

El estudio metódico de la técnica básica del instrumento (flujo de aire, embocadura, articulación, etc.).

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

En un principio, accesibles.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

En Análisis.

Prueba de acceso al Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” (Murcia): junio y septiembre de 2015. Parte B 1º (Análisis). Parte A 2º (Interpretación) y Prueba C 3º (Repentización).

Tribunal: Presidente: Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.

Secretario: D. Francisco Rico.

Vocal: D. Miguel Martínez Royo.

Estudiante J.M.G.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Lectura a primera vista o Repentización.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Bastante.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Elegí una dificultad media, controlada. Y, creo llevarlas suficientemente bien como para pasar las pruebas.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Concentrarme es probablemente lo que más me cuesta; también, necesito trabajar más Análisis y lectura a primera vista, además de técnica del instrumento.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Le pondría un siete.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Lectura a primera vista.

Estudiante B.P.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Sí.
3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Sí.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Lectura a primera vista.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
Sí.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
Bien, aunque siempre se pueden mejorar y perfeccionar.
7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?
Quizá la concentración y el control de los nervios sería algo que debo trabajar.
8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Supongo que acorde a las exigencias del nivel y del centro.
9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?
Nunca se tiene la información suficiente, condiciones del aula para la prueba, preferencias del tribunal por el fraseo y musicalidad de las obras del repertorio, etc.
10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?
Reconozco que la lectura a primera vista es lo que peor se me da, pero estoy y sigo trabajando en mejorar desde hace tiempo.

Estudiante A.M.G.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

No.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Con el examen de interpretación.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Las llevo mal por dificultades de aspecto sonoro.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Necesito trabajar más la concentración.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Adecuados a la formación de los alumnos durante la estancia en enseñanzas de índole profesional.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

La parte de interpretación.

Estudiante J.S.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

No, opté a dicha prueba mediante la prueba de madurez para mayores de diecinueve años.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Análisis.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Las obras las llevaba muy bien preparadas, y pienso que la mayor dificultad es tratar de demostrar todo lo trabajado en tan sólo 30 minutos de prueba.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Pienso que la clave es controlar los nervios.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Pues, creo que se debería organizar mejor la situación (hablo del caso de los Clarinetes, no de los demás instrumentos), ya que siendo tantos como somos se debería de programar para realizar las pruebas en una mañana y en una tarde, o en dos días. No en tres horas como se ha hecho y, así, daría tiempo a tocar quince o veinte minutos a cada alumno, y no cuatro o cinco minutos.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Del tiempo, como ya he hablado. En cinco minutos no se puede demostrar nada.

Estudiante A.R.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

No, me falta Bachillerato.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

No.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Las obras.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

No mucho.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Son obras de dificultad alta y las llevo pasable.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Concentración y técnica.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Justos.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Sin duda, la manera de expresar las obras me ha hecho retroceder mucho en las pruebas.

Estudiante J.M.P.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Lectura a primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Sí, tengo nivel para las obras propuestas. Son difíciles, pero el nivel lo requiere.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Análisis y lectura a primera vista.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Son más complicados en comparación con el nivel que hay cuando consigues entrar.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis.

Estudiante A.T.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Análisis, primera vista y la obra de memoria.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Sí.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

La lectura a primera vista.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Complicados.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Primera vista.

Prueba de acceso al Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” (Alicante): julio de 2015. Parte 1ª (Interpretación) prueba eliminatoria de 30 minutos. Partes 2ª y 3ª (Análisis y Repentización)
Tribunal: D. Rafael Albert y D. Gonzalo Berná.

Estudiante J.M.G.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Sí.
3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Sí.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Lectura a primera vista o Repentización.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
Bastante.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
Elegí una dificultad media, controlada. Y, creo llevarlas suficientemente bien como para pasar las pruebas.
7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?
Quizá la concentración y el control de los nervios sería algo que debo trabajar.
8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Supongo que son acorde a las exigencias del nivel y del centro.
9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?
Nunca se tiene la información suficiente, condiciones del aula para la prueba, preferencias del tribunal por el fraseo y musicalidad de las obras del repertorio, etc.
10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?
Reconozco que la lectura a primera vista es lo que peor se me da; pero estoy y sigo trabajando en mejorar desde hace tiempo.

Estudiante B.P.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Sí.
3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?
Sí.
4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?
Lectura a primera vista.
5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?
Sí.
6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?
Bien, aunque siempre se pueden mejorar y perfeccionar.
7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?
Concentrarme es, probablemente, lo que más me cuesta. También, necesito trabajar más Análisis y lectura a primera vista, además de técnica del instrumento.
8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?
Le pondría un siete.
9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?
Sí.
10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?
Lectura a primera vista.

Estudiante J.S.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?
Sí.
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

No, opté a dicha prueba mediante la prueba de madurez para mayores de diecinueve años.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Análisis.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Las obras las llevaba muy bien preparadas, y pienso que la mayor dificultad es tratar de demostrar todo lo trabajado en tan sólo 30 minutos de prueba.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Pienso que la clave es controlar los nervios.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Pues creo que se debería organizar mejor la situación (hablo del caso de los Clarinetes, no de los demás instrumentos), ya que siendo tantos como somos se debería de programar para realizar las pruebas en una mañana y en una tarde, o en dos días. No en tres horas como se ha hecho y así daría tiempo a tocar quince o veinte minutos a cada alumno, y no cuatro o cinco minutos.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Del tiempo, como ya he hablado. En cinco minutos no se puede demostrar nada.

Estudiante P.H.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

No.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Bachillerato.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Más o menos.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

En Análisis, no.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Bien.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Lectura a primera vista o Repentización.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Teniendo en cuenta cómo se toca una obra y no porque sea más difícil, puntuar más.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Tendría que haber más información sobre modelos de examen de Análisis.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis.

Estudiante A.R.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

No, me falta Bachillerato.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

No.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Las obras.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

No mucho.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Son obras de dificultad alta y las llevo pasable.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Concentración y técnica.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Justas.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Sin duda, la manera de expresar las obras me ha hecho retroceder mucho en las pruebas.

Estudiante J.M.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Lectura a primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Creo que tengo nivel. Las obras son difíciles, pero el nivel lo requiere.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Análisis y lectura a primera vista.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Son más complicados en comparación con el nivel que hay cuando consigues entrar.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Análisis.

Estudiante D.P.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

No del todo.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

No, para nada.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Sí, pero siempre se podría estar mejor.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

Primera vista.

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Aceptables.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí, aunque podría estar más preparado.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

Primera vista y Análisis.

Estudiante A.M.

1. ¿Has finalizado los estudios de Enseñanzas Profesionales?

Sí.

2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para poder presentarte a la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Sí.

3. ¿Te encuentras preparado para las pruebas al Grado Superior?

Sí.

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone más problemas?

Lectura a primera vista.

5. ¿Estás satisfecho con lo aprendido en las EE.PP.?

Por lo general, sí.

6. ¿Qué tal llevas las obras propuestas para la prueba instrumental y qué dificultad tiene para ti?

Creo que las obras son apropiadas para el nivel que se debe exigir en las Enseñanzas Superiores.

7. ¿Qué aspectos necesitas trabajar más, por ejemplo: memorización de la obra, concentración, Análisis musical, Repentización, etc.?

El estudio meticuloso de la técnica básica del instrumento (flujo de aire, embocadura, articulación, etc.).

8. ¿Cómo calificas los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

En un principio, accesibles.

9. ¿Tienes la información necesaria para afrontar correctamente la prueba al Grado Superior?

Sí.

10. ¿En qué parte de la prueba tienes más carencias?

En Análisis.

Datos cuantitativos del alumnado presentado a las Pruebas de Acceso a Grado Superior de Clarinete

Pregunta	n	%
1. ¿Has finalizado los estudios de EE.PP.		
Sí	22	95,7
No	1	4,3
2. ¿Tienes todos los requisitos exigidos (EE.PP., Bachillerato) para presentarte a la Prueba de Acceso al Superior?		
Sí	16	69,6

No	7	34
----	---	----

3. ¿Te encuentras preparado para las Pruebas al Superior?

Sí	17	73,9
No	6	26,1

4. ¿Cuál de los tres exámenes te supone mayor problema?

Repentización	13	56,5
Análisis	7	30,4
Clarinete	4	17,4
Memoria	1	4,3

5. ¿Estás satisfecho con los conocimientos adquiridos en las EE.PP.?

Sí	16	69,6
No	7	30,4

6. ¿Consideras que tienes nivel suficiente para interpretar las obras propuestas para el acceso?

Bien	19	82,6
Mal	4	17,4

¿Crees que son muy difíciles?

Sí	12	52,2
No	7	30,4
Regular	4	17,4

7. ¿Qué aspectos consideras que necesitas trabajar más?

Concentración	10	43,5
Análisis	8	34,8
Repentización	9	39,1
Nervios	5	21,7
Técnica Clarinete	6	26,1

8. ¿Cómo calificarías los exámenes propuestos para la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Bien	8	34,8
Aceptable	10	43,5
Difícil	15	65,2

9. ¿Tienes la información administrativa y técnica necesaria para afrontar correctamente la Prueba de Acceso?

Sí	20	87,0
No	1	4,3
Regular	6	26,1

10. ¿En qué parte de la prueba crees que tienes más dificultades?

Análisis	10	43,5
Interpretación	6	26,1
Repentizar	8	34,8

ANEXO II: Datos del alumnado de 1º de Grado Superior de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante, recogidos durante el Curso Académico 2015/2016

Estudiante M.L.O.

1. ¿Encuentras mucha diferencia con respecto a EE.PP.?
Depende de la asignatura y el profesor. En algunas hay mucha diferencia y, en otras, casi nada.
2. ¿En qué aspectos encuentras diferencias?
Las asignaturas teóricas, por lo general, son más duras.
3. ¿Te ha costado mucho incorporarte al nivel exigido en el Superior?
No.
4. Haz una valoración de lo realizado hasta la fecha.
Con altibajos, pero bien trabajado.
5. ¿En qué asignaturas necesitas trabajar más?
Auditiva y Armonía.
6. ¿Te gusta más la interpretación o la docencia?
Interpretación.
7. ¿En qué aspectos tienes más carencias?
A la hora de tocar música contemporánea.
8. Las obras que interpretas actualmente, ¿las has trabajado en EE.PP.?
Tan sólo había trabajado una, el resto eran nuevas.
9. ¿Has mejorado la lectura a primera vista, la concentración y la memoria?
Sí.
10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso, ¿volverías a intentarlo en la interpretación o en la Pedagogía, Musicología...?
Posiblemente, interpretación o dirección.
11. ¿Cuántas horas al día dedicas al instrumento?
Tres o cuatro horas.
12. ¿Cuántas horas dedicas al resto de asignaturas?
Una hora.

Estudiante J.M.G.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Preparándome totalmente para las pruebas de acceso, tanto en mi instrumento como en asignaturas y conocimientos teóricos.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Totalmente, desde el trato familiar y la confianza y apoyo de tus profesores den el Grado Profesional, hemos pasado al trato más serio y competitivo del nivel Superior. También, claro está, en la dificultad de las obras, de las tareas a realizar, y de la preparación de las clases.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

Sí, creo tener lo que hace falta para poder terminar el curso con éxito.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

Estoy trabajando en profundidad aspectos como el sonido, el legato y el color, y desarrollando nuevos métodos y campos de estudio que antes ni conocía.

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

La verdad, es que me considero afortunado. Llevo una buena base en esta asignatura y no me supone problema tratar con algo tan drásticamente diferente como un *Organum* o un Madrigal del siglo XIII, cosa que no me esperaba analizar en este curso.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

De momento, todo va perfecto. Incluso, ha superado mis expectativas de lo que suponía iba a aprender en un primer curso. Así que, estoy muy contento.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

No, algunas las conocía, otras ni siquiera las había escuchado nombrar. Ha supuesto un cambio radical, y me ha abierto los ojos para empezar a crecer y desarrollar mi propia curiosidad musical y conocer repertorio. No sólo para mi instrumento, sino en general (Sinfonías, Violonchelo, Piano, Violín, Banda, Cámara, Saxofón...).

8. ¿Qué asignaturas aboradas mejor y en cuáles tienes problemas?

Destacaría mi facilidad en autocontrol, instrumento, repertorio con Piano, Armonía... en la mayoría de las asignaturas. Mientras que, me encuentro algo falto de nivel en Historia de la Música Occidental y en Música de Cámara.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

Sin duda, Música de Cámara para desenvolverme mejor de cara al escenario, y tocando con un pianista acompañante. También, la Repentización y la memoria son cruciales para entender bien lo que uno va a interpretar.

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

En caso de volver a presentarme, quizá me prepararía mejor de cara a las pruebas de Pedagogía. Por cuestiones personales, básicamente: me gustaría, en un futuro, dedicarme a ser docente, ya sea en Enseñanzas Elementales o Profesionales.

Estudiante A.R.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Principalmente, estudiando.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Sí, el Grado Superior es más exigente y con mucha más materia.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

No.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

La expresión y las bases de estudio.

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

Estudiando y haciendo los ejercicios. Sí, es más exigente.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

Sí, mucho.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

Algunas sí.

8. ¿Qué asignaturas abor das mejor y en cuáles tienes problemas?

Abordo mejor en Historia de la Música y Grupo de Cámara, y tengo más problemas con Armonía y Auditiva. Y, tengo más problemas con Armonía y Auditiva.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

El Análisis y la interpretación.

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

Elegiría Clarinete de nuevo, porque es lo que motiva, lo que más me gusta y con lo que más disfruto de todo. Muchos me han dicho que debería cambiar, pero yo no puedo cambiar por otra rama de la Música porque yo no quiero, por mucho que me hayan dicho que no valgo. Yo me esfuerzo para demostrar que puedo cuando quiero.

Estudiante M.T.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Con ganas y motivación de aprender y corregir cosas para poder seguir afrontando y mejorando mis conocimientos musicales.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Sí, algunas. El hecho de tener más asignaturas ya quiere decir que pasaremos más tiempo en el conservatorio y tendremos que dedicar más tiempo de trabajo en casa.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

Sí. Considero que lo estoy llevando bastante bien, aunque todavía podría esforzarme un poco más a fondo.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

Principalmente, la musicalidad. En las enseñanzas profesionales, el profesor de instrumento/tutor, generalmente, se centra más en el plano técnico que musical. Algo que me parece correcto, para poder llegar a las enseñanzas superiores lo mejor cualificado posible técnicamente hablando. Por otro lado, es en este punto cuando habremos alcanzado una madurez musical adecuada para tratar más a fondo el plano musical

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

Personalmente, Análisis me parece una asignatura interesante, por lo que no me supone esfuerzo prestar atención en clase y llevar el trabajo al día. Al tener un profesor diferente, sí he encontrado varias diferencias en cuanto a la forma de impartir la clase y a la explicación.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

Sí.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

Hasta el momento, todo el repertorio que llevo trabajado es nuevo, no las había montado anteriormente a excepción de una de las obras.

8. ¿Qué asignaturas aboradas mejor y en cuáles tienes problemas?

Como decía antes, las asignaturas teóricas me parecen interesantes y de importancia; ya que nos ayudarán a la hora de interpretar. Por lo que, en general, no tengo problemas con ninguna.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

Creo que llevé a cabo una buena preparación a lo largo del curso anterior, pero corregiría algunos aspectos. Para empezar, corregir mi planificación a la hora de afrontar cualquier prueba. Creo que a última hora incrementé el estudio de forma brusca y hubiera sido mejora de manera progresiva. Otro aspecto sería mejorar no tanto la preparación de las obras sino la preparación técnica respecto a la posición corporal, embocadura, flexibilidad...

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

Estoy muy contenta con mi especialidad y no la cambiaría. Pero, debido a mi interés por las asignaturas teóricas, no descartaría estudiar Pedagogía cuando finalice Clarinete.

Estudiante J.S.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Con ganas de afrontar los retos y mejorar clarinetísticamente.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Sí, sobre todo, en el profesorado.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

Sí.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

Más técnica interpretativa.

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

Está totalmente concebida de otra manera, que te hace abrir más la mente.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

Sí.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

No, salvo una.

8. ¿Qué asignaturas abor das mejor y en cuáles tienes problemas?

Abordo mejora las asignaturas de Armonía y Auditiva; y, más problemas con Estética.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

No se centran en problemas de embocadura, no sólo en el Conservatorio que estudié yo, sino en otros.

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

Elegiría otra vez Clarinete, ya que mis expectativas están más pensadas en la interpretación y no en la enseñanza.

Estudiante M.H.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Con muchas ganas y con mucha implicación.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Sí, mayor exigencia y dedicación.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

Sí, trabajando y con esfuerzo, sí.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

Muy diferente la manera de estudiar y la posición y emisión del aire. Ahora trabajo mucho más musicalidad y en mantenerme rítmicamente.

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

Yo estoy dando Armonía y continúa el mismo estilo que en Enseñanzas Profesionales, pero con mayor dificultad progresivamente.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

Sí, pero se puede aumentar.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

No.

8. ¿Qué asignaturas aboradas mejor y en cuáles tienes problemas?

Piano Complementario y Educación Auditiva son las que más me cuestan, pero tampoco son gran problema trabajándolas y siendo constante, como con el resto de asignaturas.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

La paciencia y modo de estudio, en el cual ahora tengo una exigencia muy distinta que hace un año.

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

Clarinete, ya que es a lo que me quiero dedicar completa y enteramente.

Estudiante D.P.

1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del Curso 2015/2016?

Con entusiasmo e ilusión.

2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?

Sí.

3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?

Sí.

4. ¿Qué aspectos clarinetístico estás trabajando más o diferente a los de Enseñanzas Profesionales?

Técnica de respiración.

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis? ¿Encuentras mucha diferencia respecto al último ciclo de EE.PP.?

Con mucha dificultad. Sí.

6. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?

Sí.

7. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?

No todas.

8. ¿Qué asignaturas aboradas mejor y en cuáles tienes problemas?

Las grupales me resultan más fácil que las individuales.

9. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP. si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Grado Superior?

Mejoraría el apartado de Primera Vista y Análisis.

10. En caso de volver a presentarte a la prueba de acceso al Grado Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía, Musicología...? Razona tu respuesta.

No lo sé, puesto que desconozco su contenido.

Datos cuantitativos del alumnado que cursaba primer curso de Grado Superior de Clarinete (primer mes de clase), que había participado en las Pruebas de Acceso cuyos datos se recogen en el Anexo I

Pregunta	n	%
1. ¿Cómo has afrontado el comienzo del curso 2015/2016?		
Con ganas de aprender y mejorar	4	66,7
Preparándome bien	2	33,3
2. ¿Encuentras muchas diferencias entre el último ciclo de EE.PP. y el Grado Superior?		
Sí	7	100,0
No	0	0
3. ¿Consideras que te encuentras preparado para afrontar el primer curso de Grado Superior?		
Sí	5	71,4
No	2	28,6
4. ¿Qué aspectos clarinetísticos estás trabajando más o diferentes a los de EE.PP.?		
Ritmo	1	14,3
Sonido	2	28,6

Posición	1	14,3
Nuevos métodos de estudios	3	42,9
Interpretación	2	28,6
Musicalidad	2	28,6
Respiración	1	14,3

5. ¿Cómo afrontas la asignatura de Análisis?

Bien	5	83,3
Dificultad	1	16,7

¿Encuentras muchas diferencias respecto al último ciclo de EE.PP.?

Sí	5	83,3
No	1	16,7

Datos cuantitativos del alumnado que cursaba primer curso de Grado Superior de Clarinete (final de curso), que había participado en las Pruebas de Acceso cuyos datos se recogen en el Anexo I

Pregunta	n	%
1. El primer curso, ¿ha superado tus expectativas?		
Sí	7	100
No	0	0
2. Las obras de Clarinete que interpretas actualmente, ¿las habías interpretado ya en EE.PP.?		
Sí	2	28,6
No	5	71,4
3. ¿Qué asignaturas abor das mejor y en cuáles tienes problemas?		
Mejor		
Piano Complementario	1	14,3
Historia de la Música	1	14,3
Asignaturas teóricas	2	28,6
Instrumento	1	14,3
Música de Cámara	1	14,3
Armonía	2	28,6

Auditiva	2	28,6
----------	---	------

Peor

Historia de la Música	1	16,7
Instrumento	1	16,7
Música de Cámara	1	16,7
Armonía	2	33,3
Auditiva	2	33,3
Repertorio con Piano	1	16,7

4. ¿Qué aspectos cambiarías o trabajarías más en EE.PP., si tuvieras que presentarte otra vez a la prueba al Superior?

Música de Cámara	1	14,3
Repentizar	2	28,6
Modo de estudio	1	14,3
Problemas embocadura	1	14,3
Posición corporal	1	14,3
Análisis	2	28,6
Memoria	1	14,3
Interpretación	1	14,3

5. En caso de volver a presentarte a la prueba al Superior, ¿elegirías otra vez Clarinete o bien Pedagogía/Musicología?

Clarinete	4	57,1
Pedagogía	1	14,3
No sabe	1	14,3
No	1	14,3

ANEXO III: Datos recogidos en las entrevistas al profesorado de los Conservatorios Superiores y Profesionales de Música

Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia:

- Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.
- Profesor D. Miguel Martínez Royo.

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante:

- Profesor D. Gonzalo Berná Pic.
- Profesor D. Rafael Albert Soler.

Conservatorio Profesional de Música de Murcia:

- Profesor D. Jonatan Rives Beneite.
- Profesor D. Nicolás Gálvez López.
- Profesor D. José Cristóbal Dolz Sanchis.
- Profesor. D. José Miguel Azorín Marco.
- Profesora D^a M^a Encarnación Arce Corbalán.
- Profesora D^a Raquel Cañadas Tapia.

Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja (Alicante):

- Profesor D. Francisco José Manresa Rocamora.

Conservatorio Profesional de Música de Almoradí (Alicante):

- Profesor D. Juan Antonio Pertusa García.
- Profesor D. Tomás Rodríguez Gómez.
- Profesor D. Manuel Sánchez Fernández.

Conservatorio Profesional de Música de Orihuela (Alicante):

- Profesor D. Alfonso José Alfonso González.
- Profesora D^a Mari Carmen García Murcia.

Conservatorio Profesional de Música “Juan Miralles Leal” de Catral (Alicante):

- Profesor D. Leonardo Miguel Martínez Cayuelas.
- Profesor D. Luis Ramón Rodríguez Lorenzo.
- Profesora D^a Águeda Latorre Dueñas.

Conservatorio Profesional de Música de El Pilar de la Horadada (Alicante):

- Profesor D. Francisco José Navarro.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littel" de Murcia

Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.

Experiencia en docencia: 26 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 14 años.

1. Igual que sucede en la PAU, en el Tercer Ciclo de EE.PP., ¿deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Sin duda sí, hay que distinguir claramente los dos niveles. Ir lentamente con el tema del repertorio y no querer avanzar demasiado rápido.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP., para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Son cosas diferentes, no tiene porqué. Yo creo que las programaciones y los métodos de trabajo de los profesores de los Profesionales están muy bien enfocados para trabajar lo que es el contenido de Grado Medio. La Prueba de Acceso es otra cuestión diferente.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Deben abordarse obras en las que el aspirante a la prueba al Superior, tenga absolutamente soltura, en resumen, sí. Deben tener obras que superen de manera clarísima técnicamente, no que vayan justos.

4. La técnica del alumnado, ¿es deficiente para poder superar el nivel exigido en el último ciclo?

El último ciclo, ¿te refieres a Grado Medio? Hay casos que sí, no puedo negar que nos encontramos con casos muy claros donde, técnicamente, no están para ese nivel. Pero, en la mayoría de los casos, sí.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Yo creo que, a veces, y también quiero que los profesores de estos ciclos, se programan obras sobre todo con una especie de motivación personal del profesor, para ir creciendo como profesor se programan obras demasiado difíciles y esto tiene efectos secundarios, claro, porque se distorsiona hacia otras cuestiones técnicas o se pasan por alto ciertas cuestiones. Los pasos no son los adecuados y es cierto que yo he observado que gran parte del repertorio, e incluso de la

metodología de estudios es excesivamente complicada, a nivel de madurez de los alumnos de Grado Medio, cierto.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sin duda, estos aspectos. Técnica de expresión corporal, también, técnicas en escena, también, serían lógicamente a un nivel de que comienzas a despertar del mundo éste de la música. Claro esto, evidentemente, es trasladable al Grado Superior, también lo haría allí. Pero, en el último ciclo de Grado Medio sí sería interesante, o bien como asignatura optativa, o bien como un contenido, pequeño contenido dentro de la clase de Clarinete, la memorización, la concentración, la técnica de concienciación corporal, sí que lo trabajaría.

7. ¿Debe estudiar el alumnado las obras que, posteriormente, interpretan en el Superior, al igual que en Bachillerato y en la Universidad? Aquí es lo que hemos comentado anteriormente, la idea principal es hacer como se hace en la PAU, una PAU musical, para nosotros sería llevar el repertorio del Profesional pero acorde, con obras que no se van a ver luego. Un estudiante de Medicina, no va a hacer en la PAU un análisis o diagnóstico médico porque no ha estudiado nada que se lo permita.

No, deben evitarlo. En el caso de las instrumentales, es más difícil definir eso, de concretar. No digo que sea taxativamente marcar una línea roja, es decir, hasta aquí puedes llegar y a partir de allí puedes tocar, porque el repertorio clarinetístico, al igual que el de Flauta u otro instrumento, es muy difícil encasillar en qué curso es, hay obras que tienen un nivel, se puede en un primero de Grado Medio y, también, se puede ver perfectamente en un Superior. El nivel de exigencia a lo mejor no tanto, pero lo que es elaborar la obra desde la perspectiva de la madurez que tenga, si fuera igual, mi respuesta sí, pero con ciertos matices, en algunas ocasiones no pasa nada.

8. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sí.

9. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí.

10. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, hay una extensa y enorme literatura de metodología que cubre todas las expectativas, siempre el profesor puede innovar e, incluso, aportar nuevo material, pero hoy en día hay una enorme literatura.

CUESTIONES CENTRADAS EN EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DE MÚSICA 11. ¿Propone cambios para la prueba al Superior? ¿Aporta alguno?

Sin poderte explicar, porque esto es una cuestión de mucha madurez, probablemente, sí, probablemente, sí. Te podría pensar esta respuesta con mucho tiempo, pero uno de los cambios que yo haría es la posibilidad de tener mayor relación, mayor comunicación personal, una entrevista. Me parece muy importante hablar con los alumnos en un espacio distendido, previo a la prueba, no en el mismo momento de la prueba porque ahí patinan la verdad, sino tener una entrevista cordial donde podamos detectar las inquietudes, el nivel de los objetivos que tienen, la ambición, las aspiraciones que tienen, conocer personalmente al alumno... Eso nos ayuda muchísimo a valorarlo justamente después. Pero, luego las pruebas como con tan subjetivas... Te puedes equivocar, es muy fácil errar. Ya te digo, probablemente, sí. Pero, lo que se me viene a la cabeza de manera espontánea es esto, ¿no?

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar las EE.PP.? El problema es, claro, lo comentado anteriormente: ¿qué hace cada profesor? Los del Profesional y los del Superior, que haya una coordinación.

Desde luego, no es lo que se pretende. En el Conservatorio de Murcia, lo que se pretende es una especie (si se me permite la expresión) de reválida, de lo que se ha hecho en Grado Medio. No se pide ningún concepto que da en el Superior, es absurdo. Se piden contenidos de Grado Medio. Es una pequeña reválida. En el Superior, me consta que intentan siempre poner un ejercicio de final de Grado Medio.

13. El alumnado, ¿afrenta correctamente el nivel exigido en 1º de Superior?

Como todo, hay gente que sí y hay gente que no. Evidentemente, lo normal es que sí, pero se nos da muchos casos de una enorme desorientación, están muy desorientados, porque el cambio, bien sea del Conservatorio o bien del profesor o bien de la ciudad o bien sea de ciclo de nivel, les hace el primer año muchos casos de transición, muy complicado. Sí, no siempre. El primer curso, es un curso de transición, de intentar... De al final, decir estoy aquí, porque no saben a lo que van, tienen un enorme desconocimiento.

14. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Mira, el principal problema que detecto es que la memorización, en algunos casos, se lo toman como un fin y no como un medio. Memorizan por el simple hecho de memorizar y la memoria es una herramienta que sirve para expresar la concentración, la comprensión de la obra, la interiorización de la misma. Es absurdo tocar una obra de memoria, si eso no te ha servido para comprenderla. La memorización es la consecuencia de la comprensión de la obra,

no es el objetivo y algunas personas lo toman como un objetivo, con lo cual el hecho nunca se cumple. Para mí es muy importante la memoria, no como un fin, sino como una herramienta.

15. ¿Es importante conocer las obras, incluso al compositor, el estilo...?

Eso, sin duda, en ese sentido hay bastante. Yo sé que de esto no tienen la culpa los profesores y menos de Clarinete, porque sé que trabajan los que vienen a hacer las pruebas en Murcia. De la mayoría de los profesores que conozco trabajan muy bien, no tengo queja; pero, los chavales muchas veces vienen con enormes carencias de conocimientos musicales de estilo, de cultura musical, en general. Quizás, por la edad que tienen vienen con muy poco nivel.

16. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Falta de estrategia a la hora de abordar el ejercicio, la primera vista es la primera vista; pero, ellos también se lo toman como algo espontáneo. No tienen un protocolo a la hora de trabajarla, tienen dos minutos y ahí debería, previamente, tener un sistema, un método de trabajo para cómo abordar esa primera vista. No lo tienen, se van directamente a la primera vista, sin tener ninguna estrategia. Suelen abordar las piezas con mucha velocidad.

17. Por cierto, cuando cogen el Clarinete hay que montar las piezas, campana... Pero, cuando pasas a la lectura a primera vista dice: ¿qué pasos debo señalar? Eso es muy importante.

Eso es muy importante, te da una especie de previa de cómo abordar esa primera vista y saber la mecánica y, luego, la aborda. La primera vista es una cuestión de preparación, de estructura mental; segundo, de práctica, uno puede tener la primera vista correcta si no la practica; y, un tercer elemento que eso ya cada uno tiene, facilidad o talento, eso ya cada uno es lo que tiene. Pero, el talento no va a ningún sitio si primero no tienes una estructura, un guión a la hora de abordar la primera vista y, sobre todo, si no lo practicas, si no lo practicas...

18. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden? ¿Sabe que, a lo mejor, si hay una orientación del profesor que dice "Pues mira, yo he escuchado estas obras en Murcia para la Prueba de Acceso, yo te recomiendo que lleves ésta", o hay profesores que no, que son de esos tajantes y dicen "No, llévate las obras fuertes porque tienes que tocarlas? Esa es la idea principal.

¿Las obras que propone el Conservatorio Superior de Murcia, en concreto? Evidentemente, la gente las presenta y el caso, se acepta; pero, también tenemos muchos casos de gente que tocan obras muy por encima de sus posibilidades. Mira, sinceramente, es una cuestión que te hago al margen de esta pregunta, quizás los problemas que tenemos que solucionar es la comunicación entre los profesores, porque yo llevo 14 años en el Superior y, después de 14 años, tú eres

probablemente el primer profesor que vienes a hacerme esas preguntas. Ningún profesor me ha venido a preguntar: ¿qué debo hacer? ¿Qué me aconsejas? Puede ser que, alguna vez, que Jonatan Rives me haya hecho un comentario o tal, bien, vale, pero esa falta de comunicación es un problema.

19. O esa, lo contrario que sucede con la PAU, en la que hay reuniones entre el profesorado de Secundaria y de Universidad, momento en el que se establecen los exámenes y criterios de corrección.

De hecho, no hay una manera oficial; pero, sí una manera un poco velada, siempre les he dicho, les he invitado a que vengan a las pruebas de acceso, en un ejercicio de transparencia. Es decir, entrar dentro e, incluso, porqué no comentan. Luego, se critica, se habla, no tienen ni idea o tal... No ha venido nadie a las pruebas.

20. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las adecuadas?

Hay un catálogo amplio que aborda muchos niveles, es decir, te propone obras que son el máximo recomendable; y, otras que son el mínimo recomendable, adecuadas. Yo sería más escueto, quizás pondría menos; pero, bueno, en principio las que hay son las adecuadas.

21. ¿Técnicamente cómo ve al alumnado que se presenta?

Técnicamente... Sinceramente, lo veo, excepto la gente que aprueba, lo veo bastante deficiente. La verdad es que sí. En cuestiones de base: cuestiones de embocadura, tensión corporal, articulación, afinación mucho, e, incluso, yo te comento, son cuestiones de base, desconocimiento del uso de la respiración. Del fraseo musical y técnicamente, hay muchos pasos, no todos evidentemente porque hay gente que aprueba y, además, aprueba con buenas calificaciones. Pero, si tú haces un estudio no de este año, sino de los últimos años, ha habido altibajos porque no todos los años han sido iguales; pero, ha habido años en los que se ha presentado mucha gente y el nivel ha sido muy bajo, y se ha aprobado prácticamente al cuarenta por ciento, siendo muy generosos, porque también somos conscientes de que hay que dar oportunidades, ¿eh? Este año de los que se presentaron, nuestra primera intención clara, pero clara, es tres. Esto no hay ninguna duda y, a partir del cuarto en adelante, ya había una negociación o una especie de, vamos a intentar buscar los máximos argumentos posibles para intentar ayudarles. Con lo cual significa que, si hubiéramos sido un mecanismo de calificación frívolo y aséptico, hubieran aprobado tres personas, que hubiera significado el 20% más o menos. Realmente, estamos hablando de un nivel bajo.

22. ¿En qué exámenes observa más carencias del alumnado?

Principalmente, la de Clarinete. Muchas veces la de la primera vista está vinculada. Es raro que la persona que a ti te ha convencido con nitidez y con

claridad en el ejercicio específico de Clarinete el repertorio, te haga una mala primera vista. Últimamente, hemos observado la relación entre las tres pruebas, gente que hace una primera vista buena, que toca correctamente el ejercicio específico, tiene un buen análisis, luego suele estar muy relacionado. Pero, en definitiva, el Clarinete.

23. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que se realizan en la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Posiblemente, articularía algunas cosas o modificaría o incluiría alguna prueba más. Pero, lo que está, me parece bien. Se puede añadir, se puede modificar, se puede flexibilizar alguna cuestión o matizar; pero, lo que hay me parece correcto.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia

Profesor D. Miguel Martínez Rollo.

Experiencia en docencia: 22 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 8 años.

1. Igual que sucede en la PAU, en el Tercer Ciclo de EE.PP., ¿deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Vamos a ver, el problema depende del nivel del alumnado, es decir, normalmente en los últimos cursos de Enseñanza Profesional, tú trabajas unas piezas que te preparan para dar un nivel a unos estudios Superiores. En teoría, no deberías tocar piezas que vas a tocar después; pero, eso tampoco puedes hacerlo, porque hay alumnos, un mínimo de alumnos que tiene mayor nivel y no puedes dejarles de recibir clases de piezas que pueden llegar. Si ponemos ya que no pueden hacer piezas que no hagan en el Superior, evidentemente, estamos cortándoles las alas a alumna minoría que sí podría. Y, luego, en general, la música del siglo XX/XXI, en el Conservatorio Profesional no se trabaja o muy poco, y en el Conservatorio Superior se pueden hacer otros trabajos. No son las típicas obras que se pueden llegar a tocar en el Profesional y mejorarlas en el Superior. En el Superior, también, se trabaja mucho la parte de Repentización con el Piano, que en un Profesional no se hace este trabajo más a fondo; pero, evidentemente, no podemos ser taxativos y decir que no podemos trabajar obras en el Profesional, que luego se trabaja en el Superior.

2. ¿Debe regularizarse mejor los libros de texto musicales y metodología musical (Didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP., para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Bueno, regularizar la metodología siempre es bueno y hacerla acorde a lo que se va a hacer. Yo creo que, básicamente, tienes que conocer el material humano que tienes contigo, ¿no? Y un poco todo el repertorio, toda la metodología que utilizas va acorde a esas características que tiene el alumnado que tienes y en la música son muy variados. Entonces, creo que la orientación hacia toda la metodología tiene que ser muy particular, a cada caso, ¿no? Se pueden siempre ofrecer vías generales, ideas generales y metodología general; pero, luego hay que sacar dentro de la metodología, para hacerla muy personal.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sí, esto me parece muy importante. Yo estoy totalmente de acuerdo con esta cuestión, porque los contenidos que nos piden son muy generales y, entonces, la dificultad técnica en el tema de la interpretación de un instrumento, la basamos siempre en la digitación. Pero, la dificultad técnica es la embocadura, la posición corporal. Realmente, las tensiones corporales que puedas tener, una buena respiración, una buena utilización de la máscara facial, todo el trabajo que hay en la afinación, todo lo que hay en la estética de las piezas, en el estudio de las piezas. Pero, que realmente la técnica y todo lo que nos hablan siempre se ha basado en la digitación, quiere decir, la técnica no siempre está en tocar o en repentizar muchas notas con mucha velocidad, sino que son muchas cosas: conseguir un buen sonido es técnica, saber elegir un material para tocar se técnica... Todo esto es un émbolo de técnica y a parte de la legislación vigente que hay en EE.PP. trabaja también una forma corporal, que eso realmente no se trabaja nada, no hay asignaturas propias en EE.PP. Y, entonces, nos están hablando de ideas musicales, tener autonomía para tomar decisiones, quiero decir, de unas ideas globales de técnica y de musical mucho más amplias, a nivel musical no tan estrictamente instrumentales.

4. ¿La técnica del alumnado es deficiente para poder superar el nivel exigido en el último ciclo?

Vamos a ver, en general, eso no se puede globalizar porque hay alumnos que sí que tienen técnica, y hay otros que no. Quiero decir, el problema que yo veo, en general, es el sistema educativo musical, quiero decir, un chaval que va al Conservatorio de media en España pasa ocho horas al día recibiendo clases, una hora al día si pueden, estudiando. El nivel técnico de un instrumento no tiene misterios, es dedicarle tiempo con las posibilidades que tiene cada uno. Hay gente que necesitara dos horas, una hora, entonces, aquí llega entonces un reflejo de lo

que el sistema educativo musical les ha traído. Y, yo en general, lo que veo es una mala formación musical y una gran formación instrumental. Y esto es debido a que ya desde Primaria, estamos ofertando menos Música, en el instituto estamos ofertando menos Música. En general, las Artes, la Filosofía, se está utilizando menos en los estudios y esto va en detrimento de la Música. Evidentemente, el niño que quiere estudiar Música, la única opción que tiene es ir a estudiar al Conservatorio y aquí se mezcla todo y eso es un problema. Pero, que realmente hay alumnos que tienen muy buena técnica, ¿por qué? Por connotaciones familiares que hacen porque los padres tengan mucho interés en que estudien, pero realmente facilidades no las hay.

5. ¿Propone algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.?

Sí, yo en general, el nivel técnico de todas las obras las relajaría. Yo intentaría siempre que el alumno que tenga que hacer las pruebas o las piezas que pueda afrontar, sean siempre partiendo de la idea básica técnica que tienen, respondiendo a su control de respiración, control de digitación, cómo corporalmente pueden afrontarlas si no hay tensiones. Pero, siempre obras que estén de acuerdo a ello, haciéndose una utilización... Más específica. Sí, de cada alumno y siempre que no toquen cosas que les hagan tensiones y poco control de las piezas, y decir el estudio acorde que realizan.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Éstos pueden ser unos, pero para mí lo más importante es la posición corporal, la relajación y, como has dicho, la memorización. Pero, para mí lo más importante es el trabajo corporal, la mayoría de problemas que tienen ellos son tensiones: en cuellos, brazos, hombros, boca, dientes, mandíbula... Para mí, una asignatura importantísima es el trabajo corporal de un alumno; y, otro aspecto para mí importantísimo es la técnica o las fases que tienes que tener para salir a la escena, el trabajo escénico es otra asignatura que me parece importantísima, que no la hacemos ningún músico, cualquier "tío de teatro" lo hace. Nosotros salimos a escena y nadie nos lo enseña. Algo falla. Y, ¿sabes qué pasa? Al músico de alguna forma, la tradición nos ha dicho que tiene que ser el mejor, que tiene que tocar mejor que nadie; pero, no nos hacen pensar en la música, disfrutar de ella o del valor que vas a añadir. Nos han creado de una forma competitiva. Tenemos que trabajar el disfrute, el disfrute de ello.

7. ¿Debe estudiar el alumnado las obras que, posteriormente, interpretan en el Superior, igual que en la Prueba de Acceso a la Universidad se examinan de los contenidos de Bachillerato?

Podría ser, cada caso es un mundo, ¿no? En general, no lo hacen. Normalmente, los chicos vienen y tocan unas piezas porque creen que, si tocan piezas más difíciles en un Conservatorio Profesional, tienen más posibilidades de entrar. Evidentemente, si tocan piezas de menor dificultad tienen más posibilidades, el problema es tocarlas mal. La clave es tocar piezas que puedas afinarlas bien, que puedas hacer un control del cuerpo, evidentemente, si traes unas piezas de mayor nivel que las tocas muy bien, podrías ampliar los estudios realmente en el Superior, a nivel estético, a nivel historiográfico, podrías mejorarlas. Cualquier músico, cuando va evolucionando su vida musical, cada vez toca mejor y puede evolucionar más en las piezas que toca; pero, lo que digo puede ser que sí, puede ser que no. No tenemos la razón de que esto sea... Hay chavales que vienen que tocan la *Sonata* de Lefèvre y la tocan muy bien, a mí me vale. Estadísticamente, les voy a pedir mucho más.

8. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sí, yo creo que, en general, hay que dar un ámbito mucho más amplio de todo, y lo más importante es que ellos salgan con una técnica básica apta para poder afrontar mucho de los desafíos que supone el Superior. Y, después, para mí hay una cosa importantísima que es que muchas veces no reflexionamos con los chavales que quieren hacer una prueba al Superior, acerca de lo que supone, de lo que van a ser sus vidas y de lo que supone ser músico y qué es lo que ellos quieren. Este planteamiento en las Enseñanzas Profesionales no se hace, de alguna forma el sistema que lleva ahí porque has estudiado en una banda de música, la banda de música te apunta al Conservatorio porque tienes que sacar un título, cuando acaban el Profesional, como todo el mundo estudia el Profesional y se va al Superior, lo hacen porque sí. Es como una cadena que siguen, pero no hay ninguna reflexión al respecto sobre esto. Un asesoramiento realmente.

9. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Yo creo, personalmente, que hay muchas asignaturas que esto lo aportan, desde luego, hay una parte que se podría hacer en el Clarinete, ¿no? Pero, la orquesta en el Profesional te debe aportar primera vista, el tocar en banda te aporta, la música de cámara te aporta, cualquier asignatura práctica debe aportar esto. Cualquier alumno cuando empieza un estudio está haciendo repentización a primera vista. Yo creo que realizar ejercicio, el acostumbrarte a realizar primera vista desde que empiezas, ¿no? Cuáles son las pautas de hacer una primera vista, marcarles el camino para que ellos, día a día, en cualquier asignatura práctica la hagan, ¿no? Porque luego es una cosa básica en la formación del músico, en la vida de un músico. Pero, ¿realmente hacer algo específico? Sí, lo que hay que

enseñarles los caminos y los hay. Hay cuatro o cinco pautas que se marcan para siempre, que estás leyendo una repentización, ¿no? Como es la tonalidad, el compás, saber el tempo que vas a elegir para poder leer... Hay pautas muy claras que siempre tienen que intentar hacer, ¿no? La lectura hay que intentar siempre que desde el primer principio fijarte en todo, ¿no?

10. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Bueno, dependiendo de las programaciones que se puedan ver, ¿no? Yo creo que la mayoría lo que hacen es copiar de otras ideas. Yo creo que, realmente, el profesorado no conoce bien los métodos y tampoco los ha probado, ¿no? Entonces, yo creo que el profesorado se debería estar en constante reciclaje de sus estudios, debería de probarlo y, también, muchas veces, si tú no las pruebas en las clases y durante años, tampoco sabes si ese método va a funcionar, ¿no? Yo creo que, en general, las programaciones son todas muy parecidas, casi todos utilizamos la misma metodología y, luego, lo que se practica muy poco es el tema musical, la imaginación, el tema de... Es algo muy mecánico, ¿no? No utilizamos una metodología realmente alternativa para desarrollar la imaginación del músico, el perder la partitura, estamos siempre pendientes de un método, ¿no?

CUESTIONES CENTRADAS EN EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DE MÚSICA 11. ¿Propone cambios para la prueba al Superior?

Mira, yo el cambio mayor que veo es que en veinte minutos de prueba yo no puedo saber si un alumno es válido para entrar al Superior. No sé lo que quiere, no sé realmente las ideas que él ha tenido para llegar aquí. ¿Por qué razón ha querido venir? No comprendo tampoco su vida musical anterior, todo lo que ha trabajado; entonces, yo propondría unos meses de prueba más que hacer una prueba de veinte minutos. Realmente, en el primer año de estudio sé realmente si un alumno debe estar aquí o no debe estar aquí. Creo que sería ideal, ¿no? Hay algunos en Europa, hay cursos puente, cursos que te ayudan a... Como en la universidad. Y, luego, el mayor problema que yo veo es que la persona que toca un instrumento, la única salida musical que tiene es seguir con la especialización instrumental y el ochenta por ciento no pueden. Entonces, no conseguimos músicos útiles.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Por mi experiencia aquí, no. La prueba que se exige en el Conservatorio Superior está bastante acorde a sus estudios de formación Profesional. El problema que hay, hay muchos años de Armonía y Análisis ya en el Grado Profesional, y aquí seguimos con todo esto y, realmente, el Análisis como

utilización práctica no se utiliza, sólo en conceptos y es poco Análisis y Armonía práctica. Pero, realmente, el nivel es bueno, por mi experiencia no creo que...

13. ¿El alumnado afronta correctamente el nivel exigido en primero de Superior?

¿Correctamente, no? Bueno... Esta pregunta... Hay casos que sí, hay casos que no. Hay casos donde vienen muy bien a las pruebas, hacen buena prueba. Y, luego, no es un alumno constante, no es un alumno con estudios, no es un alumno que quiera estar aquí porque quiera estar, es un alumno que no busca el camino. Hay alumnos que tienen menos condiciones. Hemos visto que las pruebas tienen algo, o tienen una base menos sólida, más problemas técnicos; pero, realmente, tienen más claro que quieren estudiar música, que aman la profesión, que quieren ser músico, que se esfuerza mucho más. Entonces, realmente, no creo que pueda decirlo en forma global, sí que puedo contestar en forma global, que la mayoría de ellos, en primero eligen piezas que están por encima de su nivel. Entonces cuando trabajamos mucho la parte técnica, tienen que bajar el nivel, porque se han dado cuenta que muchas cosas no las pueden hacer, porque ellos basan el estudio en tocar las notas, descuidan la embocadura, la práctica de la respiración, la conciencia de la afinación, los parámetros estéticos de la interpretación, no saben realmente qué estilo están tocando, no les preocupa la interpretación histórica de la música. Sólo tienen una visión romantizada de la música, tampoco les gusta la música del siglo XX, no la hacen en la enseñanza Profesional, aquí les abres un campo que no lo quieren ver.

14. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

El problema de la memorización de las obras es que en las Enseñanzas Profesionales no se hace, no se trabaja, ellos quieren media hora al día para estudiar, ellos hacen un estudio sobre una pieza porque..., sobre un estudio que tienen que trabajar en clase. Pero, el tema de la memoria primero, en las Enseñanzas Profesionales no se hacen y, luego al igual que en la Repentización, hay unas pautas para trabajar de memoria. La memoria se trabaja con el fin de que, musicalmente, se funcione mejor o que tengas mucha más libertad, ¿no? Entonces, para trabajar la memoria tienes que conocer analíticamente una pieza, tienes que conocer las frases, no puedes estudiar sólo por estudiar notas, no puedes memorizar notas al azar. Entonces, tiene un fin y tiene que tener unas pautas; de ahí, unas pautas que se marcan claramente para estudiar de memoria, pero en unas Enseñanzas Profesionales, no se hace. En las Enseñanzas Profesionales, lo único que hace el alumno es memorizar notas por signo; pero, sin ningún sentido, sin ningún aporte global, sin ningún sentido musical. Ignorando la parte del Piano.

15. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Sobre todo, el mayor problema que hay es de afinación, de ritmo, y, sobre todo, no utilizan para nada las dinámicas y la agógica que se indica. Quizás lo único que les interesa es leer las notas, no equivocarse de notas, en ningún sentido tienen la sensibilidad de oír la tonalidad que están tocando o si es tonal o atonal, las gamas dinámicas, la agógica, el tempo que se pide. Todo esto lo descuidan, sólo son las notas, la rítmica que hay, la acentuación que hay, no les preocupa mucho, ¿no? Sólo leer notas y a una velocidad extrema.

16. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Sí, son las adecuadas, evidentemente, porque ellos hacen lo que los profesores les dicen. En la mayoría de los casos, el problema es que no son obras adecuadas al nivel técnico. Es siempre lo mismo. Y no están adecuadas al nivel de exigencia de estudio que ellos tienen. Hay algunos casos de chavales de un nivel mucho más alto, pero normalmente vienen enfocados o porque tienen unas condiciones naturales altas, porque sus familias son músicos, porque tienen una tradición musical en casa. Pero, en la mayoría de ellos, casi todas las piezas están por encima de ellos, no sólo a nivel técnico de digitación, música, lo que hablamos siempre, estilístico, afinación, siempre el mismo problema.

17. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior con las adecuadas?

Bueno, nosotros hacemos una relación recomendada, realmente luego cada uno puede traer piezas que no están. Nosotros marcamos un nivel, pero realmente es muy amplio esto. Ningún alumno que ha traído una pieza que no estuviera dentro de las orientativas, hemos dicho que no las tocara, evidentemente, si tú bajas el nivel en el repertorio técnico, tienes que aumentar el nivel musical y el nivel de perfeccionamiento de la pieza. Pero, básicamente, las piezas que traen son acordes a lo que trabajan en el Conservatorio Profesional y la mayoría traen piezas evidentemente acordes a ese nivel; pero, hay muchas que están por encima del nivel que nosotros les pedimos.

18. ¿Técnicamente cómo ve al alumnado que se presenta?

En general, flojo, bastante flojo; pero, el problema que hay es el sistema. Lo sigo diciendo. Quiero decir que el nivel del Superior ha disminuido muchísimo, quiero decir, un alumno que tiene que venir al Superior tiene que dedicar muchas horas a estudiar, muchas horas a investigar, estudiar un instrumento requiere horas solitarias en tu habitación. Entonces, el sistema educativo que tenemos no permite realmente elegir los chavales. Mucha gente viene a estudiar al Superior a una rama de la interpretación del Clarinete, cuando no tiene un nivel técnico. Entonces, los primeros años entran y nos dedicamos a hacer un estudio técnico y hacerles pensar si realmente es lo que quieren y cuál es el camino que quieren

seguir. Evidentemente, el 90% de mis alumnos que están aquí, ninguno se dedica a la interpretación después, acaban todos en la docencia; y no tenemos una rama de docencia en el Conservatorio en la mayoría de España y tampoco tenemos profesores formados en la formación, porque realmente en España esto no tenemos, tenemos esta carencia. Pero, técnicamente, el alumnado no es flojo porque no tenga esas condiciones, sino porque lo estamos hablando antes, ¿no? No hay un enfoque real y la mayoría que traen... Esto es porque llegan a un nivel alto, es porque en sus bandas de música han funcionado porque tenemos una tradición musical en los vientos que... Pero, tenemos una tradición que sólo trabaja la parte de la digitación porque el profesorado tampoco se recicla.

19. ¿En qué exámenes observa más carencias al alumnado?

¿En qué exámenes? Sí, mira, las mayores carencias son en la Repentización y en la memorización, en lo que son las pruebas. Y, otra cosa muy importante es, cuando vienen a las pruebas, el trabajo con el Piano es muy deficiente, quiero decir, parece que han juntado dos o tres días con el pianista y el pianista los persigue. En ningún momento, hay ninguna asociación de hacer música. Si viene un pianista acompañante muy brillante, les salva la prueba; pero, la mayoría de los casos vienen con alumnos que han acabado el Superior, pero no tienen experiencia en la pieza y la mayor deficiencia viene en la..., en la concertación de la pieza musical.

20. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que se realizan en la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Estoy de acuerdo, el tema es que..., lo que he comentado antes, que con una prueba tan escueta, realmente no puedes conocer realmente al alumno, ¿no? Yo realmente haría una especie de encuesta, por ejemplo, para conocer... Una entrevista porque quieren venir aquí, cuál es su situación, cuál ha sido su experiencia en la música, cuál es su futuro, está claro que con dieciocho años no pueden saberlo. Pero, sí, realmente conocer cuál es su prioridad en la vida o qué es realmente conocer cuál es su prioridad en la vida o qué es realmente a lo que quieren llegar, cuál es su experiencia que han tenido en la música; es decir, porqué han decidido esto, ¿me entiendes, no? Entonces, las pruebas que hay son buenas, pero el tiempo es escaso, ¿no? Una persona que tiene veinte minutos, una hora, para hacer una prueba, sí puedes saber básicamente su idea musical, ¿no? Su base, ¿no? Todo lo que conforma su idea global de él, pero realmente tú no puedes saber si realmente es un alumno básico a descubrir o hacerle ver a él que lo que está haciendo no es donde él va. Entonces, sí creo que habría que hacer un curso puente y que, realmente, cuando han pasado uno o dos años, un alumno sabe..., la mayoría de mis alumnos me dicen "Mira, yo no me voy a dedicar a ser intérprete porque he visto que esto es demasiado para mí. Yo quiero esto, quiero

lo otro". Mira, puedes hacer un estudio del porcentaje de gente que acaba el Conservatorio Superior, es casi el 95%.

Yo creo que quinto y sexto, el alumno debería tener una asignatura donde tú estás trabajando realmente o estás enfocando a él, qué significa ir a los estudios superiores. Quiero decir, es un asesoramiento también, hay una parte que es asesorar sobre todo este tema y, luego, en el Conservatorio Superior. Deberíamos de ofertar muchas mayores salidas al instrumentista, no sólo la salida de intérprete y, dentro de la interpretación puede ser..., hay clarinetistas que no son muy buenos clarinetistas; pero, pueden ser muy buenos músicos de orquesta. Hay muy buenos clarinetistas que funcionan con la música de cámara; pero, no funcionan como solistas, hay algunos que pueden ser muy buenos solistas, pero muy pocos. La vida de solista es muy dura, ¿no? Hay gente que vale mucho para la docencia, que dentro de la docencia podemos ver que la docencia de niños pequeños, no es lo mismo que la docencia para el Grado Profesional, ni para los últimos Grados. Hay muy poca gente especializada en la enseñanza de niños pequeños, cuatro, cinco, seis años. Lo único que yo conozco es la enseñanza Suzuki para cuerda, Piano, Violín y Flauta, ¿no? Pero, realmente, ¿quién de nosotros en estos cuarenta años hemos recibido un trabajo sobre la Pedagogía, no hay, no somos, hacemos lo que nuestros profesores nos dijeron, de alguna forma un poco avanzado. Pero, no hemos cambiado nuestra forma de ver las cosas. No hemos trabajado, perfecto. Es otro ámbito.

Yo una idea, si yo fuera director de un Superior, hay una idea que yo creo que habría que hacer y sería desarrollar un sistema educativo en el cual, una persona que quiera aprender la docencia, la pedagogía del Clarinete o de un instrumento, potenciarla de forma que alumnos que empiezan a estudiar desde la nada, empezaran a estudiar con los profesores o los alumnos que quieran ser profesores junto a los profesores. O sea, hacer un estudio a tres bandas: el alumno pequeño que se matricula en el centro, el alumno profesor que quiere ser profesor y el profesor que va a enseñar al alumno profesor que quiere ser profesor. ¿Has entendido, no? Pero, yo lo hago en el ámbito de la docencia, o sea, yo tendría alumnos pequeños, abriría ocho alumnos, diez alumnos de carácter similar... No, entrarían al Conservatorio Superior para ser alumnos de los profesores que quieren ser alumnos, de los alumnos que quieren ser profesores. Recibir clase de esto, a parte de tener unas asignaturas. Pero, la docencia directa, o sea, yo no te puedo enseñar, imagínate que tú quisieras ser profesor de Clarinete, yo no puedo enseñarte ciertas cosas si yo no te veo enseñando a ti, yo te diría cosas, prueba esto, haz esto, dentro de la práctica, es fundamental.

Yo voy a ser docente, ¿no? ¿Qué metodología utilizarías? Haz una programación, bueno mira, este niño no sabe embocar, mira lo que has puesto en

la programación, ¿no? ¿Tú crees que esto? Mira el niño estudia cuatro horas a la semana, ¿no? Tú le has puesto un estudio de *“Le Clarinet Classic”* volumen C, tú crees que esto tiene sentido. Mira, la mano izquierda, la mano derecha no le llega, el Mi no le llega el dedo, tiene sentido que el niño pueda estudiar, ¿qué haces, toca el Clarinete en Do, le pones el Requinto, por qué lo haces? Eso dentro de que esté dentro de mí, porque la mayoría de mis alumnos van a ser profesores. Y no tengo el margen, la ley no me deja.

Te digo en cualquier cosa, en el ámbito de la música de cámara, el clarinetista que sólo está tocando las piezas de todos los conciertos con orquesta que puede hacer, está claro que hay que tocarlo, ¿quién de ellos va a tocar el “2º Concierto” de Spohr con una orquesta? Nadie, ¿quién de ellos van a tocar el “Quinteto” de Brahms con Piano? Muchos, Beethoven, el “Trío de los Polos”, la “Historia de un soldado”? ¿Cuándo trabajan? ¿Quién de ellos va a trabajar el “Quinteto” de Brahms, el de Mozart? Muchos van a tener posibilidades, ¿cuándo lo trabajan aquí? ¿Cuándo hay posibilidad de trabajar el repertorio de música de cámara específico de Clarinete? Eso se trabaja así.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante

Profesor D. Gonzalo Berná Pic.

Experiencia en docencia: 8 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 10 años.

1. En el Tercer Ciclo de EE.PP., ¿deben trabajarse obras de nivel profesional o de nivel superior como se viene haciendo?

Como deber, no. No tienen porqué, es decir, se pueden trabajar obras. El problema es adecuar las obras para cada alumno. Puede ser que sí haya alumnos que sí pueden abordar las obras para la Prueba de Acceso. No hay ningún problema.

2. ¿Considera que debe sistematizarse la metodología del Clarinete en las EE.PP. para afrontar mejor la prueba al Superior?

Sí, es posible que sí. Es posible que, en ese sentido, se deba regularizar un poquito mejor, de una forma más nítida y clara, cuáles son los objetivos, los contenidos y, sobre todo, la metodología que se utiliza, porque a veces es un poco dispar. Yo creo que sí se podía regularizar un poquito mejor esto.

3. ¿Deben exigirse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente para EE.PP.?

Sí, sí, a veces, los alumnos abordan obras que, musicalmente, están un poco por encima de sus posibilidades.

4. ¿Cree que la técnica del alumnado es insuficiente para poder superar el nivel de obras exigido en el último ciclo?

Sí, yo creo que sí; aunque, no se puede generalizar. Pero, sí, nos encontramos a veces con alumnos tocando obras, como te he comentado un poco por encima, sí.

5. ¿Propondría cambios (contenidos, metodología, obras...) para este Tercer Ciclo de EE.PP.?

Sí, sí, yo al hilo de lo que estamos hablando se pueden hacer cambios, se deben hacer cambios. Yo creo que debe haber un mayor trabajo técnico, de dedos, un mayor trabajo del sonido. A veces, por darle gusto a los chavales, tocar obras, siempre lo bonito, pues se olvida un poco de lo que es el planteamiento técnico que es fundamental.

6. ¿Plantea en el aula el trabajo de otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, absolutamente.

7. ¿Considera que el alumnado debe estudiar en Profesional las obras que, posteriormente, interpretan en el Superior? Si en Bachillerato no se estudia exactamente lo mismo que en la Universidad, ¿por qué en los centros de educación musical sí se hace, a pesar de que se quieren equiparar con la enseñanza universitaria y su proceso de acceso?

Como obligación, no. Quiero decir, no es que deban, pueden o no. Algunas obras del Tercer Ciclo de EE.PP. pueden coincidir, ¿por qué no? Sí, sí, no hay ningún problema.

8. ¿Se debería luchar por una sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la prueba de acceso al Superior?

Eh, sí, en cuanto a eso, yo lo que digo para las Pruebas de Acceso el alumno debe llevar obras que le funcionen bien. Quiero decir, que no estén por encima de su capacidad o nivel, en ese momento. Lo que el profesor tiene que hacer es ajustar porque lo conoce bien, al alumno, la obra al nivel de cada uno.

9. ¿Considera que debe aumentarse el trabajo de la lectura a primera vista o Repentización?

Sí, absolutamente, definitivamente.

10. Los métodos para Clarinete, ¿son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, yo creo que sí.

CUESTIONES CENTRADAS EN EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DE MÚSICA 11. ¿Propondría cambios para la Prueba de Acceso al Grado Superior?

Pienso que se podían hacer algunas modificaciones, sí, sí.

12. ¿Cree que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Pues, en concreto, este año sí, yo creo que sí, creo que sí. Por ejemplo, este año la prueba de Análisis que se hizo en Alicante fue a todas luces, fue demasiado compleja porque el 90% del alumnado ha suspendido. Entonces, creo que se pasaron un poquito en cuanto al lenguaje empleado para esta pieza. Pero, bueno, que tampoco... Depende de cada año, ¿sabes? Un poco también.

13. ¿Qué indicaciones daría al alumnado para afrontar el nivel exigido en primero de Superior?

Una gran mayoría sí, porque como ya sabes no todos los que se presentaron entran. Entonces, los que están más capacitados son los que entran; por tanto, esos generalmente están más o menos preparados para empezar 1º de Superior.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

¿Te refieres a la lectura a primera vista? Bueno, tienen bastantes problemas de, si se fijan en las cuestiones como son el ritmo, la agógica, la olvidan. Si están pendientes de la agógica y los matices, lo que es la medida, la tienen... En general, creo que, por un lado, está poco trabajado; y, por otro, en el tema del Lenguaje Musical hay grandes lagunas.

El profesor es el que tiene que orientar, es decir, tú como profesor de Grado Medio, es decir, "Oye, pues tú estás preparado para tocar" o "Tú, si te gusta la música, ¿por qué no la docencia, Pedagogía Musical?".

Nuestro Plan era distinto: en el Plan 66 era tocar y tocar, pero ahora, no. Ahora tienen la Musicología, pero tienen Pedagogía y, hasta hace poco, Pedagogía del Instrumento (lo que pasa es que el sistema nuevo LOE lo eliminó); pero, en LOGSE, en Alicante podías estudiar Pedagogía del Clarinete, Pedagogía de la Trompeta, Pedagogía de..., y cuando terminabas tenías dos carreras, la de Clarinete y la de Pedagogía, y estaba muy bien.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de procedencia (EE.PP.)?

Pues, sería complejo contestarte, pero sí, a veces hemos detectado que de ciertos conservatorios vienen con un repertorio excesivamente complejo. Sí, es verdad, sí me vienen en mente algunos centros que sí. Pues a lo mejor por la metodología que ellos emplean y los profesores en Grado Medio... Vienen con

unas obras, vamos..., de final de Grado Superior, totalmente. Me ha pasado, sí ha pasado.

16. Las obras propuestas para el acceso a Grado Superior por el Seminario/Departamento de los centros donde se imparte este grado, ¿son las adecuadas?

Sí, sí, porque son orientativas y no son obligatorias. Entonces, puedes o no hacer caso a esas recomendaciones, simplemente, es orientativa.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Muy irregulares, muy irregulares, en general, bajo de nivel, pero muy irregular. Puedes encontrar de veinte, dos o tres personas con un nivel adecuado, dos o tres con un nivel bastante normal y ya digamos el sesenta-setenta por ciento con un nivel bastante deficiente.

18. ¿En qué partes del examen de acceso observa que el alumnado presenta más problemas?

En todas, tanto en primera vista como en la propia de interpretación. En general, lo que estamos hablando, los alumnos no vienen bien asesorados. A veces, no vienen bien asesorados: los profesores tienen que ser honestos con ellos y decir "Oye", porque a veces me ha pasado de haberlos aprobados con nota media de casi nueve y tocar en las pruebas y no te lo crees... Es imposible que ese chico tenga una nota media del Conservatorio de un nueve.

19. ¿Está de acuerdo con las diferentes partes del examen que constituye la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí, estoy de acuerdo. Otra cosa es que pudiéramos ampliar alguna, alguna prueba. Por ejemplo, me gustaría hacer que hicieran una prueba auditiva, que no se hace, por lo menos para entrar en el instrumento.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante

Profesor D. Rafael Albert Soler.

Experiencia en docencia: 28 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 10 años.

1. ¿En Tercer Ciclo de EE.PP. deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Sí, yo pienso que sí. Se pueden trabajar obras diferentes porque eso no tiene..., no tiene nada de malo a la hora de luego afrontar, tocar una obra clásica un poco más asequible para luego afrontar un Mozart, por ejemplo, algo

romántico que sea más asequible, para luego afrontar Weber, un Crusell o un Spohr.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Bueno, ¿en cuánto te refieres a los libros o métodos? Está un poco... Sí, sí que es verdad que, bueno, a lo mejor a nivel de los Institutos, pues tienen tres o cuatro editoriales y trabajan esas editoriales. En Música, parece que cada maestrillo utiliza su librito que se dice, ¿no? Tenemos influencias de muchos sitios y muchos ámbitos; pero, que al final te das cuenta si nos metemos por hablar de música española, cogemos el Romero y si cogemos un libro alemán o un libro francés o un libro inglés, al final todos van a trabajar lo mismo, van a trabajar el mecanismo, las escalas, los arpeggios, el *legato*, los *portamentos*... Quiere decir que, a mí no me importa que sean libros de aquí o de allá, lo que me importa es lo que se va a trabajar; entonces, a lo mejor ahí sí que creo que se podían hacer unas unidades didácticas o una guía para unificar criterios. Creo que sí sería importante.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Bueno, ¿me estás hablando del Superior o del Profesional? Es que, en la prueba al Superior son obras orientativas, igual que para el Grado Profesional. En ningún momento se está exigiendo que nadie traiga como, por ejemplo, el "Concierto" de Nielsen o de Copland. Lo que se hace es un listado de obras orientativas y lo que decimos, te viene una persona que te toca una sonata clásica que parece fácil; pero, lo que ves tú es el concepto o de la sonoridad o de tal, y es perfectamente válido.

4. ¿La técnica del alumnado es suficiente para poder superar el nivel exigido en el último ciclo?

No, porque siempre hay gente que tiene nivel para superar el ciclo; pero, sí que es verdad que se nota desde el tema de la LOGSE, como una especie de bajada un poco de nivel o a lo mejor es que nosotros al hacernos mayores parece que digamos "No, porque yo cuando estaba en tercero "del 66" tenía un nivel que a lo mejor ahora sería un quinto de Grado LOGSE, un segundo ciclo de Profesional o tal".

5. ¿Propone algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.?

Yo lo que trabajaría mucho, que creo que falta en ese ciclo, es lo que hemos estado hablando antes: mucho más la sonoridad, mucho más la afinación, el tema de la columna del aire, la embocadura... Quiero decir que no me parece correcto

que haya gente que llegue a las pruebas de Grado Superior con problemas técnicos de ese tipo.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, de hecho, vamos, nosotros por lo menos aquí yo en clase... Mis alumnos en todas las audiciones les obligo que hagan una obra de memoria; y, el tema de la concentración me parece básico a la hora de salir a una audición. Sí, vamos, estoy a favor.

7. ¿Debe estudiar el alumnado las obras que, posteriormente, interpretan en el Superior, al igual que en Bachillerato-Universidad con la PAU?

Pueden repetir obras perfectamente, quiero decir, eso depende mucho del profesor del Grado Profesional. Él es el que sabe el nivel del alumno, qué es lo que puede afrontar, qué problemas tiene y ponerle un poco el repertorio adecuado para que el alumno pueda mejorar en esos ámbitos. Pero, bueno, se pueden tocar obras de Grado Medio y, luego, en el Superior, perfectamente y mejorarlas.

8. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Es lo que te he dicho antes. Yo creo que sí habría que intentar unificar un poco todo lo que hemos hablado de ... pues eso... de los *portamentos*, la columna de aire, la embocadura... El solfeo también, claro. Estamos hablando de Clarinete, pero yo, por ejemplo, yo te puedo decir que en primero de Grado Superior yo utilizo un libro que es sólo ritmo, para los alumnos de Clarinete, les meto estudios de Bitsch que es sólo diez estudios muy cortos de una hoja u hoja y media que son ritmo, cambio de compás, es como un refuerzo digamos a lo que han hecho.

9. ¿Se debe trabajar más en la lectura a primera vista o Repentización?

También, es otra de las asignaturas que yo me acuerdo en el Plan 66 que la trabajábamos. Había un año de Repentización a primera vista, ibas a clase y el profesor te decía "Transpórtame esto, transpórtate tal", y eso en Grado Medio no lo hacen. Y, es una asignatura muy importante porque a nosotros, bueno, tú lo sabes, a la hora de tocar en una orquesta y, de repente, te sale Clarinete en Do o te sale Clarinete en La.

10. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, vamos, de sobra, eh... Yo tengo un poco, yo siempre les digo a mis alumnos: Peñarrocha que era el Catedrático del Conservatorio de Madrid, siempre decía que el que terminaba los seis estudios del Romero (Tercera Parte)

bien tocados, que ése podía hacer la prueba al Superior. Estamos hablando del Plan 66, para este caso es el mismo.

CUESTIONES CENTRADAS EN EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DE MÚSICA 11. ¿Propone cambios para la prueba al Superior?

Bueno, cambios, a mí me parece que las tres pruebas que se hacen, en este caso, están bien. Otra cosa es lo que hablábamos antes de que se haga a un nivel de la Comunidad, lo que hemos hablado, que se haga un tribunal único... Podría ser viable, se podría intentar y ver cómo funciona. No sabemos hasta que no se hace, no se sabe nunca cómo funciona la experiencia.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Bueno, pues ahí depende de sitios. Yo sí que te digo que me parece una asignatura muy importante y que la gente tiene muchas lagunas. Entonces, depende de la exigencia pues..., de los centros. En el caso de Alicante, sí que se toman en serio las pruebas. Bueno, tú eres partícipe y... Pero, creo que tampoco es que "se tire a matar", digamos simplemente se piden unos mínimos.

13. ¿El alumnado afronta correctamente el nivel exigido en primero de Superior?

¿Lo afronta correctamente? Bueno, pues tenemos gente que... Depende, también de los años y, también, tú sabes que de repente tienes un año con un nivel muy alto y la gente no tiene problemas. Y yo te puedo hablar, por ejemplo, de la experiencia del año pasado. El año pasado entró gente aquí en septiembre, pues que a lo mejor el nivel era más bajillo; pero, bueno, es lo que... Es decir, dentro de que están aprobados, a lo mejor yo he tenido que trabajar durante tres o cuatro meses el primer trimestre o cuatrimestre, temas como te he dicho antes de técnica de la embocadura, de la columna del aire, de tal, que deberían estar trabajados de antes. Tú ves que hay lagunas y que les dices "Si no mejoramos esto, difícilmente vas a poder tocar, ¿vale?".

14. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Que la gente no está habituada a memorizar en nuestro instrumento, porque claro tú te coges a un pianista o que, por ejemplo, mis hijas que tocan cuerda y están en Grado Profesional, que el profesor desde pequeñitas les ha obligado a memorizar y a salir a las audiciones y a tocar de memoria. Entonces, eso en Clarinete se ha perdido y fíjate que los clarinetistas somos un poco los "numbers one", los directores de orquesta, vamos tenemos el ejemplo de Gonzalo Berná, pero bueno, José Miguel Rodilla, podríamos decir mil. Quiero decir que siempre hemos sido un poco, el Clarinete principal de la banda ha terminado dirigiendo porque tal; y, sin embargo, el tema de la memorización en Europa... Eso está vamos clarísimo.

15. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Pues eso, lo que acabamos de ver ahora mismo en la prueba de hoy. Quiero decir, la gente tiene problemas de ritmo, tiene problemas de lectura. Vamos, ya si nos planteamos directamente una primera vista que te hagan, pues eso, carácter o matices o tal. Es impensable, ¿no? Parece que ya con que las den... Y, rítmicamente.

16. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Yo creo que sí, yo... Es lo que te he dicho: cuando tengo un alumno de primero, miro un poco las carencias que tiene y, entonces, le pongo trabajo, obras que creo que le van a ayudar a favorecer todo ese tema. Si veo que una persona tiene problemas de columna de aire, tendré que trabajar con él cosas de ese tipo; si veo que es una persona que tiene problemas de dedos, de rigidez de dedos, pues le diré pues vamos a estar un mes haciendo ejercicios del Kroepsch, del Klosé, da igual, o de..., para reflejar los dedos porque sino no vamos a tocar nada.

17. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las adecuadas?

Sí, bueno, es lo que te he dicho antes. Nosotros hacemos un listado de obras orientativas, sí..., y a partir de ahí, pues cada alumno que se presenta con su profesor o con quien sea pues es el que elige y nos presenta las obras.

18. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Pues, hay de todo: hay gente que tiene muy buen nivel, que se nota que ha trabajado muy bien todo el Grado Profesional o desde los inicios; y, luego, hay gente pues que está como perdida, con notas muy altas en el Grado Medio, pero que ves que está muy perdido.

19. ¿En qué exámenes observa más carencias del alumnado?

¿En qué exámenes de la Prueba al Superior? Yo creo que... Bueno, claro, la parte de Análisis no te puedo hablar porque eso lo corrigen... Pero, vamos, lo que es la interpretación, yo creo que en las dos. Bueno, a primera vista parece que les cueste más, porque lo otro, en teoría se supone que llevan un año estudiando las obras que presentan.

20. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que se realizan en la prueba de acceso a Grado Superior?

Sí, yo, vamos, las tres pruebas que se hacen me parecen correctas. Creo que hacer menos, tampoco, porque es que..., es el mínimo creo.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante

Profesor D. Sergi Perelló Blanquer.

Experiencia en docencia: 20 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 2 años.

1. ¿En Tercer Ciclo de EE.PP. deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Considero que sí, las obras deben ser diferentes a las de las enseñanzas superiores.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Creo que debería haber mayor coordinación y consenso en todos estos aspectos; pero, no únicamente por la cuestión de la prueba de Superior, ya que hay un gran porcentaje de alumnado que no accede a las enseñanzas superiores. Aunque, en el currículum y en las distintas programaciones de cada centro vienen determinados los objetivos, contenidos..., hay una gran subjetividad para evaluar y habría que buscar una mayor objetividad.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Puede ser uno de los problemas que presentan algunos alumnos cuando llegan al Superior. Trabajar obras de menor dificultad técnica serviría para que los alumnos pudieran abordar, de forma más madura, aspectos que a mi criterio son más importantes: fraseo, articulación, dinámicas, estilo... En ocasiones, se pretende que los alumnos toquen obras con demasiada exigencia técnica.

4. ¿La técnica del alumnado es suficiente para poder superar el nivel exigido en el último ciclo?

En general, considero que la técnica del alumnado es suficiente para superar el nivel del último ciclo.

5. ¿Propone algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.?

No.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

En mi opinión, tanto la memorización como la concentración deberían practicarse desde los primeros cursos. Aunque, siempre se puede trabajar y mejorar, es un elemento que debe trabajarse antes de iniciar los estudios superiores.

7. ¿Debe estudiar el alumnado las obras que, posteriormente, interpretan en el Superior, al igual que en Bachillerato-Universidad con la PAU?

Considero que no es necesario y, en mi opinión, creo que es mejor que no lo hayan estudiado.

8. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Creo que la prueba al Superior no debe condicionar los estudios de las Enseñanzas Profesionales. Los estudios profesionales entiendo que tienen una finalidad propia; aunque, sí que deben permitir a los alumnos que quieran continuar los estudios superiores, afrontar la Prueba de Acceso con las máximas garantías. Tal vez, una de las opciones es que hubiera dos itinerarios de formación en los dos últimos cursos de las Enseñanzas Profesionales.

9. ¿Se debe trabajar más en la lectura a primera vista o Repentización?

Al igual que lo planteado en la pregunta número 6, estos aspectos deberían trabajarse de forma continuada durante todos los estudios.

10. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, hay más que suficientes.

CUESTIONES CENTRADAS EN EL ACCESO AL GRADO SUPERIOR DE MÚSICA 11. ¿Propone cambios para la prueba al Superior?

En lo que respecta a la prueba específica de Clarinete, únicamente, exigiría que la parte de interpretación fuera obligada con la parte de Piano.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

En general, suele ser así. Para evitar estos problemas, uno de los aspectos a mejorar sería una mayor coordinación entre ambas enseñanzas.

13. ¿El alumnado afronta correctamente el nivel exigido en primero de Superior?

En un gran porcentaje del alumnado no suele haber problemas.

14. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

El problema más habitual es que no tienen el hábito de practicar la memorización del repertorio. Cuando llegan a este nivel, que las obras son más complicadas a nivel técnico y más extensas, les resulta muy complicado.

15. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

En este aspecto, los alumnos presentan menos problemas que en la memorización. La dificultad mayor la observo en la parte de lectura rítmica.

16. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Considero que sí; de hecho, es común que muchos alumnos ya han estudiado repertorio del que tenemos en la Guía Docente del primer curso.

17. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las adecuadas?

Sí.

18. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

En general, a nivel técnico están bien.

19. ¿En qué exámenes observa más carencias del alumnado?

No se pronuncia.

20. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que se realizan en la prueba de acceso a Grado Superior?

Sí.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesor D. Jonatan Rives Beneite.

Experiencia en docencia: 14 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

No sé qué obras van a trabajar en el Superior, pero..., pueden trabajarse obras diferentes o no. Creo que no hay que estar pensando en lo que va a estudiar en el Superior, sino qué es lo necesario para el alumno en el día de hoy.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Yo creo que no. Yo creo que lo que hace falta es conocerlos bien. Hay muchos años escribiendo muchas cosas y, en la actualidad, se siguen escribiendo cosas. Entonces, lo que hay que sabes qué es lo adecuado para cada alumno en cada momento, de todo lo que hay, que hay muchísimo escrito.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

No están establecidas algunas obras, con lo cual, no, no se puede establecer ninguna obra. Las únicas obras que están establecidas son las de acceso a primero de Profesional y son orientativas. Y, acceso a Superiores yo no conozco ningún sitio que tenga establecido ninguna. Creo que ninguna comunidad

publica ninguna obra, con lo cual no es necesario establecer nada, simplemente lo mismo, lo que es adecuado para cada alumno.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Los que terminan con una buena calificación sí, los que terminen con calificaciones más bajas... Yo siempre digo que por debajo del siete es difícil, lo que pasa que muchas veces las calificaciones no son justas con los alumnos. El tema de la compensación del cincuenta por ciento para la prueba de acceso y el Medio. El alumno que no va..., consideramos que el alumno que no va a poder aprobar hasta lo suspendemos. Y, borramos el cinco y el seis, que el seis existe. Existe el cinco y el seis y esos alumnos a lo mejor tienen alguna posibilidad de entrar en algún Conservatorio Superior; pero, van a tener menos posibilidades, muchas menos posibilidades que otros.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Pues, como no hay nada establecido, cambio concreto yo no establecería ninguno. Yo lo que me baso es que cada alumno es un individuo particular y que necesita algo en concreto en su evolución, porque una cosa es que sean alumnos de quinto y sexto; otra cosa es que ese mismo alumno puede tener dieciséis años o puede tener veinticuatro. La evolución de la persona es totalmente diferente y el bagaje de las personas es totalmente diferente y una clase individual, precisamente, es donde tú puedes coger y modular todo eso. Si son clases grupales, entonces sí que sería necesario establecer algo concreto para todo el mundo, con lo cual sí que procedería a lo mejor a hacer concreciones. Pero, como son individuales, yo cada alumno mío es una programación prácticamente.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Yo las trabajo ambas, desde primero de Elemental hasta sexto de Profesional. Continuamente, a diario, además.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma más satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Hombre, yo creo que todo el mundo quiere que haya una sistematización mejor, lo que no sé exactamente es... Vuelvo a lo mismo, como para mí todo se basa en un sistema concreto que es, que cada persona necesita algo totalmente diferente, seguramente, totalmente diferente, eh... Pero, esa sistematización, por ejemplo, aquí en este Conservatorio es la que seguimos; entonces, no sé si hay que cambiarla en algún sitio. Aquí, por lo menos, es lo que siempre hablamos y lo que siempre intentamos que ocurra, que sean muy individualizadas las clases.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Pues, supongo que sí.

9. Los métodos para Clarinete, ¿son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y prueba al Superior?

Más que suficientes, vuelvo a lo mismo que antes, es... La bibliografía, las obras, los métodos, los estudios, todo eso está escrito, lo que hace falta es conocer qué es lo necesario para cada persona; y, además, cómo se sigue cada cosa. Muchas veces recuerdo al profesor de Ciencias Naturales que cogía y te decía "De aquí vamos a subrayar esto y esto", y luego te cogías y te daba unos apuntes. Entonces, el libro no es que estuviese mal; pero, el libro a lo mejor no era necesario entero, para eso era una simple guía, pero luego necesitabas al profesor para que te extrajera... lo necesario y te ampliara lo necesario, lo mismo ocurre en el Clarinete.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Bien, bien, no, porque van cambiando; entonces, van cambiando las legislaciones y cada Comunidad son diferentes. Entonces, todos los años, además, la conocía hasta que han cambiado hace tres años, conocía lo básico de todas, ahora todas, todas tienen pequeñas variaciones.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

A veces, excesivas, a veces no están nada conectados con la legislación preexistente para estas enseñanzas. Entonces, yo para mí a veces empiezan la casa por el tejado, a veces... No, bueno, en este país todos empiezan la casa por el tejado; pero, tú no puedes exigir conocimientos de cosas que la normativa anteriormente no ha previsto que las conozcas y nosotros somos profesores de Clarinete.

Los alumnos que preparamos, no los preparamos única y exclusivamente para acceso a enseñanzas al Superior de Clarinete, los preparamos para otras muchas enseñanzas como puede ser la Dirección. Ayer me contaban las pruebas para dirección aquí en Murcia y yo alucinaba porque resulta que tienes que cantar y dirigir, cuando eso no está previsto en ninguna enseñanza anterior. Cantar y dirigir y dirigir cantando, eso no está previsto en ninguna. ¿Cuál es la asignatura que te enseña previamente? ¿Tú cuándo vas a la Universidad en la PAU? Que hacen las pruebas de lo que tú has estudiado, pero no de lo que voy a estudiar. Pero, eso, las obras es una cosa y otra es el tipo de pruebas. Es muy sencillo, la PAU debería estar, debería existir una PAU de Conservatorios en la que es exactamente igual y tu calificación vale exactamente igual para todos los Conservatorios, si es que queremos seguir ese modelo o seguir otros modelos, pero vamos...

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Ahí creo que no, creo que..., por lo menos en esta Comunidad se preparan cuatro años, dos de Armonía y dos de Análisis o Fundamentos, con lo cual, creo que no. Otra cosa es cómo lo corrijan allí, si se corrige como una visión de..., esto de universitaria, o si se corrige como una visión si he conseguido los aspectos necesarios hasta ahora. Ahí es donde está la desconexión y quién la corrige porque, ¿en la PAU quién la corrige? Universidad y los Institutos porque no hay suficientes de Universidad.

Entonces, el sistema, el sistema..., eso lo que yo te digo, no sé si deberíamos seguir el sistema de la PAU; pero, desde luego, el sistema actual como tiene problemas, ese problema sí que existe.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Yo, ninguno, el problema que observo en la gente que tiene problemas es que no lo ha trabajado, adecuadamente, continuamente, porque eh..., legislativamente sí está previsto que se presente la gente con unas obras memorizadas a primero de Enseñanzas Profesionales y en Elemental sí lo trabajamos, algunos profesores sólo trabajan en cuarto de Elemental. Yo, personalmente, lo trabajo desde la primera semana, de... de clase. Van trabajos pequeños desde primero de Elemental; y, luego, hay gente que además ya paran de pedir memoria porque considera que no es algo adecuado y yo no sé trabajar de otra forma.

14. ¿Qué observa en al Repentización?

Pues, que no se trabaja. Ahí sí que hay una falta de tiempo de trabajo; pero, en general, es una ausencia de falta de lectura, de conceptos rítmicos.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Yo es que ni los miro porque, evidentemente, no creo que me las tengan que proponer ellos. Deberían estar como mínimo legisladas orientativamente para establecer un nivel eh... digamos como una especie de mínimo, ¿no? Orientativo, pero no.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Es que ni las miro, es que no sé qué consideran que es adecuado, eh... En algunos casos, coinciden, en otros casos, no coinciden. Pero es que, además, yo soy de la forma de pensar que las obras no tienen un nivel, sino que el nivel se tiene conforme se tocan; o sea, una obra, por ejemplo ponte la "Sonata" de Saint-Saëns, mucha gente vería que no es una obra adecuada para presentarla en... en las Pruebas de Acceso al Superior porque, primero, segundo y tercer movimiento

es medianamente accesible a alumnos de primero a cuarto de Profesional e, incluso, de primero o segundo algunos movimientos. Yo pienso que pueden ser dignas hasta para un Premio Final de Carrera. Si se interpreta excelentemente.

La prueba de Percusión en la Juilliard School, uno de los ejercicios son ocho compases corcheas a sesenta... Y darlas todas iguales.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

De todos los niveles, hay de todos los niveles. Hay quien va a intentar y hay quien va..., muy bien preparado.

18. ¿Ha tenido la oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado carencias?

He visto..., he podido hablar algunas veces con algunos; pero, desde luego, la profundización es mínima... Yo es que más que exámenes es en el concepto general de prueba... Para mí, la gente no debe presentarse con..., en la prueba es muy diferente, muy diferente. Puedes tener dos tipos de pruebas, entiendo yo; o bien aquella en la que voy a ver si tengo un talento que puede trabajar con él en las enseñanzas Superiores. Con lo cual yo no pondría ni tres obras, sino que pondría cosas muy concretas: pondría a lo mejor, eh..., un primer movimiento de un concierto clásico, pero en general, no ya el "Concierto para Clarinete" de Mozart, un concierto clásico, un primer movimiento de una sonata eh... romántica, una obra contemporánea obligatoriamente. Nada de eso está puesto y yo creo que legislado en ningún sitio. No pondría más de diez minutos de música, no pondría a lo mejor una prueba de Análisis, pero... Pero, muy concreta, muy específica y buscaría cosas muy concretas y, en las pruebas éstas que se hacen en general en España son..., pues que parece que vas a hacer una oposición.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Pues, está claro que no... Pero, no, pero, no, no en concreto con las que hay aquí en Murcia, o sea, no en concreto, en general con la visión que hay, me gusta más otro tipo de pruebas (hubiese sido interesante saber cuáles).

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesor D. Nicolás Gálvez López.

Experiencia en docencia: 25 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Sí, sí.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí, porque no hay nada, no hay nada al respecto. Tiramos de métodos que hay, de la sapiencia y experiencia que tenemos. Pero, en concreto, no hay nada fijado, común a todos.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Hombre, la legislación vigente sólo especifica del Elemental y del Medio, es decir, tenemos libertad. Ahí sí que limita las obras. Pero, sí que es cierto que, últimamente, el nivel de los críos es menor; entonces, nos vemos continuamente obligados a hacer curriculares dentro de la programación para acordar las obras al nivel real de los alumnos.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Yo creo que sí, si el alumno ha sido responsable y el profesor también, si ha cumplido la programación. La programación está para cumplirse, lo que pasa que muchas veces, como ya te digo, el nivel de los críos es bastante inferior y, entonces, al final hay que adaptarse. Pero, son muchos años, son seis en el Grado Medio para que un "chaval" o una "chavala" empiecen a estudiar y que vayan a un ritmo normal, alcance un nivel técnico más que suficiente.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Yo creo que el contenido y todo. La actual programación que tenemos nosotros en el Conservatorio, refleja bastante bien lo que hay que hacer. Otra cosa es el grado de cumplimiento que se lleva a cabo en la clase, en el aula, continuo..., continuas adaptaciones que tenemos que hacer. Pero, es bastante amplio el abanico que tenemos de repertorio para hacer adaptaciones a cada uno de los alumnos.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Eso está reflejado dentro de la programación y, así, lo hacemos. Empezamos con frases cortas en los primeros cursos del Profesional y el objetivo es llegar a un nivel de memorización de las obras, sino muy completo y exigente, pero sí que nos permita centrarnos en otros aspectos más importantes de la interpretación, como el fraseo, la interpretación pura y dura, desligándolo de la

partitura. Tampoco es que sea relativamente importante, sí que ayuda, eh, a la hora de..., de una interpretación pues eso, fluida y que roce la excelentica ayuda a tener la memorización porque te desliga de la partitura y te puedes fijar en otros aspectos más importantes.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Hombre, sí que es cierto que algunas veces estamos desligados, es decir, del nivel real que acaban los alumnos aquí, a las exigencias que piden en el Superior, hay veces que te encuentras con grandes sorpresas. Tú preparas aquí gente, van bien preparados a la Prueba de Acceso y suspenden. Entonces, algo no funciona o la preparación que reciben aquí no es la adecuada o las exigencias que piden en el Superior no son las acordes a la continuación de, se supone, que el Grado Superior es la continuación del Grado Profesional.

Además, hay gente que..., de hecho están los dos perfiles, el A y el B, pero no son reales. Es decir, yo cambiaría los perfiles por la continuidad. Haría un perfil A, por ejemplo, el alumno que desea continuar en el Superior; y, luego, un perfil B, para el que no quiere continuar. Lógicamente, el nivel de exigencias va a ser, va a ser menor, va a ser menor. Pero, ahora mismo, sólo está fijado así y cambian el currículo a algunas asignaturas Fundamentos y todas estas historias, pero no reflejan claramente la..., las inquietudes y las necesidades reales del alumno.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Eso es fundamental, eso es fundamental. Se olvidan muchas veces en la clase; pero, eso por la experiencia que tenemos los músicos que hemos nacido en bandas. Vemos que, a igualdad de tiempo con dos alumnos, siempre va a funcionar mejor aquel que está acostumbrado a la lectura a primera vista porque tiene mayor fluidez en el montaje de las partituras.

9. Los métodos para Clarinete, ¿son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y prueba al Superior?

Hay un abanico grande, tenemos suerte. El repertorio de Clarinete es grande y hay un abanico, lo que pasa es que debería estar unificado, todo depende siempre del criterio del profesor. En las programaciones, se reflejan muchos métodos y, al final, es el profesor el que hace una especie de reescrito de varios de ellos para adecuarse a las condiciones del alumno y las necesidades del alumno. Lo ideal sería que hubiera un material escrito, ya fijado, y sirviera como referencia, no como obligatorio; pero, sí como referencia de los niveles del quinto y sexto.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las Pruebas de Acceso al Superior?

Sí

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

¿De Clarinete? ¿Si son suficientes? Pues, yo diría que no, yo diría que no porque no reflejan realmente lo que quieres, no captan realmente las aptitudes del alumno con las pruebas como están diseñadas para afrontar un Superior.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Todo eso también depende del centro. Depende del centro, depende del profesorado que ha tenido el alumno en el Grado Profesional. Si es un profesor exigente y ha sido profesor que ha preparado bien a los alumnos, no van a tener problemas, porque la exigencia es muy grande allí. Pero, sí que es cierto, por la experiencia que yo tengo, el Análisis sorprende a los alumnos, es decir, van muy flojos en Análisis.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

¿Para la prueba al Superior? Pues, que el alumno no está habilitado, llega tarde. La envergadura de las obras que tienes que tocar para el Superior requiere una memorización bastante compleja. Entonces, si no se ha trabajado antes, el alumno que simplemente como requisito le piden en el Superior memorizar una obra y no tiene la constancia, ni el hábito, ni las habilidades necesarias para hacerlo, sufre bastante.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Pues, problemas de lenguaje, es el eterno problema de siempre. Los niveles del lenguaje son muy bajos siempre y no, o sea, van muy por debajo siempre del nivel de las partituras. Es decir, las partituras van por delante de su nivel en el lenguaje. Entonces, claro, cuando le das a repentizar a un crío una obra, es imposible que la repentice, no tiene los elementos necesarios.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Hombre, la verdad es que no fijan obras, no... Simplemente fijan estilos. Entonces, hay posibilidad de adecuar alguna obra cumpliendo con las exigencias del estilo, adecuarlas al nivel real del alumno; es decir, si especificaran algún tipo de obra obligada sí que habría problemas. Pero, de momento, no está fijado así.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Como yo te digo, yo no tengo constancia de que pongan obras obligadas, hay sugerencias, ¿vale? Hay algunas sugerencias. La verdad es que son muy exigentes, son muy exigentes y no reflejan la continuidad que tenía el alumno. Es decir, yo la sensación que tengo muchas veces es que el alumno acaba sexto y

cuando entra al Superior, la exigencia al Superior la prueba es bastante alta, obviando que aún le queda cuatro años en el Superior para ver el repertorio.

Claro, luego no te pueden pedir una exigencia, o sea, decir tú para entrar en el Superior el nivel no puede ser el de un Nielsen o el de un segundo de Weber, porque se supone que ese nivel lo va a adquirir en esos cuatro años.

17. ¿Cómo ve al alumnado que se presenta?

Pues, muy dispar, hay de todo, hay de todo. En condiciones normales, no tendríamos que tener problemas. Ningún profesor del Conservatorio Superior de España no tiene que tener ningún problema en los seis años que hay en el Grado Profesional. No debe tener ningún problema en llevar un alumno normal, no lo digo con altas capacidades mucho menos. No debe tener ningún problema en darle el nivel necesario para una prueba de acceso al Superior.

18. ¿Ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

No he tenido oportunidad de hablar con el profesorado. Sé que han venido aquí a hacer charlas, tal y cual, pero..., debería ser la tónica general. Es decir, ellos nos necesitan a nosotros, ellos se nutren de nuestros alumnos; entonces, no pueden obviar la comunicación y la necesidad de ir parejos. Ellos no pueden poner un listón aquí, es decir, lo supere, lo supere... No, hombre, nosotros estamos trabajando para alimentar ese Superior; entonces, si no hay comunicación y no establecen unos criterios uniformemente, al final ellos se quedarán sin trabajo, así es que...

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Bueno, pues está la prueba de Análisis, la prueba de instrumento..., en fin. Se echan en falta otras pruebas, porque sólo de poner delante del alumno el tribunal y ver cómo toca... Vale y eso te deja muchas cualidades te las deja fuera. No sólo buscamos la excelencia musical en la interpretación, sino la cultura musical y la cultura musical como tú bien dices, con una entrevista se podría ver, e incluso las inquietudes del propio alumno.

La ley intervino y estableció una lista de obras orientativas, no son obligatorias; pero, sí orientativas y definen claramente los niveles que te van a pedir.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesor D. José Miguel Azorín Marco.

Experiencia en docencia: 14 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Yo pienso que sí, yo pienso que sí porque..., por lo que hemos estado hablando anteriormente a esto. Tiene que haber una secuenciación de objetivos y contenido durante todo el proceso educativo en un alumno. Ese proceso educativo no termina en el último curso del Profesional: en algunos casos, sí, los alumnos que no quieren continuar con enseñanzas Superiores. Pero, en los que en los alumnos que sí que quieren continuar, ese proceso no acaba ahí, sino que..., implica cuatro años más. Con lo cual tiene que haber una secuenciación lógica desde el primer año hasta el último; o sea, no sólo los diez de, los cuatro del Elemental, seis del Profesional, y se acabó: son cuatro Elemental, seis del Profesional más cuatro de Superior, que todo tiene que tener una continuidad y una secuenciación, con lo cual, en algunos casos a lo mejor podría darse... Podría ser interesante que alguna... obra... pudiera tratarse en el Profesional; pero, la mayoría de los casos tiene que ser una cosa, tiene que haber una continuidad. No veo razón por la cual un alumno tenga que tocar en el Profesional, por ejemplo, una "Rapsodia" de Debussy para la que no está capacitado ni técnicamente, ni siquiera su madurez, la madurez personal de, por... cuestiones de edad se lo va a permitir.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

¿Regularizarse? Bueno, sí... Al final, el problema no son los libros de texto si utiliza esto... Es la programación, que esa programación tenga una... continuidad. Veces, luego... Lo de menos es si utilizo para trabajar, por ejemplo, la técnica de coordinación de dedos y utilizo el libro de "fulanico" o "menganico", sino que el objetivo es que yo..., que el alumno haya adquirido una destreza técnica que le permita luego afrontar las pruebas de Superior, de acceso al Superior.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Yo creo que sí. Yo creo que, en general, en los Conservatorios Profesionales pecamos de... exigir obras de demasiado nivel, porque como te he comentado antes, en el fondo subyace dentro de... los profesores del Conservatorio Profesional la idea de que... todo se acaba aquí. O incluso, a veces, un poco también son cuestiones de frustración profesional en muchos profesores; es decir, porqué yo no puedo montar la "Rapsodia" de Debussy, por seguir con el

ejemplo de antes, pues yo también la quiero montar. Es que no es cuestión de que tú como... docente te apetezca eso. Es cuestión si al alumno le conviene o no le conviene. O en ese proceso de secuenciación de contenido o de objetivo y contenido, le aporta algo esa obra que a ti te gustaría montar como profesional, pero que, a lo mejor, al alumno, no.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Pues, hombre... A ver, hay casos y casos. Hay casos que sí y otros casos en los que no. Es verdad que yo sí considero que el nivel medio del... alumnado en los dos últimos cursos del Profesional yo creo que ha descendido.

Podríamos ahora eh... no sé meternos en o profundizar en porqué causa. Eso sería largo, pero en general yo sí creo que el nivel ha descendido. Entonces, si las Pruebas de Acceso se mantienen igual que hace algunos años, evidentemente es más difícil acceder, porque se van a encontrar alumnos en general con menos nivel. En general, hay casos y casos. El año pasado en este Conservatorio terminó un chico, el último curso y... muy bien, o sea muy... Pero, hay casos en los que sí hay casos en los que a lo mejor... Pero, en general, creo que el nivel ha descendido.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

A ver, los cambios que propondría, yo creo que deberían estar... consensuado con... los profesores de los Conservatorios Superiores. Es decir, deberíamos de construir el proceso educativo desde el principio hasta el final entre todos juntos; y, entonces, poner delimitar las etapas, el Elemental, el Profesional, el Superior, en qué nivel tiene que terminar, cuál es... La concreción de la programación hasta dónde tiene que llegar en este curso y dónde termina en sexto de Profesional. Ahí es donde tiene que continuar el primero del Superior... Pero, si vamos haciendo cada uno la guerra por su parte, pues eso, es difícil, dónde... Considero yo ahora que la programación que tenemos en el Conservatorio está bien, pues claro, sin..., sin conocer la programación de a lo mejor del Superior, pues probablemente, sí.

Si tuviera alguna, si pudiéramos tener contacto, reuniones con los profesores del Superior, entonces a lo mejor podríamos ver, a pues mira, esto creo que no es conveniente, esto creo que sí, eh... Lo que exigí en estos cursos no es no adecuado a lo que luego vamos a continuar nosotros. Ése es un tema...

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Yo sí que lo trabajo desde el Grado Elemental. Creo que se empieza a construir desde el Grado Elemental, o sea, pensar que un alumno no ha trabajado

nunca empieza en el primer curso de Elemental y cuando llega a quinto de Profesional, pretender que entonces empiece a memorizar. O que entonces aprenda a concentrarse cuando tiene una audición o un concierto, eso... Yo creo que no tiene sentido. O sea, la memorización se empieza a trabajar desde el primer curso. Por ejemplo, una cosa concreta que yo hago con mis alumnos es que, desde primero de Elemental el alumno que no se sabe una obra de memoria no puede tocar en una audición, independientemente de que luego pueda tener la partitura delante, que luego a veces a los alumnos es lo que, probablemente, a lo mejor más los puede inquietar.

Eso, a lo mejor sin la partitura delante, en algunos casos lo hago; en otros, no. Pero, si no se sabe la partitura de memoria no se puede tocar en la audición, porque obra que no se sabe de memoria es obra que no se domina correctamente. Entonces, cuando tú empiezas desde el primer día a que son capaces de memorizar cuatro compases, después memorizan ocho, después memorizan un pequeño fragmento, después una pequeña piececita, así se va construyendo hasta el final.

El tema de la concentración es exactamente lo mismo; o sea, si un alumno aprende a concentrarse desde el primer curso, no se puede pretender que luego en el final “pues mira ahora te voy a enseñar a concentrarte”, cuando tienes dieciséis años, eso ya es muy difícil.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Eh... Yo creo que sí, es verdad que, en el último ciclo, se abren dos caminos, ¿no? Los alumnos del perfil A y los alumnos del perfil B. Yo creo que..., yo he estado en los tres Conservatorios de aquí de la Región de Murcia (Cartagena, Lorca y Murcia), y no en todos los sitios se entiende igual lo del perfil A o el perfil B. Y, yo creo que ahí... nosotros deberíamos de orientar muy bien a los alumnos para elegir un perfil u otro, porque al final nosotros como profesores de instrumento queremos que nuestros alumnos sean instrumentistas y, entonces, a lo mejor están mal orientados por nosotros y, luego, es cuando se llevan a lo mejor... Lleva al fracaso en las Pruebas de Acceso, pues porque son alumnos que podrían haber sido del perfil B y, a lo mejor, pues todo el mundo no puede ser a lo mejor instrumentista, dedicarse... Y, quizá sea una cuestión de mala orientación, de orientar mal a los alumnos por nuestra parte.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Pues, probablemente, ahora mismo sí... La sociedad ahora ha cambiado bastante y, a veces, cuando comenzamos a estudiar nosotros, a lo mejor hablo por mí, eh... La lectura a primera vista se trabaja mucho dentro de lo que era el

ambiente de las bandas de música; pero, es que hay ahora muchos alumnos que no provienen de esos ambientes y... incluso en las mismas bandas de música también ha cambiado mucho la manera de... organizarse el trabajo anual. Yo recuerdo que... yo en mi banda teníamos concierto todos los meses y... cada mes el repertorio era completamente distinto. Quizás, ahora las bandas de música también están ahora más especializadas y, entonces, a lo mejor cogen un repertorio y lo van trabajando ese repertorio que es un repertorio digamos difícil. Pero son un par de obras difíciles y las van trabajando durante todo el año, para una serie de actuaciones muy concretas durante el año; entonces, eso ha hecho que los alumnos, los que vienen de bandas no tengan esa agilidad en la lectura a primera vista que nosotros en nuestra época teníamos. Y, por otro lado, ahora hay mucho alumnado que ingresa en el Grado Elemental que no proviene de ambientes de bandas de música, con lo cual esa práctica de lectura a primera vista que nosotros tuvimos en las bandas de música no la tienen. Yo sí que estoy de acuerdo ahí, que habría que potenciar eso porque, entre otras cosas, la lectura a primera vista facilita mucho el trabajo de un alumno durante la semana. Es decir, probablemente, la mayor parte del trabajo de un alumno de una semana se lo lleva simplemente leer el trabajo que tú le has propuesto para esa semana; mientras que, si tiene una primera vista ágil, el primer día tiene solucionada la lectura y, entonces, puedes dedicarte a aspectos como el resolver problemas técnicos y, por supuesto, la interpretación.

9. Los métodos para Clarinete, ¿son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Los métodos para Clarinete... bueno, hombre, ojalá pudiéramos tener el repertorio que tienen los pianistas, ¿no? O los violinistas, pero... Yo creo que los profesores de Clarinete hemos cometido un error y es que... a lo mejor llega a un curso, bueno, para este curso vamos a llevar tal libro de estudio de Clarinete, pero es que a lo mejor lo que no nos hemos parado a pensar, bueno yo sí que me he parado a pensar (yo sí que lo hago, lo estoy diciendo por eso), es que a lo mejor de esos estudios, a lo mejor al alumno lo que le conviene son ocho porque trabajan esto, esto, esto y esto, y de otro, estos tres, porque trabajo esto, esto y lo otro. Y, muchas veces, los profesores de instrumentos a lo mejor pecamos en que... cómprate tal libro y... empezamos por la uno, la semana siguiente la dos, la siguiente la tres, cuatro, la cinco y la seis. A lo mejor eso no tiene sentido porque el que escribió ese libro no lo escribió como una secuenciación de contenido, sino bueno una inspiración musical que tuvo...

Entonces, eso son cosas que deberíamos tener en cuenta los profesores que, quizás, lo tenemos demasiado dado que tenemos poco... Nuestro

repertorio... no es el que puede ser una especie de realidad como el Piano o el Violín, que tienen mucho para elegir.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres pruebas de acceso al Superior?

Hombre, bien... las conozco. Bien, no lo sé.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

¿Son suficientes? A ver... nunca es suficiente, pero... sería posible no sé si administrativamente sería posible o no. Siempre que hacen una prueba... es difícil de que pueda sostener esa prueba toda la información que tú necesitas de alguien. Eso ocurre cuando un alumno hace el acceso al Profesional que viene a lo mejor de una academia, pues tú le oyes tocar y... yo qué sé, es que en ese mismo instante por el alumno pueden estar pasando muchas sensaciones que no controla y que tú estás percibiendo. ¿Y puedes considerar que eso es así? Pero, no es así, o sea, para obtener la información completa pues debería tener claro, entrevistas con los docentes que han trabajado antes con el alumno. A ver, no sé, es que es muy complicado, haber conocido mediante no sé, a los alumnos que se presentan las pruebas... No sé, mediante algún curso de fin de semana de algo, para conocerlos, para poder tener toda la información sobre si está capacitado, tiene el nivel suficiente.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Absolutamente, absolutamente. Yo he tenido alumnos míos que, durante el primer curso de Análisis, se han dedicado exclusivamente a analizar corales. Es lo que tú luego me has comentado, luego se han presentado a las Pruebas de Acceso al Superior; y, entonces, le ponen una obra de Albéniz, pues... O esa, es que de repente se encuentran completamente perdidos, no sabe ni de lo que le estás hablando. Es verdad que nosotros... quizá los profesores de instrumento también pecamos un poco por delegar todo el tema del Análisis al profesor de Análisis, y cree que nosotros en nuestras clases de instrumento, deberíamos profundizar también un poco más en el tema del Análisis.

Yo creo que tendría que haber un trabajo en común entre el profesor de Análisis del Conservatorio, el profesor de instrumento y, luego, el Departamento de Composición... que preparar las Pruebas de Acceso en el Superior.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Yo el problema que observo es que... lo que te he comentado antes, con los alumnos: no se ha trabajado una secuenciación de la memorización desde el primer día. Es que es una cosa que se tiene que trabajar desde el primer día, si no lo trabajas desde el primer día, los alumnos no puedes pretender que cuando tenga dieciséis años entonces que aprenda a memorizar obras que duran quince minutos. Eso no tiene sentido.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Pues que los alumnos cada vez tienen menos fluidez en la lectura por las causas que he comentado antes. Cada vez la practican menos, tienen menos oportunidades, antes... Lo que te he dicho, el tocar en otras agrupaciones o formaciones fuera del Conservatorio, eso digamos que les complementaban muy bien, le ayudaban a reforzar este apartado. Y, ahora cada vez lo tienen menos, entonces, pues evidentemente se sufre.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

¿Las obras que nosotros proponemos a nuestro alumnado para las Pruebas de Acceso? Pues... es una pregunta... A veces depende mucho de... esto habría que personalizarlo mucho con los alumnos, independientemente de que tendríamos que hacer, de que tendríamos que coordinarnos todos. Yo intento con mis alumnos que las obras que lleven sean las obras adecuadas, lo intento, sea adecuado a su nivel técnico e interpretativo, yo por lo menos lo intento. Pero, esas obras van a tener que cambiar, porque las obras que se llevaron a tiempo hace años a las Pruebas de Acceso, es que cada vez van a estar menos capacitados para poder interpretarlas.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Yo creo que no. Yo creo que esas obras les superan, a la mayoría de los alumnos, con lo cual eso es causa luego de que los alumnos pues tengan una ansiedad, un estrés extra, de que tienen que preparar un repertorio para el que no están a lo mejor técnicamente e interpretativamente capacitados. Vamos, también hay casos, hay casos de alumnos que funcionan muy bien, pero bueno, la verdad cada vez más son excepciones. Y, luego también, lo que hemos hablado antes de los perfiles, deberíamos de cuidar mucho cómo orientamos a los alumnos hacia un perfil o al otro, creo que no... Yo creo que esto no lo hacemos bien, deberíamos de mejorar.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Cada vez con menos nivel.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Es que nunca, nunca he tenido esa oportunidad. Entonces, la segunda ya...

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Hombre, quizás con los exámenes sí. Con lo que se exige en esos exámenes... habría que discutirlos.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesor D. José Cristóbal Dolz Sanchis.

Experiencia en docencia: 35 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

¿Qué pienso yo sobre eso? Eh... yo creo que... se pueden trabajar algunas obras para entrar en contacto con ellas, sin demasiadas exigencias, que luego se tengan que trabajar en el Superior y, por supuesto, también obras diferentes, obras con que ya los alumnos estén capacitados como para interpretarlas bien.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Eso es una pregunta delicada porque bueno, tú ya sabes que cada alumno tiene sus necesidades y tiene... Entonces, como hoy en día contamos con unos recursos tanto de métodos como de partituras inmensos que no teníamos hace veinte años... Pues, que estén siempre en contacto los profesores, que hay una regulación me parece interesante; pero, siempre me parece más interesante que cada alumno lo que necesita.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sí, yo creo que eso es muy interesante porque la experiencia que tengo... Hay muchos alumnos que acaban el Grado Medio y, hasta a veces, el Grado Superior con un nivel técnico de tocar muchas notas, muy grande; pero, a veces, la afinación o las cosas más elementales como el emitir del sonido, y eso se dejan a un lado y uno llega a ser profesional y todavía tiene lagunas en ese sentido básico.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Hay de todo, hay de todo. Lo que sí te puedo comentar que yo me estoy comentando con mis compañeros últimamente, es que lo que sí que se da hoy en día es ya alumnos que acaban el sexto, el Grado Medio, con un nivel bastante algo y que no quieren ser músicos. Sabes que se van a la Universidad, cualquier carrera universitaria y, sin embargo, podían ser muy buenos músicos. Sí, que sí que hay alumnos, hay alumnos que... yo creo que los que no llegan al nivel suelen abandonar antes de llegar al sexto. Y los que llegan bastante bien.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

¿Si propongo yo algunos cambios? Te he comentado antes que yo abordaría obras de menor nivel técnico para solucionar los problemas básicos, antes de emprender para..., sobre todo, para los alumnos que quieran hacer el nivel Superior, que vayan ya con una base lo mejor posible.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Eso es interesante, porque nosotros los clarinetistas eh... Bueno, yo soy, no sé si sabes que soy un violonchelista, también. Entonces, los clarinetistas somos muy buenos lectores de primera vista, pero poco "memorizadores". Porque, claro, el instrumento mismo nos da facilidad para ver y para conocer mucho y nos paramos poco a memorizar.

Yo creo que sí es interesante memorizar y el interiorizar algunas piezas, por ejemplo, algunas piezas que tenemos en el repertorio maestro, ¿no? Pueden ser las "Sonatas" de Brahms o el "Concierto para Clarinete" de Mozart, sí se puede emplear sino toda la pieza algunas partes o algunos mitos para entrenarnos en la memorización.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sistematizar, claro, las pruebas al Superior suelen... No están sistematizadas en los diferentes Conservatorios. De vez en cuando se producen cambios. Yo lo último que oí ha sido antes, tenían que tocar tres piezas de diferentes estilos. Ahora ya dicen tres piezas de diferentes estilos más una pieza española contemporánea, sí que estaría bien tener, claro, ¿no? A qué se van a enfrentar a esa prueba los alumnos.

8. ¿Se debe trabajar más lectura a primera vista o Repentización?

Eso ya sabes que te lo he comentado antes. En eso somos maestros [risas], comparado con los instrumentistas de cuerda que necesitan, una mayor o un pianista, ¿no? Nosotros en eso tenemos muchísima más práctica, tal vez también por la tradición nuestra de las bandas.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Yo creo que sí, los que yo conozco sí que están, son suficientes.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

No, no las conozco muy bien. No, porque van cambiando y, además, simplemente si he asistido a alguna ha sido aquí en Murcia. No conozco lo que hacen en otros Conservatorios.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Suficientes yo creo que sí... Sí, vamos, yo creo que en una prueba a ese nivel... Si el tribunal no, que está realizando la prueba ya tiene experiencia que con escuchar... No hace falta escuchar mucho para detectar dónde hay talento o dónde no lo hay, es una cosa que se detecta con facilidad a esos niveles.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Eso no lo conozco bien, no lo conozco bien el nivel que exigen de Análisis.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

El problema fundamental que observo es que tenemos que trabajar sólo la mitad de la obra, no porque normalmente suele ser obras con acompañamiento, como al tocar un instrumento melódico como tocamos tenemos algunas piezas, desde luego, para Clarinete solo. Pero, el problema a la hora de memorizar es no tener a disposición siempre el pianista, ¿no? Con el que poder trabajar, aunque hoy en día tenemos también el *minus one* y tenemos cosas... algunos...

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Sí, sí, ya a veces, sí a veces ahí se puede detectar, a veces, lagunas en el aprendizaje del Lenguaje Musical, en los alumnos... Yo creo que... una cosa es cuando se ha estudiado la pieza en casa con tranquilidad y ha podido detectar no los problemas y solucionarlos. Y, otra cosa cuando le vienen de repente y, ahí es cuando podemos realmente ver si tiene todavía alguna cosa que rectificar. En su aprendizaje del Lenguaje que, a veces, no se lee del todo bien o aparece algún problemilla ahí.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

¿El alumno? Sí, yo creo que hoy en día tenemos suficiente repertorio como para adecuarlo a cada uno de los alumnos. Lo que necesitan cada uno de ellos.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Yo creo que sí, porque yo creo que sí porque son piezas que..., van a abordar luego de alguna manera más profunda y completa en el Superior.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

¿A la prueba del Superior? Ya te he comentado antes. Técnicamente, en cuanto a rapidez en la ejecución..., en nuestro instrumento ya sabes que es muy ágil, los veo bien. Lo único que echo en falta en algunos de ellos es, como te he comentado. La afinación, la sonoridad, cosas más básicas que a veces se descuidan a lo largo; pero, no a lo largo de un curso, sino a lo largo de los cursos.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

¿Más? Te refieres a la hora de... Ya una vez realizada la prueba sí he tenido que ir a comentar.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Con el profesor que ha estado examinando a los alumnos. Sí, alguna vez he tenido que... Pero, no, no por ningún..., porque hubiese algún problema, sabes. Sí, sí he estado. He asistido a la prueba y, luego, hemos comentado cómo ha funcionado la cosa.

20. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Siempre se podría mejorar, siempre se podría mejorar. Yo, desde luego, tengo la experiencia que..., que algunos años... no han entrado los que yo creía que estaban mejor, mejor preparados. Entonces, eso a veces es una cosa tan subjetiva. Te puedo contar la anécdota de un, tenía un año que tenía un alumno que estaba muy preocupado, porque él creía que no iba a pasar la prueba, otro que iba muy sobrado, ¿no? Y otro que para mí era el mejor, el más bueno. Pues de los tres, entró el que estaba más preocupado y el mejor entró en Valencia, en otro Conservatorio, no lo cogieron aquí en Murcia y, eso ya te digo depende un poco de con qué tribunal se encuentra, claro.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesora D^a. María Encarnación Arce Corbalán.

Experiencia en docencia: 11 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

El abanico de repertorio a nivel superior es muy amplio. No obstante, considero que el alumnado que finaliza las Enseñanzas Profesionales debe salir, al menos con el descubrimiento y conocimiento, a su nivel técnico y de madurez musical de algunas de las obras más importantes y representativas del repertorio clarinetístico (Brahms, Weber, Mozart, etc.). Habrá alumnos que continúen las Enseñanzas Superiores y éstos podrán profundizar, ampliar y madurar musical, y técnicamente dicho repertorio; pero, al alumnado que no acceden a dichas

enseñanzas, al programar algunas de estas obras, se les da la oportunidad de conocer dicho repertorio y conocer estos estilos en su máximo esplendor.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

La ley marca unos objetivos generales para todos y de ahí se debe adecuar la metodología y material didáctico para cada curso de las EE.PP. Es cierto que no utilizamos el mismo material en todos los Conservatorios. Tal vez fuera interesante unificar criterios generales y, al menos, establecer un material didáctico fijo cada curso el cual se pudiera complementar con otros, atendiendo a la diversidad de alumnado de cada centro. Aunque, sinceramente, pienso que sería algo difícil de conseguir; ya que, cada profesional tiene un criterio y “cada maestrillo tiene su librillo” siempre y cuando se cumplan los objetivos mínimos marcados.

3. ¿Deben establecerse obras con mejor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sigo pensando que el abanico de repertorio del que disponemos es importante y, bajar más el nivel, no lo veo adecuado. El plan de estudios vigente comprende catorce años en total y, en otros planes anteriores eran ocho años. Por ello, pienso que siempre va a estar determinado por el tipo de alumno que tengamos, el nivel de repertorio que pueda abordar y sus aspiraciones dentro de la música.

El equilibrio está en tener una programación lo más nutrida y rica posible que pueda abarcar el contenido de los objetivos marcados desde obras más célebres hasta otra más desconocidas, pero que persiguen los mismos resultados.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Como en cualquier ámbito hay quienes acaban más preparados y otros menos. Tenemos que asimilar y aceptar hay alumnos desde cinco, hasta alumnos de diez. Tal vez el de cinco finalice su formación musical con las EE.PP. y de diez continúe con las Superiores. La enseñanza musical e instrumental no deja de ser una formación más, con una enorme aportación de beneficios a la persona; pero, el poner fin a dicha formación está en las condiciones y aspiraciones de cada alumno.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Algo que siempre me ha parecido muy interesante y necesario sería legislar y adecuar de alguna forma los objetivos y contenidos de este ciclo atendiendo al perfil que el alumnado tiene que escoger llegado a dicho ciclo.

Dejando así el perfil A (Análisis) para aquellos que aspiren a continuar estudios superiores con el instrumento y el perfil B (Fundamentos), a aquellos que aparquen el instrumento y la Música en las EE.PP. u opten por otros estudios superiores relacionados con la Música, pero no la vía instrumental. De esta forma, se atendería más objetivamente la diversidad de alumnado que abordamos en los Conservatorios y se marcaría un cambio más claro, más definido y más real, adecuado a objetivos y materiales didácticos para cada perfil; y, rompiendo a su vez con el mito erróneo que siguen teniendo los alumnos y sus familias de escoger “Análisis porque es más fácil que Fundamentos”.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, si cabe más la concentración que la memorización. Ya que considero que la concentración parte de la comprensión y asimilación de la partitura, más que el hecho de tocar sin papel “el papel”.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Insisto en que creo que la clave estaría en esa diferenciación de perfiles, pudiendo así pulir más el nivel de los que vayan a acceder al Superior instrumental que los que no.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Eso siempre. Es primordial para la completa formación de cualquier músico. Y hay muchas formas de hacerlo más o menos amenas dentro del aula. La que mejor me funciona a mí, personalmente, es mediante la práctica de dúos alumno/profesor.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Eso depende de los que tenga programado cada Conservatorio. Los programados en mi práctica y experiencia profesional, sí lo son.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres pruebas de acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Así lo creo.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Depende de cada Conservatorio; pero, lo más importante sería el planteamiento y programación de esta asignatura en esos dos cursos, de forma que sea lo más productiva y formativa de cara a dicha prueba y a la continuidad en los estudios superiores.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

En muchos casos, se reduce a una mera reproducción literal de notas, sin atender a aspectos fundamentales como la estructura, estética, estilo y musicalidad.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Aquí viene a ocurrir algo similar en cuanto a que, en la mayoría de casos, sólo se atiende al nombre de las notas junto a la dificultad añadida de mantener un pulso constante y la correcta medida en la primera lectura.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Deberían de serlo, teniendo como principal objetivo la correcta asimilación y ejecución de las mismas.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Partiendo de un listado orientativo, a la hora de programar el repertorio para esta prueba, habría que valorar y analizar varios aspectos como el nivel técnico concreto de cada alumno y el que propone la obra en sí, el grado de madurez musical de éstos acorde al que propone la obra y, por supuesto, el grado de consecución final e idoneidad del repertorio escogido para tal fin.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Hay alumnos muy brillantes y otros, menos. En cualquier caso, hay que llevarlos al máximo de sus posibilidades y que así lo demuestren.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes ha observado más carencias?

Lo que más se comenta es la falta de dedicación exclusiva al instrumento y la compatibilización con otros estudios universitarios, lo que puede llevar a que el nivel de resultados de estas pruebas sea más bajo.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la prueba de acceso a Grado Superior?

Hasta ahora, sí. Siempre y cuando el grado de consecución esperado en esta prueba sea acorde y real al nivel con el que se sale de las EE.PP.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Profesora D^a. Raquel Cañadas Tapia.

Experiencia en docencia: 2 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Sí, yo creo que sí, sí porque así se amplía el repertorio de los alumnos; aunque, pueden tener alguna en común, pero... pero yo soy partidaria de que lean..., tengan mucho repertorio.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Es que unificarlo es un poco difícil, porque los alumnos cada uno tiene un nivel y... un poco, sobre todo, a la hora de seguir un estudio muy diferente. Entonces, es imposible porque, de hecho, todo lo que hay en programación es general, pero luego hay que especificar muchísimo cada alumno.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Yo creo que los que las obras que tenemos aquí están en el nivel, no son mucho más difíciles, las suelen abordar bien.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Algunos sí, otros no. Depende... algunos.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Es difícil... Yo creo que propondría cambios, pero no en el..., no respecto al instrumento, sino para otras capacidades, para otras capacidades. Por ejemplo, a los niños les cuesta mucho lo de la expresividad, está en una época adolescencia, preadolescencia, y les cuesta muchísimo expresarse. No sé, ponerle asignaturas de teatro o de expresión..., de expresión corporal o algo así porque son muy tímidos; o sea, se esconden y para que hagan un crescendo o un fuerte, les tienes que bailar en clase. Entonces, casi propondría eso más concienciación corporal y Psicología, que no tengan miedo, que estamos haciendo arte que..., que se tienen que expresar porque al final es todo lo que hacemos, es transmitir, es igual que un actor. El actor hablando y nosotros tocando.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, sí, muy importante porque cuando memoriza hay mucho trabajo anterior para llegar a la memorización. Entonces, sí es importante.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sí, sobre todo, a la hora del estudio. Tienen que ser conscientes de cómo estudiar y sacar el máximo rendimiento del estudio.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Lo suelen hacer a diario. Sí se tiene que trabajar, pero vamos que suelen venir a diario con algo que lo leen a primera vista.

9. ¿Los métodos de Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Los métodos son..., son esenciales. Pero, pero las obras hay que trabajarlas. A mí me gusta mucho más trabajar las obras que los métodos, porque al final los métodos es como un..., es como un calentamiento. Yo le digo como calentamiento porque haces sextas, arpeggios, acordes, mucho estudio detrás, pero luego eso se tiene que ver reflejado en la obra.

10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Pues ahora mismo no, la verdad.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior (Repentización, Análisis)?

Serán la de... tocar... Ah, lectura, vale, no sabía lo de la lectura. Sí, son suficientes.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

No debería.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Es que no tengo ni idea si es esto..., que te digo... que sólo estudias tu parte, que no estudias también la parte del Piano.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que no echan un vistazo antes de tocar, directamente, tocan.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

¿Las obras que propone el Conservatorio Superior? Sí, yo creo que sí.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Yo creo que sí.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Como he dicho, algunas mejor que otras, porque hay alumnos brillantes que van muy bien y hay alumnos normalitos, que van.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Pues no he tenido la oportunidad.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja (Alicante)

Profesor D. Francisco José Manresa Rocamora.

Experiencia en docencia: 20 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

No necesariamente, depende del nivel del alumno. En algunos casos, sí, pero no... necesariamente.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Bueno, yo creo que, actualmente, hay suficientes métodos al que recurrir y están bien estructurados, unos un poco mejor, otros no tanto. Pero, hay material suficiente para que el alumno pueda estudiar.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sí, es un poco lo que pasa la primera pregunta. Debe ponerse algo que el alumno pueda interpretar, que pueda sentirse cómodo tocando que no le suponga un, un sufrir, un sufrimiento. Pero, bueno en cualquier caso siempre hay que adaptarlo al nivel del alumno.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

No siempre, porque tampoco el objetivo de todos los alumnos es hacer luego un..., entrar a cursar estudios superiores.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

No tengo nada que cambiar. En cualquier caso, siempre adaptar, ¿no? Más que cambiar, yo hablaría de adaptar. Yo creo que, actualmente, está todo estructurado. Ya llevamos demasiados cambios de ley, que hemos tenido que leer y que adecuar nuestra programación. Entonces, entonces yo creo que hay suficiente material, tanto legal como de... como académico, ¿no?

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Bueno, yo creo que... aunque no... Creo que está, ya se trabaja, probablemente, no sea una especificación muy directa del tema. Pero, de alguna manera, yo creo que estos aspectos se han trabajado en lo musical.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Pues, en aquellos alumnos que van a hacer precisamente la prueba al Superior. Yo creo que está bien, creo que está bien. Quizá habría que decidir que hasta dónde debe de llegar el alumno que no quiere continuar, ¿no? Porque un alumno que vaya a hacer el Superior con todo el material que tiene y con sus estudios, yo creo que tiene suficiente, suficiente temario, ¿no? Para el que recurrir y para poder estudiar y poder prepararse.

En cualquier caso, si habría que hacer algo a lo mejor habría que decir "¿Hasta dónde un alumno no es necesario que llegue para que pueda obtener el Grado Profesional?". Y, tampoco sé si eso puede conducir a algún lado, ¿no? Porque si es alguien que la Música la hace porque le gusta y tal, de acuerdo no son unos estudios reglados y tal. Pero, luego alguien puede enfocar su vida a otras partes de..., como la Psicología y especificar además en una parte musical, ¿no? Y, no necesariamente tiene que ser un virtuosos del instrumento o conocer el repertorio más, más..., conocer me refiero de ser capaz de interpretar.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí, seguramente sí.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Completamente, sí.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Bueno, yo creo que sí. Pero, en cualquier caso, son los que luego reciben a los alumnos en el Conservatorio Superior y tienen que responder a estas preguntas.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Por la experiencia de los resultados que se obtienen, parece que sí. Aunque, precisamente, los del Conservatorio de Torre vieja no es algo en lo que tengan problemas, normalmente, más bien al contrario.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Hombre, yo especialmente no observo ningún problema concreto. Es un, es un aspecto que..., hay gente que tiene más facilidad, otras que tienen menos. Evidentemente, con la práctica es algo que ayuda, como todo.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Pues, la consecuencia de lo que hemos dicho antes, ¿no? Quizás no se practique demasiado y... y hay poca soltura en tocar la Repentización.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

¿Al nivel de donde proceden? Sí.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Sí, pero para las pruebas de Clarinete es la que es y llevan mucho tiempo funcionando. Entonces, son clásicas del Clarinete, no piden nada extraño.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

En el caso particular, bien, en general. Los comentarios que oigo de los del Superior parece que no tan bien.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

No puedo responder a la segunda. En la primera, sí que hay... He comentado con los profesores porque los exámenes, por los problemas que hayan podido tener. También, las cosas positivas, pero a la segunda pregunta no puedo responder, no.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí. Pienso que, en fin, en un examen que dura el suficiente tiempo, al menos que un alumno realmente se haya venido abajo. Pero, normalmente, los profesores si queremos que alumnos lo que tienen son nervios; pero, tienen ciertas condiciones, se ve en esos niveles. Eso sí que se ve, ¿no? Evidentemente, todo lo que los profesores que están en el Superior propongan mejoras, pues, evidentemente, ellos que conocen el tema seguro que va a ayudar, ¿no? A la elección que ellos hagan. Pero, que es cierto que hay una tensión; pero, bueno, también hay en los conciertos, cuando alguien no es un concertista consagrado. Aunque, se dedica no al tema, incluso me imagino que por la oportunidad que he tenido, también. También pasan lo suyo, entonces, es normal que un alumno que vaya a hacer una prueba. Pero, eso es a lo que nos vamos a enfrentar siempre en pruebas, en conciertos... Esa tensión un poco añadida que hay, que es propia del acto de tocar en público, ante un tribunal. Entonces, sí que probablemente es algo

que gustaría, seguramente; pero, yo creo que se puede ver en un alumno si tiene condiciones para tocar o no, a saber que pueda estar nervioso.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Orihuela (Alicante)

Profesor D. Alfonso José Alfonso González.
Experiencia en docencia: 11 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Una pregunta un poco ambigua, ¿sabes? Porque depende a qué tipo de obras te refieres. Realmente, las obras que hay en el Superior son diferentes; aunque, todos trabajamos las mismas: Mozart, Weber, Spohr... Hay obras que se trabajan ya en el Profesional, lo que pasa que el nivel de exigencia es diferente. Creo que tienen que ser obras más sencillas, que no tienen que demostrar tocar ese tipo de obras, sino que tiene aptitud.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Yo desde mi centro lo intento. Yo te puedo hablar de mi centro. Yo he cambiado un montón de libros de los que siempre se ha trabajado un repertorio muy completo. Yo he cambiado metodología, porque sabes tú que aquí siempre se ha tocado el Romero, Klosé..., ese tipo de libros y yo hace años que los uso, pero de complemento. Luego, hay muchos libros modernos, de gente actual que lo adapta mejor a cada año de las enseñanzas, que es diferente. Antes en tres años te hacías el Profesional y ahora son seis años. Hay métodos y metodologías para trabajar cosas concretas.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Yo, concretamente, sí pongo cosas más sencillas y cosas más difíciles. Yo, sí. Yo pongo cosas para trabajar la madurez: si los requisitos son x en un curso, en momentos concretos pongo siempre una obra de un poco menos nivel para que la calidad del resultado de la obra se vea engrandecido por la técnica que tenga el niño en ese curso, simplemente.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Por una parte, sí; pero, de madurez, no, parte de madurez, no. Le falta madurez que es lo que tienen en el Superior. Faltan esos dieciocho, diecinueve años, que le cambian el chip. Técnicamente, lo pueden conseguir; pero, como entendimiento muchas veces no llegan.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Cambios..., depende. Bueno, yo a mí me gustaría siempre que, en vez de una hora de clase como tengo aquí, tener una hora y media de clase. Poder trabajar repertorio orquestal independientemente. La clase de orquesta que no es la mía, que tenía una funcionalización mejor a la hora de los chavales puedan conocer el repertorio. Se utiliza como una orquesta de cuerda y los chavales no trabajan el repertorio orquestal. Nosotros no tenemos el poder trabajar otros instrumentos como es el *Corno di Bassetto*, el Clarinete en La... Otros instrumentos que, en mi caso, los tengo y lo intento; pero, no hay horas materiales para trabajar.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Yo los trabajo. Yo intento que toquen de memoria, intento que trabajen la improvisación, también, que no lo dices ahí. Y, trabajamos mucho la creatividad. Es decir, cuando tocas una obra, no sólo que la memorices, sino que la entiendan armónicamente, que sean capaces de cambiar la tonalidad de la pieza porque les cambia la manera de entender la obra, que sepan reconocer las cadencias, todo eso es importante.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

No sé qué contestarte ahí, porque yo todo lo que trabajo lo tengo que hacer con más horas de trabajo de las que marca la ley, porque si no, no llego. Los chavales llegan bien a las pruebas, suelen llegar bastante bien, pero con unas horas extras que se hacen fuera de programa. Hago muchísimas audiciones, recitales, no hago un recital, hago muchas...

Yo todos los meses lo planteo de la siguiente manera: yo al final de mes hago una audición interna, donde me tocan todo lo que han trabajado durante ese mes, delante de los compañeros; y, quince días después, los que se atreven, no les obligo, tocan delante del público. Es decir, ellos al final de año han tocado ocho o diez veces, en público abierto a lo mejor cuatro o cinco veces; pero, entre compañeros y haciendo comentarios como son clases públicas, pues por lo menos diez veces. Y eso te da una madurez que es la que yo demando, que es la que le falta al Profesional.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí. Yo ahí llego siempre un poco tarde, porque aunque lo intento, no tengo tiempo. No tengo tiempo, pero de hecho si algo le pasa a mis alumnos cuando van al Superior es que, aunque yo leo muy bien y lo tengo muy claro o intento dar partituras porque siempre todas las semanas tocan algo nuevo, no hay tiempo material. No hay tiempo material para que ellos, eso, repentización, que tengan esa capacidad.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

¿Si métodos te refieres a libros? “Haberlos, haylos”, muchos, pero yo siempre lo complemento con cosas que son secundarias, muy importantes, como pueden ser: acudir a conciertos, escuchar a profesionales de nuestra especialidad e incluso de otras especialidades. Eso para mí es tan importante porque ya te digo, lo más importante es que ellos entiendan qué van a hacer, y es una cuestión de madurez. La madurez no se hace en cuatro paredes con cien métodos, tocando los cien libros, necesitas un complemento y es tan importante como el libro en sí.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí, más o menos.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Bueno, pueden valer. ¿Si yo lo hiciese de otra manera? Pues, no lo sé. Pero, son las que están y nos adaptamos a ellas.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Depende del centro, yo te hablo de mi centro. Hay centros que van muy mal en Análisis y otros que los chavales van y sacan muy buenas notas en Análisis. Yo creo que depende mucho del profesorado, más que nuestra especialidad en sí. Aunque, en mi caso sí que trabajo algo, pero sí que es verdad que tú das dos años de Análisis en el Profesional (quinto y sexto). En mi centro, van bastante bien, no sé si es porque está Santiago, en este caso, van bastante bien. Que yo sepa, casi nunca han suspendido a nadie.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Sí, problemas... Les cuesta, es cuestión de que empiezan un poco tarde a memorizar. Los pianistas, por ejemplo, lo tienen mucho más claro que nosotros y nosotros tenemos muchas partituras, pero cuesta memorizarlas. ¿Problemas? Yo creo que es una cuestión de que no se estudia lo suficiente. No es otro problema porque si lo hace un pianista, ¿por qué no podemos hacerlo nosotros?

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

En la Repentización, es cuestión de tiempo porque no se dedica el tiempo necesario. Se toca de cualquier manera y es tan sencillo como todos los días tocar

un poquito. Como no hay tiempo para todo y, además, la carga lectiva general del alumnado, es el problema que tenemos.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Aquí volvemos a repetir lo de antes: no siempre se va con las mismas... Hay veces que preparamos a los chavales y se les lleva obras demasiado complejas, no técnicamente sino de madurez. Es decir, cometemos tanto los errores los profesores como el alumnado. El alumnado por no dejarse asesorar por el profesor; y, el profesor porque queremos que, a veces, llevando un concierto más difícil, lo van a coger. No es cierto. Sólo van a coger si la aptitud es la correcta y ven unas cualidades, no tienen porqué tocar bien un concierto de Mozart.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

En mi caso, lo intento que lo sean; pero, ya te digo, a veces yo he cometido errores de llevar obras que no están preparados. Entonces, yo en mi caso puedo recordar algún caso que no tenía que haber dejado que un niño llevase esa obra porque, aunque la tocara, no la iban a valorar, porque si tú llevas un concierto x de una calidad, "Se ha atrevido a traer ese concierto, te voy a valorar lo que es este concierto". Entonces, ahí tanto yo como en otros tantos casos que he visto, nos equivocamos bastante los profesores del Profesional.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Yo, la verdad, estoy contento porque aquí los chavales que tengo, estudian bastante. Entonces, consigo al final consigo con esa madurez que toquen cinco o siete horas diarias. Al final, consigues el objetivo que es la continuidad, ¿no? Yo creo que los chavales míos suelen ir bien; de hecho, suspenden muy poquitos. Casi ninguno de los que pueden ir, ha suspendido alguno; pero, de los que quieren estudiar, al final aprueban, donde van aprueban. Entonces, yo estoy contento.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Pues, en el caso mío, en la Repentización es donde más fallan los alumnos, los que yo presento.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí y, además, se ponen a veces en contacto conmigo, en la mayoría de veces porque se sorprende porque son jóvenes y lo hacen bien. Pero, casi siempre

fallan en lo mismo, la primera vista y, luego, a veces, en llevas obras de mucha calidad.

Ya he dicho que como está el sistema así, ¿si estoy de acuerdo o no? A mí no me parece mal. El sistema está así y lo trabajamos todos nosotros; pero, me gustaría que valorasen más, por ejemplo, la parte interpretativa. Ahora mismo no me acuerdo si es un cuarenta. Y, luego está la nota del Bachillerato que también cuenta un cincuenta por ciento. Entonces, ahí decirte que estoy de acuerdo en eso, pues no lo sé. Entonces, hay chavales que tengo que son de matrícula de honor de Bachiller y jamás van a tocar bien el Clarinete y hay algunos que han quedado sacando un cinco, que han quedado por delante de un chaval que es un virtuoso, porque en el Bachillerato tienen un cinco “pelao”. Entonces, ¿hay discrepancias? No lo sé. Lo que pasa que al final el que llega, llega. Porque al final de todo el trabajo, porque no es sólo la prueba, luego tienes que estar los cuatro años trabajando. A mí no me desagrada que la puntuación que sea más, menos, pero cuando lo han hecho así los sabios lo habrán hecho por algo porque nosotros ahí decirte si así “o asao”, sería...

Lo que sí está claro y que echo de menos en este centro, es que yo no entiendo porqué preparamos a todos los chavales para interpretación, cuando sólo un cinco por ciento o como mucho un dos por ciento van a ser intérpretes. Entonces, ¿por qué no se mete aquí la opción de prepararlos para Pedagogía, prepararlos para Composición? Es que la normativa... Yo tengo varios alumnos estudiando Dirección, tengo varios que los voy a presentar ahora para Dirección porque son muy válidos y los tengo que preparar porque el centro no te permite estudiar el plan pedagógico. Es decir, cuando lleguen a quinto o sexto, elegir la rama: éstos van a interpretación y éstos van a Pedagogía.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Orihuela (Alicante)

Profesora D^a. Mari Carmen García Murcia.

Experiencia en docencia: 15 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Desde mi parecer, el repertorio trabajado de EE.PP. debe adaptarse y ser específico del nivel de éstas, reflejado en la programación del centro y adaptado a las necesidades del alumnado. Este repertorio, desde mi punto de vista, ha de servir para cubrir los objetivos mínimos, para concluir las EE.PP. a la vez que

permitir realizar las pruebas a cursar estudios superiores de los alumnos que así lo deseen. El que las obras trabajadas coincidan o no con las enseñanzas superiores dependerá del centro donde éstas se impartan.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

En mi opinión, en EE.PP. debería existir una mayor igualdad en objetivos, contenidos y en la metodología que se ha de emplear para que el alumnado esté en disposición de preparación e igualdad con otros alumnos, procedan del centro que procedan. Además, de no trabajar en EE.PP. repertorios con dificultad propia de enseñanzas superiores o viceversa.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sin lugar a dudas, esto sería lo lógico y coherente. Las obras deben ir acordes en dificultad a los estudios cursados y según lo establecido.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

En general y a través de mi propia experiencia, los alumnos que llegan a finalizar el último ciclo son un porcentaje más bajo que los que inician las EE.PP. Es decir, que en su mayoría son alumnos que han trabajado y técnicamente poseen una buena base.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

La única objeción y cambio que haría sería la unificación de los centros, en tanto a la metodología, contenidos y objetivos.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, pero aquí creo que tenemos uno de los mayores obstáculos. El plantear estos aspectos debe ser anterior a las EE.PP., no sólo en ellas y menos aún sólo al último ciclo. En estos aspectos, desde mi punto de vista, creo que las especialidades de interpretación, a excepción de Piano, tenemos una gran laguna, ya que desde niveles elementales es algo que considero deberíamos hacer más hincapié e ir forjando, en este sentido, al alumno como un elemento indispensable en su formación.

Este trabajo desde el inicio facilitaría la labor interpretativa y lo que ella conlleva (concentración, relajación, etc.). Si sólo nos centramos en las EE.PP. observamos que nos supone un problema, más que una ayuda en el trabajo; ya que es un hábito, no se está acostumbrado.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Por supuesto, realicen los alumnos las pruebas ha de ser una acorde al trabajo realizado en el ciclo anterior; por tanto, debe estar en relación, por tanto debería haber una clara sistematización metodológica/didáctica del Tercer Ciclo de EE.PP.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

En relación a Pruebas de Acceso a Superior en la especialidad de Clarinete, primera vista... Según lo establecido, se contempla específicamente prueba de Repentización para instrumentos polifónicos.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Creo que la cantidad y calidad de los diferentes métodos existentes son evidente y, aunque cada profesor y centro seleccione o utilice la que cree que mejor se adapta para cumplir sus objetivos, una metodología unificada y explícita en los ciclos de EE.PP. sería más apropiada.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Desde mi punto de vista, sí.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

No. Considero que el alumno que ha finalizado las EE.PP. y quiere proseguir la especialidad de interpretación debe de tener, indiscutiblemente, capacidad para analizar los elementos más básicos formales, armónicos y estéticos mínimos de una pieza. Para una correcta formación no podemos centrarnos solamente en tocar el instrumento, sino que implica una formación general mínima más amplia.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Creo que el mayor problema, como he comentado anteriormente, es la falta de hábito y que es algo que desde las EE.EE. ha de trabajarse. Quizá ahí, me incluyo: erramos muchos docentes.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que es un ámbito de la práctica instrumental monódica poco trabajado y que, quizás, asociamos erróneamente a otras especialidades.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Sí, aunque este aspecto suponga, a veces, la adaptación a las necesidades del alumno (contemplado en la programación).

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

La mayoría de veces sí; aunque, otras nos dejamos llevar por la capacidad del alumno y, quizás, aquí erramos en la elección.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Sinceramente, hay de todo, ya que llegan a presentarse alumnos que a duras penas han superado los mínimos exigidos de trabajo y otros que los superan con creces.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Al tratar el tema con profesores de Superior, se observa que la mayoría de los alumnos presentan problemas en la parte B (análisis y comentario). En parte, esto es un problema de concepción de base.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí. Creo que pensar que el intérprete sólo ha de “tocar” es un atraso en la concepción de músico y es algo que los que nos dedicamos, en la medida que podemos, a esta profesión debemos cambiar. La formación es más amplia. Se ha de saber el qué, cómo y cuándo, para poder hacer una interpretación con un criterio que podrá o no ser el más adecuado o acertado, pero tendrá una base.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí (Alicante)

Profesor D. Juan Antonio Pertusa García.

Experiencia en docencia: 20 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

Sí.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sí, actualmente las obras son de mucha dificultad.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Sí.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Bajar el nivel de todo.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sería muy importante trabajar la memorización.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sí, la metodología del Tercer Ciclo es de demasiada dificultad.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, hay demasiados libros.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Sí.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

No.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Que se le da demasiada importancia.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que se le da demasiado valor.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

No, la gran mayoría son de curso superior.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Muchas de ellas son de curso superior.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Con demasiadas deficiencias.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

En la de Repentización.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí (Alicante)

Profesor D. Manuel Sánchez Fernández.

Experiencia en docencia: 25 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

No necesariamente. Las obras deberían estar en consonancia con el nivel técnico del alumno.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Sí, y darle más importancia a otros aspectos de la formación musical.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

En la mayoría de los casos, creo que sí.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Sobre todo, aspectos referentes a la preparación y ejecución de audiciones, recitales, conciertos...

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Sí, incluso la improvisación.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Dependerá de cada alumno, de la individualidad.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Debería formar parte de un todo.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, pero sin olvidar otros aspectos del aprendizaje y lo que las “nuevas tecnologías” nos están ofreciendo a día de hoy.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Habría que preguntarse si dichas pruebas están dando resultado para lo que han sido creadas o no.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

No, necesariamente. Los profesores de Análisis de EE.PP. deben saber qué nivel exigirle a los alumnos para poder acometer satisfactoriamente el acceso al Superior.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Que se necesita un tiempo para el alumno que, a veces, no se tiene, ya que dicha memorización debe ir inexorablemente unida a un análisis en profundidad de dichas obras.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que se debería empezar a trabajarse más desde los niveles inferiores.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Sí.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Sí.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Suficientemente preparado.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Sí. En Análisis.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Son los que hay. Pero, falta comunicación entre el profesorado de los Conservatorios Profesionales y Superiores. Debería haber una relación más estrecha para abordar la problemática del paso de los estudios profesionales a los superiores, para aunar criterios y buscar un consenso entre todos, que a día de hoy no existe.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí (Alicante)

Profesor D. Tomás Rodríguez Gómez.
Experiencia en docencia: 12 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

En mi opinión, en el Tercer Ciclo de EE.PP. no deben de trabajarse obras de un nivel inadecuado a las posibilidades del alumno, siempre y cuando el alumno admita obras diferentes a las del Superior. Se pueden estudiar a un ritmo adecuado a cada alumno en concreto.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Partiendo del cuarto curso de EE.PP., sí.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

No. Es más, teniendo las posibilidades que hoy en día disponemos de repertorio, deberíamos de establecer obras de más dificultad. Pero, esto es un tema que parte de atrás, de las nuevas metodologías del Lenguaje Musical y las enseñanzas que reciben los alumnos desde cuarto de EE.EE. Está claro que cada alumno es diferente en sus cualidades y posibilidades y que no se puede aplicar en las mismas condiciones, a todos por igual.

Los tiempos han cambiado mucho y la educación musical con ellos, pero no debemos de olvidar que hemos evolucionado mucho en todas las especialidades instrumentales. Y, en la nuestra, hay muchísimos avances que proporcionan al alumno muchas ventajas que antes no había para poder tener un nivel más alto y exquisito.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Los alumnos que consiguen llegar a este ciclo, un ochenta por ciento están preparados con el instrumento y no con las asignaturas complementarias. El resto es totalmente contrario.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Como he dicho anteriormente, hoy en día tenemos infinidad de material que antes no disponíamos de él. Sin embargo, la mayoría de los profesores tendemos a incluir en este curso de EE.PP. los métodos clásicos que nos han funcionado hasta el día de hoy, como los "14 estudios" de Klosé, los "Caprichos" de Magnani o los "Estudios progresivos" de Gambaro. Pero, yo añadiría la técnica de un método de estudios sobre escalas y, por ejemplo, los "24 estudios recreativos" de Calvíst y Serrano, me parece adecuado. Respecto a las obras, todo depende de las posibilidades del alumno; pero, no está mal que se incluyan obras de Yuste ("Capricho Pintoresco", "Estudio Melódico"), el "Gran Dúo Concertante" de Milhaud, la "Sonata" de Bernstein...

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Yo en mis clases ya los trabajo desde primer curso de EE.PP.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

La Prueba de Acceso al Superior, en mi opinión, debe trabajarse desde el primer curso de EE.PP. Y, sí, debe de mejorar toda la metodología; pero, los primeros cambios que debemos hacer en el sistema de estudio en este aspecto en las enseñanzas superiores.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

A diario. Ponerle al alumno una simple lección de cualquier libro que no hayan visto en su vida en cada clase, es un ejercicio vital, pero no sólo en clase. Ellos a diario, en su estudio personal, deben de realizarlo. Y, el ejercicio que se refiere a esta pregunta, ya me lo realizaba mi abuelo cuando era pequeño con un libro de solfeo que no conocí y que con cualquier lección escogida tenía que nombrar el nombre de las notas, sin entonación ni medida en un minuto. Realizaba seguidamente el mismo ejercicio sin mirar la lección, intentando acordarme de las notas que había nombrado anteriormente.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

No, ya he nombrado antes la carencia de los estudios de escalas en todas sus tonalidades y modos. Memorizarlas y articularlas de todas las maneras posibles, los estudios de Calvíst y Serrano son muy eficaces.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Las pruebas sí, lo que viene después en el caso de aprobar, no.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

Todo depende de cada alumno y de su preparación en concreto. En general, en lo que respecta al Conservatorio de Almoradí, no hemos tenido nunca ningún problema en esa rama. Pero, me consta que, a nivel general, para la mayoría de alumnos ésta prueba exige un nivel más elevado a su preparación final.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

La falta de concentración en la mayoría de los alumnos, la falta de estudio después de analizar dicha obra armónicamente y la poca capacidad de ser respetuosos con las dinámicas y tempos en la mayoría de los alumnos. A mí, en particular, me cuesta mucho por esas razones.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que ya no se educa auditivamente nada desde los lenguajes musicales. El oído cada vez está más descuidado y, para este campo, es imprescindible. Deberíamos actualizar mucho más las pedagogías del Lenguaje Musical.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Sí.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Sí.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Preparados para ser instrumentistas, pero todo lo contrario para ser educadores musicales.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

Análisis.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Alguno quitaría y añadiría un par solamente; pero, la cuestión no es añadir o quitar. Mi pregunta sería... ¿Son los profesores examinadores capaces de realizar esas pruebas? Cuando eso sea así, podremos hablar de cambiar o mejorar los exámenes de las Pruebas de Acceso a las enseñanzas superiores.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música "Juan Miralles Leal" de Catral (Alicante)

Profesor D. Luis Ramón Rodríguez Lorenzo.

Experiencia en docencia: 8 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

En mi opinión, creo que se deberían trabajar obras asequibles al nivel, tanto técnico como interpretativo del alumno y teniendo como objetivo la Prueba de Acceso a las enseñanzas superiores. Por otro lado, siempre que al alumno le sea beneficioso, no veo ningún problema para que trabaje obras que, supuestamente, luego trabajará en el Superior. Así, tendrá seguramente dos visiones muy diferentes o parecidas de la obra en sí.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

En mi opinión, no tiene por qué. Si un alumno tiene la capacidad para trabajar obras de igual o mayor nivel al establecido en el currículo, por qué no trabajar con él.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Depende del alumno. En general, sí.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Cualquier cambio debe ser adaptado al alumno. A todos los alumnos no le aplico la misma metodología y, a veces, los contenidos varían según las necesidades del alumno.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

En mi programación, siempre hay espacio para la memorización; pero, no tanto para la concentración.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Seguramente. Dependerá de cada alumno.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí, en la programación muchas veces lo ponemos como objetivo; pero, al final, en la mayoría de casos no se trabaja tanto como yo quisiera.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

Sí, hay mucha variedad en el mercado.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Sí.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

A lo mejor en algunos casos sí. Depende del alumno y de la enseñanza que haya obtenido durante las Enseñanzas Profesionales.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

La falta de oído y de concentración en el estudio.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

La falta de concentración y la práctica diaria o semanal.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

En la mayoría de casos, sí.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

Seguramente, sí.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Generalmente, con capacidad para superar las Pruebas de Acceso.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

No. Seguramente, en la primera vista y el Análisis. Es una suposición.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí. Creo que los diferentes exámenes son necesarios. Otra cosa es si el nivel de ellos es el correcto o no.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música “Juan Miralles Leal” de Catral (Alicante)

Profesora D^a. Águeda Latorre Dueñas.
Experiencia en docencia: 2 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

No, aunque deben adecuarse al nivel del alumnado.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

Las obras se deben adaptar al nivel del alumnado.

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Deberían tener la correcta preparación técnica para poder superar el último ciclo.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

La profesora no propone cambios para el Tercer Ciclo de EE.PP.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Se debe trabajar en todos los cursos.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Sí.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Sí.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

No, se deben acompañar con otras técnicas, de las cuales muchas no están escritas en métodos. En cuanto a los métodos para Clarinete, metodología, didáctica, etc. Opino que en la mayoría de ocasiones tenemos que adaptar ejercicios (sonido, articulaciones, etc.) a los problemas técnicos de cada alumno, pues no se pueden tocar diversos métodos si anteriormente no se ha practicado una buena ejecución de sonido o una buena articulación, por ejemplo. Considero que la mayoría de profesores se dejan llevar por los métodos y no se centran en los problemas reales de cada alumno.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Sí.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

En las ocasiones que yo he vivido, no.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

Que no se estudia la memorización de forma correcta, muchos alumnos se limitan a repetir la obra y nada más.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

Que no se practica en el aula de Clarinete todo lo que se debería.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

Para algunos alumnos, sí, y para otros, no.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

En algunos Conservatorios sí y en otros, no. Pues no se aconsejan siempre las mismas.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Depende de cada alumno.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

No he tenido la oportunidad.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de El Pilar de la Horadada (Alicante)

Profesor D. Francisco José Navarro Aguilar.
Experiencia en docencia: 13 años.

1. ¿Deben trabajarse obras diferentes a las del Superior?

No, necesariamente. Pueden trabajarse obras que más tarde volvamos a encontrarnos en Superior.

2. ¿Deben regularizarse mejor los libros de texto musicales y la metodología musical (didáctica específica del Clarinete) en las EE.PP. para afrontar correctamente la prueba al Superior?

Sí, ya la no regulación de éstos (tanto textos como metodología) lleva consigo unas diferencias de niveles muy altas, dependiendo de los centros y comunidades en los que curses los estudios profesionales.

3. ¿Deben establecerse obras con menor dificultad técnica, acordes con los contenidos establecidos en la legislación vigente?

No, necesariamente. Las obras a trabajar en EE.PP. han de ser de suficiente nivel como para afrontar con éxito la Prueba de Acceso a enseñanzas superiores (además de tener superados otros aspectos clarinetísticos).

4. ¿Finaliza el alumnado con la correcta preparación técnica para superar el nivel exigido en el último ciclo?

Pienso que no. El problema es la falta de coordinación entre enseñanzas. Un alumno de los últimos años de EE.PP. coincide con Bachillerato (si cada curso ha sido realizado en un año). No podemos exigir a los alumnos que dediquen el tiempo necesario de estudio cuando ya pasan 11 horas semanalmente en el centro, más las horas de estudio que deben realizar, más las horas de Instituto, más las horas de estudio de estas enseñanzas... Todo esto conlleva a que los alumnos necesiten más de un año por cursos o que la materia la superen de un modo muy ajustado.

5. Proponga algunos cambios (contenidos, metodología, obras...) para el Tercer Ciclo de EE.PP.

Los cambios no pueden ser unánimes, es decir, no todos los alumnos son iguales ni presentan las mismas cualidades ni problemas, por lo que han de ser individualizados. Tampoco todos los alumnos disponen del mismo tiempo (me remito a la pregunta 4), por lo que tampoco puede ni debe ser ni la programación ni los planteamientos de mejora unidireccionales.

6. ¿Plantea trabajar otros aspectos como, por ejemplo, la memorización y la concentración?

Ya los trabajo habitualmente e intento que todos los alumnos logren tocar una obra en EE.PP. de memoria. Por supuesto que, progresivamente, más larga y más compleja conforme avanza los cursos el alumno.

7. ¿Debe establecerse una mejor sistematización metodológica/didáctica en el Tercer Ciclo de EE.PP. para afrontar de forma satisfactoria la Prueba de Acceso al Superior?

Por supuesto, la metodología actual no abarca las diferentes condiciones que pueda poseer o carecer un alumno y esto es un aspecto a mejorar.

8. ¿Se debe trabajar más la lectura a primera vista o Repentización?

Siempre, ya que va a ser necesario a lo largo de su vida clarinetística.

9. ¿Los métodos para Clarinete son suficientes para afrontar el Tercer Ciclo de EE.PP. y la prueba al Superior?

La literatura metodológica es muy amplia y variada por lo que, con una buena elección, se puede conseguir un gran nivel en el alumno, pero no es lo único.

ACCESO AL SUPERIOR 10. ¿Conoce bien las tres Pruebas de Acceso al Superior?

Sí.

11. ¿Son suficientes las pruebas que comprenden el acceso al Superior?

Sí.

12. ¿Considera que la prueba de Análisis exige un nivel mayor al conseguido por el alumnado al finalizar EE.PP.?

No. El problema radica en que la vertiente de análisis histórico debe prepararse en la asignatura de Historia de la Música (en mi opinión) y, en muchos centros, esta asignatura la imparten profesores sin la preparación adecuada; ya que, al igual que en otras asignaturas complementarias, son impartidas por profesores a los que se le asignan asignaturas para completar horas.

13. ¿Qué problemas observa en la memorización de las obras?

En que los alumnos carecen del hábito de la memorización.

14. ¿Qué problemas observa en la Repentización?

En que los alumnos carecen del hábito de repentizar.

15. ¿Las obras que proponen al alumnado son las adecuadas al nivel de donde proceden?

No siempre, ya que el alumnado, dependiendo de su procedencia de estudios profesionales, ha adquirido diferente nivel.

16. ¿Las obras propuestas por el Seminario/Departamento para el acceso al Superior son las más adecuadas?

No conozco la de todos los Conservatorios; pero, el Conservatorio Superior de Alicante tiene un muy variado repertorio.

17. Técnicamente, ¿cómo ve al alumnado que se presenta?

Acceptable.

18. Visto el resultado de las pruebas al Superior, ¿ha tenido oportunidad de hablar con el profesorado del Superior y comentar los problemas del alumnado? ¿En qué exámenes han observado más carencias?

No he tenido la oportunidad de hablarles.

19. ¿Está de acuerdo con los diferentes exámenes que conforman la Prueba de Acceso a Grado Superior?

Sí.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Superior de Análisis del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia

Profesor D. Francisco José Rico Becerra.

Experiencia en docencia: 25 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 15 años.

1. ¿El alumnado de su centro afronta correctamente el examen de Análisis/Armonía en las Pruebas de Acceso al Superior?

En general, el nivel de conocimientos mostrado por los aspirantes que acceden al Grado Superior de Música en el Conservatorio Superior de Música de Murcia es aceptable. Si bien, influyen ciertas circunstancias, como es el caso de los que acceden directamente sin haber finalizado los estudios de Grado Medio o las de ciertas especialidades en las que, por la particularidad de su currículo como Guitarra Flamenca, se detectan ciertas deficiencias de conocimientos y competencias a la hora de afrontar aspectos musicales de la denominada “práctica común”.

2. Principales problemas que observa en el alumnado.

El carácter interdisciplinar de la asignatura de Análisis hace que se aprecie cierta falta de madurez, sobre todo, en los aspirantes más jóvenes, en su capacidad de interrelacionar ciertos aspectos que trascienden al mero análisis armónico-formal.

3. Bajo su punto de vista profesional, ¿deben ser eliminatorias las Pruebas de Acceso?

La prueba específica de acceso a los estudios superiores de Música consta de varios ejercicios que pueden ser diferentes según la especialidad. Los requisitos para efectuar la media son: a) que el aspirante haya realizado todos los ejercicios que constituyen la prueba; b) que no haya obtenido una puntuación inferior a 5 en más de un ejercicio.

En el caso de la especialidad de Interpretación, por ejemplo, los ejercicios son: a) interpretación en el instrumento de la modalidad de un programa; b) análisis de una obra o fragmento propuesto por el tribunal; c) lectura a vista de una obra o fragmento musical. Por lo que, si el aspirante no es capaz de superar al menos dos de las tres pruebas, en el caso de dicha especialidad, presumiblemente no posea las capacidades y aptitudes técnicas necesarias para afrontar unos estudios de nivel superior.

4. ¿Estaría conforme en realizar una reunión anual en los Conservatorios Superiores con el profesorado de Análisis/Armonía para informar de los exámenes y establecer criterios generales?

Esto ya sucede en las Pruebas de Acceso a la Universidad con los profesores de los Institutos. Los planes de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música establecen que son los centros los que fijan, en el marco de su autonomía pedagógica, los criterios que adoptan sobre el grado de dificultad tanto de las obras a interpretar como del Análisis. Por lo que suelen hacerse públicos dichos criterios. Esto, sin embargo, no debe ser un inconveniente para que se puedan realizar reuniones periódicas con los distintos Conservatorios Superiores con el fin de unificar criterios. Aunque, como hemos comentado anteriormente, debido al carácter multidisciplinar de la asignatura de Análisis probablemente el grado de consenso no resultaría fácil de conseguir.

Otra posibilidad a tener en cuenta sería el realizar reuniones con los Conservatorios de EE.PP., sobre todo, los pertenecientes a la misma Comunidad Autónoma, no para exclusivamente unificar criterios o informar de los resultados de los exámenes que se han venido realizando en pruebas anteriores, sino también para unificar principios y estrategias sobre lo que sería deseable desarrollar a través de la impartición de dichas asignaturas en los estudios superiores.

5. ¿Intercambia opiniones con otros profesores de EE.PP. o de Grado Superior?

Sí, con frecuencia. Sobre todo, con los profesores de EE.PP. de nuestra región y, especialmente, con los compañeros del Conservatorio de Música de Murcia. Sin embargo, no hay todo el trato que sería deseable con otros profesores

de diferentes comunidades autónomas, que suele ser mucho más esporádico, salvo en el caso de que exista cierta amistad.

6. ¿En qué aspectos hace más hincapié con el alumnado de Análisis/Armonía?

Ya que estas asignaturas son troncales en todas las especialidades, es preciso hacerles ver la necesidad de que es imprescindible un enfoque interdisciplinario o, mejor dicho, multidisciplinario en el caso de la asignatura de Análisis. Por lo que, se insiste continuamente en la exigencia de abordar las cuestiones analíticas y sus distintas metodologías desde todas las perspectivas posibles, para que el enfoque se aproxime a las preocupaciones comunes de todos los músicos. Y, así, alcanzar el mayor grado posible de entendimiento del proceso creativo y de todos aquellos aspectos que configuran una obra musical.

7. ¿Considera que ha variado el nivel del alumnado desde el Plan 66?

Debido a la diversidad de perfiles académicos de los aspirantes a las pruebas en el plan actual de estudios, se detecta una mayor disparidad en el nivel de conocimientos con respecto al Plan 66. Por ejemplo, en el caso de asignaturas de Análisis y Armonía se aprecian diferencias entre los alumnos que han cursado las asignaturas, durante sus estudios de Grado Profesional, de Fundamentos de Composición y de Análisis. Mientras que, los primeros demuestran una mayor destreza en la realización armónica y reconocimiento de acordes; los segundos poseen mayores conocimientos tanto en aspectos analíticos generales como en particularidades formales de la Música. Sin embargo, la situación con respecto a la diferencia de edad entre los alumnos no es tan acusada en el nuevo plan de estudios, lo cual lleva a una mayor igualdad en la madurez del alumnado.

8. ¿Son suficientes los planteamientos didácticos que se imparten en su centro para superar la prueba al Superior?

Indica que desconoce la programación de EE.PP. al estar muchos años impartiendo únicamente la docencia en el Conservatorio Superior de Murcia.

9. ¿Es adecuada y suficiente la información que ofrecen los Conservatorios Superiores a los centros profesionales?

Como se ha comentado más arriba, los centros fijan los criterios sobre el grado de dificultad, tanto de las obras a interpretar como del Análisis. En ese sentido, el aspecto informativo de las pruebas puede considerarse suficiente, ya que suelen hacerse públicos dichos criterios, como es el caso de este Conservatorio. No obstante, una mayor coordinación entre los Conservatorios Superiores y los centros que imparten las EE.PP. facilitaría que las Pruebas de Acceso se adapten a los contenidos del Grado Medio.

10. Al igual que en la PAU, ¿se debe examinar a los estudiantes de los contenidos del último ciclo de EE.PP.?

Al estar las enseñanzas artísticas integradas dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial, las necesidades de adaptación del currículo no son demasiadas por no haber casos de alumnos de diversidad. Por ello, creo que no es necesario el tener que demostrar con un examen y de forma exhaustiva, los conocimientos de la totalidad de los contenidos estudiados en el último ciclo de EE.PP. Más bien, se deben demostrar las capacidades adquiridas en las competencias que se exigen en dichas enseñanzas y que facilitarán en la enseñanza superior que el alumnado tenga una formación artística de calidad, y poder garantizar su cualificación como futuros profesionales de la Música.

11. ¿Qué aspectos (estilo, acordes...) trabaja mucho más con el alumnado? ¿Por qué?

Si bien, el planteamiento del currículo es dar continuidad a los contenidos que el alumnado ha adquirido en la etapa anterior, basados en el estudio de los elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Se pretende ir creando una mayor diferenciación entre estilos y períodos para que se produzca un mayor entendimiento de la evolución de la Armonía en la música posterior, a lo que hemos denominado anteriormente “práctica común”. Así, podrá desarrollar la capacidad de relacionar lo aprendido con los demás aspectos de la actividad musical.

12. ¿Qué cambios propondría para la prueba de Análisis de acceso al Superior?

Básicamente, volvería a ampliar la duración de la prueba a un tiempo máximo de dos horas. Actualmente, viene siendo de una hora y media, por lo que parece insuficiente para poder desarrollar todos los aspectos y parámetros presentes en una obra o fragmento musical. El formato es tipo cuestionario, en el que se presentan una serie de preguntas cortas y se intenta ajustarse lo máximo posible a la duración establecida. No obstante, siempre se incluye, al menos, una pregunta-comentario para que el aspirante pueda demostrar su madurez. Aún así, sería deseable dicha ampliación para poder valorar mejor las competencias adquiridas por el aspirante en su etapa anterior de estudios.

Preguntas relacionadas con el Tercer Ciclo de EE.PP. dirigidas al profesorado de Grado Medio de Análisis del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja (Alicante)

Profesora D^a. Isabel Ferrer Ruiz.
Experiencia en docencia: 25 años.

1. ¿El alumnado de su centro afronta correctamente el examen de Análisis/Armonía en las Pruebas de Acceso al Superior?

Bueno, yo en realidad estoy bastante contenta con los resultados de mis alumnos. Por lo general, los que quieren acceder al Superior, pues van muy bien preparados y con un nivel bastante alto. Yo me refiero a los de Torrevieja, claro. Yo..., en realidad, los que llegan a hacer el Superior tienen muchas ganas y no tengo problemas, la verdad.

2. Principales problemas que observa en el alumnado.

Bueno, los problemas que observo... Ya digo que los que llegan a ese nivel tienen muchas ganas y quieren aprobar y quieren estudiar. Sólo que, algunas veces cursan el sexto de EE.PP. lo cursan con el 2º de Bachiller. Entonces, tienen que hacer verdaderos esfuerzos para sacarlo todo adelante y, a veces, pierden clases, ya sea del Conservatorio o viceversa, a veces del Instituto o del Colegio. Ése es el único problema que veo, que faltaría un poco más de tiempo, van cargados de muchas asignaturas.

3. Bajo su punto de vista profesional, ¿deben ser eliminatorias las Pruebas de Acceso?

Bueno, la verdad es que a mí nunca me han gustado las pruebas eliminatorias; aunque, la escasez de plazas pues lógicamente así lo requiere. Yo pienso que estaría bien valorar al alumno en todas las pruebas, eso es lo que yo opino. Pero, lo que pasa es que ya estamos con las faltas de plazas; entonces, sí que hay que hacer una eliminación.

4. ¿Estaría conforme en realizar una reunión anual en los Conservatorios Superiores con el profesorado de Análisis/Armonía para informar de los exámenes y establecer criterios generales?

Pues sí, me parecería correcto la reunión, la verdad, en la que nos hablaran de la reunión del año anterior, por ejemplo. Y, en qué se podría mejorar, en el caso de que las estadísticas hubieran sido un poco negativas o algo así; pero, la verdad es que estaría bien, siempre están bien reuniones.

Bueno, tenemos un, tenemos..., a lo mejor..., pocas; pero, en el momento de que dicen... Yo, por ejemplo, lo he leído que en Murcia porque mis alumnos se examinan principalmente en Murcia, y entonces se les pide desde el principio del Barroco al primer Romanticismo, pues yo me guío ahí, yo no me salgo ni de antes, ni de después. Entonces, yo principalmente los criterios y lo que tengo que enseñarles lo tengo claro, sólo que es tan extenso. No, por ejemplo, del Barroco al primer Romanticismo, pues lógicamente no se lo vas a dar todo, pero...

5. ¿Intercambia opiniones con otros profesores de EE.PP. o de Grado Superior?

Pues mira, pues sí, porque tengo una amiga que este año me parece que está dando Orquesta en Alicante. Bueno, va dando tumbos, la verdad, un año está

en Valencia, otro año en Elche, otro año en Alicante, creo que este año está en Alicante dando Dirección de Orquesta. Y, luego, también tengo otra amiga en Madrid, en el Conservatorio de Getafe que da la misma asignatura que yo, o sea que nos viene genial, hablamos, aunque algunas veces... Pues, es diferente, no sé, a lo mejor meten otras materias diferentes a las que nosotros metemos. Ellas, a lo mejor, el Análisis piensan más en Armonía, yo lo llevo todo por igual. Yo en Análisis les sigo dando Armonía, lógicamente, pero ellos a lo mejor más... Yo les incito a que empiecen a componer algo...

Entonces, pues yo qué sé. Cada una... Pero, que vamos que... nos comunicamos por correo y súper bien.

6. ¿En qué aspectos hace más hincapié con el alumnado de Análisis/Armonía?

Pues mira, yo lo primero que les digo es que tienen que concienciarse de que un buen Análisis les ayudará en la comprensión de la obra, por supuesto, en la interpretación, un análisis armónico y formal.

No pueden tocar algo sin saber qué están tocando, sin saber la época que están tocando porque diferentes épocas se tocan de una forma... Hay gente que lo toca todo igual y gente que empieza y estudia. Empieza con el primer compás, ¿no? Primero, tienes que ver la pieza en su todo y ver las partes que se repiten, las partes centrales... Si no va a entender la pieza, lo vas a tocar todo igual. Entonces, yo siempre hago hincapié en que, principalmente, el Análisis es esencial para una buena interpretación, es lo que más...

7. ¿Considera que ha variado el nivel del alumnado desde el Plan 66?

Bueno... Pues sí. Bueno, a ver de qué forma lo digo... Pienso que ahora tienen más facilidades porque alrededor hay muchas Escuelas de Música y Conservatorio Profesionales que antes no estaban. En cuanto al nivel, pues me da la sensación de que antes era un poco más exigente, más fuerte, en cuanto a presión... No sé, nos metían otra presión diferente. Yo no podía ir sin estudiar a clase. Yo ya misma estaba concienciada de que no me había estudiado la pieza. Yo no podía dársela al profesor.

En cuanto a exámenes, yo me tiraba practicando para un examen, pues yo qué sé... Me ponía hasta la mejor ropa que tenía, lo he dicho antes. Hoy lo llevan de otra manera, más tranquilos, como también lo llevan todo. Es lo que te digo, como también llevan el colegio; pero, yo también lo llevaba mi colegio y mi Conservatorio, que en el caso mío no era Conservatorio, yo iba a clases particulares y luego me presentaba a final de curso, porque era otro plan. Y, vamos yo estaba superconcienciada; pero, a parte de que yo sabía que tenía que estudiar. Ahora, los niños pueden venir a clase, sin haber abierto el libro del Piano. Yo qué sé..., y eso no, no.

A mí no me parece correcto. No sé, deberíamos de... Tampoco hay que agobiarles porque si lo tienen más cercanos, la posibilidad de estudiar Música; pero, les tenemos que concienciar de que, de que es importante que estudien. No se puede estudiar cuando uno tiene catorce o quince años, es desde que empiezan hasta el final. Eso yo pienso que los profesores deberían de concienciarlos.

8. ¿Son suficientes los planteamientos didácticos que se imparten en su centro para superar la prueba al Superior?

Bueno, si me refiero al Análisis, yo creo que sí, porque luego he hablado con los alumnos que han accedido al Superior y muchas agradecen esos planteamientos didácticos porque fíjate que hasta algunos te dicen que viven de rentas del Profesional, eh... O sea, yo me esmero bastante en que entren a un Superior sabiendo lo esencial. Incluso, me paso y a lo mejor son luego esas rentas las que ellas viven; o sea, en cuanto al Análisis veo que sí. Yo sí que hago suficientes planteamientos didácticos para que eso se dé.

9. ¿Es adecuada y suficiente la información que ofrecen los Conservatorios Superiores a los centros profesionales?

Bueno, a mí me han dicho alumnos que, antes de hacer la prueba al Superior, que siempre los citan por lo menos te estoy hablando de Murcia. Los citan un poco para ver qué va a consistir la prueba y tal; pero, a lo mejor, ya lo que he dicho, si yo sé que tengo que enseñarles desde el Barroco hasta primer Romanticismo, pues lógicamente sí que tengo terreno en el que pisar, en el que ahondar y en el que profundizar. Pero, tampoco estaría mal un listado de obras, un listado de obras que te sirvan un poco de guía, más que nada para darles esa seguridad a los alumnos, que no saben qué les van a poner, que... Entonces, sabiendo que hay un listado de obras, que no digo que de esas obras las tengan que poner en la prueba; pero, sí que podían coger un fragmento o podían coger... Aunque, les pongan mil en el listado, ¿entiendes? Pero, un listado pienso que sería bastante, porque así los profesores sabrían dónde pisar un poco.

10. Al igual que en la PAU, ¿se debe examinar a los estudiantes de los contenidos del último ciclo de EE.PP.?

Pues yo creo que no, de verdad. Pero, digo que de verdad no es necesario porque ya pasaron una prueba para acceder al Superior. Entonces, no es plan... De hecho, muchos alumnos sin terminar el Profesional pasan al Superior. Entonces, esos como pasaría la PAU la supuesta PAU. Yo pienso que cuando acceden al Superior esa prueba ya sería como la PAU; es decir, a ver todo lo que sé. Tengo que dar la media para pasar al Superior: si he pasado al Superior es que he pasado la PAU...

Yo pienso que con lo que han estudiado en el Profesional... Al pasar la Prueba de Acceso al Superior, han hecho un examen y han aplicado sus

conocimientos. En cuanto a su instrumento y en cuanto Análisis y Armonía; entonces, yo pienso que no hacían falta; pero, les vamos a cargar con otros exámenes. Yo no...

11. ¿Qué aspectos (estilo, acordes...) trabaja mucho más con el alumnado? ¿Por qué?

Bueno, todo en su justa medida y por igual, lógicamente. Lo que pasa es que cada alumno desarrolla un tipo de Análisis. Está el alumno que destaca en Armonía, pues el que se le da mejor el aspecto formal; pero, siempre se puede hacer bien un Análisis teniendo un poco de Armonía y de estructura. Pero, vamos..., lo trabajamos por igual, ¿eh? ¿Por qué? Los estudios de acordes, pues es que no sé... Porque una obra musical, si la tengo que analizar lógicamente, conlleva un análisis armónico y un análisis formal. Entonces, por eso hacemos hincapié en las dos cosas y por igual. ¿El estilo? Lógicamente, cada época hay un estilo diferente. Yo, a lo mejor, si explico una Suite, no vamos a decir una..., un tipo de frase como podemos decirlo en el Romanticismo o en el Clasicismo. Entonces, decimos de la Suite Barroca podemos decir, bueno, pues hay una cadencia intermedia que me separa este fragmento con ése. Pero, ni vamos a hablar de una frase, ni... ¿Entiendes? Entonces, en cada estilo, en cada sitio, pues siempre aplicamos la armonía y la forma; pero, según en cada estilo lo aplicamos por igual ¿eh?

12. ¿Qué cambios propondría para la prueba de Análisis de acceso al Superior?

No, la verdad es que yo estoy de acuerdo con la prueba. Al principio, no me gustaba. Te repito que suelo hablar casi siempre de Murcia, ¿eh?, que son los alumnos que suelen ir allí. Porque al principio era sobre una pieza o fragmento, tenías que analizarlos en la partitura y, luego, hacer un resumen. Pero, es que en los últimos años lo están haciendo muy bien, porque ponen unas preguntas sobre una obra o fragmento musical, y eso está bien planteado porque no pierden tanto tiempo como en un resumen. Está más organizado ese análisis y, vamos, yo lo prefiero una pregunta sobre un texto; o sea, sobre un fragmento musical antes que un resumen de una pieza. Entonces, por lo tanto, a mí me parece lo que hace Murcia para el examen de Análisis.

Preguntas relacionadas con el miedo escénico a un psicólogo clínico especialista

Dr. D. Guillermo Dalia Cirujeda.

Titulación: Licenciado en Psicología.

Años de experiencia en asesoría a músicos: 25 años.

1. ¿Entiende el trabajo de la ansiedad, el estrés, la concentración, como algo muy necesario para salir al escenario?

Necesario el superarlo porque la ansiedad y el estrés es bastante frecuente. Hay una... como dices, tanto estudiantes como profesionales, intérpretes profesionales de grandes orquestas también sufren ese estrés y la ansiedad, en menor medida que los estudiantes. Pero, ellos ven a veces que necesitan un apoyo, un soporte psicológico para rendir más encima del escenario. Es fundamental y ellos cada vez están más convencidos de que un buen tratamiento mental psicológico es necesario para sus carreras, para rendir más encima del escenario, ante la profesión tan estresante y tan de exigencia que tienen.

2. Para obtener un buen rendimiento, ¿es necesaria una buena preparación o cree que depende también de la dificultad de la obra?

No, no, sin lugar a duda la dificultad no tiene nada que ver porque depende de las exigencias que uno tenga. Es decir, técnicamente, el estrés es cuando la persona no tiene más recursos que las exigencias de la tarea. Entonces, puede ser una tarea pues muy fácil; pero, si yo no tengo, no estoy por encima de ella, sufre de estrés. Si la exigencia de la obra es muy elevada, pero yo tengo capacidades para estar por encima, yo no sufro estrés. No depende tanto de la obra, de la dificultad, sino que yo tenga cualidades, herramientas, capacidades para vencer ese estrés, esa ansiedad que me puede producir ese nuevo reto.

3. ¿Desde cuándo debe trabajarse con el alumnado cómo afrontar la actuación en público?

Sí, la sed escénica es una parte de la ansiedad social y sabemos que la ansiedad social no aparece en los chavales y chavales estudiantes hasta los once, doce, trece años. Es decir, aparece con lo que llamamos la vergüenza sexual o preadolescencia, cuando en esa edad que tienen la vergüenza. Eso es importante que los profesores y los pedagogos lo sepan: primero, para prevenir a los niños de ocho, nueve y diez años; y, luego, para cuando surja también paliarlo.

¿Qué es lo que tendrían que hacer como me dices? Desde siempre, desde el primer momento, los chavales fíjate cuando son pequeñitos y que salen, lo pasan bien y que disfrutan; pero, luego empiezan esas ansiedades y empiezan a ponerle el freno. Los profesores debemos, tenemos que saberlo para paliar esto y seguir animándoles, hablar con ellos, ver lo que ocurre para quitar los obstáculos y que siempre se estén exponiendo, estén interpretando delante de un público.

4. ¿Qué podemos hacer con el alumnado que no quiere salir al escenario?

Sí, esto me lo comentan muchos profesores porque en el momento de la audición, del concierto, pues bueno, hay verdaderos dramas para ellos: empiezan a llorar, no quieren salir. En ese momento..., lo que hay que decirle si lo está pasando muy mal, no hay que obligarlos a los chavales para salir porque no vamos a conseguir nada positivo obligándoles a salir cuando están llorando, con un ataque de ansiedad o de nervios. Y, sin embargo, ellos los prejuicios pueden ser muy grandes; es decir, se les puede crear ahí una situación dramática y que ellos luego pueden pasarlo muy mal. Si eso ocurre, yo siempre aconsejo que no se les obligue a salir, pero inmediatamente hay que hablar al día siguiente, el lunes, al día siguiente hay que hablar con los padres para que no vuelva a ocurrir. Nunca forzar a un niño para que salga, le puede producir un trauma o una situación muy negativa; pero, si eso ocurre es porque pasa algo, ¿no? Pasan muchas cosas detrás que tenemos que conocer, que preocuparse y ocuparse de ello, de inmediato.

5. ¿Es necesario estar concentrado para conseguir memorizar las obras?

Sí, los temas mentales, en el sentido de los procesos atencionales, son fundamentales en el estudio de la Música. Y yo veo que hay un hándicap y un vacío en todos estos procesos. Se deberían estudiar más, se deberían estudiar más, se deberían de implantar. ¿Qué es la concentración? Técnicas como la visualización, la atención, que ya sabemos que, por una parte, tanto de la Psicología del Deporte como la Psicología Clínica, se utilizan, hay protocolos para trabajarlas. Bueno, yo me dedico a ellos, es decir, enseñar a los músicos a aumentar la concentración, la capacidad de imaginación, de visualización, para que todo su trabajo llegue a buen puerto.

6. Otro aspecto importante es la ansiedad previa a la actuación, ¿es necesario trabajarla con anterioridad?

Claro, mira, muchas veces la gente sólo se fija lo que ocurre en el escenario, y lo que hay que decir como bien dices es que, por encima del escenario antes se ha hecho o no se han hecho cosas para que ocurra. O sea, lo que ocurre encima del escenario es el resultado de meses y meses, o de tiempo anterior que estamos haciendo cosas para que surjan ahí.

La sed escénica no se puede obviar, como si no ocurriera nada. Sabemos que la mayoría de los estudiantes sufren ansiedad escénica y hay que decir algo, hay que hablar, hay que comentarlo, hay que poner medidas, porque además lo bueno de esto es que hay medidas. Es decir, que hay soluciones, hay herramientas para que los chavales no sufran miedo escénico, no estén mal encima del escenario y que, además, puedan disfrutar. No disfrutarán nunca, ni harán música, ni fluirán, ni comunicarán, tocarán bien si hay un poco de ansiedad o

mucho de ansiedad. Es importante conocer esos procesos y ayudarles a que la puedan quitar.

7. ¿Qué opina sobre el uso de medicamentos para controlar los nervios y el estrés durante la actuación?

La medicación, en general, los psicofármacos, nuestra cultura en general, lo que hay es un mal uso y un abuso realizado de los psicofármacos. Los psicofármacos si estamos hablando de los ansiolíticos nunca deben ser la primera lección de una persona. Hay otras herramientas que son más eficaces, más eficientes, más validadas de la psicofarmacología. En concreto, los músicos no utilizan los psicofármacos, los ansiolíticos, utilizan sobre todo el "Sumial", que es un metabloqueante. Lo utilizan por una especie de selección natural que ha habido durante muchos años que han hecho, me imagino si hay error y han visto que el "Sumial" o metabloqueante son muy válidos porque influyen en la respuesta fisiológica que más os fastidia, que es el que más os perjudica, que es el temblor.

El temblor es la respuesta fisiológica que, según los estudios, es el que más os limita y más miedo os hace. Toman metabloqueante y ven que el pulso, que el temblor desaparece. Sí notas que son incómodas, pues no sé, la tensión física, ganas de orinar, sequedad de boca; pero, al desaparecer el temblor muchos músicos lo toman. Y, lo que hay que decir aquí, es que hay que tener cuidado porque puede "engancharse", como se suele decir, puede causar adicción, crea tolerancia, habituación. Puede crear una sujestionabilidad, conozco muchísimos músicos que se han enganchado y que se han enganchado al "Sumial", por tanto, cuidado. Si se toma, que se tome con precaución, que se tome una vez y ya está, y que cuidado con repetir, que ya digo que es una droga que puede causar verdaderos problemas.

8. ¿Qué errores considera que cometemos los músicos antes y durante una actuación?

Pues mira, lo primero que hay que decir es que, por lo menos, está bien que se plantee esto porque ni siquiera se plantea. Los músicos lo que hacen es preparar mucho la parte técnica y la parte interpretativa; pero, no sirve para nada. Es decir, no hay un plan. Cuando le dices, ¿qué haces tú un día, dos o tres antes del concierto? Pues lo que ocurre es que ni siquiera lo han pensado. Pues, no sé, hago esto. Luego, el día del concierto hay un protocolo para hacer; pero no tiene un protocolo para hacer. Mira, tengo un plan de trabajo, pero no sólo a nivel técnico y musical, sino personal. ¿Qué tengo que hacer? Y los músicos no pueden ir a un concierto preparando sólo la parte técnica y musical, tiene que, pues mira el día antes hago relajación, no tengo esos pensamientos, pienso esto, me lo preparo.

Incluso, en momentos antes, ¿cómo tengo que calentar? ¿Cómo tengo que prepararme? A nivel, sobre todo, mental y psicológico. Durante, claro, si todo esto no se prepara durante. Hay procesos como decíamos antes, de concentración, es decir, de desconcentración, atencionales. Hay ansiedad, hay taquicardias, que lo pasan muy mal. Y, después, hay algo que lo que ocurre, claro, yo creo que al cien por cien de las personas que usan la escénica. Es decir, si yo me preparo mucho, si estoy estudiando y la ansiedad hace que en el escenario baje mi rendimiento. Luego, lo que suele haber no es ansiedad, suele haber remordimientos, suele haber pena, depresión, unas emociones negativas que también tenemos que controlar.

La idea, tanto antes como durante y después, hay que darles estrategias a los alumnos y a los músicos para que tengan un protocolo de actuación y maximizar su rendimiento.

9. ¿Debemos pensar que unos pequeños errores durante la interpretación en escena son grandes fracasos?

Sí, mira, has comentado una de las ideas irracionales de los músicos que es “catastrofizar”, es decir, creerse que las cosas que ocurren se magnifican, ¿no? Normalmente, los errores que cometéis no son la mayoría ni siquiera captados por la audiencia y los que son captados por la audiencia, no tienen unas consecuencias tan negativas. Porque, además, hablamos de error; también es un tema que a mí me interesa mucho: el error en el Arte no existe, el error es una parte artística no técnica.

Fallar una nota puede que no sea un error. El error es no emocionar, no sentir, no fluir. Es decir, cuántas interpretaciones hay que tienen interpretaciones técnicos, físicos y pequeñitos; pero, que luego la parte emocional te dan tanto que hacen olvidarlo. Es decir, lo que es un error es tocar sin sentimientos, sin emoción, lo que es un error es no fluir, no emocionar. Lo que ocurre que los músicos, los estudiantes van directamente al error técnico; entonces, claro, incluso pueden no fallar ninguna nota y que sea todo catastróficamente mal porque no has emocionado y no has sentido nada. Lo que ocurre, claro, al fijaros tanto en la técnica y le des, incluso, fijaros en no cometer el error, lo que vamos a hacer es cometer más errores todavía en este sentido. Lo que hay que decir es que, si un chico sale al escenario con el único sentido o, sobre todo, el objetivo aunque sea pequeño, de fallar y de no errar, es que las cosas se están planteando mal. Porque su objetivo no tiene que ser el no fallar y el hacerlo bien, tiene que ser el comunicar, el transmitir, compartir, el emocionar.

10. ¿Este trabajo de concentración y autocontrol se debe mantener siempre?

Es necesario, pero además fíjate, no sólo estos temas mentales o psicológicos, sino también es importante en temas físicos, fisiológicos. Ejercicios

de estiramientos, de calentamiento, dentro del entrenamiento, del estudio, igual que se estudia el instrumento, las escalas, las técnicas, las formas... Dentro del plan, hay un calentamiento que no se hace para estirar tu cuerpo, para calentar tus músculos, para trabajar la concienciación, la meditación de lo que estás haciendo, se abandona directamente. El 100% es instrumento, instrumento, técnica, técnica y sabemos ya que, tan malo es no llegar a unas mínimas horas de estudios, como pasarnos. Si nos pasamos en las técnicas y en la repetición de algunas obras, puede ser la repercusión más negativa que positiva.

11. ¿Puede indicar de forma sucinta cómo trabajar los siguientes aspectos: concentración, respiración, temblores y pulsaciones?

Sí, lo primero sería que estas tomas son importantes, que la gente tiene que ser consciente de ello. Tampoco hay que hacer un Máster o cinco cursos de concentración o de Psicología. Mira, simplemente, ejercicios que hemos hecho nosotros, experimentos, pruebas que hemos hecho muchos músicos antes de salir, durante cinco minutos que regulen su respiración, cinco minutos de reloj haciendo respiraciones profundas y estando consciente de su cuerpo. Vemos que baja su tono cardíaco, baja su tensión muscular, baja toda la energía que hay negativa y salen de manera más positiva. Eso se tiene que entrenar, sobre todo, lo que yo diría, lo que me dices es que esté pendiente de su cuerpo, pero para relajarse, no esté pendiente de las técnicas, de las notas.

Si el músico está pendiente de la partitura, del solo que viene, de los agudos que vienen, de la dificultad... Primero, eso va a producir más fallos, más errores, más incomodidad. Lo que tiene que estar es pendiente de su cuerpo, no tanto la taquicardia, sino pendiente de su cuerpo para relajarse. Y, sobre todo, es importante que lo haga encima del escenario y estoy encima del escenario y hago encima del escenario respiraciones profundas, y estoy pendiente de mi cuerpo... Y, sí, antes tengo que entrenarlos. Yo no puedo subir encima del escenario si no he entrenado. Si no he entrenado antes la relajación y la visualización y la concentración encima del escenario, haré lo que he hecho antes; es decir, es difícil que hagas algo encima del escenario si antes no lo has practicado. Si yo practico la relajación, la concentración encima del escenario, estoy pendiente de mi cuerpo de una manera agradable, positiva. Estoy notando mis ojos, estoy notando mi cuerpo, atiendo a la música, no a las notas, ni a la partitura. Me dejo llevar por la música, por los matices, por mis emociones corporales, agradables y eso hay que entrenarlo para que, poco a poco, sea un automatismo como lo es la parte técnica.

12. Recomendaciones para el alumnado y profesorado a la hora de afrontar una actuación importante.

Sí, pues mira, la idea sería... Viene todo implícito en la pregunta: quizás la palabra importante, no hay conciertos importantes, en el sentido, porque vosotros

cogéis todos los conciertos con demasiada importancia y trascendencia. Pues, consejos que se les da, también de manera esquemática y *grosso modo*, que no le pongan demasiada importancia a la audición, que no hable mucho de ella, que no estén demasiado pendiente, que no repitan mucho, todo lo que va a ocurrir. Que no estén, por ejemplo, en el momento previo que no estén calentando demasiado antes de salir, que no focalicen mucho, que disfrute de otras cosas de su vida que no tengan que ver, porque a veces hay excesiva concentración en ello, en sentido negativo. Le dais también importancia a los conciertos, a lo que va a ocurrir, que eso va contra vosotros mismos y lo que hace es que, al final, se desvirtúa y son mensajes que mandáis al cuerpo cuando vais al concierto. Estáis ya hasta agotados y hay una tensión ahí porque es que, bueno, los mensajes al cuerpo que os jugáis vuestra vida, os jugáis vuestro futuro. Quizás es muy importante, que hay que quitar importancia a los conciertos y, sobre todo, a la trascendencia. No le dais importancia, le dais trascendencia y eso hay que reducirlo.

Preguntas relacionadas con el miedo escénico a un psicólogo especialista en concienciación corporal y autocontrol, profesor del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia

D. Félix Alberto Muñoz de Sus.

Titulación: Graduado en Psicología.

Experiencia en docencia: 25 años.

Experiencia en el Conservatorio Superior: 8 años.

1. ¿Qué errores básicos cometemos los músicos en el escenario o previo a la actuación?

Alimentar pensamientos irracionales catastróficas, no repasar ejercicios psicofísicos practicados con anterioridad que ayudan a guardar la calma y a mantener el nivel de activación (*arousal*) adecuado. Tampoco ayuda mantener un diálogo interior consigo mismo negativo y no realista, en vez de uno positivo y realista (autoinstrucciones).

2. ¿Desde cuándo debe trabajar el alumnado el afrontar la actuación en público?

Sería absolutamente recomendable que los alumnos supieran cómo afrontar la actuación en público desde su primer año de estudio con el instrumento. Incluso, cuando tienen ocho años o menos, cuando empiezan. Obviamente, cuanto más pequeño es el alumno, más debe guiarlo el profesor en su quehacer cotidiano en cada clase y cada semana, fomentando en el alumno su motivación (y una motivación de logro), su autoconcepto, su autoestima, una

adecuada relación profesor-alumno, con mensajes de apoyo y realistas, y fomentando un interés en el aprendizaje por el proceso y de disfrute del mismo (meta de aprendizaje) que llevará a un resultado y, no tanto, fomentando un interés prioritario o exclusivo en el concierto o en la audición (meta de ejecución).

3. ¿Qué hacer con alumnos/as que no quieren salir al escenario?

Primero, tenemos que preguntarles porqué no quieren salir. Esto puede proporcionar un diálogo y más información y empatía al profesor para tener más conocimientos y perspectivas de su situación. Aunque, haya elementos comunes es estos alumnos, cada caso siempre es diferente, con sus matices. Por un lado, debemos proporcionales mensajes tranquilizadores y realistas sobre su actuación y tocar en público. Algunos de éstos podrían ser que van a presentar el trabajo realizado el público para que otras personas puedan disfrutar y compartir la labor artística que ha hecho en solitario. Por eso, es importante centrarse en el proceso de su estudio, porque el día de la actuación es un momento sincrónico determinado de cómo se encuentra esa interpretación en ese día determinado, incluyendo si hay más nerviosismo o más tranquilidad. Puede haber nerviosismo, pero no tiene porqué haber una mala interpretación; y, aunque hubiera una interpretación “mala” (hay mucho de subjetivo en el Arte), lo importante es que se haya valorado el proceso de semanas y meses y de años. Y, eso todavía es más importante que el resultado en sí, que puede cambiar para otra vez.

Asimismo, debemos comunicarle que en educación y, más aún en la Música con el público, el “fracaso o la equivocación forma parte del aprendizaje”. De los errores se obtienen aprendizajes para próximas ocasiones.

Por último, el profesor debería hacer una revisión del proceso de enseñanza/aprendizaje para observar cómo han sido sus actitudes con ese/a alumno/a y qué valores con respecto al estudio, la interpretación y al hecho de salir en público le ha inculcado verbalmente, no verbalmente o incluso de manera inconsciente.

4. ¿Es necesario la concentración para obtener la memorización de las obras?

Como para el aprendizaje de una obra hay que repetirla mucho al ir estudiándola. Ese mismo procedimiento hace que se vaya memorizando. No cabe duda de que la concentración, a lo largo del mismo comienzo, del proceso del estudio, facilitará esa labor. Dicha concentración será más importante en la última fase de estudio general y en la de la memorización completa de la obra.

5. ¿Los músicos profesionales entienden este trabajo como algo muy necesario para salir al escenario?

Depende de los músicos. En general, los de las generaciones más mayores no lo consideran tan relevante, sino que en mi opinión consideran que, si alguien

tiene ese problema o no tiene solución o tiene que resolverlo de manera privada, o incluso tocar en público sin solucionarlo.

Yo diría que, por un lado, los músicos profesionales más jóvenes, por un lado; y, por otro, los que han sufrido en mayor o menor medida este problema son los que están más concienciados de la importancia del trabajo personal del músico para evitar o disminuir la ansiedad escénica.

6. ¿Qué opinas sobre el uso de medicamentos para mejorar en el escenario?

Pueden solucionar el problema para un día o a corto plazo. Pero, el problema no se resuelve y persistirá. Es necesario trabajar a fondo todos los componentes relacionados con la ansiedad escénica para que ésta disminuya considerablemente o desaparezca. Si a pesar de un trabajo profundo, en ese sentido, y supervisado por un profesional, la ansiedad escénica persiste, sólo entonces es cuando el músico tiene que valorar él mismo y junto con los profesionales correspondientes (médico y psicólogo) su vida profesional, la importancia de la misma y decidir si compensa según el concepto de coste-beneficio tomar algún medicamento. Pero, siempre profundizando en las técnicas y terapias correspondientes, según el caso.

7. Otro aspecto importante es la ansiedad, previo a la actuación, ¿es necesario trabajarlo con anterioridad?

Sí, obviamente, tal y como expliqué en el punto tres. De manera preventiva para evitar que aparezca y para abordarla educativamente, de la forma adecuada cuando no llega a ser un problema clínico, en cuyo caso ya se convierte en una situación que debe ser tratada por el psicólogo general sanitario o especialista en Psicología clínica.

8. ¿Para obtener un buen rendimiento es necesario una buena preparación técnica instrumental y física? ¿Depende también de la dificultad de la obra?

Los factores que intervienen en el rendimiento son varios y, entre ellos, sin duda hace falta una buena técnica de dominio del instrumento, en el nivel instrumental que cada persona se encuentre. Una sólida técnica instrumental proporciona un buen control del instrumento. Para tener un mejor rendimiento en el momento en el que se va a tocar y, también, a largo plazo, es muy recomendable que el músico prepare su musculatura antes de tocar con ejercicios de calentamientos y después de tocar con ejercicios de estiramientos. Además, es aconsejable que el músico realice algún tipo de actividad física con regularidad.

La dificultad de la obra debe estar en relación con el nivel del alumno o el curso en el que se encuentra. Hay que tener en cuenta, también, no sólo el nivel técnico sino el relativo al de la interpretación musical, así que hay dos variables. Pueden tocarse las notas y todos los parámetros de forma correcta; pero, la interpretación, expresividad y el estilo pueden estar ausentes. Otro ejemplo: una

obra de comienzos de Grado Medio puede tocarla muy bien, de forma correcta y bella, un alumno de doce años y obtener la máxima nota; pero, un profesional consagrado la tocará probablemente de forma magistral.

9. ¿Puedes indicar de forma sucinta cómo trabajar los siguientes aspectos: concentración, respiración, temblores y pulsaciones?

Es difícil concentrar en pocas líneas este trabajo sobre estos aspectos que, normalmente, se abordan en programas o planteamientos más amplios y globales y en los que todos los aspectos se relacionan e imbrican entre sí.

De forma sucinta, la respiración se puede trabajar con ejercicios específicos encaminados a controlar el nivel fisiológico y a hacer que descienda el nivel de activación (*arousal*). A parte de programas globales para el miedo escénico, para la respiración, pueden realizarse ejercicios de concienciación de la misma, llevando cuentas numéricas al inspirar y espirar, etc. Estos ejercicios, además, pueden influir en el descenso de las pulsaciones, tanto temblores y pulsaciones mejoran con ejercicios tales como la relajación progresiva de Jacobson.

La concentración mejora también realizando cotidianamente ejercicios de respiración y de “mindfulness” (atención plena), prestando atención a la respiración y cuando aparezcan pensamientos, volver a la respiración. Esto ayuda con la práctica continuada y a medio plazo a tener más concentración al tocar y al estudiar.

Pero, insisto en que la manera más apropiada es abordarlo dentro de programas globales que se hayan diseñado para tratar educativamente o clínicamente el miedo escénico.

10. ¿Debemos pensar que unos pequeños errores son grandes fracasos?

El primer error es plantearse “Debo pensar...” porque puede generar entre otros aspectos más ansiedad. Sería mejor decir “Puedo pensar...” o “Elijo pensar...” porque generan una actitud más calmada, motivadora y receptiva. Por otro lado, en relación a “unos pequeños errores son unos grandes fracasos”, no cabe duda de que se trata de un pensamiento irracional catastrófica y que habría que ayudar a pensar de otra forma a la persona que lo tuviera. Existen para ello diferentes enfoques, técnicas y terapias. De forma breve, podríamos decir que convendría tener un diálogo socrático con la persona que tuviera ese pensamiento para que se diera cuenta, a través de preguntas, de que no es objetivo útil ni correcto en su estructura pensar así porque genera emociones intensas o duraderas de carácter aversivo. A través de ese diálogo socrático, se llegaría a la conclusión del razonamiento erróneo de que unos pequeños errores no son grandes fracasos.

11. ¿Este trabajo se debe mantener siempre?

La formación en prevención del miedo escénico o su abordamiento realizado en problemas leves educativos es aconsejable mantenerla realizando algún ejercicio específico de vez en cuando. Y, por otro lado, y más importante aún, realizando exposiciones prácticas de tocar en público. Es decir, realizando conciertos o recitales, de vez en cuando, para evitar que pueda aparecer de nuevo pasado un tiempo sin tocar.

12. Recomendaciones para el alumnado y profesorado a la hora de afrontar una actuación importante.

En la pregunta número tres y en otras preguntas, creo que ha quedado contestada esta pregunta. Las recomendaciones sueltas no son de gran eficacia o pueden, incluso, no servir de nada si previamente el proceso de enseñanza no ha tenido en cuenta a lo largo de las semanas, los meses, los cursos académicos y los años, un conjunto específico de actitudes, formación e instrucción sobre estos aspectos, en la clase de instrumento o en asignaturas específicas. Dicha formación para evitar el miedo escénico debería basarse en diseños de programas específicos globales que abarquen, al menos, los aspectos fisiológicos, cognitivos y conductuales, así como los corporales, si es posible.

En líneas generales, y a modo de síntesis, diría lo siguiente: recomendaciones para el alumno: practicar habitualmente ejercicios psicofísicos de relajación, estar acostumbrado a exponerse progresivamente ante el público en las situaciones que le generan miedo o ansiedad (es decir, en conciertos y audiciones), no realizar comportamientos que pueden cronificar el miedo escénico, aprender a pensar de forma más racional, a relativizar más, a darle a cada acontecimiento la importancia que verdaderamente tiene, a estudiar no para conseguir tocar bien un determinado concierto sino por el simple placer y disfrute de tocar, sabiendo que aun teniendo en cuenta el resultado final, es más significativo y proporciona un aprendizaje más profundo (así como mayor bienestar). Darle más importancia al estudio de cada día, al proceso de aprendizaje; de manera que, tocar el instrumento, aun con sus dificultades, sea una experiencia gozosa y de deleite. Y, por último, a no compararse con ninguna otra persona.

Recomendaciones para el profesorado: promover y fomentar en el alumnado todas las recomendaciones que se acaban de decir. Además de, por supuesto, enseñarle todo lo que considere oportuno para mejorar la técnica y la interpretación, ver siempre lo positivo del alumno y de su interpretación y decirselo abierta, clara y sinceramente (refuerzo positivo). Y, recordar que todas las recomendaciones que se han expuesto para el alumnado, el profesor es el primero que tiene que pensarlas, realizarlas, haberlas realizado, vivirlas y transmitir las. Si no es así, el profesor estará viviendo un proceso de falta de

autenticidad, coherencia y congruencia, cuya consecuencia será que sus alumnos saldrán con bastante probabilidad nerviosos ante una actuación importante; incluso, las consideradas menos importantes, por lo que el trabajo del miedo escénico con los alumnos de instrumento comienza por el propio profesor.

Preguntas relacionadas con el miedo escénico a un pianista especialista en miedo escénico, profesor del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén

D. Emilio Calabuig Santamaría.

Titulación: Título Superior de Piano.

Experiencia en docencia: 8 años.

1. ¿Qué errores básicos cometemos los músicos en el escenario o previo a la actuación?

Uno de los errores que cometemos los músicos en el escenario o, incluso previo a la actuación, es obsesionarnos por no cometer errores. La Música no está ni bien ni mal, la Música es un arte que debe ser reflejo de cada uno de nosotros. Muchas veces estamos más preocupados por no equivocarnos que por disfrutar y sentir realmente aquello que estamos interpretando. Además, solemos preocuparnos demasiado en la técnica en detrimento de la musicalidad.

2. ¿Desde cuándo debe trabajar el alumnado el afrontar la actuación en público?

La actuación en público debe afrontarse tan pronto como el alumno sea capaz de interpretar la pieza. Es importante que el alumno cree unos hábitos en su sesión de estudio y que vaya exponiéndose tan pronto como sea posible.

3. ¿Qué hacer con alumnos/as que no quiere salir al escenario?

Bajo mi punto de vista no hay que imponer a ningún alumno que salga al escenario si no está por la labor. Aún así, es importante que poco a poco vayamos haciéndole ver que el miedo al escenario se va a ir reduciendo con la exposición, que cuanto más se escape de esa situación más lejos estará de cumplir su objetivo. ¿Cómo se pierde el miedo a subir a un ascensor? ¡Subiéndose y viendo que no pasa nada! Eso sí, todo lleva un proceso...

4. ¿Es necesario la concentración para conseguir memorizar las obras?

La concentración es importante para memorizar. Sin estar concentrados, lo único que conseguiremos es que actúe la memoria muscular y que nuestro cuerpo automatice los movimientos de una forma inconsciente. Mediante la concentración, la memorización será mucho más plena y memorizaremos mejor.

No olvidemos que el cerebro memoriza más fácilmente mediante asociaciones y, para ello, es importante una buena concentración.

5. ¿Qué opinas sobre el uso de medicamentos para mejorar en el escenario?

El uso de medicamentos es contraproducente para la actuación en público. El medicamento únicamente actuará en los cambios fisiológicos que experimente nuestro cuerpo, pero no es más que un “parche” que nos hace sentir más seguros, momentáneamente. Si un músico se acostumbra a tomar medicamentos para mejorar en el escenario, está destinado a no poder prescindir de ellos. Además, a medida que el cuerpo se vaya acostumbrando a la medicación, cada vez necesitará más dosis para obtener los mismos resultados. Los medicamentos no son más que “escapes” para no afrontar problemas de actitud o emocionales como son la ansiedad o el miedo escénico.

6. Otro aspecto importante es la ansiedad, previo a la actuación, ¿es necesario trabajarlo con anterioridad?

Como hemos dicho, es necesario trabajarlo con antelación. Un mes antes de la actuación ya se puede uno ir mentalizando del concierto o la actuación que está por llegar. Es importante que vigilemos nuestros pensamientos y, también, que vayamos poniéndonos en situación con diferentes técnicas como la visualización o los simulacros que incrementen nuestra exposición.

7. ¿Para obtener un buen rendimiento es necesario una buena preparación técnica instrumental y física? ¿Depende también de la dificultad de la obra?

La preparación técnica y física es imprescindible. Uno de las principales razones de la preocupación escénica son las lagunas en la preparación técnica. Cuanto más difícil sea la obra, más seguros debemos estar de haber resuelto con éxito cualquier dificultad técnica para que éstas no se conviertan en preocupaciones que puedan entorpecer nuestra interpretación.

8. ¿Puedes indicar de forma sucinta cómo trabajar los siguientes aspectos: concentración, respiración, temblores y pulsaciones?

La concentración puede trabajarse manteniendo a nuestro cerebro ocupado. Nuestra mente tiene la capacidad de distraerse siempre que le encomendemos una tarea que domine con facilidad. Por ello, es importante ser muy creativos en el estudio; de forma que, siempre tengamos diferentes retos que mantengan nuestra cabeza ocupada.

La respiración es el puente entre el cuerpo y la mente, y una respiración diafragmática consciente nos ayudará a relajarnos con mayor facilidad, tanto mental como físicamente. Los temblores son frutos de un exceso de energía en nuestro organismo. La amígdala cerebral se prepara para una situación en la que no se encuentra confortable. La respiración puede ayudar a superarlos.

9. ¿Debemos pensar que unos pequeños errores son grandes fracasos?

No somos robots y los pequeños errores nos hacen humanos.

10. ¿Este trabajo se debe mantener siempre?

No sé bien a qué trabajo te refieres... Si te refieres a la preparación previa a la actuación, cuanto más se ponga en práctica más fácilmente conseguiremos que la actuación en público sea algo normal y habitual para nuestros alumnos. Nuestro objetivo es que los alumnos estén deseando que llegue el día de su audición en público, porque debe ser ese momento especial donde compartir con todos todo ese trabajo previo que han realizado con tanto tesón.

11. Recomendaciones para el alumnado y profesorado a la hora de afrontar una actuación importante.

Semanas antes no hablar ni pensar mucho en la audición. Exponerse con peluches, mascotas, amigos, familiares..., técnicas de visualización (traer el escenario a casa...), ensayar el saludo como si del día de la actuación se tratase, potenciar los pensamientos positivos, hacer actividades que nos ayuden a desconectar, ejercicios de respiración y relajación...

Preguntas relacionadas con el miedo escénico a un pianista especialista en miedo escénico, profesor en el Conservatorio Profesional de Música de Murcia

Dr. D. José Ballester Martínez.

Titulación: Título Superior de Piano.

Experiencia en docencia: 15 años.

1. ¿Qué errores básicos cometemos los músicos en el escenario o previo a la actuación?

Los pensamientos catastrofistas y las expectativas irracionales asociadas al comportamiento perfeccionista de los músicos.

2. ¿Desde cuándo debe trabajar el alumnado la actuación en público?

Desde el comienzo de sus estudios musicales.

3. ¿Qué hacer con alumnos/as que no quieren salir al escenario?

Dialogar con ellos, valorar el grado de intensidad de su miedo y planificar una exposición progresiva al público. Y, en los casos más graves, derivarlo a un especialista de la Psicología.

4. ¿Es necesario la concentración para conseguir la memorización de las obras?

Por supuesto, además de un análisis integral de la partitura que queremos memorizar.

5. ¿Qué opinas sobre el uso de medicamentos para mejorar en el escenario?

Resulta efectivo a corto plazo para aplacar los efectos fisiológicos de la ansiedad; pero, no resuelve el problema a medio/largo plazo.

6. Otro aspecto importante es la ansiedad, previa a la actuación, ¿es necesario trabajarlo con anterioridad?

No tengo muy claro a qué te refieres...

7. ¿Para obtener un buen rendimiento es necesario una buena preparación técnica instrumental y física?

Por supuesto. No obstante, es necesario trabajar otros aspectos como las emociones del músico en escena. ¿Depende también de la dificultad de la obra? Por supuesto, cuando mayor es la dificultad, mayor es la exigencia motriz y cognitiva y mayor la percepción de riesgo e inseguridad.

8. ¿Puedes indicar de forma sucinta cómo trabajar los siguientes aspectos: concentración, respiración, temblores y pulsaciones?

La concentración con ejercicios de visualización. La respiración con ejercicios para desarrollar la respiración diafragmática. Los temblores y las pulsaciones si son intensos con beta-bloqueadores; aunque, la solución a largo plazo proviene de la Psicología con técnicas como la desensibilización sistemática, reestructuración cognitiva, técnicas de relajación, etc.

9. ¿Debemos pensar que unos pequeños errores son grandes fracasos?

Se debe aprender a gestionar el error, sea del tipo que sea.

10. ¿Este trabajo se debe mantener siempre?

Si te refieres al trabajo psicológico, sí. El objetivo es dotar al músico de las herramientas necesarias para controlar sus niveles de ansiedad, variable en cada persona.

11. Recomendaciones para el alumnado y profesorado a la hora de afrontar una actuación importante.

Abordar un repertorio acorde con la capacidad del músico y centrarse en el mensaje musical que se quiere transmitir, antes que en la preocupación por cometer errores. Realizar ejercicios de visualización de los aspectos técnicos (partituras, movimientos...) y de la puesta en escena. Llegar con suficiente antelación a la sala de conciertos para poner en práctica todos estos ejercicios y evitar una situación de estrés adicional innecesaria.

Mesa redonda con el profesorado del Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littel" de Murcia

Coordinadores:

Doctorando D. Francisco Joaquín Garres Pérez.

Dra. D^a. M^a del Mar Bernabé Villodre.

Invitados:

Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.

Profesor D. Miguel Martínez Rollo.

F. Garres: Desde vuestra experiencia en las Pruebas de Acceso, ¿el nivel ha mejorado en los últimos años?

M. Martínez: Pues, yo es que va por rachas... Quiero decir que hay años que vienen buenos alumnos, años que vienen... Depende el talento que tengamos ese año, mi valoración no, no creo que haya mucho cambio en el nivel general, no... O sea, depende de la racha y del año académico correspondiente.

M. Torres: Nosotros tenemos un muestreo de los últimos diez años, por así decirlo, efectivamente no hay cambios sustanciales por impulsos, por rachas... Ha habido muchas dificultades en ver cosas positivas y, así, por promociones, ¿no?

M. Bernabé: No sé, no sé... Han visto, a lo mejor, por el hecho de decir LOGSE como eran más años en comparación con lo que era el 66 se supone que iba...

M. Torres: Lo que ocurre es que eso hace ya tantos años... LOGSE. Ten en cuenta que, ¿cuándo se implantó en el Superior? Probablemente en el dos mil...

M. Bernabé: 2001.

M. Torres: 2001, sí. Es decir, han pasado ya doce o trece años. Han pasado... Claro, ese muestreo en diez años que todos, que todo... LOGSE... En relación a lo que tú dices y haciendo un esfuerzo de memoria, el cambio fundamental no... Al principio el nivel clarinetístico es posible que fuera un poquito más suave; sin embargo, en las otras pruebas y en lo que es la formación general, el alumno venía con más ímpetu y sí que noté yo... Mi compañero no estaba en ese momento que estuvimos tú y yo, el nivel estaba en pruebas de acceso del 66. Tú creo que no has estado.

M. Martínez: Yo no he estado.

M. Torres: Eh... venían eran... Tenían un perfil un poco más adiestrados en el Clarinete, ¿no? Más también en este tema; pero, efectivamente no había una prueba de Análisis, ni había nada y luego evidentemente cuando ya entraban en el Conservatorio el perfil de ese alumnado era voluntariamente de formación, y ahí sí que notamos un cambio. Ahora, a nivel..., una vez que ya hemos evaluado trece años antes..., al margen del 66 yo ese cambio no lo he percibido, más o menos igual, por rachas.

F. Garres: Lo que pasa que donde realmente yo también he percibido un cambio fue los inicios de la *LOGSE*, digamos que había una continuidad del Plan 66 que el profesorado aún no estaba adaptado. Pero, si conforme iban pasando los cursos sí que iba percibiendo un poquitín, no la decadencia ni la bajada, sino que había por norma, por la normativa de educación que se implantó. Sí que yo notaba que en las Pruebas de Acceso se tuvo que bajar el nivel aunque siempre, digamos entre comillas, siempre se tenía en cuenta la normativa; pero, yo sí que, a nivel general, se comprobó y a partir del tercer año, segundo y tercer año, la exigencia no era como en el Plan 66 porque yo he presentado alumnos. Y, entonces, vosotros cuando estáis en el Superior ese cambio, como ya no como profesor del Superior, sino la experiencia que habéis tenido. ¿En algún momento dijisteis qué diferencia de hace dos años con mis alumnos tal al otro alumno, lo habéis notado?

M. Torres: Al principio, sí. Al principio, a nivel clarinetístico, el alumno que venía del 66 tenía la mentalidad, mucho más centrado en el instrumento y, sobre todo, estaba asociado a horas de estudio.

F. Garres: A horas de estudio...

M. Torres: La diferencia era que estudiaban muchísimo, lógicamente los del Plan *LOGSE* tenían otras materias que trabajar, repartían el trabajo con lo cual llegaban con un nivel clarinetístico... Esto es una cuestión de matemáticas. Los del Plan 66, las demás asignaturas, prácticamente pasaban por alto; y, el profesorado les adiestraba a que estudiaran muchas horas.

F. Garres: Claro.

M. Torres: La calidad no tiene porqué se por horas; pero, a veces, el número de horas al final sí incide. Y, sí, al principio notamos que el nivel bajo... Yo recuerdo esto perfectamente, los comentarios en juntas de Departamento es que el nivel de la *LOGSE* a peor. Al principio, sí recuerdo que quizá luego no había un cambio, quizá el cambio hemos sido nosotros, que nos hemos ido adaptando a lo que venía.

F. Garres: Claro.

M. Torres: Y comprendiendo, comprendiendo la nueva situación, es verdad que el 66 cuando termina el alumno tú tenías dos años mínimo para lanzar hacia arriba y ahora son cuatro. Eso al principio no lo teníamos muy asimilado, más que cuatro años, nos lo planteamos como dos años repitiendo y ahora ya no. Ahora entendemos primero que son cuatro años; y, segundo, que cuando terminen esos cuatro años aún les queda más tiempo de formación, cosa que en el 66 cuando terminabas el Superior hacíamos un esfuerzo para que ya al día siguiente al minuto uno, tuvieran las garantías de tener un puesto de trabajo laboral. Ahora no, ahora somos muy conscientes de que cuando un alumno del Superior termina los estudios, está bien formado, está bien encaminado; pero, le queda mucho

camino todavía. Posiblemente, no es que haya bajado el nivel... Hemos estirado, hemos dilatado el proceso.

F. Garres: Para ti, en el último ciclo (quinto y sexto), ¿tuviste que bajar el nivel de las obras o el de la metodología? En este caso, por ejemplo, pues sabes tú que llegas allí, los métodos de... Sabes tú que estaban los Romeros; pero, luego la metodología que tú implantabas entonces, ¿era diferente? ¿Cambiaste algunos aspectos?

M. Martínez: Bueno, yo lo único que hacía era ver quién realmente tenía talento para el Conservatorio. Yo hacía una especie de filtro en quinto y sexto. Yo veía que había gente que podía acabar el sexto perfectamente. Y, había gente que tenía un talento para ser instrumentistas, que los hay muy pocos, ése es el problema... Realmente, no todo el mundo puede ser instrumentista; entonces, yo realmente hacía adaptaciones curriculares para cada uno de los alumnos. Y el alumno que yo veía que lo podía apoyar, que la familia creía en esto, adaptaba la programación para que pudiera estudiar en el Superior. Pero, realmente, la mayoría de ellos eran..., tenían que acabar el Grado y les bajaba el nivel porque, evidentemente, porque la vida que tienen hoy en día... Yo mi hijo aún no ha llegado; pero, es absurda, es decir, van todo el día al colegio hasta las dos y media, tienen dos horas de deberes, después van al Conservatorio. En el Conservatorio Profesional no sé si tendrán ocho o nueve asignaturas, no sé la barbaridad que es... Luego, estudia dos o tres horas de instrumento y dedícate a ser músico... Muchas veces el que yo veía que no iba a ser un talentoso con el instrumento, es decir, busca otras vías, ¿no? Termina la Música o intenta irte hacia otros caminos, ¿no?

M. Bernabé: Pero, ¿la cuestión del talento? Bueno, ahora ya se supone que no está; en Murcia nunca ha estado Pedagogía del Clarinete...

M. Torres: Nunca, nunca ha estado.

M. Bernabé: En Alicante, no sé qué Pedagogías tienen; en Valencia sí que hay algunas; en Castellón, sí. Pero, ahora con el cambio ya nuevo, me parece que hasta han llegado a desaparecer. La cuestión es talento, si realmente cuando todos salen, por no decir ¿casi el noventa?, se van a dedicar a la docencia. Entonces, no comprendo la idea de si tienen talento que vaya al Superior y si no, ¿no? Quiero decir, ¿el criterio es ése? ¿Hasta qué punto o de qué forma es?

M. Martínez: No, pero es que el problema... Quiero decir, nosotros no tenemos "la sartén por el mango". Quiero decir, es que el problema está ahí, van a ser instrumentistas; pero, realmente, es que la pirámide es al contrario, ¿no? En la escuela es donde está todo y todo acaba en el Superior, ¿no? Realmente, el problema o lo que habría que hacer es dar tres años de estudios superiores musicales y, luego, lo que tienes que hacer es elegir una especialización.

Evidentemente, eso no lo tenemos. Lo único que tenemos es interpretación, no tenemos otra rama, ¿no? Yo, por ejemplo, sí que se ha intentado. Nosotros hemos intentado, a veces, dar otras opciones porque lo vemos diariamente, ¿no? Porque hay un alumno que puede ser un buen músico de orquesta; pero, luego, realmente no puede ser un solista a nivel nacional, internacional. Hay músicos que pueden ser buenos músicos de cámara, hay gente que puede enseñar muy bien a niños pequeños, hay gente que no puede, ¿no? Quieres decir, el problema es que sólo tiene la posibilidad de la rama de la interpretación y ésta es la más dura que hay para un músico. Y, claro, el noventa por cien no tiene esas condiciones, es que es muy complicado, ¿no? Y eso es lo que realmente habría que cambiar.

F. Garres: Yo, realmente, por eso estamos comentando de que realmente el nivel del 66 hasta la actualidad. El cambio es significativo. El nivel ya no solamente de interpretación, sino a nivel general, o sea: lectura a primera vista, la memorización, todos los planteamientos técnicos que un alumno debe tener (entre comillas) al finalizar el último ciclo. ¿Ha sido significativo? ¿Cómo lo veis vosotros?

M. Bernabé: ¿O el hecho desde el cambio de plan que ya está totalmente asentado? Es como si nos ponemos a hablar del Plan 42, etc. Obviamente, ha habido cambios; pero, el hecho de haber puesto tantas asignaturas, ¿realmente hace que el alumno interprete mejor?

M. Torres: Mira, lo que te he comentado antes, que en principio reconocemos una especie de desajuste de nosotros mismos en el cambio de planes. Pero, después de muchos años mi respuesta no va a ser en relación al nivel que dan en la Prueba de Acceso, sino en el que terminan. Y, el alumno que termina el Grado Superior, yo creo que hoy en día es superior, superior al nivel que tenía, al que tenía en el Plan 66.

F. Garres: A nivel general, o sea como preparación teórico-práctico...

M. Torres: No, vamos a ver, eso por supuesto, es obvio. O sea, la carga lectiva y la estructura que tienen. Lo importante es lo que ha dicho M^a del Mar, la carga lectiva influye en la manera de interpretar. Yo creo, no sé si por esto o por el número de años que ha estado o por la madurez que tienen, cuando un alumno... Hay siempre casos, evidentemente, nosotros somos del Plan 66 y es inevitable que nos comparemos con los alumnos que terminan. Cuando yo terminé, está mal decirlo, pero éramos alumnos realmente brillantes. Tenemos que compararnos con los que son realmente brillantes y los alumnos que terminan ahora brillantes, quizá sean más brillantes que los del 66.

F. Garres: Pero, eso influye también, porque desde que se ha ido insertando poco a poco la Universidad o equiparando los estudios musicales con la Universidad...

M. Bernabé: Se han establecido los créditos...

F. Garres: Exacto. Yo creo que han dicho "Señores, aquí hay poca teoría y mucha práctica y poca teoría. Tenemos que desarrollar ese planteamiento". Entonces, de ahí el tema de asignaturas complementarias, optativas, para hacer los créditos generales como hay en la Universidad. Claro, aquí ahora vamos a un dilema y es: el alumno finaliza el último ciclo y el profesor del Conservatorio Profesional le dice al alumno "Mira, yo te recomiendo si quieres hacer Universidad, que te dediques a la Universidad porque el Clarinete, realmente, no tienes esas cualidades". Es lo que hemos hablado nosotros, que los planteamientos a la hora de colocar la nota final, decir este alumno le voy a aprobar porque está preparado para ir a la Prueba de Acceso, pero a éste le voy a acomodar todos los métodos, le voy a hacer una programación distinta, le voy a dar el aprobado, pero le voy a recomendar que siga otro planteamiento, otra dirección académica. Yo... hasta cierto punto, la Universidad ha influido en nosotros porque yo, cuando quise hacer Doctorado no me dejaron porque la titulación no era homologada, no era válida. Yo lo que sí he notado y sigo diciendo que ahora se nos ve, académicamente, un poco mejor.

M. Bernabé: Dentro de lo malo y después de la resolución que sacaron...

M. Torres: Un inciso solamente, porque estoy dándole vuelta a nivel de nivel... Es posible, o sea, me reafirmo de lo que hemos dicho antes; pero una aprobación. Cuando Miguel y yo terminamos el Superior teníamos 18 años, por el plan de estudios. Hoy en día finalizan con 24, es decir, eso también, claro..., esa diferencia de edad.

M. Bernabé: A nivel de maduración...

M. Torres: O sea, que también posiblemente nos estamos comparando en lo mismo, en el mismo título; pero, es que tenemos mucha menos edad.

M. Martínez: Yo estoy totalmente de acuerdo con Miguel. Quiero decir, chicos que salen hoy en día, no han dedicado las horas... Lo que él decía, antes nosotros éramos clarinetistas que tocábamos con la nariz; pero, había unas lagunas de formación musical grave. Quiero decir, nuestros alumnos de hoy en día se han pasado dos años tocando el Clarinete Bajo, el Requinto y el Corno di Bassetto. Han tocado el "Réquiem" con un Corno, nosotros no tuvimos esas posibilidades. Quiero decir, tienen una hora a la semana para tocar repertorio con Piano, para vivenciar cualquier obra, ¿no? Eso les forma, también, quiero decir, tienen clases de Análisis a partir, después del Clasicismo porque ahora analizan el Romanticismo. Quiero decir, su formación como músico es mucho más amplia y les vertebra para poder dedicarse a otras ramas que pueda tener la Música.

F. Garres: Yo, a colación de lo que tú estás comentando sobre Análisis, en una entrevista con la compañera de Análisis dijo que la preparación del alumnado en

la Prueba de Acceso al Superior, que es digamos... Si ella tiene que preparar al alumnado diez temas, doce temas, catorce temas, ella les prepara los doce, catorce temas. Cosa que en la PAU el alumno cuando se va a presentar a la Universidad tiene que presentarse a unas pruebas en las cuales el alumno tiene que superar todo lo que ha estudiado en el Bachiller. Pero, claro, aquí la compañera me dice "Es que, claro, yo tengo que preparar al alumno en toda la materia que luego, a lo mejor posteriormente, lo va a dar en el Superior". O sea, que no hay una división en Análisis, es decir, hasta aquí en el Medio o Profesional y, a partir de aquí, ellos ya lo darán en el Superior.

M. Bernabé: Sí, no hay una división clara. En la Prueba de Acceso a la Universidad, tú lo que haces es examinarte de lo que has visto en Bachillerato, absolutamente de todo lo que has visto en Bachillerato. No te van a preguntar, si vas a hacer Medicina, que si la Anatomía del cuerpo no sé qué, no sé cuántos... Si vas a hacer Derecho, que si la Filosofía del Derecho o la Historia del Derecho... Pero, en el Conservatorio tú estás en quinto o sexto y la legislación, supuestamente, te da unas orientaciones para quinto o sexto; pero, tú en la Prueba de Acceso tienes que examinarte de unas obras que puede ser que la legislación te haya dicho que para quinto o sexto las tengas que ver. Pero sí que, quizás, las vayas a ver con mayor profundidad en el primer curso, segundo, tercero o el que sea del Superior. Entonces, ésa es la cuestión, si nosotros nos equiparamos con la Universidad, por qué a mí me van a exigir que estudie, que me presente para acceder con algo que yo voy a ver en la Universidad, es decir, en el Conservatorio Superior. La idea es ésa, ¿dónde está el límite o por qué yo en el último ciclo tengo que ir más allá que la legislación me está diciendo? Porque si no mi alumno, no va a entrar... Lo que queremos saber es esa opinión vuestra, para poder decir lo que hace falta en ese último ciclo de Profesional, que nosotros orientemos las clases de esta forma, todo siempre dentro de la legislación porque no se plantea un cambio legislativo. Si no, a partir de lo que yo tengo y de lo que me van a exigir, porque vosotros organizáis la prueba, ¿qué tengo que hacer con los alumnos? Si la legislación me dice "Hasta aquí hemos llegado", pero luego me estás diciendo "Oye, que tienes que acceder, por tanto... no te basta con esto hasta aquí". Ése es un gran problema. Digamos que es uno de los problemas que planteamos en la Tesis y que queremos resolver. ¿Qué hacemos en ese caso? Por eso, queríamos que todos estuviérais aquí para ver qué sacábamos en claro.

M. Martínez: Bueno, yo es que creo que hay un tema aquí que es la Enseñanza Profesional, que nosotros no podemos controlar, ¿no? Nosotros sí que tenemos claro lo que queremos en el Superior; pero, realmente controlar... Tendríamos que hacer una mesa redonda con todos los profesores del Grado Profesional, también, porque tendríais que saber todo lo que ellos opinan. Yo, por ejemplo, les

he dicho algunas veces cosas de las pruebas que ellos no están de acuerdo, os pongo un ejemplo muy claro: ellos tocan piezas..., hay piezas en el Grado Profesional que las vuelven a ver con nosotros en el Grado Superior. Nosotros no exigimos un nivel, pero sí que es verdad que ellos dicen “¿Por qué un alumno no puede tocar esas mismas piezas a otro nivel en el Grado Profesional?”. Y, el mismo Ministerio es el que te dice piezas orientativas, cuando te dice orientativa, quiero decir, nosotros no podemos hacer tampoco las leyes. Si el alumno viene al Conservatorio y toca el primero de Spohr muy bien, es orientativo, puede tocar lo que quiera. ¿Hasta dónde tenemos nosotros que acotar? Tú puedes tocar esto, tú no puedes...

F. Garres: Es que, claro, el planteamiento ése. Vamos a ver, yo hablando con otros profesores del Conservatorio, lo que me dicen es, vamos a ver, si un alumno tiene unas cualidades, ¿por qué no puede tocar esas obras? Pero, ahora bien lo segundo, es que yo quiero que este alumno toque esta obra porque se la exijo y el alumno no da el nivel. Entonces, ahí hay dos puntos diferentes: uno, que sí lo da; y, el otro, que el profesor exige al alumno porque dice que “fulanico” lo toca y yo quiero que la toques tú también. Entonces, está exigiendo un nivel a un alumno que no lo tiene, con lo cual conlleva una bajada en el nivel de la interpretación de las obras. Entonces, ellos dicen, ¿por qué no lo pueden tocar? Si el alumno sí; pero, porque generalizamos, ¿no? Vamos a ver, es lo que está diciendo, tiene que ver una diferencia... Sí, porque un alumno cuando llega al Superior está, digamos, teóricamente cualificado; pero, claro, hay alumnos del Profesional que no están... Entocnes, ¿por qué un profesor del Profesional dice “No, yo quiero que toques, no vamos a ver estas obras porque la vas a tocar en el Superior”? Una cosa es que tú lo analices, lo estudiemos en audiciones; pero, hay profesores que quieren mantener un nivel por encima del que se encuentra en alumno, claro, y yo me he encontrado las respuestas en los profesores del Profesional, no sólo en Murcia, sino también en otras zonas. Eso conlleva, pues, una batalla de conversaciones que sería juntarlos a todos y decir, ¿por qué establecer un nivel general? Porque yo, por ejemplo, la profesora de Análisis cuando yo le propuse la siguiente pregunta, ¿Tú verías bien o correcto hacer una reunión con los profesores del Superior y establecer para la prueba? Dice que por su parte no habría ningún problema, además encantadísima porque así la materia que tiene que darle a un alumno no sería tan amplia. Y, el modelo, porque claro aquí en Murcia lo bueno que tiene Murcia es que hay un día de puertas abiertas y se da ejemplos de todo tipo; pero es que, en Alicante, el formato es diferente. O sea, han ido unos profesores que no son de las especialidades a darte una información; pero, es que luego han llegado los alumnos a las pruebas y en la prueba de la especialidad sí, pero en la prueba de Análisis no era lo que se había planteado...

Pues porque el Departamento había dicho que no... Entonces, el planteamiento didáctico no ha sido el que se ha planteado cara a la información al alumno. Y, yo vuelvo a haceros las preguntas: ¿podemos hacer esa división Medio-Profesional y que todo el profesorado lo tengamos claro, principalmente el del Profesional?

M. Torres: Por supuesto, que se puede hacer esa división; pero, aquí hay que hacer una aclaración: las obras no son un fin, son un medio. Es decir, yo no creo que haya ningún problema en un alumno de Grado Medio trabaje obras que luego se van a trabajar en Grado Superior, porque lo que se le va a pedir en Grado Medio no es la excelencia de esas obras, sino son recursos muy válidos para desarrollar ciertas cuestiones, algunas técnicas, otras musicales. Pero, el objetivo de ese trabajo no es tocar de manera excelente esa obra. En consecuencia, esa obra la puedes trabajar perfectamente durante el Grado Medio; pero, si no llegas a alcanzar el nivel de excelencia, que no es el motivo por el cual te lo han pedido, no la debes tocar nunca en la Prueba de Acceso. No sé si me explico, o sea, que la división de niveles sí debes marcarla claramente, pero las obras, eso son como recursos, un medio, no un fin. Entonces... no sé si me estoy explicando.

F. Garres: Sí, sí.

M. Torres: Que no hay ningún inconveniente en que los alumnos de Grado Medio vean obras que, luego, van a ver en el Superior. Evidentemente, no se les va a exigir lo mismo, no pasa nada, en consecuencia, no deben tocar esas obras. A no ser que el profesor, puntualmente, valore que ese alumno en concreto está perfectamente, en condiciones de tocarlo. Pero, no exigirlo como el objetivo para todos. Lo importante no es exhibirte en el que tocas tu repertorio, no, simplemente que tienes un base de técnica mínima; es decir, que no tengas grandes problemas técnicos, de embocadura, de sonoridad, de respiración, no es más. Esto es como cuando alguien que hace un trabajo físico, muy superior al que realmente luego va a ser utilizado. Gente que va corriendo durante cinco kilómetros y te estás entrenando a hacer diez, ¿por qué? Para que cuando corras los cinco, no te cueste trabajo. Es decir, trabajas una obra de repertorio muy difícil para que luego, cuando toques una más fácil, estés mucho más suelto. Pero, no va a tocar sólo la obra difícil en la Prueba de Acceso, ¿no sé si coincide? O sea, no hay problema en tocar ese repertorio, pero no es la finalidad. Es un medio.

F. Garres: Está clara la idea de vosotros dos. Bien, pues pasamos a otra pregunta.

M. Torres: Lo que has dicho antes del Análisis sería en relación a Alicante, porque desde luego en Murcia, el nivel que te pide de Análisis es el de Grado Medio, no se pide en ningún momento nada del Grado Superior. O sea, hay un acuerdo, además los profesores de Análisis lo tienen muy claro porque han sido trabajadores del Profesional, previamente, y piden lo que se les pediría en un examen de sexto.

M. Martínez: Es decir, es de cajón... Cómo les vas a pedir algo que no han visto todavía.

F. Garres: Como profesores del Conservatorio Superior, ¿planteáis algunos cambios en el último ciclo de Profesional? Aunque no hacéis la programación, pero conocéis alumnos que se han presentado, conocéis algunos Conservatorios Profesionales, ¿veis bien hacer propuestas en las cuales, digamos que cambiaran algunos planteamientos didácticos?

M. Torres: ¿Te refieres en la asignatura propia del Clarinete o el plan de estudios?

F. Garres: El plan de estudios.

M. Martínez: Pero, te refieres a si nosotros... No entiendo muy bien la pregunta.

F. Garres: Sí, la pregunta es si el último ciclo, quinto y sexto del Profesional, bajo vuestro punto de vista como profesores del Conservatorio Superior, que habéis visto alumnos que han llegado, que habéis conocido alumnos, que conocéis Conservatorios Profesionales y conocéis más o menos la forma de trabajar la programación, ¿proponéis algunos cambios en ese sentido?

M. Torres: No es necesario hacer ningún cambio, la metodología está bien. Lo único es hacerlo, claro. El sistema está bien estructurado, las asignaturas que trabajan son interesantes, la programación... Yo conozco un poco y están bien elaboradas. Ahora, hay que hacerlo bien. No te sirve de nada, tener o articular un documento de estudios si, luego, el profesor o el alumno no lo cumple. Yo cambios no haría.

M. Martínez: Yo, tampoco. Muchas veces nosotros, realmente, cuando estamos en las pruebas, para nosotros lo más importante no es el mejor clarinetista. Normalmente, el mejor clarinetista no es nuestro mejor alumno porque nosotros pensamos en una formación integral del chaval, ¿no? Como persona, de todo. Y nos ha pasado muchas veces: el alumno más brillante con el Clarinete no va a ser el mejor músico. Realmente, el problema que tenemos grande es que abordamos siempre la enseñanza musical desde un instrumento, ¿no? Estamos enseñando a ser instrumentistas, no a ser músicos, y ése es el peor valor en el que te encuentras. No todo el mundo cuando llega al Conservatorio quiere ser clarinetista, quiere tocar Nielsen con dos dedos... No disfruta de la Música, no se lo pasa bien, está perdiendo cierto valores que... Entonces, yo creo que lo que dice Miguel... Estoy totalmente de acuerdo con lo que él dice, quiero decir, los documentos están bien; luego, es que habría que reforzar muy bien la formación del profesorado. Esto sí que debería estar y, a lo mejor nosotros podríamos tener un poco más de contacto con los profesores, ¿no? Pero, mira, también influyen muchísimas cosas porque en el Profesional hay gente que va cuatro o cinco horas, cambian al profesorado, realmente mucho no están interesados.

M. Torres: La clave está ahí. Lo vivo de dos maneras. Yo fui profesor de un Profesional durante diez años, me queda muy lejos; pero, algo recuerdo. Pero, sobre todo, la memoria más cercana que tengo es que tengo un hijo de dieciséis años, está en quinto; es decir, lo más importante de quinto y sexto es, a parte de desarrollar las cuestiones técnicas y tal, motivar al alumno si realmente le gusta la Música, a mí lo que me preocupa mucho, a los alumnos del Superior, es que hay algunos, la mayoría cuando llegan ahí, independientemente que lo hacen muy bien, es que no saben nada de nada. Es decir, no han escuchado música en su vida, no van a conciertos, les hablas de compositores y ni les suena, por no decir identificar los estilos... No saben nada de nada. No es un problema del profesorado al cien por cien del Grado Medio. Es de la familia, de él mismo, de la motivación que tenga y de la motivación que el profesorado le dé para que él personalmente busque esas cosas. Esas cosas no se pueden dar en el Conservatorio, no hay tiempo, están como ha dicho mi compañero, supercargado de horario lectivo y de otras actividades deportivas que son importantes, también. No tienen tiempo. Es el alumno el que tiene que buscar estas cuestiones y llegan de verdad, sin saber nada de nada.

F. Garres: O sea, que aquí el punto digamos clave es el propio profesorado.

M. Bernabé: La formación, lo que se llamaría en la Universidad la formación inicial, es decir, que todo dependería que en esa formación superior, que las Universidades también nos lo planteamos. Entonces, cómo es posible que los niños en Primaria estén como están, que lleguen a Secundaria como están y que luego lleguen a la Universidad como están... Plantéate cómo les está formando la Universidad, es decir, la formación inicial.

M. Martínez: Imagínate qué están haciendo con Primaria en Música, ¿no? ¿Sabéis cuántas horas están haciendo a la semana, no?

M. Bernabé: Sí.

M. Martínez: Eso influye en todo lo que dice Miguel. Nuestros hijos están influenciados por nosotros, porque somos músicos.

M. Torres: Pero, fíjate que yo he intentado apoyar a mis hijos en ese sentido, y el mío, este año no por mí sino porque le ha dado por ahí, empieza a tener inquietudes, a escuchar música. Yo siempre se lo he dicho, pero no lo hacía. Algo ha pasado, a lo mejor lo están haciendo bien el Conservatorio y ya se ha despertado. Y va a conciertos y ha dejado de lado ciertas cuestiones que..., es un caso muy puntual, ¿eh?

F. Garres: Tú me comentaste, perdona Miguel, para diferenciaros os digo Torres y Martínez.

M. Martínez: Muy bien, sin problema.

F. Garres: Tú y yo comentando un día, que verías viable o sería importante reunirnos los profesores del Superior y del Profesional, y hacer como hacen en la PAU. Tengo yo colegas que se reúnen en Valencia y hacen reuniones para llegar a acuerdos generales. Eso influye directamente en la educación del alumno y en la mejora en la formación académica, en general. Yo una de las propuestas que voy a hacer cuando terminemos la Tesis, a los directores de los centros superiores es, vamos a comenzar, sabes tú cuando comienzas un proyecto es muy difícil arrancar y aún más difícil mantenerlo. Pero, yo voy a hacer la siguiente propuesta tanto a Centenero como a Asensi.

M. Torres: A Jonatan.

F. Garres: Jonatan no, al de Alicante. Proponerles de hacer una reunión anual, el Conservatorio, el lugar correcto sería en el Conservatorio Superior puesto que es el centro en el cual los alumnos se van a presentar. Pero, yo mi idea es proponer a los directores hacer una reunión con el profesorado, no solamente de la Conselleria, la Comunidad Valenciana o la Consejería aquí en Murcia. De dar mayor información general para que eso influya directamente en el alumnado y, como tú me dijiste, recabar información, dialogar, llegar a un acuerdo y decirle, pues si tienes que decirle a un compañero "Oye, yo te recomendaría que no mandases con Poulenc, no mandes con el segundo de Spohr, la "Primera Sonata" de Brahms es una barbaridad" y llegar a un acuerdo general.

M. Bernabé: Eso es lo que se hace. Yo cuando trabajaba en segundo de Bachillerato, nos reuníamos con los que hacían los exámenes de PAU y ahí comentábamos sobre el temario establecido, el modelo de examen no correspondería exactamente bien, no sería factible con esto, tal... Dialogábamos, llegábamos a acuerdos y, luego, ahí salía el examen. Lo que pasa es que había un intercambio.

M. Torres: Lo que pasa que hay dos formas de llegar a esa manera. Una de ellas, es de manera institucional, forzada, obligada, que es lo que estás proponiendo; pero, la realidad es que nosotros hemos sido siempre abiertos. En los quince años que llevo casi en el Conservatorio, si mal no recuerdo, a parte de que tú viniste a estas pruebas, vino Pepe Dolz una vez y nunca más ha venido, ya no es que ha venido un profesor del Grado Profesional a ver qué es lo que ocurre ahí, si no que siquiera a preguntar. A lo mejor a ti te han preguntado, a mí nunca, jamás, me preguntó ningún profesor "Voy a llevar a este alumno, ¿qué te parece estas obras? Quiero decirte que, también, es un poco de voluntad del profesorado.

M. Bernabé: Sería lógico, al fin y al cabo, preguntar.

M. Torres: Esto no funciona porque, simplemente, no ha habido voluntad.

F. Garres: Es que yo, a nivel general, y voy a hablar en primera persona, yo soy el interesado en tener la máxima información de vosotros para decirle a mi alumno "Oye, mira...". Bien, pero hay otros que no están de acuerdo en ese sentido.

M. Bernabé: Sí, por lo que hemos recogido en los datos, muchísimos consideran que para qué voy a ir a preguntar, yo hago mi trabajo y ya está...

M. Torres: No hace falta que lo diga, ya lo vemos...

F. Garres: Yo te voy a decir la verdad. Yo siento pena, en ese sentido, puesto que yo la coherencia debe estar por encima de todo, o sea, si yo soy profesor de Instituto o Bachillerato, y mis alumnos se van a presentar a la PAU...

M. Bernabé: Vamos todos a las reuniones. Nos falta tiempo para ir...

F. Garres: Porque luego, el porcentaje de alumnos aprobados les afecta directamente. No, yo soy profesor del Conservatorio Profesional de tal y yo soy una máquina y mis alumnos aprueba todo. Yo porqué tengo que ir, no mis alumnos aprueban todos...

M. Bernabé: Es que vamos más allá de que aprueben o no. Se trata de cierta coherencia. Aprueba porque tú haces más de lo que por ley te exige en un Profesional. Entonces, ésa es la cuestión: si tú fuese y comentases, si hubiese un tipo de diálogo para concretar qué tipo de cosas se pueden hacer o no, lo que consideras más adecuado... Pues, a lo mejor, se le sacaría más provecho incluso a ese último ciclo.

F. Garres: Claro, oye, una cosa absurda: en la lectura a primera vista a todos los alumnos se les dice "Nene, tenéis que estudiar mucho solfeo, estudiar mucho". Pero, claro, yo luego he comprobado que en las pruebas al Superior, la lectura a primera vista hay dos partes, una expresiva y digamos la segunda, virtuosa, la parte técnica y mecánica o rítmica. Bien, pero claro, yo en otro sitio he llegado y me han dicho "No, mira, elige tú la que tú quieras" y he dicho (yo tenía un alumno), la más fácil para qué voy a romperme las ideas, la más fácil. Entonces, digamos que no hay (entre comillas), como he dicho ya en la PAU, que no hay coherencia general a la hora de ese planteamiento en esa prueba en concreto.

M. Torres: En relación a los diferentes superiores.

F. Garres: Sí, porque la prueba de lectura a primera vista hasta cuatro alteraciones, muy bien, por ejemplo... No hay quorum en esa prueba a nivel general porque yo he visto de otros Conservatorios Superiores y la prueba de lectura a primera vista era "tela".

M. Torres: Pero, esto es una cosa también de buen hacer o voluntad del profesorado. Muchas veces, la primera vista en otros Conservatorios se la inventan esa mañana, mientras están haciendo Análisis van mirando y dicen éste. Luego, no es un problema de estructura sino del buen hacer o voluntad del profesorado. Nosotros la escribimos la mayoría de los casos, si no tenemos tiempo

pues, con mucho tiempo de antelación buscamos cosas, en la mayoría de los casos la solemos escribir porque buscamos una cosa muy puntual a primera vista, no buscamos a ver a quién “pillo” hoy, no, no.

M. Martínez: Algo que nos ayude a ver...

F. Garres: Control del lenguaje.

M. Martínez: Claro.

M. Torres: Mira, tú has dicho perfectamente que había dos partes y, efectivamente, lo hay. En la primera parte, que es expresiva, normalmente, ¿qué se intenta detectar? Que el alumnado tiene un mínimo de intuición musical, de sensibilidad, de sentido de fraseo, detectar dónde está la tensión y distensión de la Música, porque aparentemente no hay preocupación de lectura. La lectura, desde el punto de vista de figuración, muy sencilla y ahí se ve muchas cosas, ¿eh? Aparentemente, podría hacer todo el mundo bien; pero, casi nadie lo hace bien, con lo cual ahí detectas ya que el alumno éste, no me refiero clarinetísticamente, musicalmente, no hablemos del talento, musicalmente no está muy...

M. Bernabé: A lo mejor se obsesionan por las notas...

M. Torres: Exactamente. Y, la segunda parte, no es de virtuosismo necesariamente, no es fácil tampoco. Lo que se hace es, sobre todo, habilidad, pulso y mínimo sentido rítmico. No se está pidiendo ahí... Hombre, también se está viendo que tengas cierta destreza y cierta habilidad; pero, que yo creo que las pruebas a primera vista nuestra no son imposibles de tocar. Vemos muchísimas cosas ahí. El nivel de ponderación de esta prueba creo que representa el diez por ciento, el diez por ciento solamente; sin embargo, le damos un valor del diez por ciento, pero un valor muy importante porque nos ayuda en la mayoría de los casos a consolidar la opinión que tenemos de la prueba de interpretación. Cuando la prueba de interpretación es muy buena, normalmente, la primera vista es muy buena; y, cuando la interpretación es muy mala, la primera vista es peor todavía. Y, cuando la interpretación es un término medio, o sea, correcta, ahí sí que ya oscila y eso es fundamental para determinar sí o no.

M. Bernabé: Entonces, un cambio quizás en las ponderaciones de las pruebas, si os parecería factible, digamos...

M. Martínez: A mí me gustan.

M. Torres: Está bien. Cuando he dicho que le damos mucha importancia, no es que le queremos dar mucho valor de puntuación, lo que nos hacen comprender muchas cosas del Análisis.

M. Martínez: Es tomar una decisión.

M. Bernabé: Decidir, ¿no?

M. Torres: Sí, no y comprender algunas cosas que en Análisis no has comprendido porque has hecho esto, ¿lo entiendes? O algunas cosas que en la

interpretación han sucedido. Y dices, ¿por qué ha ocurrido esto? Y ahí sí lo comprendes.

F. Garres: Porque tú al alumno lo escuchas frasear bien, la respiración, el fraseo, inicio-tensión-relajación... Dices, este alumno tiene... Claro, el análisis de la obra, eso influye mucho. Y eso es uno de los aspectos que yo, por ejemplo, en la prueba de lectura a primera vista, un alumno cuando tú ves que está haciendo una frase en una lectura a primera vista, tú dices "Este alumno tiene un control de un análisis y de una partitura muy bueno". Claro, por eso te digo yo que una de las pruebas de lectura a primera vista es el control de una partitura.

M. Martínez: Pensar que, muchas veces, ellos vienen, se han pasado un año tocando tres obras, las tocan como si fuera una máquina de memoria.

M. Torres: Yo no es porque toquen tres obras. Te pongo un ejemplo: casos de gente que viene con la partitura absolutamente todo indicado, no porque ellos hayan hecho el análisis de la obra, porque el preparador en este caso el instructor le ha dicho aquí respira, aquí toca más fuerte, aquí haces un crescendo... No es iniciativa suya, no es la consecuencia del proceso de madurez de la obra, es una instrucción y lo tocan bien. Te pueden engañar, pero cuando tienen la primera vista que no tiene dificultad...

M. Bernabé: Ahí lo tienen que hacer ellos.

M. Torres: Es iniciativa suya. Es cuando comprendes, éste está instruido, éste está inducido, pues éste sin embargo es...

M. Bernabé: Entonces, realmente, quizá sería (por volver al tema de la formación inicial del profesorado) que, bueno básicamente lo que van a ser vuestros alumnos, sería quizá que vosotros desde vuestra clase el profesor de Análisis, se trabajasen esas obras, para que dijese bueno yo voy a tocar ahora el concierto x de Clarinete y Piano; bueno, pues antes de que tú me digas qué tengo que hacer, yo me voy con mi profesor de Análisis y voy diciendo, mira tal y trabaja esta obra. Y no siempre es que lo normal, lo típico es trabajar, es que en Italia se hace eso así.

M. Torres: Sucede algo parecido, realmente, el Departamento de Análisis trabajan muchas obras y no pueden abordar cada una. Pero, sí se abordan muchas cosas que te puede servir de referencia a la obra que tú estás viendo.

M. Bernabé: Por ejemplo, en Italia lo que se veía cuando yo estuve allí era Análisis para instrumento de viento, Análisis para instrumento de tecla, Análisis para instrumento de viento madera-viento metal... Estaba dividido; entonces, tú veías obras que luego vas a tocar y, entonces, luego te enfrentabas a ellas. Digamos que el profesor de instrumento tenía el cincuenta por ciento del trabajo hecho.

M. Torres: Aquí, sin ser oficial, sucede algo muy parecido porque intentan agrupar las clases de Análisis por perfil instrumento. Ellos, por ejemplo, hay una clase de tercero de tal y ahí todos los clarinetistas van, con lo cual...

M. Bernabé: Ah, eso lo están haciendo ahora...

M. Torres: Con lo cual, el profesor dice "Tenemos algo romántico de Brahms o cualquier otra"...

M. Bernabé: ¿Desde cuándo se está haciendo eso? Cuando yo estaba, el horario que tuviese...

M. Torres: Es extraoficial, es decir, se intenta de alguna manera hacer las cosas bien, ya que la legislación no te obliga, pero intentas que...

M. Bernabé: Un cambio...

F. Garres: Un cambio, eso te iba a decir. Entonces, desde vuestro punto de vista, lo que estamos hablando de que a veces entra vuestra... Digamos, vuestros conocimientos, no sólo profesionales sino personal; es decir, vamos a valorar este alumno sobre este aspecto, vamos a valorarlo más sobre esta prueba, sobre esa idea general. ¿Proponéis algunos cambios en la prueba al Superior? Y, si entre esos cambios que proponéis que sean eliminatorias?

M. Torres: De alguna manera lo son, ¿eh?

F. Garres: Sí, es a lo que voy... Entre la parte profesional y, luego, la parte personal que a veces dice: vamos a dejarlo pasar, vamos a escucharlo. Pues, por ejemplo, uno de los cambios que se hicieron el año pasado y creo que aquí también se ha hecho fue, anteriormente era: Análisis, lectura a primera vista y Clarinete. Claro, había muchos alumnos que no llegaban a la prueba de Clarinete porque no superaban la prueba de Análisis.

M. Torres: Sí, te he entendido cuando te refieres a la eliminatoria por pruebas. Nosotros cuando te he dicho que son eliminatorias, no me refería a eso. Me refería a que si suspende más de una no le cuenta. Efectivamente, les dejamos que hagan todas las pruebas.

M. Martínez: Pero, ya son eliminatorias.

M. Torres: Sí, pero le has dado la oportunidad, incluso a que te vuelvas a replantear. Es decir, oye, como le he dejado hacer todas las pruebas, a lo mejor en la primera me lo "hubiera cargado" ya; pero, como has escuchado las otras dos dices... Igual me replanteo lo anterior. Yo creo que no deben ser eliminatorias.

F. Garres: ¿Y algunos cambios para la prueba al Superior?

M. Martínez: Yo, personalmente, a mí lo que me gustaría cambiar en el Superior es conocer realmente sus inquietudes. Yo creo que debería haber un departamento de orientación en los últimos cursos. Los chicos que quieren ir al Superior, en el Grado Profesional tiene que haber una orientación de lo que significa ir a un Superior, porque la mayor parte del tiempo, los tres primeros meses me planteo, ¿por qué están allí conmigo, no? Muchas veces digo, este chico quiere estudiar conmigo.

M. Bernabé: En el Profesional de Baleares es una figura obligatoria, no orientadora.

M. Martínez: Me parece fundamental.

M. Bernabé: Allí es como un profesor más. Está allí siempre y está para los alumnos.

M. Torres: Ahí coincido con Miguel. Yo la estructura de la prueba me parece bien. Quizás si escucho propuestas es posible que me sume a ellas. Pero, lo que sí me parece importantísimo es cómo articular la posibilidad de conocer personalmente al candidato.

F. Garres: Y, te voy a decir una cosa: ha influido mucho y bien lo de las puertas abiertas, porque el desconocimiento era aún mayor. O sea, imagínate, un alumno que termina en el Profesional, una nota media de x y llega al Superior y dice "Anda, yo es que me gusta hacer Pedagogía, a mí me gusta el Lenguaje Musical, yo no quiero interpretar; pero, es que me quiero presentar ya porque no tengo otra opción". ¿Por qué ese problema? Por falta de información...

M. Martínez: La orientación de abajo. No y luego vosotros pensar en el sistema que tenemos aquí en este país, ¿no? Muchos chicos van al Conservatorio Profesional porque las Escuelas de Música, en los vientos son las Bandas, que son muy respetables. Pero, realmente, en las Bandas te instruyen como instrumentista. Haces mucho a primera vista, pero realmente formador como músico, es limitado. Entonces, muchos chicos llegan allí porque han estudiado en la escuela y porque en la Escuela de Música del pueblo les han dicho "Vete al Conservatorio". Tampoco, les han dicho lo que es el Conservatorio, siguen yendo... la inercia del Conservatorio. Y, cuando llegan al Superior han seguido esa inercia y a la mayoría de ellos es que no les gusta la Música. Entonces, ellos han seguido la instrucción de un instrumento y llegan allí, y entonces cuando nosotros les hablamos de ciertas cosas, entonces claro, te sientes un poco diciendo "Es que le da igual, es que este tío no se apasiona de oír la "6ª Sinfonía" de Beethoven, es que me trae un solo orquestal y es que no ha oído a Kodaly". Entonces, dices como éste ha decidido, quiero decir, ellos tampoco tienen culpa, son un proceso de inercias porque realmente imaginaros que el hijo de Miguel no va al Conservatorio, Miguel paga a un profesor de Violonchelo para que estudie su hijo y un profesor de Análisis. No le hace falta nada más, no hace falta ir al Conservatorio Profesional. ¿Qué más le haría falta? Porque la prueba, ni te orienta ni nada, todo estaría... Entonces, yo creo que ese enlace, es lo que nosotros no controlamos.

F. Garres: Ahí la figura del orientador o el propio profesor que le dé la información necesaria al alumno, para que le diga al alumno... Mira, lo que yo he comentado anteriormente. Hay alumnos que pueden continuar los estudios de

Música sin ningún problema porque el propio alumno lo ha tenido durante seis años en su aula, y lo conoce como músico y como persona y como alumno. Entonces, digamos que aun teniendo la normativa de educación; pero, claro, el planteamiento general, principal y el enfoque general debe de partir en este caso con las herramientas que tenemos del propio profesor.

M. Torres: El departamento de orientación y el profesor y, luego, ¿quién orienta al orientador?

F. Garres: Es lo que está diciendo María del Mar, haría falta una formación del profesorado en el cual...

M. Torres: El profesorado no está para orientar porque para orientar primero tienes que informarte y formarte. Por lo menos informarte.

F. Garres: Claro, yo hago una autocrítica en la cual, yo este planteamiento hace años ni lo pensaba porque yo mi alumno quería que tocara dos mil notas por segundo, que fuera el mejor y lo único que quería es que aprobase la prueba al Superior. Yo no estaba interesado, vamos a ponerlo entre comillas, o no tenía esa formación de decir, no, no, yo tengo alumnos que sí han dicho: "Garres, yo no quiero hacer música, quiero hacer Universidad, y ahí tengo biólogos, abogados, farmacéuticos, químicos... Pero, porque yo en un principio quería que fueran al Conservatorio Superior; pero, llegó un momento en que ellos mismos han decidido "No, yo no quiero música". Para mí en aquel momento era un fracaso, ¿eh? Por eso, hago una autocrítica por la falta de información porque nuestro...

M. Torres: Porque tienes el Plan 66 como nosotros.

F. Garres: Exactamente.

M. Torres: Entonces, ya has cambiado porque te has adaptado "a la Cruz".

F. Garres: Nos estamos adaptando.

M. Torres: A mí me pasaba lo mismo que a ti... Una persona que no..., había fracasado.

F. Garres: Por eso, yo voy también desde hace años... Estoy en el mundo del CEFIRE de Orihuela, Centro de Formación y, casualmente, la que es la directora pues muy amiga mía. Y, entonces, yo he tenido muchas conversaciones con ella sobre este tema. Tenemos al lado a nivel de Secundaria y Primaria, y ella me ha dicho que el profesorado del Conservatorio, de los Conservatorios, no queréis entrar en el mundillo de la formación del profesorado.

M. Martínez: Pero, ¿sabes dónde está para mí el mayor problema que tenemos los instrumentistas? Es el egocentrismo, quiero decir, cualquier alumno que viene al Conservatorio somos los primeros... Él va al Conservatorio porque va a estudiar con Miguel Martínez o con Miguel Torres, no va a estudiar en el Conservatorio de Murcia por tal cosa. Y, eso se fomenta desde cualquier clase. Seguimos siendo gente individualizada. Quiero decir, es normal que tú a nivel personal prefieras

una persona que otra, ¿no? Pero, el planteamiento de, yo voy a estudiar un Superior, en los instrumentos esto no funciona. Los mismos profesores que están desde abajo hasta arriba, no fomentan la formación musical de una persona sino tú vas a estudiar con esta persona. ¿Entendéis, no? Entonces, ellos vienen ya con una enseñanza que sólo importe el profesor de instrumento. Tiene que ser lo mismo que te ha dicho el de abajo, ¿no? Entonces, esto pasa un montón de veces, ¿no? Yo tengo alumnos que dices, ¿por qué éste ha venido a estudiar conmigo? No cree en nada de lo que yo le digo. Evidentemente, viene porque quiere un título y porque no tiene dinero para estar en otro sitio, porque a él le gustaría irse a estudiar con esta persona que le han dicho que toca muy bien. Entonces, ese problema lo tenemos los instrumentistas; pero, enorme, o sea, seguimos pensando la Música como ente individual y es un problema, y que no mejoramos.

F. Garres: Como ha dicho Torres, seguimos en el Plan 66...

M. Martínez: Claro, y vienen al Conservatorio. Un alumno de Clarinete viene y "Me dijo el profesor que estudiara con esta persona, con Mario, con el de Violín". Ellos no se plantean "Yo voy a estudiar, voy a ser un músico". No sé es mi forma de verlo.

F. Garres: Mira, yo por ejemplo te lo he comentado antes. Yo he cambiado la mentalidad; pero, aún he cambiado más cuando he entrado en el mundo de la Universidad: "Es que esto no es así, es que esto vosotros no sé cómo trabajáis, pero a nivel docente, académico, hay que trabajar así". Yo no suponía que iba a hacer cursos del profesorado hace diez años o hace quince años. Yo desde que entré en el mundillo del CEFIRE y conocí a otros profesores y por inquietudes personales y, también, porque me he relacionado con otras personas, me han dicho "Mira, haz esto, ah, pues voy a probarlo". Y, he entrado en el mundo de la formación del profesorado y he visto que he tenido que cambiar el "chip" como tú has dicho.

M. Bernabé: Es que sí que es cierto que, si nos fijamos, todos hemos hecho cursos para Oposiciones. ¿Cuántos son para nosotros? Digamos para un músico, está lo del Conservatorio. Pues yo no he visto ninguno ofertado, ni en el CSIF ni en AMPE, ni en cualquiera de ellos. Vino a darnos un curso de pizarra digital para el Conservatorio de Torrente uno de Primaria, y eso que a mí me estaba enseñando no me servía de nada. Yo tuve que buscarme "las mañas" porque en Torrente, la Conselleria había dicho "Aquí tienes que usar pizarra digital sí o sí, porque me he gastado un montón de millones en la pizarra digital. En Lenguaje Musical tienes que usar una pizarra digital, en Análisis tenía que usar una pizarra digital". Pero, a mí vino a darme clase uno de Primaria... Sí, mira qué bonito, sí me sirve ahora que estoy trabajando con ese nivel...

M. Torres: Mi experiencia en la Consejería nuestra es similar. Yo, por interés propio, he hecho cursos de formación de tecnologías, me encanta las tecnologías, aplicarlas. Pero, es superfrustrante cuando todo lo que se ve. Realmente, está pensando para otras cosas y los que imparten estos cursos no son nadie de la Música; y, luego, has aprendido un lenguaje, a manejarlo, pero no lo puedes aplicar.

M. Bernabé: De qué forma tú a la clase...

F. Garres: Mira, yo hace unos años, cuando estaba haciendo reuniones con el CEFIRE de Orihuela, yo miraba el listado de cursos de formación del profesorado y me apunté a uno. Y lo que tú has dicho y yo digo, esto yo no puedo aplicarlo en el Conservatorio, a nivel personal a lo mejor.

M. Torres: Sí, eso me ocurrió a mí.

F. Garres: Pero, yo no puedo aplicarlo, o sea, hacer un powerpoint, si no puedo hacerlo en el Conservatorio. De qué me sirve coger, pero ejemplo, ahora que está en vigor, se está fomentando el uso de las pizarras eléctricas y el uso de las tabletas.

M. Torres. En el Conservatorio, no, desde luego.

M. Bernabé: Es que, en algunos Conservatorios, la Conselleria sí que ha dado.

M. Torres: Sí, pero en Murcia, no, ¿eh? En Murcia, en el Conservatorio ni tableta ni pizarra.

M. Bernabé: Sólo para Primaria e Infantil. Las aulas de Infantil tienen pizarra digital. Y, los niños la manejan que da gusto, yo lo he visto. Pero, para Conservatorios, nada.

F. Garres: Por ejemplo, curso de formación del profesorado para el Conservatorio: Coaching... Sí, muy bien. ¿Yo para qué quiero un Coaching si yo no tengo problemas con mi alumno?

M. Martínez: Pero, claro, ¿qué profesor de alumno está metido en el CEFIRE o en un centro de profesores?

F. Garres: Son profesores de Secundaria.

M. Bernabé: Pero, es que el problema es que, vamos a lo mismo de antes, si el profesorado del Conservatorio no exige eso... Los centros de formación del profesorado, los sindicatos dicen: bueno, como a mí nadie viene a exigirme nada, yo no hago nada. El problema es ése, que yo toco, que mi alumno toque y, vamos, y ya está.

M. Torres: Concretamente, es una cuestión de números, quiero decir, somos muy pocos. Ellos también lo dividen por la cantidad, entonces no son rentables para ellos, aunque lo pidiéramos.

F. Garres: Yo mira, en ese sentido, lo que ha dicho ella. Yo he llegado al CEFIRE y he propuesto cursos. Propuse uno, Análisis del estilo Clásico y principios del

Romanticismo, y traje al Catedrático Juan Cruz Guevara, está de Catedrático en Granada. Fue compañero mío, estudiamos juntos en Murcia. El Catedrático lo enfocó a los alumnos. Propusimos otros cursos: Técnica Alexander, curso de instrumento, curso de tal... Pero, no se propusieron cursos de formación del profesorado aplicado, por ejemplo, a las nuevas tecnologías, pero aplicado a las aulas. ¿Por qué? Porque yo era, por ejemplo, se están proponiendo las tabletas en el aula. Por ejemplo, tengo el caso de mi hijo: tuvimos una reunión para ir incorporando, bajando el ciclo y las tabletas. Yo dije, ¿y por qué no podemos hacerlo en el Conservatorio? Hay que cambiar el planteamiento, claro, tienes que cambiar lo que es los programas, tienes que aplicarlo a la Música. ¿Por qué no lo hace un especialista de un Conservatorio Superior que hace las tecnologías de informática?

M. Bernabé: Sí, profesores de Informática Musical.

F. Garres: Pero, que sean especialistas de Música, especialistas de Música. Porque yo, por ejemplo, he organizado cursos del CEFIRE, pero cursos del ámbito que me han permitido a mí lo que es el CEFIRE de Valencia porque ahora está todo centralizado, todo en Valencia, en Chestre. ¿Cuál es el problema? Que yo les proponía cursos de formación del profesorado técnicos para nosotros, me los tiraron todos para atrás.

M. Bernabé: En la Comunidad Valenciana, hay gente como para poder optar a éstos. Murcia es más pequeña, pero si comparamos también tiene cierto número. No se hacen porque lo que se ve de fuera, y esto es también insultarme a mí misma, es que no tenemos formación. No tenemos formación porque nuestra titulación no es...

F. Garres: Universitaria, digámoslo así.

M. Bernabé: Exacto y después de lo que salió del Tribunal Superior dijo eso, ya lo terminó de "rematar"... Pero, también es comprensible si nosotros nos fijamos en que antes no se exigía hacer la prueba de Selectividad y una titulación universitaria tú la tienes que tener. No se hacían los mismos años, dentro de esos años no estaban esos mismos números de créditos. Cosa que es curiosa porque aquí se ponen los créditos de una forma; pero, nosotros son anuales. Cantidad de horas superan con creces, lo que se hace aquí; pero, claro, como nadie se ha molestado en decir aquí "Vamos a sentarnos y poner los créditos ya como Dios manda y hacer las cosas bien", ahí estamos... Entonces, ése es una especie de limbo que dice: no yo no voy a ofertar algo porque realmente..., entonces...

M. Torres: Es también una especie de historia de inercia, de coherencia.

M. Bernabé: Sí, se ha llegado a una especie de espiral extraña, que ahí está. Por mucho que se quiera cambiar, ahora ya no se va a poder del todo porque está esa sentencia ahí, pero vamos a ver.

F. Garres: Pero, yo voy a lanzar un pequeño... Vamos a llamarle un cambio generacional en el pensamiento. Es decir, tenemos que cambiar la mentalidad los profesores de Música, no aislarnos, ni ser dioses, somos simples profesores de Conservatorio Profesional y simples formadores, para que el alumnado tenga una continuidad en un futuro. Y, yo pienso que mediante esa información, por eso me gusta tener contacto con los profesores del Superior; es decir, que los alumnos los conozca, que tuviesen información, que incluso la Conselleria hablando en Alicante, conozca esos cursos, conozca que un profesor de Conservatorio o un alumno del Conservatorio no tiene que hacer la pizarra, técnica de la pizarra, trabajo de., que no sirven para nada en nuestras aulas. De forma que, podamos influir en la formación de cursos que nos sirva para nosotros en los Conservatorios y que la Conselleria y la Consejería de Educación diga, vamos a abrir el campo a la Música, que no se centren en Primaria, Secundaria y Universidad. Porque yo, por ejemplo, si abrimos las Tesis Doctorales a nivel nacional de Música, aplicada a la especialidad en concreto de Música, hay muy pocas. En teoría, os puedo hablar de Israel Mira, Catedrático de Alicante.

M. Bernabé: Hay mucho de Musicología, para los que nos dedicamos en esa línea. Pero, hay bastante para los que nos dedicamos a la docencia.

F. Garres: La idea es de Música, Tesis Doctorales hay muy poco, muy poco. Te puedes meter en las páginas web de Tesis, Teseo, muchas de ellas y pinchas cualquier palabra técnica musical, y las que aparecen son de Secundaria.

M. Bernabé: Sí, bueno, y si comparamos con otras especialidades, hay muy pocas, que nosotros podemos pensar. Pues sí, hay doscientas; pero, eso en comparación...

M. Martínez: Lo que pasa, mira, os voy a ser muy sincero. Aquí estamos cuatro hablando del tema, quiero decir, y podemos tener ideas, nosotros del Superior y... Aquí hay gente que manda, vamos a ver... Entonces, la Música es una cosa global. Si tú quieres que haya mucha gente interesada en la Música, la Escuela de Música es fundamental. No puedes hacer que desaparezca orquestas, desaparecen ciclos de Música, no se fomenta eso. El Estado tiene que fomentar eso y harás que una comunidad global crea en la Música. En Alemania, el músico es un Dios, ¿por qué creéis que es eso? O sea, nosotros podemos permitir aquí, querer esto y querer lo otro, y tú desde el CEFIRE; pero, eso no es nada. Quiero decir, aquí podemos hablar y decir Misa; pero, lo único que vale es que el que mande diga "La Música es importante" Y si no habéis visto lo de Savall... ¿Por qué? Porque tú ve a un proyecto a cualquier sitio de Música, ve donde quieras, me da igual la Comunidad, no tenemos cultura musical y ése es el mayor problema. Y eso sólo se soluciona en las aulas. Mi hijo tendría que tener muchísima Música en el aula, recursos, buenos profesores, horas. Ahora tenemos

más Lengua y más Matemáticas. Ya me diréis dónde está el Arte para ellos, dónde está la Filosofía, para quitar Latín y Griego... Quiero decir, aquí podemos hablar de lo que queramos; pero, la Música en este país no tiene fuerza. Los políticos nunca se la han dado, nunca.

M. Torres: Ni la sociedad, tampoco.

M. Martínez: Ni la sociedad.

M. Torres: No sé yo si es la pescadilla que se muerde la cola, no sé...

M. Martínez: Pero, el que manda tiene que fomentar eso.

M. Torres: Sí, quizás es el responsable; pero, a lo mejor también manda, la demanda, valga la redundancia, de la propia sociedad. Es un poco...

M. Martínez: Sí, pero tú a un niño...

M. Torres: Pero, alguien tiene que romper ese...

M. Martínez: Yo tengo a mi hijo pequeño, ¿no? Y si yo a mi hijo desde que va al colegio...

M. Torres: Pero, tú lo ves muy claro. Pero, el compañero de tu hijo, el padre dice, va a decir una barbaridad si le ponen Música, para qué tanta Música... O sea, realmente, a lo mejor si tomaran la decisión desde arriba de incrementar el horario de Música, que sería fundamental, ¿eh? Estas cosas habría una protesta generalizada de la sociedad, porque la sociedad... O sea, es muy difícil cambiar la herencia que tenemos. Hay que cambiarla.

F. Garres: Sí, mira en ese sentido estoy contigo al cien por cien. Ahora, en el año 2011, la Comunidad Valenciana ha hecho un proyecto que inició contra el fracaso escolar, ahora se llama de innovación musical. El objetivo es dar a conocer la Música en todos sus ámbitos, desde las Bandas de Música hasta los Conservatorios. Y, es el alumno, está en contacto directo... Llevo ya tres años con éste va a ser cuatro, va a ser el cuarto. Y estamos haciendo proyectos en los cuales realizamos una actividad formadora al alumno y, digamos, de divulgación, de publicidad. Entonces, se está haciendo un proyecto en las aulas de Primaria y Secundaria, e incluso desde Infantil en la Comunidad Valenciana. Ese proyecto lo estamos haciendo aplicado a todos los colegios. Yo, por ejemplo, el año pasado visité a un colegio y asistieron a mi concierto más de seiscientas personas, alumnos... Ese proyecto este año lo estamos renovando, se han incorporado más colegios. A mí me están llamando profesores, yo estoy asistiendo a las aulas como profesor explicando a los alumnos, preparando a los alumnos para que toquen en las aulas en la hora del recreo, están haciendo pequeñas audiciones de quince o veinte minutos, para dar a conocer el instrumento: el Clarinete, la Trompa, la Trompeta... Y, lo están haciendo desde pequeñito, desde los tres años, los alumnos de Infantil, hasta Primaria. La idea general es que hemos perdido, por un lado; pero, vamos a empujar, por otro lado, a ver si los políticos se dan cuenta

de que la Música es fundamental. Y, ¿cómo lo hemos metido? Bajo ese punto de vista, la parte cognitiva, concentración, trabajo en grupo...

M. Bernabé: Es que la Música refuerza, lo que pasa es que no son conscientes porque yo misma he tenido que dar una asignatura aquí donde se supone que es enseñanza/aprendizaje en la expresión musical, donde se supone que yo tengo que dar recursos a los chicos para que utilicen la Música y no son especialistas, no son de Mención de Música, son generalistas. Yo tengo que decirles la utilidad de la Música a todos los niveles: cognitivos, todas las áreas de desarrollo; pero yo no puedo trabajar eso que es lo que tiene lógica, que la legislación me exige que yo haga ciudadanos competentes socialmente desde lo que la Música les ofrece y me encuentro con que yo no puedo hacer eso porque la persona que ha hecho la programación me obliga a hacer todo. Es decir: que el niño se ponga a bailar y a cantar y punto. Pero, es que a mí no me importa, me importa que si se pone a tocar, la muñeca, su motricidad fina mejore porque la baqueta se coge de una forma concreta. Que si yo me pongo a cantar, la respiración, ese proceso, ese control de la respiración, le lleve a articular mejor cuando está hablando. Entonces, yo no me puedo fijar en esos detalles porque a mí me han obligado de una forma. Es que luego, nos encontramos con que los estamos formando, no, no porque la Música es así, porque tú a mí me aprendes el Do, Re, Mi, Fa, Sol, y me lo solfeas así y no sé qué... Es que eso no sirve, porque eso no debe ser así, debe ser que el mundo vea lo que ofrece la Música en ese sentido y que, si luego tú quieres profundizar, ahí tienes el Conservatorio que te puede ofrecer eso. No sé si lo veréis como yo, pero...

M. Martínez: Sí, lo que pasa es que tendrás que bordear muchas veces la legislación, como hacemos muchos. Tienes que bordearla porque si no quieres...

M. Torres: De una forma normal porque eso...

M. Martínez: Claro.

F. Garres: Y, tengo que poner un ejemplo: los conciertos didácticos, desde Leonard Bernstein, Enrique García Asensio. Sabes tú que se empezaron a fomentar los conciertos didácticos, conciertos escolares. Nosotros ahora, actualmente, las Bandas y los Conservatorios, yo te hablo a título personal, en donde yo vivo, en Torrevieja, estamos promocionando mucho los conciertos didácticos y ahora se llama curso de innovación aplicado...

M. Bernabé: ¿Pero os han dado dinero para eso?

F. Garres: Les han dado dinero, sí.

M. Torres: De todas formas, yo tengo que decir una cosa: la Comunidad Valenciana está a años luz del resto de España, porque a mí me consta que están haciendo no lo suficiente, pero muchos proyectos que han invertido.

F. Garres: Y, luego, otra cosa muy importante, el dirigente número uno que está imponiendo eso fue el director del Conservatorio, Don Manuel Tomás.

M. Torres: Amigo mío de la infancia.

M. Bernabé: Sí, sí, yo he trabajado con él.

M. Martínez: Pero, es que ése se ha dejado la piel, ha hecho muchas cosas.

F. Garres: Manuel Tomás, yo el otro día estuve con él y le dije que muchas gracias por apoyar a la Música. Y, ahora, va a desaparecer. ¿Qué ha pasado? Que él se ve en la tesitura de que tiene que imponer la Música, van a aumentar las horas lectivas musicales, en la Comunidad Valenciana.

M. Torres: Sí, sí.

M. Martínez: Es que él es músico.

M. Torres: También, le dejan hacer.

F. Garres: Porque la Consellera es oboísta.

M. Torres: Sí, era alumna.

M. Bernabé: Sí, era alumna. Sí, yo la conocí cuando trabajé allí en Torrente.

M. Torres: O sea, la razón de esto es porque María José Catalá era alumna de Oboe en el Conservatorio de Torrente, de Manolo Tomás. Yo le llamo Manolo porque es amigo... Nueve días, vamos, cuando yo salí del hospital, él entraba. Nos conocemos de toda la vida y era su profesor y ella creyó en él. Y, digamos él no viene del mundo de la política.

F. Garres: Él es músico.

M. Torres: De hecho, es entre nosotros, ideológicamente, de toda la vida era lo contrario al gobierno en el cual está, porque él no está afiliado al Partido Popular, ni nada. Ideológicamente, es lo contrario, pero es una persona válida, buen gesto y lo han...

F. Garres: Pero, yo he visto, voy a lanzar...

M. Martínez: A veces, hace falta eso, ¿sabes?

M. Torres: Y ella tuvo, la Consellera, tuvo la... "Ya sé que piensas lo contrario políticamente a lo nuestro, tal, pero como gestor musical...".

M. Bernabé: Pues hijo, eso no es lo que nos han hecho a nosotros. Presentamos un proyecto de investigación en el Ministerio de Educación, en una convocatoria pública de las que sale cada año, con el único Catedrático de Universidad que queda del área de la Didáctica de la Expresión Musical. Lo denegaron y por escrito, por escrito es que os lo tengo que enviar por email, ponía "Es que esta investigación, como es de Música, no la consideramos relevante, porque no es significativa".

M. Torres: Eso, ¿quién te lo contestó?

M. Bernabé: Eso no me acuerdo quién, de los que se encargan de decir sí o no a los proyectos de Educación, de Investigación Educativa.

M. Torres: ¿Del Ministerio?

M. Bernabé: Del Ministerio de Educación.

M. Martínez: Pero, es que la realidad es ésa, ¿eh?

M. Bernabé: Por escrito, todo eso por escrito me parece vergonzoso.

M. Martínez: Pero, es la realidad que tenemos en la sociedad.

F. Garres: Pero, mira, yo voy a poner un ejemplo y con esto terminamos ya: primero, quiero lanzar mi apoyo a Manuel Tomás porque yo he ido a reuniones de él y es un, digámoslo políticamente, un tecnócrata. Me explico, es una persona que es músico. Yo he ido a conferencias de él, la última estuve en Valencia; pero, hace dos años estuve en Almoradí y habló sobre los planteamientos de la Música y se centró en la Música. Y fuimos a Valencia, estuvimos en la conferencia de apertura que dio la Consellera, pero continuó él. Y, luego, el otro día con esto del proyecto nuevo de Música, nosotros a los colegios les están dando aproximadamente según los proyectos que realicen, o sea, por ejemplo, un doctor en Literatura Inglesa amigo mío le gusta la Música una barbaridad, bueno llevo ya el tercer año consecutivo para hacer el proyecto conmigo. Pero, ¿qué ha hecho? Ha traído la Orquesta del Conservatorio de Cartagena, con Andrés, ¿lo conoceréis, no?

M. Martínez: Andrés Bernabé.

F. Garres: Mi amigo Andrés, pues lo que hizo fue un concierto didáctico con la orquesta, presentó a los violines... Y yo hice lo mismo. Yo hice un planteamiento, pero yo me basé en el estudio. Yo empecé por la parte cognitiva y terminé por la parte colectiva. O sea, mirar esto ayuda a la formación de la concentración, te ayuda a relajarte. Pero, luego, vamos al trabajo en grupo, trabajo colectivo... Y a Manuel Tomás la última fue hace un par de semanas, le dije "Muchas gracias por apoyar la Música y sigue en esta línea porque vas a tener nuestro apoyo". Qué casualidad que la directora del CEFIRE es muy amiga de él. Tenemos mucha relación y nosotros estamos con él. Yo el otro día se lo dije: te voy a traer a Torrevieja para que vengas a plantear una conferencia a nivel musical, no político, musical, planteamiento. En ese sentido, es una. Pero, ahora vamos al proyecto de innovación. Ese proyecto les da a todos los centros, por cada proyecto que tú realices, una cantidad. En el colegio de mi hijo, le dieron dos mil trescientos. Una media de dos mil euros por cada centro que solicita. Empezamos un Instituto, este año llevo ya tres colegios y un Instituto, tres centros de Primaria y Secundaria. Y ya se están incorporando cada año más porque están viendo. Pero, lo principal es que yo estoy aportando cuando imparto la parte teórica antes de comenzar el concierto, es que afecta directamente en el estudio, en la mejora. Por eso presentan las estadísticas, que el alumno que estudia Música hay un porcentaje mayor de aprobados.

M. Bernabé: Se concentran más fácilmente, está más atento, más respetuoso.

F. Garres: Los conciertos que hacen, los conciertos cuando sale el alumno tiene que concentrarse, tiene que estudiar. El hecho de que tiene que estudiarse la partitura como tú has dicho, como has comentado anteriormente, un montón de horas a la semana, eso lo aplica luego al estudio. Y, en la organización.

M. Bernabé: Diversifican mejor el tiempo.

F. Garres: Exactamente. O sea, yo termino a los cinco de mi colegio, a las cinco y media tengo Solfeo, a las seis y media termino, luego tengo Clarinete, tengo que hacer los deberes. A las nueve y media tengo que hacer ensayo en la Banda...

M. Bernabé: A mi hermana le dieron su primer trabajo de prácticas en Vodafone, porque le llamó la atención que hubiese estudiado. Bueno, ella hizo el 66, es profesora de Piano a la vez que su carrera. Dijeron: ¿cómo has podido? Contratada y así se lo dijo el chico, no miró más.

M. Martínez: Eso no me gusta a mí mucho, ¿sabes? Mi hijo que tiene seis años, yo no quiero que tenga esa vida. O sea, yo quiero que tenga el valor también de su tiempo libre.

M. Torres: Lo tienen.

M. Bernabé: Pero, si lo tienen, yo lo he tenido siempre. Yo he jugado entre una clase y otra, no he tenido problema...

F. Garres: Pero, mira, vamos a volver al problema de nuestra época. Tú te machacabas o nos machacábamos veintitantas horas al día y, después, decías llegaba el fin de semana y decían los amigos... "Chico, es que tengo un concierto, es que tengo que estudiar". Eso nos ha pasado a todos.

M. Martínez: No, pero nuestra forma de vida no era igual. Yo tocaba mucho el Clarinete, pero jugaba mucho.

F. Garres: Sí, pero tú ahora mismo, ese planteamiento tuyo dices que no lo deseas para tu hijo; pero, a lo mejor tu hijo dosificándose el tiempo, ¿por qué no?

M. Martínez: Pero, dosificado, dosificado, hoy en día si salen del colegio a las tres, después de cinco horas de estar en el colegio, y tienen dos horas de deberes y llévalos al Conservatorio, con cuatro horas más de clase, donde cada profesor te dice que su asignatura es la más importante.

F. Garres: Eso es verdad.

M. Martínez. ¿Dónde está la libertad de ese niño?

M. Bernabé: ¿Y tú no tenías también tiempo? Porque yo tenía tiempo, yo jugaba, yo tenía tiempo para mis deberes. No sé... No veo una vida tan dura, complicada.

M. Torres: El problema lo vemos desde nuestra perspectiva. Yo veo a mis hijos, que es el ejemplo típico de saturación-edad, y me asusto muchísimo, me asusto muchísimo de verlos. Pero, sin embargo, ellos son felices. Y si les dices que les quitas cosas, les matas.

M. Bernabé: Y tienen sus amigos allí. Y están con sus amigos.

M. Torres: Y entrenan tres días a la semana. Mi hijo llega a las tantas de la noche.

M. Bernabé: Y tienen su círculo social.

M. Torres: Yo lo mío, me lo extrapolo a mi época y digo... Me agobio muchísimo.

F. Garres: Mira, yo te digo. Yo te voy a poner un ejemplo: tú cuando estabas estudiando, ¿tú hacías Informática? No, entonces no había Informática. ¿Tú hacías Pilates? ¿Tú hacías Zumba? ¿Tú te ibas a hacer...? Yo nada más iba a fútbol porque mi entrenador me decía que yo era un "fiera" corriendo, como dicen ahora un "carrilero". Y a mí me gustaba mucho el correr, yo hacía medias maratones y jugaba al fútbol. Hasta que llegó el maestro de Música y me dijo que o Música o fútbol.

M. Bernabé: ¿Por si te lesionas?

M. Torres: Se equivocó, que es lo que me pasó a mí también.

F. Garres: Pero, hoy en día yo tengo alumnos que me llega la madre con un calendario y me dice que el lunes tiene Zumba, el martes Body Pump, el miércoles...

M. Torres: Ahí también hay cosas.

M. Bernabé: Eso es otra...

F. Garres: Yo el deporte es sanísimo y es para mí...

M. Bernabé: Sí, pero todos lo tienen en el colegio... Que cultiven la cabecita.

F. Garres: Y ahora voy a la siguiente pregunta. Antes tú tenías no más tiempo o menos tiempo, pero es que hoy en día ese tiempo que tú tenías disponible se lo organizan para hacer no sé qué, que de aquí me lo llevo al ballet, del ballet me lo llevo que termina a no sé qué... Al final, como tú dices, le falta tiempo para el parque.

M. Martínez: Yo lo que digo que lo que haga, que lo haga con calidad. Quiero decir, ha llegado un momento que los niños, las cosas no las hacen con... Jugar en el parque tiene que tener una calidad, él tiene que poder ir al parque por las tardes y tener dos horas de estar con sus amigos teniendo una calidad. Él tiene que poder tocar un instrumento y llegar a tener calidad cuando la toque. Él si va al colegio los deberes los tiene que hacer con calidad; entonces, realmente, para que él tenga todo eso, tiene que dejar muchas cosas o dedicar una o dos. Pero, él en ciertas edades, él necesita la calle. Yo era feliz..., mi hijo...

M. Torres: Pero es que ahora, la calle no. La diferencia entre mis hijos y los que no están como ellos, se llama orden: teléfono, videoconsola y televisión. O sea, es decir, todo el tiempo que mi hijo está aparentemente superocupado y no tiene tiempo de nada, sus compañeros están perdiendo el tiempo con las redes sociales, con lo cual yo prefiero...

M. Martínez: Sí, claro, pero mi niño es pequeño y, a lo mejor, el barrio de La Alberca...

M. Torres: Son pequeños todavía.

M. Martínez: La Alberca es un barrio.

M. Torres: Mi hija pequeña es como el mayor tuyo. Mi niña todavía no está en la edad de eso.

M. Bernabé: Pero, claro, es que si son pequeños es otra historia.

F. Garres: Por eso te digo que el punto principal es la organización. Hoy en día con todo lo que hay es fundamental. Yo te voy a poner un ejemplo de varios alumnos que yo tengo, que está metido en la Iglesia y hacen sus...

M. Martínez: ¿Está metido dónde?

F. Garres: En la Iglesia, no te digo que van a ser curas, sino que le gusta el mundillo de la Iglesia. Se reúnen para hacer sus conciertos de música, se van los fines de semana a Orihuela, hacen viajes organizados de acampada.

M. Bernabé: Eso también es vida social.

F. Garres: Es vida social y yo, por ejemplo, estoy colaborando con ellos también, porque a mí me ha llamado el cura de allí que es muy amigo mío y me ha dicho que organice un festival para recaudar para un evento importante para no sé qué... Y yo, Garres está en el concierto. El otro, estoy allí, me han llamado... O sea, que no todo es parque. Hay alumnos que se meten ahí las horas de la semana en la Iglesia porque tienen sus amiguitos...

M. Bernabé: Igual que los tienes en el Conservatorio...

M. Torres: Yo en los asuntos de orquesta es terrible...

F. Garres: Mira, nosotros en mi banda le llamamos primero son ciclos, períodos y grupitos. Hacemos grupitos de críos, se van evolucionando, desarrollando las edades, a la Universidad. Y ese grupito se van de fiesta, se come, se van de no sé qué y es el grupito. Y yo he tenido de ciclos desde hace muchos años, gente que ahora son ya padres, grupitos de amigos que ahora siguen siendo adultos, siguen siendo ese grupo de amigos. Eso afecta también, vamos a la banda, tengo clase en el Conservatorio, oye mañana quiero preparar... Eso también afecta a nivel digámoslo también de formación como personas. No sólo la parte académica, sino la parte... Y eso influye en ellos mismos a nivel general. Y eso es muy importante como personas. Pero vamos a seguir al punto.

M. Bernabé: Sí, retomamos. Sí, habíamos comentado de la idea de lo que te puede ayudar la Música. Entonces, si en la Música te refuerza a nivel cognitivo, a nivel de concentración, de memoria, ¿por qué luego nos enfrentamos con una serie de problemas como es que si están ante la Prueba de Acceso? Por ejemplo, la ansiedad, que puede haber lapsus de memoria cuando están interpretando, que pueda haber problemas de repentización, porque a lo mejor no se están

concentrando, etc. ¿Qué haríais vosotros para superar eso? Es decir, en el Superior, ¿cómo lo planteáis para resolver esas cuestiones? Porque eso nos ayuda a nosotros a comprender cómo plantearlo en el Profesional. ¿Qué pensáis vosotros que se puede hacer? Porque tienen un examen de graduación, Concierto Final y, obviamente, ellos están histéricos, porque ésa es la palabra. ¿Cómo les preparáis vosotros para que hagan frente a todo este proceso sin miedo? Vamos, quitar ese miedo al tocar delante del público... Ese miedo a me voy a quedar en blanco porque tengo que tocar de memoria... ¿Qué tipo de mecanismos utilizáis vosotros? ¿Qué metodología empleáis?

M. Martínez: Bueno, yo realmente cuando hay alumnos que vienen al centro y hay algunos que tienen miedo escénico y hay otros que no, eh... Quiero decir, a todos nos pasa esto.

F. Garres: ¿Se te ha planteado algún problema de algún alumno que no ha querido tocar?

M. Martínez: No, nunca. Yo, nunca.

M. Torres: Y hemos tenido alumnos, en el caso de M., que es una persona que estaba tratada por Guillermo Dalia, que tenía miedo escénico pero nunca se ha negado a tocar. Bueno, alguna vez se ha “escaqueado” de alguna audición, pero porque no estaba preparada, no escénicamente, sino fue una autocrítica.

M. Martínez: No, ellos utilizan las audiciones para ir probándose. Realmente, el mecanismo que más utilizan es, si hacemos muchas audiciones para que ellos poco a poco vayan estando en escena. Pero, realmente, o sea, miedo escénico tiene todo el mundo, ansiedad tiene todo el mundo.

M. Bernabé: Pero, en plan de que se os hayan quedado bloqueados, que no y que no me sale...

M. Martínez: No, les afecta en la escena, pero como a cualquiera.

M. Torres: Pero, vamos a ver, depende del momento más importante... Nunca. Yo, la metodología que aplicamos... Realmente, no tenemos una metodología concreta, lo único que hacemos es escenificar muchas veces antes esa situación. O sea, vivirla de manera virtual, eh... E, incluso, yo les comento mucho que piensen en ese momento, que cuando estén tocando lo visualicen antes, que se imaginen ellos ahí tocando con la ropa y que conozcan el sitio para anticiparse y, sobre todo, eso, hacer audiciones.

M. Bernabé: ¿Y audiciones, pero con público en general o entre alumnos, también habéis planteado?

M. Martínez: Yo con alumnos también hemos hecho.

F. Garres: ¿Y habéis planteado más audiciones fuera del centro?

M. Martínez: Sí.

M. Torres: Sí.

M. Martínez: Bueno, y hay una asignatura que es miedo escénico, en el Conservatorio.

M. Bernabé: ¿La da Alberto?

M. Martínez: Claro, la da Alberto. Tienen una asignatura.

M. Bernabé: Pero, ¿eso es relativamente reciente?

M. Torres: Es reciente. Alberto hace una gran labor en ese tema. Y, además, aparte por iniciativa propia.

F. Garres: ¿Alberto Muñoz de Sus, no?

M. Torres: Sí, Alberto Muñoz de Sus. Tiene un departamento de orientación donde él, aparte de orientar, asesora porque ha estudiado bastante este tema.

F. Garres: Pero, esa asignatura no está implantada en otros centros, porque en Alicante no la tienen.

M. Torres: No lo sé.

F. Garres: No, yo te digo que en Alicante te digo que no la tienen.

M. Torres: Es un curso, no conozco el plan de estudio. En primero está, desde luego.

M. Martínez: Sí, en primero lo tienen.

F. Garres: Pues, voy a hablar con Alberto, aparte lo conozco porque él también tuve que hacer un trabajo con él de investigación. Coincidí con él hace unos años y tuve que hacer un trabajo de investigación.

M. Martínez: Hay un seminario en la Universidad que hizo Pepe Ballester sobre el miedo escénico y se pudieron apuntar. El año pasado presentamos un proyecto, ¿te acuerdas? De lo de la creatividad teatral.

M. Torres: Pero, no era del miedo escénico.

M. Martínez: Era de cómo comportarse en el escenario, cómo tener la escena...

M. Torres: Incluiría también eso, me imagino...

M. Martínez: Sí y venía un actor y no se apuntó casi nadie.

F. Garres: Sí, bueno, sí. Ahora se está haciendo...

M. Torres: De hecho, no se hizo.

M. Martínez: No se hizo porque había pocos alumnos. O sea, no les preocupaba lo más mínimo.

M. Bernabé: Pero, luego sin embargo sí que...

M. Torres: Eso es un tema que no hay tiempo para hablar...

F. Garres: Pero, vosotros habéis dicho dos cosas muy importantes: una es hacer las audiciones y la otra es recrear de forma virtual la situación. Para afrontar lo que son los diferentes problemas que se puede encontrar el alumno.

M. Bernabé: ¿Ellos os han comentado si eso de imaginarlo les sirve? ¿Os han dicho "Uf, esto..."?

M. Torres: Sí, sí.

M. Martínez: Y, sobre todo, hacerles pasar por momentos de tensión. Ayer mismo, Miguel, tuvieron una prueba el viernes y el jueves les hizo una "Try out".

M. Torres: Simulamos una prueba orquestal, que es lo que se van a encontrar allí. Y, te puedo decir que se ponen más nerviosos que el día de la prueba. Nosotros lo llamamos así porque lo sacamos del anglosajón, es un término, pero es alguna manera de simulacro, un simulacro, "Try out".

F. Garres: Te lo voy a comentar porque nosotros hay una cosa que... Por ejemplo, el jueves yo hice una audición de Clarinetes y lo tomamos esa audición en el Conservatorio de Orihuela y Torrevieja. Y yo, las primeras palabras de apertura del concierto fue concierto pedagógico para la formación del alumno en el escenario. Y yo lo hablé así, lo planteé de esa manera. Incluso, el compañero en el propio concierto, que es nuestro amigo Alfonso José Alfonso González, en el propio concierto se movía, hacía indicaciones... A mí me gustó esa forma de trabajar porque el alumno, en ese momento, puede..., digamos que puede perder el hilo conductor sobre cómo evitar eso. Entonces, en ese momento, no viene mal decirle "Oye, cuidado, ponte bien que te estás... Cuidado, concentración, la mirada...". Entonces, yo vi cosas que yo, por ejemplo, lo hago con el gesto, hago así, la mirada, o levantar la cabeza. Entonces, realmente, ¿vosotros veis a parte de lo que es la realidad en sí que es el escenario, otras propuestas como puede ser Guillermo Dalia, teóricas...?

M. Torres: Eso está muy bien.

F. Garres: Pero, ¿la realidad es el escenario?

M. Martínez: Yo, para mí, el mayor problema que tiene el músico hoy en día son la ansiedad y la competición.

M. Bernabé: ¿Entre ellos?

M. Torres: Entre todos.

M. Martínez: No, en el mundo musical. Entonces, la tensión y la ansiedad viene porque tú no afrontas un concierto desde el mero hecho del disfrute de la Música. O sea, como tiene una competición donde tienes que ser mejor...

F. Garres: Pero, yo, por ejemplo, lo voy a entrenar en una parte técnica. Yo, vamos a suponer, porque ahora con el estudio que estoy haciendo llegamos a la parte interna del alumno o nuestra. La parte de la ansiedad y la parte previa, las pulsaciones se suben a ciento cuarenta, ciento cuarenta y cinco, ciento cincuenta. ¿Qué técnica le aplicarías tú a un alumno para que baje esas pulsaciones de ciento cuarenta, en menos de un minuto o en previo?

M. Martínez: Eso lo tiene que hacer un profesional. Necesitas un psicólogo en el Conservatorio, personas que sepan tratar esa psicología, o sea, patología. No estoy cualificado para eso.

M. Torres: Estoy de acuerdo. Nosotros no estamos cualificados para eso. Sí estamos cualificados porque en Murcia aplicamos a nosotros mismos. Pero, una cosa es que yo me lo aplique a mí mismo y otra cosa que yo sepa...

F. Garres: Por eso te decía yo, por ejemplo, bajo mi punto de vista con experiencia, he hecho con el alumno "Mira, yo trabajo esta técnica, pero fíjate en las pulsaciones, fíjate en la respiración tuya, bájala mediante este ejercicio". Pero, yo lo he hecho bajo mi experiencia con mis conocimientos. Yo ayer mismo he cogido a los alumnos y les hice un par de cositas... Respira y ahora intenta bajar las pulsaciones. Digamos que se encontraron un poco mejor. Pero, realmente lo que vosotros aplicáis es como tú has dicho, esto y ya está, ¿no?

M. Martínez: No, nosotros lo que hacemos es hacer la vida real de un músico.

M. Torres: Sí, y otra cosa, pero un pequeño matiz en ese sentido. Y, sobre todo, al principio, las primeras audiciones sobre todo intentamos que no sean traumáticas. Si tienen que tocar esto en el curso, en la audición, que haga esto. Es decir, siempre ponerles una obra incluso muy por debajo, porque sus primeros contactos en el escenario... Yo por lo menos lo he hecho así siempre, ¿no? Que no sean... No quiero el primer día "Hoy tú tocas mucho, te voy a exigir, vas a dar lo que tú vales, toca esto de memoria...".

M. Martínez: A veces, son ellos los que nos traen...

M. Torres: Entonces, eso puede estar bien, pero si fracasas es un lastre tremendo, ¿eh? El tener una experiencia muy negativa en el escenario cuesta mucho quitar. Entonces, siempre cuando eso sucede porque les ha sucedido... Yo tengo una alumna ahora que se llama R., que está asustadísima de tocar. Toca bien, pero está muy asustada de tocar, ¿por qué? Porque ha tenido una mala experiencia en la última audición en Ávila, fue muy traumática. Y yo lo que le he dicho que toque Brahms, algo mucho más sencillo, que disfrute y que recupere las sensaciones, ¿no?

M. Martínez: Que disfrute.

F. Garres: Entonces, para finalizar este punto...

M. Torres: Audiciones, simulación de la realidad.

M. Martínez: Música como disfrute, no como competición.

M. Torres: Pero, es que eso es la clave. Es que el problema que tenemos en España es que los profesores y nosotros los del Superior y los del Profesional, todos, no les enseñamos a amar la Música, sino a competir para ganarse un puesto de trabajo. Es la realidad, en el fondo he llegado a la conclusión de que a nadie le gusta la Música.

M. Bernabé: La verdad, sí.

F. Garres: Esto es como los Certámenes de Bandas, sabes tú que aunque hagas un festival festival de bandas, siempre vamos... ¿Quién ha sido mejor?

M. Torres: De hecho, es un tema que voy a abordar el día de Santa Cecilia. Bueno, me han elegido para que haga el discursito éste del padrino, ¿no? No he pensado en nada, no he plasmado nada escrito y una de las cosas cuando me refiero al profesorado, precisamente, animarles a que se eduquen en valores de la Música y, sobre todo, a valorar y a amar la Música y disfrutarla. No competir. Ése es el lastre que tenemos.

F. Garres: Amar la Música es muy importante, la palabra...

M. Torres: Y disfrutar, disfrutar de ella.

F. Garres: Pues, ya para terminar...

M. Bernabé: La pregunta más importante.

F. Garres: Pues ya para terminar esta mesa redonda y es la pregunta más importante.

M. Bernabé: Ésa es la que más nos interesa realmente.

F. Garres: Podemos hablar de una metodología para la enseñanza del Clarinete. Pero, por ejemplo, nosotros conocemos, por ejemplo, los libros de Romero, Baermann; pero, no contamos con una sistematización metodológica, ¿cómo lo planteáis vosotros?

M. Torres: ¿A qué te refieres?

M. Bernabé: A ver, es que lo que nosotros queremos ver es ¿qué pensáis vosotros sobre método y metodología?

F. Garres: Esa diferencia.

M. Bernabé: Un método, Romero... Método, bueno, eso pone en el libro, "Método para Clarinete de Antonio Romero". Pero, vamos a ver, eso es un libro en el que te ha puesto las cosas de una forma; pero, ¿y la metodología con que tú la aplicas? Es decir, ¿qué pensáis? Una cosa es método y otra es metodología. ¿Cómo lo vivimos eso nosotros en el mundo de la enseñanza de la Música? Es que eso es lo que nos interesa.

F. Garres: Hubo una palabra y así arrancó la idea. Hubo una conversación que tuve con Israel Mira que le preguntó al alumno "Bueno, ¿tú qué metodología vas a aplicar al alumno? Bueno, yo le pondría el método...".

M. Bernabé: Exacto.

F. Garres: Y le dijo que no tenía idea de lo que estaba hablando y, entonces, le tuvo que explicar qué es método y qué es metodología.

M. Bernabé: Qué es método y qué es metodología. En el mundo de la Música, desde nuestra perspectiva docente, cómo se vive eso; es decir, hay métodos, pero obviamente hay muchos libros, si libros hay... Pero, otra cosa es el método con que tú lo apliques, es decir, a veces utilizamos la terminología un poco confusamente; pero, ¿qué metodología tenemos?

M. Torres: Creo que sí tenemos claro lo que es el método y la metodología. Es decir, está claro que el método es un compendio de que una persona puntual ha ordenado una serie de contenidos de una manera progresiva. Lo tenemos claro. Y, la metodología es cómo lo aplicas, cómo estructuras tú la clase.

M. Bernabé: Y, entonces, ¿qué metodología desarrolláis vosotros en el aula?

M. Martínez: Yo, por ejemplo, para mí es una muy personalizada. Es muy personalizada, quiero decir, porque hay alumnos que necesitan fomentar ciertas cosas de técnica; hay otros que necesitan más que les fomenten la musicalidad, pero yo por lo menos en los primeros cursos. Y, lo hemos hablado muchas veces, lo que intentamos es que la metodología vaya a que tenga una buena técnica, para que puedan abordar la Música.

M. Bernabé: Pero, insistiendo más, metiéndonos más, ¿de qué forma trabajáis una obra? Por ejemplo.

M. Martínez: ¿De qué forma trabajamos una obra?

M. Bernabé: Sí, es que eso es también lo que nos interesa.

M. Torres: Primero, a la hora de trabajar una obra ya hemos hecho un trabajo previo, que es elegir convenientemente cuál es la obra que le debe aportar a su repertorio. Eso ya es un trabajo previo que a lo mejor no se ve en el aula; pero, viene de antes. Es decir, la elección una vez que has elegido la obra tiene una justificación, no es decir "Como está en el programa toca eso o no". Hay una especie de apuesta y, luego, también de consulta al alumno que te apetece tocar... También, consensuamos y, a partir de ahí, evidentemente la primera fase de la obra es hacerle tú una breve introducción, anticipándole lo que se va a encontrar. Las dificultades no técnicas, sino generales de la obra. Le intentas transmitir un cierto entusiasmo sobre la obra y, a partir de ahí, le cedes la palabra al alumno y ya tiene que ser él el que te empieza a aportar información. Eso antes de tocar la obra.

M. Martínez: Y siempre hacemos una aproximación histórica.

M. Torres: Sí, pero no se lo damos todo masticado, sí claro. Le hacemos una introducción, ya te digo, lo intentamos motivar y "poner los dientes largos". Y, en la siguiente fase, es que si hemos conseguido eso nos va a devolver el alumno esa información, van a buscar información y nos la va a plasmar; y, a partir de ahí, intentamos traducirla y racionalizarla para que eso tenga incidencia en la obra. Eso sería la primera fase, ¿no? De alguna manera.

M. Martínez: Sí.

M. Bernabé: Es decir, que lo voy a... cosas como: vamos a tocarla, pero aquí estarían... Le decís que se vea ese trabajo en la partitura. ¿Aquí estaría la frase, yo pongo la coma, aquí creo que habría esto?

M. Martínez: No.

M. Torres: El Grado Superior no es un Grado impositivo, es de diálogo constante. De hecho... Mira una cosa, el otro día en el "Try out" que hicimos, lo hicieron tres alumnos, los tres son de él y tocaron los solos; pero, antes tenían que tocar el primer movimiento de un "Concierto" de Mozart, el mismo concierto... La realidad fue completo, toca desde... y a partir de la exposición. Los tres alumnos son de él, han trabajado con la misma persona que tiene la misma opinión del "Concierto" de Mozart y cada uno hizo un planteamiento absolutamente diferente en articulación, en respiración, en el fraseo... ¿Qué significa? ¿Qué no lo han visto con él? No, que él no ha sido impositivo, que él ha dado una visión y, a partir de ahí, se ha establecido. Ellos han tenido un criterio y lo han desarrollado de una manera. Luego, la metodología no es tan importante. Eso, no es impositiva. Nosotros por nuestra mente no buscamos gente que a imagen y semejanza. Yo sé que hay compañeros que sí. Eso es verdad, ¿no? Tú tocas y repites eso.

M. Bernabé: "Metodología loro" lo llamo yo a eso.

M. Torres: Cada vez hay menos. Pero, sí que hay, sigue existiendo en el Grado Superior. En el Grado Profesional, es importante que el alumno tenga un referente y que vea a su profesor tocar, y que en un momento determinado de duda tenga ese referente, ¿no? Esto está claro, pero en el Grado Superior, de verdad, es el alumno el que tiene que formar su criterio y el profesor es una especie de..., a distancia, vigilante, para que el criterio que, aunque sea diferente al suyo, no sea muy disparatado, ¿no?

M. Martínez: Sobre todo, autonomía.

M. Torres: Sí.

M. Martínez: Y, sobre todo, que cuando salgan de cuatro años de allí. Eso se impone muchísimo. Quiero decir, si nosotros les hacemos un acercamiento histórico de cada pieza, la hacemos las primeras veces, evidentemente, si tú vas a tocar el "Concierto" de Weber y no sabes que se lo dedicó a Baermann, que el instrumento para el que estaba hecho... De hecho, los Trabajos de Graduación casi siempre los hacemos de una pieza instrumental que vayan a tocar.

M. Bernabé: A nivel más musicológico.

M. Torres: Yo creo que hace unos años, hablando de esto de las diferencias, te viene al alumno, toca esto... Y te venía el alumno y te decía "¿Esto cómo va?".

M. Martínez: Piensa y el tempo.

M. Torres: Esto ya no sucede, ya no sucede. Cuando un alumno trae una pieza a clase...

M. Martínez: Ha tomado una decisión.

M. Bernabé: En cuanto a métodos de técnica, ¿cómo los enfocáis?

M. Martínez: Mira, yo personalmente...

M. Torres: ES muy personalizado.

M. Martínez: Sí y yo muchas veces hago ejercicios que yo he hecho. Practican, por ejemplo, cuando tocamos Mozart, hay un problema de articulación... Quiero decir, es un concierto que tiene mucha articulación, ¿no? Y, muchas veces puedes utilizar realmente ejercicios o métodos, para poder mejorar la articulación; pero, yo siempre he creído que tú llegas a la técnica por medio de la Música.

M. Torres. Justo lo que iba a decir. La técnica emana de la Música.

M. Martínez: Quiero decir, una persona que toca todas las notas de Nielsen, "Concierto" de Nielsen, ¿cómo no va a dominar el instrumento?

M. Torres: De hecho, nuestra guía didáctica o docente del Superior. Incluimos, en la metodología, en los recursos bibliográficos, un número importante.

M. Martínez: Sí, ellos eligen.

M. Torres: Pero, son recursos que ellos eligen de una manera muy puntual. Lo importante es trabajar la Música sobre el repertorio, consideramos que el repertorio de por sí tiene suficientes cualidades para desarrollar la técnica.

M. Bernabé: ¿Y en cuanto a orientaciones sobre su futura, digamos, aplicación práctica, salida profesional? ¿Comentáis la metodología didáctica que cómo se podría hacer eso o qué podrían hacer ellos? Es decir, ¿esa parte la veis?

M. Torres: No. No tenemos tiempo.

M. Bernabé: Pero, tampoco forma parte, quiero decir, ya no es cuestión de tiempo, ¿no forma parte de la programación?

M. Martínez: No.

M. Torres: No.

M. Bernabé: ¿Pensáis que tendría cabida o que podríais incluirla o que se podría ofertar algo especial?

M. Torres: Yo siempre propuse en el Conservatorio la oferta de una asignatura que es Didáctica del Clarinete, que nunca se me hizo caso, hasta que un día Centenero se "le iluminó" y lo aplicó a la Música de Cámara. Pero, el desarrollo de esa propuesta era mía y lo consideraba fundamental.

M. Bernabé: Sí, no si tu opinión la conozco y se la he comentado muchas veces a ellos.

M. Torres: Pero, es el momento de la clase de Clarinete, es que no tenemos tiempo. Yo quiero que sea una clase a parte, evidentemente.

M. Martínez: Es que no tiene nada que ver.

M. Bernabé: Es que, claro, ahí estaría esa división que, inicialmente, se propuso, que eran los perfiles. Yo recuerdo cuando estudiaba...

M. Torres: Es igual, aun así; aunque, una persona elija el perfil de interpretación debería obligatoriamente cursar el tiempo que fuera necesario didáctica del

instrumento, porque sabe seguro un intérprete aunque no intente dedicarse a la docencia, tarde o temprano acabará dedicándose a ella.

M. Bernabé: Es que recuerdo que cuando yo estaba, era cuarto año, corrió el rumor que el Ministerio iba a decir que no, que si tú no habías hecho Pedagogía del Instrumento no podías trabajar como docente. Entonces, dijeron... y recuerdo que se montó un buen lío y, al final, eso desapareció como había surgido. Entonces, claro, si estuviese esa opción que sólo si has hecho Pedagogía del Instrumento puedes trabajar, no haría falta lo otro.

M. Torres: Pero, para que veas cómo están las sinergias, te voy a contar una anécdota. Soy tutor de una cosa que se llama prácticas externas. Me toca hacer de tutor de la especialidad de viento-metal, no de viento-madera, pero bueno, es lo mismo.

M. Bernabé: Qué curioso es eso.

M. Torres: No, porque me tocó hacer una serie de horas que había que justificarlas y como el tutor de viento-madera era Paco Valero, pues yo me callo. Son diez créditos, entre dos cursos. Yo creo que, de manera acertada, se les ha ocurrido la idea de que al menos tres créditos de esos sean obligatoriamente vinculados a la docencia. Quiero decir, tú no puedes hacer los créditos de los que están vinculados a la orquesta y ya está; al menos tres créditos te obligan a que tú tengas la experiencia docente. Hay gente que los hace todos docentes. La intención ya es buena, pero, ¿qué es lo que ocurre? Que los convenios que tenemos, algunos son interesantes, pero yo no sé si en Torre Vieja hay...

F. Garres: En Torre Vieja, me lo mandaron el otro día.

M. Torres: En Torre Vieja, no sé si es con la Orquesta.

F. Garres: No, es con el Conservatorio.

M. Torres: Con el Conservatorio, vale. Eso está genial.

F. Garres: Con la Orquesta lo va a hacer la Orquesta de Torre Vieja.

M. Torres: Sí, el convenio con las Orquestas son Murcia, Elche y, ahora, en Torre Vieja.

M. Bernabé: ¿La de Elche?

M. Torres: Sí, la de Elche. Pero, en Torre Vieja no hay para madera, sólo hay para cuerda y para Trompa, el convenio. Eso está muy bien que un alumno de Clarinete pueda ir contigo a hacer las prácticas docentes, ¿no? De hecho, yo se lo recomendaré porque no es lo mismo que lo haga contigo que con otro que hay muchos, ¿no? Pero, para que veas la cuestión, hay convenios con la Federación de Bandas, entonces, las Bandas de Música ofertan sus Escuelas, hacerlas. Se da el caso de una de cuarto de Oboe, buena alumna, de Orihuela precisamente, que le obligan a hacer un crédito docente; entonces, una de las opciones que tiene es ir a la Escuela de El Palmar, donde la profesora es una alumna de segundo de Oboe

del Conservatorio que, al margen de estar en segundo, está muy verde. Está muy verde...

F. Garres: Hay desequilibrios ahí de organización. Yo sé que en Torrevieja tenemos ahora el martes una reunión porque nos mandó el otro día Centenero el convenio y tenemos que hablarlo porque, claro, el año pasado ya empezamos con Piano. El año pasado yo llamé a Centenero y, entonces, empezamos con Piano y una chica, casualmente de Torrevieja, ella está haciendo allí...

M. Bernabé: Pero, es muy interesante.

M. Torres: El comentario, la anécdota que os había comentado es que hay muchos alumnos que sí que tienen claro que quieren hacer no tres, sino todos si puede ser, de créditos docentes. Pero, hay otros muchos que van rehuyendo y yo creo que tiene que ser obligado. Bueno, de hecho es obligatorio, al final se han espabilado y han dicho, por lo menos tres créditos.

M. Bernabé: Es que es la única forma de que...

M. Torres. De que tengan una experiencia en el Conservatorio, de que vean cómo se da clase y que...

M. Bernabé: Y que espabilen a nivel didáctico.

F. Garres: Pues eso es un parte, digamos, como todos los proyectos es iniciar, consolidar y fomentarlo.

M. Martínez: Mira, yo presenté uno, os lo cuento porque a nivel de Consejería, innovación educativa, a mí me pareció muy interesante porque lo había visto en el extranjero. Entonces, yo presenté un proyecto donde los niños podían matricularse en el Conservatorio Superior y había profesores que habían decidido ser profesores, pero tenían que dar clase con nosotros, pero con el niño. Bueno, me pidieron lo que podía costar esto. Me lo echaron abajo. O sea, era una propuesta para que el propio alumno fuera profesor de otro alumno, ¿entendéis no?

F. Garres: Sí.

M. Bernabé: Sí.

M. Martínez: No funcionó. Me dijeron en principio que sí, que fuera hacia delante, que era una buena idea. Pero, no sé qué pasó, el último eslabón, dijeron que eso era inviable...

F. Garres: A lo mejor entrarían dos aspectos, la parte organizativa y la parte económica. El presupuesto es lo que tira para atrás. Siempre cuando pides algo, dicen "¿Cuánto quieres"? Es la parte principal.

M. Martínez: Pero, ya no sólo la docencia.

F. Garres: Yo te voy a decir una cosa. Yo en mis cursos que hice de práctica de profesorado, que fueron cero y me aprobó, me puso apto. Y yo me preguntaba, ¿qué he hecho para merecer esto? Y he estado con el que es vuestro predecesor,

mi amigo José Miguel Rodilla y yo le insistía, porque yo claro estaba terminando el Superior, ni hice Orquesta, ni hice docencia. Por eso, te digo que los del Plan 66 somos otro mundo. Y, ahora yo veo cómo se trabaja y me da envidia. Que hay que organizar y mejorar, sí.

M. Bernabé: Siempre se puede mejorar.

F. Garres: Pero, la diferencia entre el año '95, '96, que finalicé yo, al 2014, 2013, ha habido un cambio radical; pero, aún tenemos que mejorar más, apoyar más proyectos de Música. Porque hay que innovar, hay que mejorar, como dicen ahora: ante los problemas de la crisis, la imaginación. Y yo mi propuesta es fomentar la Música y yo en mi pueblo, que es Torrevieja, yo no paro de hacer actividades y yo te voy a poner un ejemplo. Yo la semana que viene tengo entrega de trajes a los alumnos, tengo conciertos escolares, tengo audiciones, y yo lo único que digo es que nosotros tenemos que sacar la Música a la calle para que los críos vengan, vengan, conozcan la Música. Y yo me encuentro con padres que me preguntan "Y tú, a parte de la Música, ¿en qué trabajas?".

M. Bernabé: ¿Qué te dicen?

F. Garres: Aún nos encontramos... Es la falta de educación por parte de algunos padres. Es triste, sí. Yo me acerqué a un padre y que estemos en el siglo XXI, que estemos así. Es la parte de formación.

M. Bernabé: Sí, eso lo dicen, ¿y sólo has estudiado Música? Digo, no sólo Música.

F. Garres: Voy a lanzar digamos un pequeño rayo de iluminación general, de que la Música la tenemos que levantar nosotros. A mí no me la va a levantar, como tú has dicho, el político de turno.

M. Martínez: Sí, lo que pasa que nosotros podemos hacer esos pequeños ámbitos, ¿no?

M. Torres: Yo estoy de acuerdo con lo que tú dices.

F. Garres: Pero, nosotros mismos tenemos que dar a conocer...

M. Torres: Nosotros no respetamos a nuestro propio trabajo, ¿eh?

F. Garres: No respetamos porque lo primero que hacemos es, y tú lo has dicho antes "Yo voy a estudiar con "fulanico", no voy a estudiar Superior". Cosa que en la Universidad no dicen eso "Voy a hacer Universidad". Y aquí los que estamos encasillados en el Plan 66 "No vayas con "fulanico" que ése no toca nada", no voy a decir y no quiero nombrar...

M. Bernabé: Tú vas y decides. Tienes que tener tu criterio.

F. Garres: Yo tuve un maestro que me dijo, tú aprende de todos, de aquí, de allá, lo mejor de aquí... Tú lo vas metiendo todo en una bolsa y eso te va a enriquecer a ti con el paso de los años.

M. Bernabé: Uno te va a enseñar lo que no debes hacer.

M. Torres: Es que no puedes hacer nada.

F. Garres: Mira, este hombre me dijo una palabra en la entrevista, me dijo que hay algunos que se creen que son dioses del Clarinete y no se les puede toser.

M. Bernabé: Sí, hemos oído de todo...

F. Garres. Estáis haciendo una colaboración conmigo bárbara y eso...

M. Bernabé: Os debemos 200 cafés... Esto nos ayuda a nosotros a sistematizar para el último ciclo. No se puede sistematizar el último ciclo si no sabemos qué opinan los que están en el de más arriba, qué van a determinar...

F. Garres: Vosotros sabéis que hacer un trabajo de investigación, si no tienes a colaboradores de talla musical y como personas sois excelentes, si no os tengo a vosotros no puedo llevar a cabo este trabajo. Y, para mí me ha servido para dos cosas: primero, conoceros como persona y, segundo, como profesionales, que es doble enriquecimiento digamos personal. Y yo, en ese sentido, también darle las gracias a María del Mar porque ella es la que está haciendo, digamos, llevando mi trabajo, proyectando cómo encauzarlo. Y, principalmente, como yo he dicho antes y voy a repetirlo, somos nosotros los que tenemos que llevar el barco por delante, no nos van a levantar nadie, nos van a tirar al suelo.

M. Torres: Ya, evidentemente.

F. Garres: Y, en ese sentido, vamos a... como dice un amigo mío, siempre estás por aquí, por allá, siempre estás en el escenario.

M. Bernabé: Nunca son suficientes.

M. Martínez: No y nosotros también tenemos que hacer desde el punto de vista, por ejemplo: si tú haces escolares, yo voy a bastantes escolares con mis hijos, ¿no? Y, sigo pensando que los escolares están mal hechos, quiero decir, si la Orquesta está sentada con un director dirigiendo y alguien que habla, el mensaje realmente es un poco obsoleto.

M. Torres: Es que lo que pasa que el origen de los conciertos escolares, por parte de los músicos es una finalidad recaudatoria, es ganar dinero el músico. En el fondo, es lo que hablamos del respeto, ¿qué estás haciendo? O sea, a lo mejor ha cambiado ahora y hay iniciativas mucho más dinámicas, mucho más pedagógicas, y más de convicción de lo que estás haciendo; pero, esto que tú dices de la importancia que tiene la Música en la sociedad y en la educación. En el fondo, los músicos no se lo creen, por eso te lo he dicho yo. Y, porque un concierto didáctico estoy pensando que voy a generar un futuro oyente. No dice, voy a generar 200 euros que me voy a llevar. Así de claro, pero no tiene cabida en los conciertos didácticos.

F. Garres: Otro caso muy importante que tú lo has dicho, cuando propusiste el curso de Psicología aplicada, sí aplicada para los alumnos que luego no fue ningún alumno porque todos son "dioses" y todo lo controlan. No si nosotros

mismos no tenemos convicciones, tenemos que evolucionar, tenemos que aprender, por lo que tú has dicho, nada más que vamos a la parte...

M. Torres: En el caso, éste no fue porque se creyesen dioses. Yo creo que porque están un poco en la sociedad; o sea, que lo pragmatizan todo mucho. Entonces, ellos cuando terminan su carrera van a poner en el currículum lo que ha estudiado con... Y le va a dar mucho valor. Pero, si tú dices que has hecho un curso, eso no vale para nada. No lo van a colocar, con lo cual no lo van a valorar.

M. Martínez: Viven en ese sistema.

M. Bernabé: Pero, es que vamos a ver, el hecho de haber estudiado con un o con otro, si van a una orquesta que a lo mejor... Porque, vamos a ver, una oposición a mí "Perdona, firma tu papelito, ¿vale? Pues venga, examínate". No te voy a mirar con quién has hecho el papelito.

M. Torres: Pero, eso a nivel de Conservatorio y tal... Pero, en una orquesta funcionan estas cosas...

F. Garres: Sí, la orquesta es el currículum vitae.

M. Torres: Y las relaciones que has tenido con unos y con otros... Pero, ellos lo valoran así. En el fondo, sí reconocían su carencia en eso, pero no le daban créditos, no le convalidaban tal, pragmático, no.

F. Garres: Y, luego, es que realmente hablas con ellos a título individual y dices ese problema.

M. Torres: Y lo reconocían todos.

F. Garres: Y lo reconocían todos.

M. Torres: Lo reconocen que les hace falta.

F. Garres: Sí, sí, es lo que tú dices.

M. Torres: Pero, no quieren perder el tiempo.

F. Garres: Bueno, pues no os quiero hacer perder más tiempo. Sé que teníais cosas... Muchas gracias por vuestra colaboración. Ya os haré pasar...

M. Torres: Mucha suerte.

F. Garres: Y mucho trabajo que tendré. Tendré más contacto con vosotros porque yo quiero, a parte a título personal, porque yo en el Conservatorio tendré más contacto con vosotros. Pero, os quiero dar las gracias, como he dicho anteriormente, por dos motivos: por conoceros como personas y como profesionales. Que sois grandes personas y mejores profesionales. Yo lo digo al revés, no grandes profesionales, no, buenas personas...

M. Bernabé: Lo primero que es lo más importante, antes.

F. Garres: Sí, porque lo importante siempre, para mí, le doy más valor a la parte...

M. Torres: Así es.

F. Garres: Porque puede ser mejor, peor y ahí nos criticamos todos. Mejor, peor, pero somos personas ante todo y eso es lo importante. Y, muchas gracias y, lo dicho, nos veremos más adelante y ya tendréis...

M. Bernabé: Sí, cuando nos toque los alumnos otra vez en la Prueba de Acceso.

M. Torres: Yo quiero ver las conclusiones.

M. Bernabé: Pues, espera que todavía nos queda recoger los datos del alumnado de la siguiente Prueba de Acceso y de la otra. Pero, esto nos viene superbién porque así ya podemos organizar el índice y las conclusiones...

F. Garres: Ahora me queda Alicante. Tengo muy buenas colaboraciones, pero quiero terminar lo antes posible para ya la parte esa y el día que tenga que presentar la lectura... Pues, oye, voy a leerlo.

M. Bernabé: Te avisaremos.

Mesa redonda con el profesorado del Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante

Coordinador:

Doctorando D. Francisco Joaquín Garres Pérez.

Invitados:

Profesor D. Gonzalo Berná Pic.

Profesor D. Rafael Albert Soler.

F. Garres: Desde vuestra experiencia en las Pruebas de Acceso, ¿el nivel ha mejorado en los últimos años?

G. Berná: No.

R. Albert: Es complicado porque... El tema de las Pruebas de Acceso varía mucho de unos años a otros. Te puedes encontrar un año en el que tienes un "nivelazo" y a lo mejor hay dos plazas. Y, de repente, al siguiente año hay seis plazas y ves que el nivel es inferior. Quiero decir, va un poco por generaciones, más que por la época. Sí que es verdad que, si comparamos nuestra época, hace muchos años... Yo creo que sí ha bajado un poco el nivel, en general. Viene gente con más problemas que antes, yo creo que..., estaban un poco más claros, temas de respiración, embocadura, sonoridad, creo que sí.

G. Berná: Dedos.

R. Albert: Dedos, problemas de dedos, en general, ha bajado. Pero, también es verdad que oscila mucho de un año a otro. No te puedes guiar de decir, pues, los últimos diez años ha bajado el nivel...

G. Berná: No, siempre cuando llega la prueba, pues eso... Que no sé cuánto tendremos este año, porque la pregunta es ésa. La duda es ver lo que te vas a encontrar. Como dice Rafa, ha habido años buenos y años pues peores, bastante peores.

F. Garres: Aquí una cuestión es, desde el Plan 66 hasta el actual, que pasa por la LOGSE, la LOE, ahora estamos con la LOMCE... Ese cambio significativo que, digamos, entre comillas, ha afectado a los alumnos. Digamos, ¿ha mejorado en algo? O ese cambio significativo, ¿ha bajado el nivel general? Por ejemplo, uno de los comentarios que dicen, en el Plan 66, pues se había muchas horas de Clarinete y poca teoría. En la actualidad, digamos está más compensado, digamos, distribuyéndose más horas a las teorías, perdiendo horas de Clarinete.

R. Albert: Yo no estoy muy de acuerdo con eso, porque si yo pienso, por ejemplo, en mí o Gonzalo o tú igual, cuando yo tenía quince años o dieciséis años, yo terminé Grado Medio con diecisiete años, con lo cual yo ese año estaba haciendo tercero de BUP con toda la carga lectiva que era, más ocho asignaturas que tenía en el Conservatorio de Valencia, que estaba Historia de la Música, Historia del Arte, Estética, Armonía, Música de Cámara, con lo cual la carga lectiva al final yo creo que era la misma. Con la diferencia de que para poder ir al Conservatorio yo, por ejemplo, me desviaba desde Albaida hasta Valencia, dos horas de tren porque entonces las combinaciones, más aparte el Instituto, tenía que cambiar y era nocturno, si querías ir al Conservatorio. Es decir, yo creo que la carga lectiva sigue siendo la misma o con asignaturas con otro nombre; pero, al final, nosotros teníamos una carga lectiva fuerte. Sí que es verdad que había la posibilidad de hacer asignaturas por libre, y eso yo creo que sí que era importante. Porque yo me acuerdo que Historia del Arte, con la Historia del Arte que dimos en COU me examiné por libre en Valencia, o sea que podías compatibilizar el ir Oficial y el hacer asignaturas por libre. Yo creo que eso sí que era importante en el Plan 66.

F. Garres: Tenemos que tener en cuenta que el hacer asignaturas por libre, eso facilita el estudio porque si a ti te hacen una programación de tantas asignaturas y tienes que hacerlas en las horas establecidas y no hay otro horario... Pues yo recuerdo en nuestra época, ¿te acuerdas?

R. Albert: Sí, claro, era la misma.

F. Garres: En nuestra época, digamos que era más permisivo, en algunos aspectos. Actualmente, esa rigidez está pues limitando mucho. Que si esto en el Plan Superior fuera un estilo a la Universidad, digamos, que los alumnos tendrían mayor libertad.

R. Albert: Bueno, aquí sí que es igual, se funciona por créditos. El único problema que tienes es que si no superas los créditos no pasas de curso; pero, bueno, tú tienes que hacer tantos créditos. Al final, es lo mismo que la Universidad. Los que

están en la Universidad pueden ir a clase, no puede ir, aprueba o no aprueba. Te van quedando pendientes y tienes que repetir; o sea, en ese aspecto yo creo que es lo mismo, sí que es verdad que antes se hacía también por eso, porque había muchos problemas para la gente para poder asistir al Conservatorio. Ahora la gente viene y se alquila un piso, funciona como la Universidad. Los alumnos de aquí pues viven en pisos, no viven en su casa y se desplazan la mayoría, sobre todo, a los que les pillan muy lejos y tienen estructuradas que por las mañanas tienen clases y, por la tarde, estudian.

F. Garres: Vosotros, bajo vuestro punto de vista como profesor de Conservatorio Superior, ¿consideráis que es necesario algunos cambios en la prueba o, en este caso, digamos para que sea más coherente o que el cambio entre el Tercer Ciclo del Profesional (5º y 6º de EE.PP.) y la incorporación al primer curso del Superior? Esa continuidad, digamos entre comillas, son necesarios algunos cambios o bajo desde vuestro punto de vista, ¿qué opináis en ese sentido?

R. Albert: No sé, yo creo que la prueba en sí está bastante bien... Lo único que pasa sí que es verdad, es que tú tienes que juzgar en ese momento tú no puedes... Nosotros lo hablamos muchas veces, que hay que valorar lo que hemos escuchado en ese momento. Entonces, es muy complicado decir qué haces, ¿más pruebas diferentes o que haya...?

F. Garres: No más pruebas sino, por ejemplo, conocer al alumno. Por ejemplo, una especie de charla-entrevista, por ejemplo, qué punto de vista profesional quieren hacer, bien interpretativa, docente.

G. Berná: Eso... tiene que venir anterior. Lo que dices, normalmente, ellos saben y aparte desde los Conservatorios, en concreto desde aquí de Alicante ya se hace unas campañas de ciertos profesores. Hemos ido, estuvimos en Torreveja, hemos estado bueno, Orihuela, Almoradí, hemos estado en Jávea, hemos estado en Elda, hemos estado incluso en el Conservatorio Profesional de Alicante, explicando un poco los itinerarios. El alumno tiene que saber que hay cuatro itinerarios en el Conservatorio de Alicante y la Prueba de Acceso es similar en todo. Entonces, lo que te quiero decir, eso se tiene que hacer desde los tutores, los que estáis en el Grado Medio, de informar y decirles "Oye, a lo mejor tu camino es...", si le ves que tienen una actitud muy positiva hacia la composición, una persona que le gusta hacer sus arreglos. Oye, pues igual su camino no es estudiar el Superior de Clarinete, de interpretación, hablo. O una persona como clarinetista es un poco más limitado; sin embargo, le gusta la docencia, una persona le ves una actitud hacia la docencia... Evidentemente, hay que...

R. Albert: Pedagogía.

G. Berná: Inculcarle que no sólo está la interpretación, tenemos la Pedagogía, tenemos la Composición, tenemos la Musicología... Entonces, hay muchos

itinerarios y eso tiene que ser previo a la prueba, que nosotros en la Prueba de Acceso pudiéramos escuchar a alguien, bueno, normalmente le preguntamos cositas, sí, sí, le hacemos algunas preguntas.

R. Albert: Le solemos preguntar: ¿por qué piensas venir aquí? Siempre preguntamos lo que pasa; pero, bueno, es un poco limitado. Muy importante la información, lo que dice Gonzalo, darles información; de hecho, pues bueno, también hay Conservatorios que, a imagen de lo que decías tú de la Universidad... La Universidad... Toda la gente que está en Bachiller, en 1º o 2º, les invitaban a ir a las Universidades para que lo conozcan. Y, yo creo que desde los Superiores se está haciendo, por lo menos aquí en Alicante se ha hecho.

G. Berná: Y, en Murcia, también.

R. Albert: Yo echo de menos, quiero decir, echo de menos que lo he propuesto varias veces al director... Me acuerdo cuando estaba Iborra y ahora que está Asensi, también, pues un poco lo que hacen en Murcia o lo que hacen en Zaragoza. Por ejemplo, en Semana Santa, poner un día de tal, ¿no? Entonces, los alumnos lo que pasa es que un poco complicado porque parece que... ¿Entiendes? Que parece que tengan que pagar los alumnos..., en el sentido ése, ¿no?, de decir, voy un día a Zaragoza jornadas de puertas abiertas y doy clase con Gonzalo o doy clase con Rafa Albert o con quien sea y tengo que pagar. Entonces, a mí eso siempre que lo he comentado, por lo menos desde en este caso, José Vicente me ha dicho "Es que eso de cobrar, no sé qué...".

F. Garres: ¿A cobrar el día de puertas abiertas?

R. Albert: Por ejemplo, yo te digo en Zaragoza lo que hacen es, ponen una fecha los profesores de todo el Conservatorio, ponen una fecha. Entonces, el alumno que está interesado en ir a las pruebas, va allí y hace como una especie de *Master Class* de media hora y ya está. A lo mejor, por esa *Master Class* pagan 20 euros, no sé, entonces yo sé que en Murcia hacían algo así o por lo menos...

F. Garres: En Murcia no cobran.

R. Albert: Claro, por eso te digo... Entonces, estaba el tema ése, entonces está ahí un poco, pues eso... Yo creo que se decidió al final, por lo que ha dicho Gonzalo, en vez de hacer lo de la *Master Class* que viniesen aquí, pues ir un equipo del Conservatorio los Conservatorios de Grado Profesional de la provincia y dar esa información.

F. Garres: Yo, por ejemplo, desde el punto de vista como profesor del Conservatorio Profesional, yo observo que las dos cosas son buenas. Pero, observo problemas en la asignatura o en la prueba de Análisis, que los profesores, vosotros como instrumentistas sí que dais toda la información; pero, el profesor de Análisis es el que debe estar también presente, porque yo hablando con los profesores de Análisis, todos me dicen lo mismo. Sabemos que hay un abanico de

repertorio que ponen para las pruebas; pero, si nos lo pueden concretar aún más ese trabajo y nos facilita mayor información, pues el alumno tiene mayor información, con lo cual gana el profesor para el aspecto docente y el alumno para prepararse las pruebas porque todos los alumnos lo que quieren es aprobar Clarinete. Pero, claro, luego llega la parte teórica, que es donde todos o casi todos, no todos, pero la gran mayoría tienen problemas. Yo, cuando fuisteis vosotros a Torrevieja, perfecto, maravilloso; sí que eché de menos el profesor de Análisis porque preguntas concretas requieren respuestas concretas y eso ha pasado en todos los Conservatorios. No es lo mismo que llegue el profesor de Análisis y que te digan “Mira, vamos a hacer la forma Sonata o vamos a hacer una Suite o esto o lo otro. Vosotros no hacer esto porque nosotros no entramos en ese repertorio”. Eso facilita el estudio y no llega la prueba de examen y se ven notas tan bajas, que se han dado casos de alumnos muy buenos con sus buenas notas correspondientes en el Profesional... Cuando digo aquí también, digo en Murcia, o en cualquier otro sitio, se han encontrado con una muralla.

G. Berná: Sí, normalmente, eso está puesto, lo que te puedes encontrar en el tablón de anuncios, ¿eh? Lo que pasa es que los profesores de Análisis, a título individual, no te pueden decir nada porque sabes tú que eso está consensuado por el departamento. Entonces, cada año es el departamento entre una serie de tal, eligen una, por no decir Rafa, por ponerte un ejemplo, siempre tal el examen el de Análisis, no... El departamento se junta y decide cada año, no es a título individual, un profesor no te puede decir si va a caer una Suite o va a caer un Allegro de Sonata, o va a caer un Preludio de no sé qué compositor romántico, ¿sabes? Entonces, en ese sentido, hombre acotar sí, acotar sí. Por ejemplo, lo de este año y tiene razón, lo de este año, me parece un disparate lo que hicieron porque pusieron música de Granados, un vals de Granados. O sea, la armonía que se utiliza en ese tipo de lenguaje se da en Grado Superior, no se da en Grado Medio. No sé porqué lo hicieron, la verdad.

F. Garres: Por eso, la pregunta es que haya un cambio para la continuidad Tercer Ciclo-Prueba de Acceso-Primer Curso de Superior, eso es digamos entre comillas, mi objetivo principal como información, para todos.

R. Albert: Pero, un cambio, ¿qué quieres decir cuando termina el Grado Medio, que hubiese un...?

F. Garres: No, la continuidad de Grado Medio, como hay en la Universidad, en la PAU. Tú haces la prueba de PAU de lo que has dado y, después, cuando entras en la Universidad, pues empieza a dar la materia en la Facultad que has solicitado. No te presentas en la PAU, no te presentas con la materia que tienes que dar luego en la Universidad.

R. Albert: Claro, pero el tema es que allí... Yo ahora te hablo desde mi experiencia, por ejemplo. Yo mi hija ha terminado... Quiero decir, este año no va al Conservatorio, terminó este curso pasado, como tiene diecisiete años y va un año por delante en el instrumento y tal, ha terminado. Como no tiene segundo de Bachiller, ella está pensando un poco... Pero, yo veo lo que ha hecho mi hija y veo lo que hacen otros alumnos y, claro, es que es lo que tú dices. Yo creo que, viendo las programaciones de Grado Medio, tú ves que todos dicen lo mismo; pero, al final, no da lo que toca. Entonces, cuando vienen aquí a la prueba, aparte este año lo que ha dicho Gonzalo, yo creo que se pasaron, no aquí en Alicante. Pero, yo creo que mucha gente viene "pez" total, "pez", o sea que ya no es lo que pongan aquí, de lo que pone en la programación de Grado Medio. Yo te hablo por mi hija, o sea, yo he visto lo que ha hecho mi hija y yo, ahora mismo, si ella se quiere dedicar, pues la tendré que llevar a un profesor particular para que le dé clases de Análisis, de Armonía o de tal, porque los profesores que ha tenido allí, pues, como iba pasando uno, un año, otro, otro año...

G. Berná: No hay continuidad.

R. Albert: No hay continuidad, no hay un trabajo, ¿me entiendes? Y estamos hablando de gente que estudia, se preocupa, quiero decir que es mi hija, que estoy yo pendiente. Entonces, muchas veces de lo que viene es también de abajo, que sí, que las programaciones están muy bien, pero luego...

F. Garres: Hay que hacerlas.

R. Albert: Hay que hacerlas y hay que cumplirlas. Sabes, eso es lo que yo veo.

F. Garres: Muy bien, continuando con la pregunta anterior, ¿veríais algunos cambios necesarios en la Prueba de Acceso? ¿Y, entre ellos, que sean eliminatorias?

G. Berná: Ya lo es, en Alicante, sí.

F. Garres: Me refiero, esos cambios veríais necesario cambiar el concepto de eliminatorio.

G. Berná: El cambio actual nos viene muy bien porque últimamente tenemos mucha demanda. Entonces, normalmente, habría una prueba que es tocar, ahí sabemos un poco clarinetísticamente hablando, como vienen del itinerario de interpretación, el noventa y mucho por ciento, entonces ya sabemos el que toca y el que no toca. Entonces, el que no toca creemos que es una persona que no nos interesa, pues directamente ya no hace la siguiente prueba, ya es un poco aligerar la faena, ¿sabes?

R. Albert: Además, eso se cambió hace dos años...

G. Berná: Hace dos años, sí.

F. Garres: Pero, yo sé, por ejemplo, que hay Conservatorios que no lo hacen eliminatorios, digamos que esperan al alumno y, luego, finalmente hacen la media para que el alumno tenga la posibilidad de presentarse a todas las pruebas.

G. Berná: Ya Paco, pero, finalmente, en nuestro caso entraban los que nosotros creíamos que iban a entrar, desde el minuto uno ya sabíamos... O sea, desde el minuto uno no, quiero decir, lo que es capital para nosotros es tocar, para nosotros es tocar, ¿no?

R. Albert: De hecho, el día que tocaban se hacía la primera vista. Antes era tocar y primera vista, y el Análisis era anterior.

G. Berná: Era todo el mismo día. Era todo, hacían el Análisis en una hora, normalmente, de nueve a diez y, a partir de la diez o diez y cuarto, empezábamos a hacer tocar y primera vista. Tocaban y, luego, les dábamos un minuto que leyeran el fragmento y, luego, estuviste tú en la prueba, es lo mismo. Todo era el mismo día. Entonces, claro, luego priorizamos muchas veces, no sabíamos la nota de Análisis, pero sabíamos si esa persona...

R. Albert: Teníamos la nota de tocar y de primera vista, no sabíamos la nota de Análisis. Entonces, nosotros pasábamos la nota de tocar y primera vista. Lo normal es que el ochenta por cien de esa gente fuesen los mejores. A no ser que uno hiciera un descalabro, lo que tú dices, en Análisis.

G. Berná: Es que, incluso un alumno que toque bien, un alumno que funciona bien, oye que este chico tiene madera, un chico que tiene talento, que tiene muchas formas de llegar con éxito. Aunque, saque en Análisis un dos, fíjate si te lo pongo bien, estaría dentro del Conservatorio si hay plazas, casi con total seguridad. Porque, en fin, al estar ponderado, date cuenta que la prueba de tocar es el cincuenta por ciento de la nota y el otro veinticinco está repartido entre...

R. Albert: Y el Grado Medio, también.

G. Berná: Y el Grado Medio... Si tiene el Grado Medio con que tenga una nota... Si es un buen alumno y tiene una nota entre un siete y medio y un nueve, de nota media y ésta es la mitad de su nota ya, de la Prueba de Acceso; entonces, la gente que toca no tiene problemas para... A mí me parece que está bien. Hombre, se pueden poner más pruebas, se pueden quitar cosas.

F. Garres: No pruebas, sino que...

R. Albert: No, él dice lo de carácter eliminatorio. Yo en eso estoy... A mí me parece correcto porque incluso lo de las Oposiciones, igual, no sé porqué lo han quitado. Yo soy de la opinión de que...

G. Berná: De ir eliminando.

R. Albert: De ir eliminando, quiero decir, cuando se cambió el concepto de las Oposiciones, profesor y tal. Pero, yo, por ejemplo, que pase las Oposiciones y cada prueba eliminatoria, cada prueba la obra obligada, las obras libres.

G. Berná: ¿Eso cambió hace poco, no?

R. Albert: Sí, bueno, no, cambió hace años cuando ya con el programa de tocar 45 minutos...

G. Berná: También eran eliminatorias, sí, las que hice yo...

F. Garres: Eran todas eliminatorias.

G. Berná: Eran todas eliminatorias, ibas aprobando la primera, así.

F. Garres: Eran todas.

G. Berná: Y en el año dos mil dos, también. Eso cambió hace... ocho años. Error, error porque el proceso lo que haces, también, es alargarlo muchísimo porque si todo el mundo, todo el mundo hace todo, el tribunal tiene que escuchar todo. Y, muchas veces sí se dan casos que la gente los temas, por ejemplo, en aquella época no lo llevaban bien preparados, o lo que sea, ha tenido mala suerte o hace unos temas de categoría. Y, luego, tocando es un desastre, ¿no? Yo qué sé... Oye a lo mejor no interesa y si no interesa qué estamos haciendo, estamos alargando con el gasto económico, por ejemplo, y humano conlleva. Yo creo que es un error.

F. Garres: Bien, pasamos a la siguiente pregunta. El alumnado que se presenta a la Prueba de Acceso al Superior se expone a los siguientes problemas: ansiedad, miedo escénico, lapsus de memoria, problemas de Repentización o lectura a primera vista.

R. Albert: Mi opinión es que todo eso que tú estás diciendo, se debe trabajar desde pequeño, para empezar, para eso están las audiciones en los Conservatorios. Quiero decir, las bandas del pueblo en lo que sea, que claro que todo el mundo tiene problemas y todo hemos pasado por ahí. Pero, forma de superarla sólo conozco una que es ésa: tocar delante del público y bueno, ahora hemos tenido un caso muy famoso, ¿no? Con la cantante ésta, Pastora Soler y Sabina y tal... El tema de la ansiedad y todo esto. Yo creo que eso se pierde, pues eso, teniendo seguridad en uno mismo y eso se alcanza a base de experiencia y de ir tocando y, claro, estudiando, ¿no? Y creo que la prueba al Superior yo, por lo menos, cuando viene gente joven a los cursos o lo que sea, les digo un poco eso, que tiene que tocar en casa, delante de los amigos, oye un café. Si yo tengo que prepararme una prueba, oye un café. A mis alumnos yo se lo digo, el domingo invitas a tus amigos al café, los sientas en el sofá, les toca la obra que sea y vas perdiendo el miedo, ¿no? Un poco eso, es que no hay otra, nosotros somos músicos, tenemos que tocar, ¿no? Vicente Peñarrocha decía: "Xiquet, aquí hay que darle al cayo. Tú me puedes contar milongas de que en casa te sale bien. Tú tienes que tocar delante en el escenario". Y es que es así, no hay otra, es como un actor o un bailarín, los artistas somos así, tenemos que...

F. Garres: Hombre, lo que es la parte de la ansiedad, el miedo escénico sí; pero, luego ya también como tú has dicho, la parte de la lectura, los problemas de

lectura a primera vista... Eso está más relacionado con el estudio, con el estudio, porque un alumno que no practica, que no estudia, en la lectura a primera vista, en cuanto le ponen un papel como pusisteis este verano, pues como nos pasa a todos. La primera sensación es organizarse a la hora de saber interpretar esa primera vista.

G. Berná: Eso es un trabajo previo, o sea, el profesor de Grado Medio debe practicar sobre lo que tú dices. Yo creo que, en los últimos dos años, el último ciclo, Tercer Ciclo de Enseñanzas Profesionales, este tipo de lectura, empezando por la lectura más básica... Luego, un poquito más avanzada, de forma porque nunca es a primera vista, quiere decir, damos un tiempo bastante benévolo. Somos, quiero decir, te da tiempo a leerlo, ver la tonalidad, ver los tempos, la articulación, matices, etc., medidas y si una persona ha trabajado durante el curso, cada mes, cada mes tuviera una clase, dedicarle un cuartito de hora. Decir mira, lo primero que hay que hacer es pararte, no tirarte de cabeza, sino pararte, analizar qué es lo que estás viendo, todos los elementos que se dan en la partitura y si se hace con cierta asiduidad no suele haber problema. Además, tú lo sabes, la gente que toca en banda, la gente que está acostumbrada a leer rápido, no le va mal del todo la prueba. Otra cosa es, gente que no tiene tanto contacto con ese mundo, o que de por sí está más limitado. Entonces, se les ve más el plumero; pero, normalmente, aquí en Alicante no ponemos prueba imposible ni nada de eso, algo a un nivel que no pueda tocar eso, mal, mal lo tiene para estar aquí.

F. Garres. Pero, por ejemplo, vosotros... Has comentado algo sobre propuestas, pero, ¿daríais alguna propuesta a los profesores del Profesional de cómo deben enfocarlo para que a la hora de la Prueba de Acceso no tengan tantos problemas? Como profesores que ponéis las pruebas, que ponéis las partituras, por ejemplo, decir "Mira, deberían estudiar dos partes, una de digitación y otra expresiva, buscar dos aspectos diferentes". Pero, que el alumno tenga, pues como tú has dicho, un tiempo limitado, que no tenga esa libertad de tiempo. Por ejemplo, enfocarlo en ese sentido, consejos que dais para que el profesor lo enfoque en la clase.

G. Berná: Es que, claro, lo que estoy diciendo se tiene que trabajar en tu clase de quinto o sexto. Lo mismo que hacemos aquí con, quizás, al principio con partituras más fáciles. Por ejemplo, tú le puedes poner un fragmento de un estudio que no hayan estudiado anteriormente, que si está en quinto de Grado Medio que sea de un nivel de tercero o de cuarto. Un punto o dos puntos por debajo entonces, que se habitúe a "ya, tiempo", un minuto, léelo y tócalo. Puede ser que dieciséis compases o un par de frases, luego treinta y dos, y luego un folio entero. Y eso es un hábito y eso es sabiendo que tiene la prueba, que se tiene que dedicar, lo tendría que hacer y, claro, lo que no puede hacer es pretender si nunca

lo ha practicado... Pero, no es por nada, sino por el mero hecho de enfrentarse a lo desconocido les afecta negativamente. Se cargan de nervios.

R. Albert: Si lo tienen trabajado, tú les pones la pieza...

G. Berná: Saben, tienen el elemento para decir...

R. Albert: Se fijan en el compás, la tonalidad, el tempo, la dinámica...

G. Berná: Ya lo han practicado.

R. Albert: La articulación...

G. Berná: Es que yo no sé... Paco, ¿vosotros lo practicáis?

F. Garres: Sí, digamos en los previos, digamos, ya no sólo sexto, sino yo por ejemplo a título personal sí que empiezo a trabajarlo con los alumnos.

G. Berná: Es algo casi lúdico, ¿sabes? Tú le pones un fragmento de algo que vais a tocar, por ejemplo, tú lo tienes fácil, lo que vas a tocar en la Unión Musical: tal pasaje de tal obra y se va a poner en el atril, y se va a poner Jaime el mes que viene, tú lo sabes, fácil, ponlo, tienes un minuto, léelo porque tiene... cualquier cosa que sea de un nivel. Yo creo que siempre un poquito por debajo, porque si le pones evidentemente a leer una obra de Grado Superior, evidentemente, se va a estampar. Pero, cualquier obra un poquito por debajo y que tengan el hábito, sobre todo, que tengan las herramientas; es decir, lo primero que tenéis que hacer es: tranquilidad, observa la partitura, todos los elementos, la medida, observa los matices, observa la tesitura que tiene la partitura, hay notas muy agudas o no hay. Todo eso sí está practicado, tú se lo vas explicando. Hoy le vas a poner una obra que va a tener dificultad con el staccato, mañana vas a poner una partitura que va a ser más tipo de movilidad de dedos. Otro día mira, me hizo gracia una vez que pusimos, él puso una obra que no se toca mucho, pero es una obra buena, Genzmer. Nosotros en Madrid la tocamos porque a Vicente le gustaba, la verdad, y era una obra buena; y, cogimos el movimiento lento que va corchea cincuenta, corchea cuarenta, a la corchea, fíjate si te lo estoy poniendo subdividido... Pues, todo el mundo, no sé si uno lo llegó a hacer bien y era lento, lento. O sea, casi te da tiempo a tomar un café entre nota y nota; pero, claro, no están acostumbrados, ellos pensaban... Y a todos le decíamos "Fíjate en el tempo, fíjate lo que pone en la partitura". Nada, nada y era increíble, tenían que tocar algo lentísimo, era algo, si lo ves te da la risa.

R. Albert: Y, el año que pusimos el estudio este de Alfred Uhl, es todo bemoles que también es lento y son cuatro o cinco pentagramas. Lo pusimos adrede y te das cuenta, por ejemplo, pues eso, las tonalidades, las escalas, quiero decir la gente viene verde, ¿sabes?

G. Berná: Sí, eso es otra cosa. Mira, yo tengo este año...

R. Albert: El tema de escalas, terceras, sextas, quintas, que a nosotros nos machaban, quiero decir, hemos de la época en que nosotros nos machacaban, a...

G. Berná: Una permisividad total.

R. Albert: Claro, yo en casa me pasa lo mismo. Yo a mi hija le digo “Estudias escalas con el violonchelo, escalas, terceras, sextas”.

F. Garres: Podemos hablar de una metodología para la enseñanza del Clarinete, porque conocemos métodos (Romero, Baermann...); pero, no contamos con esa sistematización metodológica.

G. Berná: Vamos a ver sí que la hay. Estamos hablando, precisamente, de cumplir lo que se está dando. Que yo sepa todos los Conservatorios tienen que tener... Tenéis un plan de estudios, unas unidades didácticas, programaciones didácticas, ¿no? Donde se plantea curso por curso lo que se va a ir avanzando técnicamente y lo que se va trabajando musicalmente. Desde primero de EE.PP. a sexto. El problema es que no se cumple. Mira el último hecho, han entrado aquí dos alumnos del Conservatorio de Madrid, de uno de los Conservatorios Profesionales de Madrid. Ellos son chavales que son de un pueblo de Toledo, vale. Pues estoy haciendo escalas más rápido que si estuviera haciéndolas en primero de Grado Medio, que no han tocado... ¿Pero, vosotros en Grado Medio habéis tocado escalas? Jamás, una tonalidad, jamás; y, una vez tocó el “Concierto” de Copland en la prueba y tal. Y, digo, pero vamos a ver, ¿de verdad que no habéis tocado? No, no, jamás. Paco, es que eso..., qué quieres que te diga. Eso es engañar a los chavales, quiero decir, vale la parte lúdica, la parte bonita de la Música es trabajar creando voces de Weber, la “Sonata” de Brahms. Sí, eso está muy bien, sí por supuesto que hay que trabajarlo; pero, la Música tiene...

R. Albert: La parte técnica.

F. Garres: De la base, que es lo necesario.

G. Berná: Hombre, ¿por qué hay clarinetistas de un nivel A, de un nivel B y un nivel C? Diferencia principalmente en el control técnico, o sea, no es que Marin Frost sepa más de Brahms que tú y que yo, probablemente, es que su técnica hace cosas que tú y yo no podemos hacer. La parte técnica se olvida totalmente, vamos, se olvida totalmente, ni se hacen escalas, ni se practica ejercicios de respiración, ni se hace ejercicios de staccato, en el mejor de los casos, poco. Lo que es la parte técnica (afinación), vamos en general, ni idea de afinar. Se quejan siempre que llegan aquí y aquí, no es por nada, pero se afina dos veces al año. Otra cosa, claro, con el calor que hace en Alicante, evidentemente, la afinación, imagínate, ¿no? Pero, por ejemplo, en invierno ahora se quejan. El otro día llega mi sobrino “Es que el Piano está altísimo”, claro, cuando hace frío en el aula...

R. Albert: Sube.

G. Berná: Vale y si toco con el Clarinete a cuatro cuarenta, como en el caso del Clarinete R13 tienen problemas; pero, bueno a lo que yo voy: la parte técnica, en general, porque es la parte menos agradable de la Música. Tú sabes que todos

queremos tocar los cuartetos en clase de la colectiva de Clarinete, queremos tocar un poquito de Lutoslawski, queremos hacer obras. La parte interpretativa se trabaja; pero, claro, como la otra base no está bien trabajada, ¿qué pasa? Surgen todos los problemas porque si tú tienes que tocar un pasaje y técnicamente no tienes asentada la técnica, la embocadura: empiezas a apretar, la columna de aire, se cortan los portamentos, cuando llega un Piano, ¿cómo hacemos al piano? Mordemos, suena más piano, el sonido se estrecha, la afinación sube. La parte técnica, en general, hablo en general, hay gente que viene como dice Rafael, hay algunos que han entrado aquí, técnicamente maravillosos, pero son los menos. En general, vienen flojitos de ese tema, tú lo sabes, cuesta a los alumnos porque les damos, esto es como todo: les damos una hamburguesa, para que me entiendas, en el menú hay hamburguesas, pizza, pastelito de Gloria y del Monje, tal y cual; y, por otro lado, tenemos las lentejas, el hervido, pescado. ¿Sabes? Y, entonces, la gente tira a lo que nos gusta más. Hay que hacerle entender, mira yo cuando me examiné de Oposiciones, me tocó una unidad didáctica para Grado Elemental, me acuerdo perfectamente. Yo lo hice sobre el estudio de las escalas en el Grado Elemental. Y, tuve problema con el tribunal, tuve problema porque me planteaban y yo les hice ver, no es negociable esto, esto no es algo que va a gustos, no es que las escalas me dijo (me acuerdo perfectamente) que el presidente del tribunal “Oye, Ramadera, es que las escalas son muy aburridas”. Pero, el tío estaba plenamente convencido, digo vamos a ver, “Fernando, aburridas, todos los que estamos aquí hemos hecho escalas, ¿sí o no? Pero, ¿tú no piensas que se puede ser un clarinetista sin estudiar escalas?”. Yo no, yo hasta yo sé dónde me han enseñado y dónde pienso enseñar, tendrán que tocar escalas, porque el noventa por ciento de la música tonal son escalas y progresiones, lo que decía Rafael. Tercera, sextas, ascendiendo, descendiendo. Pero, ¿es que la música tonal qué es? Me lo quiere alguien explicar, arpeggios, escalas y progresiones. Entonces, si olvidamos eso, no es que lo olvidemos. Yo creo que los profesores no lo olvidan, pero premian al alumno y ahora podemos hablar de eso, cómo llevan tantas cosas, el Instituto, tal y cual, vamos pues a la parte más bonita de la Música y nos olvidamos de la parte esencial, para mí es esencial. Yo, todos los cursos que doy de Clarinete en todos los Conservatorios Profesionales, todos los alumnos que vienen particulares, todos es, generalmente, me puedo tirar medio año y sólo tocan largas y escalas, no va la cosa para..., no da, no da. Muchas veces vienen con unos problemas de sonoridad, básico, lo que dice él. Yo me acuerdo que cuando yo empecé con el Clarinete, pues yo no me acuerdo los meses, no te puedo decir los meses... Primero es la metodología ésta que trabajamos, la boquilla, el maestro te ponía la boquilla y te pasabas un mes con la boquilla, eso era horrible; pero, claro, suena un Re. Luego, te daban el barrilete y, al final, te

metían el Clarinete. Ahora nos metemos directamente con el Mi, acertado desde mi punto de vista; pero, lo que no pueden hacer los críos es menear dedos. El tema de la sonoridad y el tema de la técnica y ya con esto termino que hable Rafael, no se debe olvidar, no se debe para nada olvidar.

F. Garres: Tú me hablaste de un libro que me dijiste en la entrevista, que cuando llegan los alumnos a primero de Superior, le mandas un libro que es de técnica, eran unas veinte hojas, un librito pequeño que me dijiste. Yo cuando llegan y veo que tienen problemas técnicos, les mando un libro que es...

R. Albert: Ah, bueno, ¿puede ser que sea el Vademecum?

F. Garres: No, era otro, no me acuerdo, ya que lo miré luego por internet, éste no lo conocía yo.

R. Albert: Ah, ¿lo del Stark?

F. Garres: No, el Stark no, ése lo conozco. Era uno que me dijiste que se lo mandabas a los alumnos que eran unas hojitas de técnica de picado, de intervalos, no me acuerdo.

G. Berná: Pero, es que literatura sobre esto hay muchísima.

R. Albert: Pero, mira, te voy a poner un ejemplo, el año pasado... Bueno, te iba a decir otra cosa, al hilo de lo de la escuela, es un poco de lo que te he dicho antes. Yo creo que hemos pasado de nuestra época. Yo me acuerdo en Valencia, todo libros italianos, Gambaro, el otro tal, cosas de Violín.

F. Garres: ¿Schul?

R. Albert: Ah, ¿Alfred Uhl?

F. Garres: No, ése no, ése lo tengo yo. Ése lo trajo nuestro amigo Rodilla.

R. Albert: Yo creo que hemos pasado de la época aquella en que hacíamos muchas escalas, mucha técnica, y no nos hablaba nadie de la respiración, de la afinación, de la sonoridad. Nosotros hemos ido de la escuela de la técnica y todo lo demás lo hemos ido descubriendo nosotros, a base de... ¿No? Entonces, por lo que decía Gonzalo, yo que gente de nuestra generación y, sobre todo, más jóvenes que yo. Creo que se ha pasado al extremo, ¿no? Hemos pasado de tanta técnica a... Hay que trabajar obras porque tal, porque cual; pero, claro, es lo que dice Gonzalo, para tú tocar bien esas obras necesitas una técnica, técnica de embocadura, de afinación, de portamentos, de tal, de lo que sea. Si no las haces y eso necesitas, un trabajo diario para conseguir esa técnica y es lo que falla.

G. Berná: Una sistematización en el estudio.

R. Albert: Te lo digo porque yo en el 2010, hará tres años o cuatro, cuando me fui a Oporto, en el primer intercambio de Erasmus fui a Oporto. Entonces, me quedé un poco alucinado porque, claro, Oporto como tal parece como es Portugal, siempre van por detrás. Pero, ellos han mantenido una cosa buena, Saiote, Antonio Saiote ha sido un poco el padre de todos los profesores, es como aquí un

poco si Vicente aún viviese. Pues, ahora tendría un alumnado, ¿no? Profesores que hemos sido alumnos de él; entonces, Saiote es un poco como el padre, en la escuela de allí.

F. Garres: Salanova para los Oboes.

R. Albert: Exacto, un poco. Pero, te lo digo por eso, que él ha mantenido que yo creo que te lo comenté, que hacían escalas, pero de memoria. Él dedica una hora allí obligatoriamente, que yo intenté hacerlo aquí y no pude, que se lo dije a Gonzalo cuando vine, una hora de técnica, por ejemplo. Todos los clarinetistas de ocho a nueve, en el salón de actos el lunes, técnica de escalas, de improvisación, un poco de improvisación, de tal, de arpeggios, de sextas, de tal, todo de memoria. Con lo cual, cuando van a la Prueba de Acceso para entrar en Oporto. Se diferencian de Lisboa, los que van a hacer el Superior. Si tú eres el profesor del Conservatorio de Grado Medio, donde sea, en Aveiro o en donde sea, tú le dices al alumno, por lo que decías antes, ¿dónde vas a hacer la prueba, a Lisboa o a Oporto? A Lisboa, vale. A Oporto, uf... Entonces, tienes que prepararte todo esto, escalas, lo tiene sistematizado, por séptimas, por quintas, tiene unos patrones rítmicos. Y, todo eso durante veinte o veinticinco años, él ha ido creando esa sistematización. Los alumnos de él, según van saliendo cuando se van a la escuela del pueblo, lo han ido trabajando y, ahora mismo, tú llegas a Oporto y cualquier alumno te coge y te empieza a tocar escalas, porque lo hacen todas las semanas y lo siguen haciendo. Y, eso les da esa facilidad y si te das cuenta, ahora también, porque influye... Es allí donde está muchos concursos del jurado; pero, los portugueses están ganando muchos concursos de Clarinete, a nivel de Europa, de gente joven, muchísimos, ¿eh? Los últimos diez años, si miras un poco, están ganando muchos concursos porque creo que eso, en España, lo hemos perdido. Quiero decir, lo teníamos, teníamos esa sistematización de escalas, de trabajo técnico y tal y, por pasarnos un poco al rollo de los alemanes y cual, hemos perdido un poco eso. Ahora yo creo que hay que recuperarlo, también, se ha perdido que antes tocábamos todos: Yuste, Menéndez... Ahora, quién te toca aquí en un Superior una obra de Yuste, bien tocada, es decir, "chapó", ¿sabes?

F. Garres: Yo, una de las cosas que sí que he notado y lo habéis dicho vosotros, es el cambio generacional en el estudio, por ejemplo, yo cuando fui a RTVE con Miguel Espejo, siempre oía un Clarinete preludiando. Digo yo, ¿quién es ese Clarinete? Es Ramón Varona que estaba estudiando Romero.

R. Albert: Claro, siempre.

F. Garres: El hombre se estudiaba todos los días Romero y he ido a otros sitios y me he encontrado la misma situación. Yo he escuchado Romero, ¿sabes tú que Romero tercera parte?

R. Albert: Bueno, yo el de tercera parte, por lo que decía Gonzalo, yo ahora les obligo a los de primero, les obligo a que lo traigan.

F. Garres: Os pongo otro ejemplo. Yo cuando terminé octavo con Rodilla, pues yo quería irme con Enrique Pérez Piqué como todo el mundo en aquella época; pero, me dieron el teléfono de Miguel Espejo y yo fui al Teatro Monumental. Me siento, termina la orquesta, me presento, venga vamos voy a escucharte. Conforme terminé de tocar Weber, Poulenc, bueno, terminé todo. Bueno, te vas a tirar dos o tres meses estudiando arpeggios, escalas y tonalidades, picadas y ligadas. Y, entonces, me dijo, quiero que hagas eso con el equilibrio sonoro, todas picadas. Me tiré dos o tres meses trabajando, me recordaba cuando yo empezaba con Romero. A los tres meses voy, empiezo a tocar, finalizo la clase y me dice: tienes que continuar con esto porque falta equilibrio, falta la articulación, el picado no está igual en los graves, en los medios y en los agudos. Bueno, yo noté en ese período que dije yo...

R. Albert: La flexibilidad, claro.

F. Garres: Sí.

G. Berná: Igualdad en todos los registros.

F. Garres: Y, ahora, por ejemplo, yo a él le escuchaba y le decía, yo es que a ti te oigo muy fuerte aquí. Sí, tú aquí me oyes fuerte, pero allí en la fila catorce se oye con claridad. En una orquesta, tú no puedes hacer un solo y que la articulación no esté clara. Entonces, él me ponía ejemplos, hablamos... ¿Por qué digo esto? El cambio generacional, como tú has dicho, se está notando y yo creo que los que somos de la antigua escuela, entre comillas, antigua escuela, queremos volver porque la técnica se está perdiendo, se está perdiendo, hay profesores que quieren...

R. Albert: Cancioncillas.

F. Garres: Cancioncillas, es que tenemos que aplicar que el alumno tenemos que atraer al alumno a la Música. No si la Música es importante, pero aún más importante la técnica.

R. Albert: Mira ayer al irme de aquí, eso ya en plan privado; pero, nos fuimos Clara, la profesora de Viola y yo solos, y ella me dice "¿Tú cómo consigues que tus hijas que tal...?". Y le digo, a base de pelear... Me dice, no es que mis dos hijas, ella les daba clase, su marido es violinista y ella toca la Viola y les daba clase en casa de Viola. Ya me he cansado porque, claro, siempre tenía que reñirles yo, encima les daba clase, les dije, este verano. Pero, es que tú que crees, yo no tengo vida, es decir, yo mira tal día tenía que llevar ésta a clase de Violonchelo con tal, el viernes tengo que llevar a la pequeña a clase de Violín con tal, porque lo que hay en el Conservatorio, pues como van funcionando con interinos... Pues, no va y encima como ellas van un poco por delante, pues necesitan alguien que les meta

caña. Cómo se lo digo yo y soy su padre, y encima yo no sé de técnica, pues pelea y continua. Ahora, mis hijas no estudian mucho porque tienen Bachillerato y tal; pero, tocan todos los días una hora, no tocan más, te lo juro. La chelista como decíamos antes, necesitaría tocar tres o cuatro horas; pero, ahora mismo con segundo de Bachillerato y todo, imposible. Digo, ahora yo te puedo asegurar que, de los trescientos sesenta y cinco días del año, quítale cincuenta que ya es una barbaridad. El resto tocan todos los días una hora, desde que tenían cinco años. Digo y eso a la larga se nota, se nota en el sentido de... Quiero decir, que tienen un trabajo que ha hecho poso, que está ahí. Cuántos alumnos de aquí les dices, tocan dos horas al día, por favor, dos horas, todas las semanas dos horas, ¿puedes tocar? Y, estamos hablando del Superior, dos horas es lo que tiene que tocar un chaval de Grado Medio, de principio.

F. Garres: Pues, ya con esto terminamos, ¿si queréis decir alguna cosa más? Pues, muchas gracias por esta mesa redonda, ya os informaré de todo, cómo va evolucionando.

Preguntas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littell" de Murcia relacionadas con el trabajo en clase

Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.

1. Cuando se encuentra con alumnado con problemas de base, ¿cómo trabaja con ellos?

Ciertamente, en un Grado Superior no debieran encontrarse alumnos con problemas de base. Supuestamente, en las Pruebas de Acceso, se filtra esta situación; pero, no es menos cierto que, en ocasiones, por estar enmascarado o por una necesidad real de alumnado o simplemente porque llegan a través de otros cauces. Puede suceder que un alumno tenga problemas de base. En estos casos, la urgencia es solucionarlos desde la raíz. Para ello, es más que probable que sea necesario detener el proceso normal de trabajar unos estudios o un repertorio determinado. Desligar cada uno de los fundamentos del Clarinete y trabajarlos por separado. Para ello, se deben aportar además de unas indicaciones y una vigilancia cercana, unos ejercicios específicos para cada aspecto. El proceso consiste en desaprender para comenzar de cero, si bien el proceso a partir de ese

punto es mucho más rápido que los inicios del estudiante; pero, insisto en la importancia de la 1ª fase, desaprender.

Al poco tiempo, se puede trabajar sobre estudios y repertorio, siempre y cuando éstas no tengan un nivel de exigencia muy alto, para que los nuevos hábitos se vayan incorporando paulatinamente.

2. ¿Cómo organiza el trabajo con el alumnado durante las clases?

La primera parte de la clase es de calentamiento, tanto en lo postural como en lo instrumental. Se realizan algunos estiramientos, tras lo cual se trabaja una breve sesión de técnica, sonido, flexibilidad, legado, articulación... Tras esta sesión fundamental para el buen desarrollo de la clase, se dedica la 2ª parte a trabajar los estudios, incidiendo en los aspectos técnicos para los que están indicados. La última parte de la clase y la más larga está dedicada a las obras que, dependiendo del momento del proceso, tendrá una forma de trabajo distinta.

3. A la hora de trabajar las obras, ¿divide el trabajo de alguna forma determinada? ¿Le pregunta sobre el estilo, el compositor o la obra?

Sin duda, el proceso se inicia de esa manera. Antes de comenzar a tocar la 1ª nota debe haber un período de documentación (sobre la época, estilo, autor, obra, etc.). Después, se debe acercarse al documento principal, la partitura. Y, sin pretender tocar, es necesario una visualización de la misma, que pasa por un análisis superficial; pero, que detecte los principales problemas que, previsiblemente, se encontrarán. A partir, de ese momento ya se puede trabajar la obra sobre el propio instrumento; pero, ya sabiendo con antelación que dificultades se va a encontrar.

4. ¿Dedica algún tiempo de la clase al trabajo de la Repentización? ¿Y de la memorización? ¿Le prepara de alguna forma para superar el miedo escénico?

Sería mi deseo abordar estos tres aspectos que se plantean con amplitud. Pero, la realidad es bien distinta. La duración de la clase y la prioridad de otros aspectos hacen que, aun reconociendo su importancia, se tengan que dejar, no de lado; pero, sí para que se desarrollen en otro ámbito. La 1ª vista, si bien en ocasiones se practica, los alumnos tienen numerosas ocasiones en su día a día para desarrollarla. Todos tocan en bandas u agrupaciones instrumentales, donde la 1ª vista está a la orden del día. En definitiva, la 1ª vista es, sobre todo, una cuestión de práctica y no tanto de metodología.

En el caso de la memoria, no la planteamos como un objetivo, sino como la consecuencia de un modo de trabajo en el que la comprensión de la obra, el análisis fraseológico y la reiteración de los pasajes se convierten en un medio muy eficaz para conseguir memorizar, sin pretenderlo a priori.

5. ¿Asiste a las sesiones de trabajo con el pianista? ¿Le muestra la importancia de conocer su parte para mejorar su propia interpretación?

Sobre el miedo escénico se habla con frecuencia en la clase. Confiamos en el trabajo que se hace en la asignatura de autocontrol ubicada en el primer curso, si bien creemos que es claramente insuficiente y corta de tiempo. Aun así, en las clases que se acercan a una prueba o audición se habla del tema. Se escucha al alumno sobre sus temores y, a partir de ahí, se suelen dar unas pautas para poder gestionar estas situaciones desde un punto psicológico, así como algunas pautas de carácter físico. Es, sin duda, uno de los aspectos más difíciles de trabajar en la clase y en la que su buena gestión permite alcanzar con mayor garantía, los objetivos.

6. En cuanto a la otra salida profesional para todo titulado Superior en Música, Pedagogía, ¿realiza algún comentario al respecto? ¿Algún tiempo de la clase se lo dedica a enseñarlos a trabajar con alumnado?

En el caso de la 1ª pregunta, nunca. Pero, la respuesta tan contundente no se debe a una falta de interés de hacerlo, sino por una ausencia de sintonía en el modo de trabajar con el pianista que está encargado del repertorio de Clarinete en estos momentos. En otras ocasiones, si se producían esos encuentros con mucha frecuencia con resultados muy satisfactorios. En relación, a la necesidad de conocer la parte de Piano, es un discurso que se traslada insistentemente al alumno. Para ello, se les exige que dispongan siempre de la partitura general de la obra que interpretan y se les facilita una discografía amplia para que puedan escuchar diferentes versiones con el fin de que memoricen auditivamente el contexto general de la obra. Se insiste en evitar escuchar una sola versión para no caer en la tentación de querer copiar ese modelo. El escuchar varias versiones les disuade de ello y les exige fijarse en el concepto musical mucho más amplio, favoreciendo la memoria auditiva de la obra y propiciando la reflexión al intérprete que le conducirá a tener un mayor y mejor criterio.

No, nuestra titulación es en interpretación y está orientada únicamente a este aspecto en la asignatura de instrumento principal. Es cierto que, la realidad profesional es bien distinta, y los titulados en interpretación acabarán dedicándose con mucha probabilidad a la enseñanza. No obstante, hay asignaturas al margen de la clase de instrumento principal, como la didáctica instrumental, donde se ahonda en estos aspectos. La realidad es que los temas relacionados con la forma de trabajar con alumnos, etc., surgen en la clase en los casos donde los alumnos lo plantean de manera individual, por tener una inquietud en el tema o por tener alguna necesidad puntual. En los casos que estudian Clarinete a través de la vía de la pedagogía; aunque, no se trata de una titulación de Pedagogía del Instrumento, en el caso del Conservatorio de Murcia, sí se abordan con densidad los aspectos pedagógicos.

7. ¿Estaría infravalorados por llevar obras de menor dificultad?

La dificultad del repertorio no sólo está condicionada por la aparente escritura, sino por el nivel de excelencia y calidad que se consiga en la interpretación. De hecho, hay obras que se interpretan casi una década después de haberse trabajado por primera vez, con resultados bien distintos. La dificultad no está en tocar muy rápido únicamente, sino en hacer Música con mayúsculas en cada una de las notas de una partitura.

8. ¿Por qué se exige la prueba a primera vista? ¿Es para seguir todos los pasos de enseñanza/aprendizaje o por tener en control en la interpretación de una obra, para afrontarlo en las pruebas de orquesta/banda? ¿Cuál es el sentido que tiene?

Es una prueba que, si bien no tiene valoración muy alta en la ponderación de la calificación final de la prueba, sí ofrece una información muy válida a los tribunales. Se detecta el valor de pulso, en el que no sólo prima la igualdad, sino el saber identificar el concepto de parte fuerte y débil dentro del hecho musical.

Asimismo, es fácil conocer la visión del fraseo que tiene el alumno, observando si es capaz de identificar a través de la lectura, la jerarquía de cada una de las notas o grupos de notas. Es decir, si hay tensión, distensión, etc. Se ve la intuición, la musicalidad. En definitiva, hacer música sin estar inducido e instruido por nadie.

9. Memoria, ¿es el hecho de aportar más al público? ¿Qué aporta con o sin la partitura? ¿Cómo trabaja el profesorado?

La memoria es la consecuencia de un trabajo completo y bien realizado del estudio de una obra. No debe ser un objetivo, sino más bien la consecuencia de lo anterior. Personalmente, como intérprete, suelo tocar de memoria todo. Esto se debe al procedimiento de trabajo que realizo de las obras y por la capacidad de anteponer memoria auditiva y utilizar la visual como un complemento, en caso de pasajes concretos. Las consecuencias del uso de la memoria es la necesidad de interpretar con una mayor concentración y una libertad escénica más amplia que ayuda hacia dentro al intérprete, a concebir la obra y, exteriormente, al público a que el mensaje sea trasladado con mayor convicción.

Nunca se plantea al alumnado como una obligación porque consigue un efecto de estrés contrario al que se pretende. Pero, en las últimas sesiones si se sugiere que se haga en clase, aunque sea simplemente como ejercicio o hábito. Finalmente, el hacerlo en la audición es decisión del alumno; aunque, resulte una obviedad, el alumno con más talento y, sobre todo, el que mejor y más estudia es que el que tiene mayor decisión en hacerlo.

Preguntas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Miguel Martínez Rollo.

1. Cuando se encuentra con alumnado con problemas de base, ¿cómo trabaja con ellos?

Lo primero es quitar tensiones musculares y modificar hábitos posturales incorrectos. Concienciar y conocer la respiración diafragmática y la fuerza muscular de la máscara fisiológica de la boca. Utilizar movimientos de piezas o estudios que no requieran un trabajo de digitación exigente.

2. ¿Cómo organiza el trabajo con el alumnado durante las clases?

Primero, 15 minutos de calentamiento con una pieza lenta a ser posible de memoria. Trabajo de un estudio específico para trabajar algún aspecto técnico que requiera mejoras y los últimos 45 minutos trabajo técnico-musical de la pieza del repertorio elegida.

3. A la hora de trabajar las obras, ¿divide el trabajo de alguna forma determinada? ¿Le pregunta sobre el estilo, el compositor o la obra?

Siempre trabajo el repertorio desde un historicismo informado. Intento que los alumnos investiguen sobre el repertorio que van a interpretar dentro de su contexto histórico-social del compositor y la época.

4. ¿Dedica algún tiempo de la clase al trabajo de la Repentización? ¿Y de la memorización? ¿Le prepara de alguna forma para superar el miedo escénico?

Sí, pero no en todas las clases. Sí, casi todas las clases. Sí, ayudo a los alumnos, pero no soy un especialista en la materia. El currículum de enseñanzas superiores debería contemplar esta faceta dentro de los créditos del itinerario de interpretación.

5. ¿Asiste a las sesiones de trabajo con el pianista? ¿Le muestra la importancia de conocer su parte para mejorar su propia interpretación?

Sí, una clase cada dos meses se realiza con el pianista repertorista para trabajar la pieza a interpretar en la audición. Desde el primer día de clase, los alumnos deben conocer perfectamente la parte de Piano y se trabaja su importancia en las clases individuales.

6. En cuanto a la otra salida profesional para todo titulado Superior en Música, Pedagogía, ¿realiza algún comentario al respecto? ¿Algún tiempo de la clase se lo dedica a enseñarlos a trabajar con alumnado?

Sí, pero en el Conservatorio donde trabajo sólo existe el itinerario de interpretación; aunque, la mayor parte de ellos terminarán impartiendo docencia

en diferentes niveles. No, si quieren dedicarse a docencia deben elegir otro centro donde tengan el itinerario pedagógico del instrumento. Hago mucho hincapié en esta cuestión en las jornadas de puertas abiertas y cuando empiezan sus estudios superiores.

Preguntas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Sergi Perelló Blanquer.

1. Cuando se encuentra con alumnado con problemas de base, ¿cómo trabaja con ellos?

Cuando un alumno presenta algún problema o problemas de base, se trabajan ejercicios específicos para poder mejorar o superarlo. Le comento al alumno los ejercicios que debe realizar durante su trabajo diario y en las clases superviso, para corregir y verificar la evolución del problema. Los problemas que podemos encontrar son de diversa índole: embocadura, respiración, técnicos, legato, emisiones, staccato, afinación...

2. ¿Cómo organiza el trabajo con el alumnado durante las clases?

El trabajo lo estructuro en tres partes, claramente diferenciadas:

- La primera de ellas la dedico a calentamiento, trabajo técnico y, si es necesario, a ejercicios específicos para superar alguna dificultad.
- La segunda parte es para el libro de estudios.
- La tercera parte se centra en el trabajo del repertorio.

3. A la hora de trabajar las obras, ¿divide el trabajo de alguna forma determinada? ¿Le pregunta sobre el estilo, el compositor o la obra?

Sí, es fundamental que conozcan los datos sobre el repertorio que estudian. Es necesario que sepan contextualizar el repertorio, ya que ello les dará una visión más general de la obra. Ése es el primer paso que tienen que hacer, antes de abordar el estudio técnico: conocer el estilo del compositor, su repertorio más importante, por qué y para quién compuso esta obra. También, es esencial que realicen un análisis formal, armónico y que sean capaces de reconocer los elementos relevantes para su trabajo técnico.

4. ¿Dedica algún tiempo de la clase al trabajo de la Repentización? ¿Y de la memorización? ¿Le prepara de alguna forma para superar el miedo escénico?

A estos aspectos le dedico un tiempo mínimo en las clases y tampoco en todas.

- Repentización: la abordo para saber la capacidad que tiene el alumno para poder leer a primera vista y, si en alguno observo una dificultad excesiva, sí que les recomiendo que practiquen.

- Memorización: este aspecto lo abordo de otra forma. Para mí, no es necesario interpretar de memoria, hay otros aspectos más relevantes. Pienso que este aspecto debe trabajarse desde los inicios para conseguirlo. Cuando uno llega a los estudios superiores, es muy complicado conseguir que los alumnos interpreten sin partitura si no tienen el hábito de memorizar.

- Miedo escénico: simplemente preparo al miedo escénico si observo que el alumno en la audición es incapaz o pierde bastante nivel por cuestión de nervios.

5. ¿Asiste a las sesiones de trabajo con el pianista? ¿Le muestra la importancia de conocer su parte para mejorar su propia interpretación?

Por cuestiones de horario es imposible asistir, ya que coinciden con mi horario lectivo. Para mí no es importante conocer la otra parte, es necesario; de hecho, yo trabajo en clase con partitura general y les hago observaciones sobre cuestiones de planos, de continuidad melódica...

6. En cuanto a la otra salida profesional para todo titulado Superior en Música, Pedagogía, ¿realiza algún comentario al respecto? ¿Algún tiempo de la clase se lo dedica a enseñarlos a trabajar con alumnado?

No dedico tiempo a estos aspectos.

7. ¿Estaría infravalorados por llevar obras de menor dificultad?

La dificultad de las obras es relativa. Muchas veces consideramos que la dificultad de las obras se limita a aspectos puramente mecánicos y hay obras de repertorio que no son tan exigentes en este aspecto, como puedan ser las *Piezas fantásticas Op.73* de Schumann o las *Sonatas Op.120* de Brahms, pero que presentan una gran dificultad a nivel expresivo, de emisiones, de legattos...

8. ¿Por qué se exige la prueba a primera vista? ¿Es para seguir todos los pasos de enseñanza/aprendizaje o por tener en control en la interpretación de una obra, para afrontarlo en las pruebas de orquesta/banda? ¿Cuál es el sentido que tiene?

En la lectura a primera vista, se pueden evaluar determinadas capacidades del alumno. Podemos ver en poco tiempo si el alumno es capaz de analizar, sintetizar y comprender el texto musical, rítmica, dinámica, tempo, técnica...

9. Memoria, ¿es el hecho de aportar más al público? ¿Qué aporta con o sin la partitura? ¿Cómo trabaja el profesorado?

Ya he dado mi opinión sobre la memoria en la pregunta 4. Puede ser que aporte más al público, desde el punto de vista visual; pero, la Música es un arte auditivo. Lo único que necesitamos para poder disfrutar de la Música es el oído. Por tanto, si cierro los ojos quiero escuchar que la interpretación es correcta desde el punto de vista musical, estilo, técnica, afinación, sonoridad. Está claro que, si lo

hace de memoria es un “plus”; pero, si el alumno toca de memoria y presenta algún lapsus o la interpretación no es demasiado correcta, con toda probabilidad diremos o pensaremos que si la hubiera tocado con partitura, seguramente, hubiera estado mejor.

Preguntas al profesorado de Grado Superior de Clarinete del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Gonzalo Berná Pic.

1. Cuando se encuentra con alumnado con problemas de base, ¿cómo trabaja con ellos?

Intentar ayudar a superar los problemas, cuestiones de control del aire, portamentos (grandes saltos interválicos), problemas de embocadura, el picado, etc., trabajar mucho estos aspectos técnicos. Es necesario quitar los vicios, solucionar dichas carencias lo antes posible; aunque, es difícil quitar los malos hábitos, cuesta mucho, y hay que dedicar mucho tiempo en clase, pararse en la técnica de base... No descuido la técnica en ningún momento.

2. ¿Cómo organiza el trabajo con el alumnado durante las clases?

Depende del alumnado, siempre hago técnica en clase. Primero, trabajamos la respiración, el sonido, el picado (con diferentes articulaciones), siempre realizamos escalas, arpeggios y, después, pasamos a un libro de estudio o interpretación; y, luego, ejecutamos las obras para Clarinete y Piano. Normalmente, la técnica ocupaba la mitad de la clase.

3. A la hora de trabajar las obras, ¿divide el trabajo de alguna forma determinada? ¿Le pregunta sobre el estilo, el compositor o la obra?

Sí, claro, el alumno lo primero que debe hacer se documentarse, evitar pasar directamente a la interpretación sin previo estudio teórico de la obra, compositor o estilo musical. Es obligatorio para el estudiante realizar previa preparación. Insistir en el análisis musical... Es obligado saber lo que interpretas, tonalidad, temas, reexposición, etc. Deben estudiar despacio o lento, un pasaje mal estudiado se graba para siempre y es un problema grave de quitar. Siempre les pregunto el estilo, conocer el compositor y su composición.

4. ¿Dedica algún tiempo de la clase al trabajo de la Repentización? ¿Y de la memorización? ¿Le prepara de alguna forma para superar el miedo escénico?

La repentización está un poco descuidada, es necesario trabajarla. Le exijo leer y tocar a primera vista o repentización. No se realiza en todas las clases, en algunas ocasiones.

Recomiendo memorizar las obras, aunque no les obligo. Tocar algún tempo de una obra de memoria siempre se valora. La interpretación es mejor, en los premios es obligada la interpretación de las obras de memoria.

Sobre el miedo escénico, les comento algunos aspectos que Guillermo Dalia propone. Hay mucha tensión, evitar los nervios, tocarlo bien y disfrutar en público, enfrentarse a la realidad, tocar cosas fáciles... Si tienes una obra por encima de tu técnica, los problemas existen. Hay que tocar ante el público mucho, aunque sea un repertorio cómodo.

5. ¿Asiste a las sesiones de trabajo con el pianista? ¿Le muestra la importancia de conocer su parte para mejorar su propia interpretación?

Sí, asisto a sesiones con el pianista siempre que he podido, es lo ideal. Intentaba coincidir la clase conmigo, en los exámenes sí estaba siempre, es necesario tocar mucho con Piano.

Claro, a todos los alumnos les exijo la partitura de Piano, es necesario siempre. Tienen que tener la partitura. Obligatorio conocer en todo momento las obras voces que acompañan al Clarinete.

6. En cuanto a la otra salida profesional para todo titulado Superior en Música, Pedagogía, ¿realiza algún comentario al respecto? ¿Algún tiempo de la clase se lo dedica a enseñarlos a trabajar con alumnado?

Muchas veces te preguntan sobre las posibles salidas profesionales, interpretación o pedagogía. Siempre comentan las posibilidades tanto de estudio como de trabajo; aunque, algunos ya están en escuelas o academias trabajando y tienen claro lo que desean realizar. Algunos desean cambiar de especialidad cuando han comenzado el curso y desconocían las salidas o asignaturas. Aunque, existen asignaturas específicas en el Conservatorio.

No, es imposible, no da tiempo para dedicar... En algún momento, les exigía que me dieran clase a mí, para observar su trabajo y rectificar los posibles problemas.

7. ¿Estaría infravalorados por llevar obras de menor dificultad?

No, es difícil exigir tocar todo el mundo las obras difíciles. No todo el alumnado puede interpretar este repertorio. Es necesario conocer bien al alumnado, evitar fracasos, adaptar las programaciones... Es difícil interpretar obras como Nielsen, Spohr..., es necesario tener una buena técnica.

8. ¿Por qué se exige la prueba a primera vista? ¿Es para seguir todos los pasos de enseñanza/aprendizaje o por tener en control en la interpretación de una obra, para afrontarlo en las pruebas de orquesta/banda? ¿Cuál es el sentido que tiene?

Yo creo que no tienen nada que ver con las pruebas u oposiciones. Sólo se observa la lectura del alumnado, los conocimientos de EE.PP. y el nivel en el que se encuentran. Se han dado algunos casos de alumnos que sólo han dedicado dos años a dos o tres obras únicamente, descuidando todo lo demás; y, luego, la lectura a primera vista estaba fatal. Compruebas el solfeo, lo tienen mal... Es necesario un músico con una buena lectura musical, el sentido es leer bien.

9. Memoria, ¿es el hecho de aportar más al público? ¿Qué aporta con o sin la partitura? ¿Cómo trabaja el profesorado?

Considero la memoria como algo que puedes interiorizar una obra. Yo lo descubrí en el Superior de Música; pero, para mí, ayuda en la interpretación mucho, es más comunicativo, más perfecta y hay que tener seguridad.

Está claro que, muchas veces, es necesario tocar con partitura para dar más seguridad; pero, también es importante la memoria. No es posible obligar al alumnado, puedes recomendar para mejor expresión. Es importante. Rompes un poco las ataduras a la partitura. Yo pienso que si no hay un atril es mejor, hay que trabajarlo mucho para adquirir seguridad.

Hay mucho escrito. Hay varios tipos de memoria: la memoria digital se trabaja siempre desde el inicio, es un tipo de memoria más importante para el alumnado. Es un proceso progresivo, por fragmentos, por frases, unir frases, hacerlo progresivo y unir poco a poco los temas. Si se coge como hábito, es fácil; pero, en caso contrario, es muy difícil. Hay que entender, repetir y después realizarlo en el aula con el profesor y compañeros, y una vez superada esta etapa, pasar con el pianista y, finalmente, al escenario con el público.

Preguntas al profesorado de Grado Profesional de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Jonatan Rives Beneite.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

a) Se observan durante toda la clase las distintas necesidades del/a alumno/a.

b) Se mira desde el estado de ánimo, para saber cómo ha llegado a la clase y la receptividad, o cómo ha trabajado.

c) Se resuelven dudas y se ayuda en todos los aspectos posibles, cañas, instrumento, comprensión de ejercicios, obras, a nivel auditivo, musical...

d) Se dedica el tiempo globalmente a motivar y preparar el estudio de la semana siguiente o de los meses siguientes.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

a) En un principio, entender el lenguaje, las dificultades rítmicas, de articulación, dinámicas... Técnicas, en general, y siempre unido a conceptos de expresividad.

b) El estilismo histórico sale como consecuencia de entender lo anterior.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

a) La Repentización, muy poco. La memoria, continuamente.

b) Sí, Análisis, visualización, repetición...

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura de Piano para memorizar la interpretación de la obra?

a) El alumnado debe trabajar a partir de comprender el lenguaje polifónico, con la partitura de Piano u orquesta...

b) Estoy presente muy pocas veces, porque el profesor pianista acompañante ejerce de profesor, no de co-repetidor.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor de Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

a) Pues, no creo que muchas. Será el/la alumno/a quien tenga dificultades, que es el que se presente a la prueba.

b) El profesor debe limitarse a observar si la persona que interpreta ha llegado con un nivel ajustado y suficiente, para poder garantizar una evolución durante los cuatro años siguientes.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumnado para que supere la Prueba de Acceso a Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el análisis de las obras, también?

a) Supongo que hablamos de la preparación concreta de la prueba. En resumen, la seguridad y la visualización y, evidentemente, que el repertorio esté a un nivel muy alto. Para ello, la memoria es fundamental y para la memoria, el Análisis es fundamental.

Preguntas al profesorado de Grado Profesional de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Murcia relacionadas con el trabajo en clase

Profesora D^a. María Encarnación Arce Corbalán.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

Generalmente, empezamos con un calentamiento basado en la técnica de escalas diatónicas con distintas combinaciones de articulación y diferentes ejercicios de intervalos y arpeggios en el mismo tono (quince minutos). A continuación, uno o dos estudios que englobe técnica e interpretación (quince minutos). Seguimos con el repertorio (veinte o treinta minutos). Si va fluida la clase, terminamos con la repentización de un dúo entre alumno y profesor (diez minutos).

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Lo más completo posible para la mejor comprensión y asimilación técnica y musical de la misma. Hablamos de época, estilo, analizamos secciones, frases, ubicación tonal y cambios armónicos más relevantes. Relacionamos con otras obras del mismo estilo y estilo diferente para hacer comparativas, etc.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Generalmente, sí. La Repentización mediante dúos y la memorización, también intento llevarla a cabo; pero, lo principal es asimilar la obra, lo más analizada y clara posible para poder memorizar y que la máxima atención esté puesta en la interpretación de la misma.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura de Piano para memorizar la interpretación de la obra?

Por incompatibilidad horaria, no es posible estar presente semanalmente; pero, sí que el último mes antes de la audición coordino el estar presente con todos mis alumnos. Además de tener la práctica de reducir el acompañamiento a modo de dúo conmigo en clase.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor de Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Complicada cuestión. Pienso que los alumnos que llegan a estos estudios son los que más formación y dedicación personal han tenido a lo largo de los diez años anteriores. Lo que más cuesta, desde abajo, es hacer al músico desde el punto de vista interpretativo. Es un sentido más que se debe despertar en cada uno acompañado al desarrollo técnico que también se debe pulir curso tras curso.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumnado para que supere la Prueba de Acceso a Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el análisis de las obras, también?

No puedo enumerar... Son varios los aspectos que conforman una buena interpretación, desde la mejor técnica, la mejor musicalidad... En definitiva, la máxima comprensión, asimilación y el máximo control del repertorio a nivel musical, técnico y analítico.

Preguntas al profesorado de Grado Profesional de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torreveja relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Francisco José Manresa Rocamora.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

La clase suele comenzar con alguno de los ejercicios de calentamiento propios del curso. En segundo lugar, escalas, arpeggios y ejercicios de intervalos de una tonalidad determinada, atendiendo a las diferentes articulaciones y variaciones rítmicas, alternando o compaginando, según el caso, con los estudios de libro. En tercer lugar, la obra correspondiente.

En ocasiones, por evitar el mayor cansancio propio del final de clase o para no convertir la clase en un esquema cerrado o, también, porque el alumno manifiesta interés en comenzar con la obra antes que con las escalas se invierte este orden.

El aspecto técnico es al que mayor tiempo suelo dedicar en los primeros cursos del Grado Profesional, para perfeccionar lo aprendido durante el Grado Elemental, y conseguir una base técnica sólida que permita al alumno, especialmente en los dos últimos cursos del Grado Profesional, solventar las dificultades que pueda encontrarse en las obras. Y, también, con vistas a preparar su Prueba de Acceso a los estudios superiores.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Conocimiento del autor, en general, y de su relación con el repertorio clarinetístico, en particular, así como del período y del estilo al que pertenece la obra.

Análisis de la estructura, de acuerdo con el nivel, con el fin de ayudar también a la hora de la memorización.

En caso de pasajes técnicos de especial dificultad para el alumno, realización de ejercicios específicos que le ayuden a solucionarlos.

Potenciación de la expresividad en su interpretación

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Aprovecho las obras para trabajar la memoria. Suelo trabajar la repentización entre las escalas y el estudio. Suelo suprimirla en las dos clases anteriores a exámenes o audiciones.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura de Piano para memorizar la interpretación de la obra?

Sí, estoy presente en los ensayos con pianista. Y, por supuesto, incido en la importancia de conocer la partitura de Piano para poder interpretar con mayor seguridad y calidad.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor de Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

No puedo responder porque no tengo experiencia al respecto.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumnado para que supere la Prueba de Acceso a Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el análisis de las obras, también?

Embocadura, emisión, respiración (en sus fases de inspiración y espiración), control del aire, posición corporal y correcta digitación. A partir de estos elementos se consigue todo lo demás: calidad sonora, articulaciones, dinámicas, agilidad, etc.

Tocar de memoria implica un mayor grado de concentración que puede ayudar a una mejor interpretación. Pero, no considero que sea de vital importancia en una prueba a Grado Superior. Hablamos de alumnos, no de concertistas, todavía.

Considero importante la Repentización en la formación como músico. Pero, no le veo ningún sentido en unas Pruebas de Acceso y, mucho menos, como prueba eliminatoria para optar a Grado Profesional (EE.PP.).

El Análisis es importante porque ayuda al alumno a interpretar con mayor conocimiento y, por tanto, con mayor seguridad. A un nivel estructural y armónico básico, me parece bien trabajar en el Análisis, por supuesto.

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí relacionadas con el trabajo en clase

Profesor D. Manuel Sánchez Fernández.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

Calentamiento-técnica-estudios-obras. Depende de las necesidades de cada alumno.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Analizando y estudiando aspectos técnicos, expresivos, históricos, comparando con obras similares, audiciones de distintas versiones...

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

No demasiado. No.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura de Piano para memorizar la interpretación de la obra?

Sí, sí.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor de Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

No lo sé.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumnado para que supere la Prueba de Acceso a Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el análisis de las obras, también?

Técnica, expresividad, Repentización, Análisis, elementos históricos...

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música “Juan Miralles Leal” de Catral relacionadas con el trabajo en clase

D^a. Águeda Latorre Dueñas.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

En todas las clases, el alumno comienza calentando con uno o varios ejercicios de notas largas, es el aspecto al que más tiempo le suelo dedicar porque considero que, al trabajar notas largas podemos mejorar el sonido, la flexibilidad, etc. Después, continuamos con ejercicios de escalas, tonalidades, la mayoría de

veces de memoria, pues el control de las tonalidades hará que controlen la lectura en nuevas partituras. Después de las tonalidades, pasamos a los estudios melódicos de diferentes métodos; pues, así, trabajamos fraseo, musicalidad en general. Y, acabamos la clase con la obra, la cual interpretarán con Piano acompañante al finalizar cada trimestre.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

El primer trabajo que deben realizar al recibir una obra nueva es realizar un pequeño trabajo sobre el compositor y su influencia con el Clarinete y la obra en concreto (cómo se divide la obra, etc.). En las primeras clases, realizamos la lectura de la obra a una velocidad menor de la real. Seguimos trabajando la forma de articulación, dinámicas, fraseos, pasajes con mayor dificultad y, poco a poco, vamos dándole velocidad hasta conseguir la velocidad oportuna.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Sí, utilizo, sobre todo, la Repentización en las tonalidades (escalas) y la memorización de las obras. Para la memorización de las obras, considero oportuno que realicen un trabajo previo en casa y vamos trabajando por partes en clase, hasta conseguir la memorización de la misma.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?

Sí, en la mayoría de ensayos con la pianista estoy delante para dar indicaciones al alumno. Previo al ensayo, hemos comentado en clase partes importantes de la parte de Piano, en relación con la de Clarinete y en el ensayo se clarifican más.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor del Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Puede haber de todo, tanto problemas de articulación, de flexibilidad (sobre todo) y musicales.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumno para que supere la Prueba de Acceso al Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el Análisis de las obras también?

Sí, trabajar la memorización es importantísimo porque les llevará al control total de la obra. Para ello, necesitará analizar la obra en su totalidad; de esa manera, y con la memorización, conseguirá ese control. No dejo de nombrar lo importante que es tocar escalas de memoria, incluso sin estudio previo. Decir una tonalidad al alumno, dejar que la piense unos minutos y la toque de la forma en la que se le proponga (escala, intervalos de segunda, terceras, etc.).

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Orihuela relacionadas con el trabajo en clase

D^a. M^a Carmen García García.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

El tiempo de clase se distribuye en:

1. Ejercicios de técnica: cada alumno/a (según curso) lleva unas fichas con ejercicios que van desde la respiración, notas tenidas, escalas cromáticas con diferentes articulaciones, escalas mayores/menores, octavas, etc., a ejercicios de flores (trinos, mordentes) o aspectos de carácter, agógica y dinámica. Estas fichas están elaboradas por mí y los primeros 10-15 minutos de clase están dedicados a un pentagrama o ejercicio de las diferentes fichas de técnica.
2. Estudios (libros): unos 20 minutos.
3. Obras: 20 minutos aproximadamente.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Según cursos:

- Presentamos la obra: autor y estilo. En Enseñanzas Profesionales, el alumno ha de traer este apartado preparado. Es importante saber qué va a tocar, de quién es y las características del estilo, porque luego aplicaremos la información que nos sea útil a la ejecución de la obra.

- Realizamos una primera lectura, analizando aspectos de la misma, compás, armadura, dinámicas, carácter, elementos rítmicos o melódicos de dificultad, en general.

- Trabajamos la pieza por fragmentos pequeños, trabajando los aspectos mencionados anteriormente, con el objetivo de poder llegar a la ejecución total de la obra sin obstáculos.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Trabajo lecturas a primera vista, dentro del apartado o espacio que dedico a la técnica, introduzco pequeños fragmentos para tocar a primera vista.

La memoria la trabajo en menor medida y, sobre todo, en los aspectos técnicos: escalas, etc.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?

Estoy presente en los ensayos que realizan a finales de cada evaluación, donde dedico una jornada a escuchar a todos el repertorio que van trabajando con los pianistas acompañantes y, ahí, comentamos entre todos los alumnos que participan y yo. Durante el resto de calendario lectivo, se solapan las horas de pianista con las clases de instrumento y es difícil compaginarlo.

En EE.PP., que el alumno conozca la parte de Piano, escuche la obra..., es necesario para un mejor conocimiento y trabajo de la misma. Todos han de tener las partituras completas del repertorio que trabajan, no sólo la *particella*.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor del Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Pues, puede encontrar infinidad de problemas. Desde problemas de embocadura, respiración o colocación; aunque, son aspectos que se trabajan en EE.PP., los alumnos no siempre los superan, aunque mejoran aspectos de los mismos. Debemos tener en cuenta que, la mayor parte del trabajo ha de realizarla el alumno en casa y muy pocas veces se dedica el tiempo necesario.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumno para que supere la Prueba de Acceso al Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el Análisis de las obras también?

Conocer el repertorio que presenta a las pruebas y que éste sea acorde a sus posibilidades como intérprete. Y, para ello, es imprescindible que el alumno haya realizado un análisis estilístico y formal o estructural del repertorio, de los elementos básicos del mismo.

Aunque trabajo la memoria, no es un elemento que considere imprescindible para una prueba de acceso.

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música “de Murcia relacionadas con el trabajo en clase

D. Nicolás Gálvez López.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

Apartado técnico (ejercicios) e interpretación (métodos y obras).

El tiempo depende del curso y de los problemas técnicos que plantee el alumnado. Por norma general, a principio de curso suelo trabajar mucho más los aspectos técnicos y, una vez resueltos, profundizamos en el fraseo, interpretación y estilos.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Primeramente, resolver todos los problemas técnicos que la obra plantee para poder profundizar, posteriormente, en lo verdaderamente importante que es la interpretación. Esta interpretación la enriquezco con datos (contexto histórico, biografías, etc.) y argumentaciones armónicas para fundamentar las tensiones y puntos de reposo de la partitura.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Sí la trabajo, aunque no en todas las clases. Suelo pedir la memorización de frases cortas de alguna obra, en un primer momento, para después abarcar secciones más largas.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?

No en todas las clases (problemas de horario), pero sí hacemos juntos al menos un par de clases antes de cada audición. Toda la importancia, la obra es un todo inseparable, tal y como la creó el compositor. Es necesario analizar la obra para poder frasear correctamente.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor del Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Los problemas técnicos en los instrumentos de viento son siempre los mismos y están presentes en todo momento. Da igual el grado o nivel que se estudie: columna de aire (soporte), embocadura, articulación (lengua), digitaciones, coordinación entre ambas.

Sería deseable que un alumno que opta al Grado Superior tuviera resueltos estos aspectos técnicos, al menos en cuanto a concepción; pero, al mismo alumno que quiere seguir estudiando un Grado Superior también se le debe exigir talento musical (sonido y expresividad acorde a los estilos).

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumno para que supere la Prueba de Acceso al Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el Análisis de las obras también?

Como he dicho antes, sin una buena técnica no hay soporte sobre el que cimentar lo realmente importante, que es una buena interpretación. La memoria, la repentización y el análisis ayudan al desarrollo de su discurso musical,

dotándolo de argumentos musicales que profundicen en una correcta interpretación de las obras.

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí relacionadas con el trabajo en clase

D. Juan Antonio Pertusa García.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

En general, divido la hora en tres apartados:

1. Ejercicios de picado, de ligado, de escalas, embocadura y respiración.
2. Otro apartado de libros, donde trabajamos durante un tiempo.
3. Y, el apartado de obras, que dedicamos aproximadamente veinte minutos.

Todo este trabajo distribuido en clase durante todo el curso, descansando periódicamente.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Les comento las características de la época y estilo, trabajamos una obra en cada trimestre, cada una de un período diferente. Comenzamos trabajando lento, controlando el picado, el ligado, y le damos más velocidad o tempo, progresivamente, y la forma.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Repetir un poco, la memoria musical la trabajo muy poco durante el curso por falta de tiempo. En ocasiones, practicamos algunos ejercicios.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?

En la clase con Piano, siempre estoy presente. Les indico la importancia de conocer la parte de Piano, siempre les indico la melodía para conocer los diferentes temas, ritmos, etc., para que tengan siempre presente el acompañamiento de Piano. También, les recomiendo que escuchen grabaciones y tengan todas las partituras con ambas voces.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor del Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Normalmente, intentamos que vayan bien preparados. Siempre trabajan la respiración, el fraseo musical, el picado, las notas sobreagudas, lectura musical o solfeo. También, destacar la memoria musical de una obra, que es donde hay más problemas. Los alumnos están saturados de horas lectivas, estudios, etc. Es necesario trabajar mucho más la memoria y la repentización.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumno para que supere la Prueba de Acceso al Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el Análisis de las obras también?

El Análisis de las obras es necesario trabajar más. Los docentes les colocamos, en ocasiones, obras de nivel alto que se imparten en el Grado Superior, para acceder al Grado Superior. El Análisis es una prueba que la mayoría de ellos lo llevan bien preparados en las pruebas, y la de interpretar, también lo hacen bien, gracias a la formación que reciben en el Conservatorio.

La repentización es la que menos se trabaja y con la que más problemas se encuentran, al igual que la memoria musical, donde por motivos de tiempo en ocasiones no se trabaja lo suficiente. El solfeo o lenguaje musical es necesario trabajar todo el alumnado, la gran mayoría de ellos tienen muchos problemas de compases, tempo, figuras, etc.

Preguntas al profesorado de Enseñanzas Profesionales de Clarinete del Conservatorio Profesional de Música de Almoradí relacionadas con el trabajo en clase

D. Tomás Rodríguez Gómez.

1. ¿Cómo suele organizar el trabajo en el aula? ¿A qué aspectos dedica más tiempo?

Teniendo en cuenta que las clases tienen una duración de 60 minutos, la primera parte de la clase consta de un trabajo continuado de notas tenidas, pasando a escala cromática hasta el Sol5 con diversas articulaciones con aumento de la velocidad en picado, staccato, legato, etc., pasando a interpretar escalas diatónicas, por terceras y arpeggios de tónica hasta cinco alteraciones, dedicándole a todo esto 20 minutos.

La segunda parte de la clase la dedicamos a un ejercicio de primera vista, seguidamente de la percepción de la desafinación, analizando y detectando sus causas. Una vez afinados, seguimos con los estudios, dedicándole a todo esto 20 minutos de clase.

La tercera y última parte de la clase se dedica a trabajar las obras, normalmente, una por trimestre, especificadas tanto éstas como todo el material de métodos y libros en la programación, suponiendo otros 20 minutos de la clase, que normalmente son algunos más hasta que llega el siguiente alumno y se prepara para comenzar su clase. Por lo que, personalmente, se le dedica más tiempo a la preparación de las obras.

2. ¿De qué forma plantea el trabajo de las obras? ¿Comentan aspectos estilísticos, históricos, etc.?

Cada vez que un alumno recibe una obra para interpretar, la primera clase donde se empieza a trabajar, lo primero que realiza es un análisis básico del estilo, compositor, etc., rellenando una ficha que le proporciono. Seguidamente, hacemos una audición de la misma, siguiendo la partitura y, finalmente, comenzamos a trabajarla, realizando los comentarios de los aspectos anteriormente mencionados sobre el transcurso de la preparación.

3. ¿Dedica tiempo a trabajar la Repentización y la memorización? ¿Tiene alguna técnica específica?

Como anteriormente he dicho, realizamos el trabajo de las obras a una por trimestre, con lo que el alumno memoriza casi al cien por cien dichas obras. Respecto al transporte, en clase de Clarinete no solemos practicarlo, pues aquí se suele incluir en la programación de Música de Cámara.

4. Cuando su alumno trabaja con pianista, ¿está usted presente? ¿Indica la importancia de conocer la partitura del Piano para memorizar la interpretación de la obra?

La partitura del Piano se analiza siempre en la audición previa a la preparación, siguiendo las pautas de la memorización solamente con la partitura de Clarinete, al ser más fácil para ellos. Pero, cuando se hacen los ensayos con pianista, se hace hincapié en determinados momentos en los que el alumno debe memorizar y, al mismo tiempo, en la mayor parte de los casos indicar o coordinar con el pianista, estando presente en un treinta por ciento de los ensayos y dejando solo al alumno y al pianista, el resto, hasta unos ensayos antes de la audición que suelo estar presente de nuevo.

5. ¿Con qué problemas técnicos piensa que puede encontrarse un profesor del Grado Superior que forma parte del tribunal de acceso?

Afinación. Es un problema muy habitual, ya no sólo por el clarinetista, sino también por el piano que se utiliza. Las condiciones climatológicas influyen mucho en este tipo de pruebas y, en algunos casos muy concretos, el estado del miedo escénico del alumno y la tranquilidad que se debe de transmitir por parte de los miembros del tribunal.

Respecto a los problemas técnicos, todo depende de la preparación que haya recibido el alumno y su estado en ese momento, anteriormente cita.

6. ¿Qué aspectos/elementos considera que debe trabajar con su alumno para que supere la Prueba de Acceso al Grado Superior? ¿La memoria y la Repentización están entre ellos? ¿Y el Análisis de las obras también?

La memorización y el transporte está entre ellos, es esencial y, en algunos casos, requisito requerido. El análisis de las obras es necesario para el mejor entendimiento por parte del alumno a la hora de montar cualquier tipo de obra, corregir dudas, solucionar aspectos de fraseo, de gusto, de interpretar con personalidad dicha obra, por lo que también es importante pero igual no requerido para dichas pruebas.

Respecto al contenido que se debe trabajar para superar dicha prueba, yo suelo trabajar:

- Dominar con velocidad metronómica alta escalas, arpeggios e intervalos de tercera en toda la extensión del Clarinete con diferentes articulaciones.
- Demostrar una calidad sonora precisa en toda la extensión del instrumento y en todo momento que se toque.
- Dominar la respiración diafragmática y su relación con el sonido en los diferentes matices.
- Tocar afinado y ser capaz de rectificar cuando fuera necesario.
- Aplicar correctamente el Lenguaje Musical a la interpretación con el instrumento.
- Dominar la flexibilidad entre los registros, conservando la calidad del sonido en todos los intervalos y matices.
- Demostrar cierto grado de creatividad frente a distintas improvisaciones y cadencias.
- Interpretar repertorio de solos de orquesta.
- Memorizar, al menos, una obra.
- Conocer las grafías y recursos básicos de la música contemporánea.
- Demostrar criterio personal en la interpretación, movimientos y gesto, con autocontrol y dominio del miedo escénico ante la actuación en público. En este caso, hago mucho hincapié en el tribunal, realizando audiciones con compañeros simulando un tribunal y en aulas que se asemejan a la de la prueba de acceso.
- Ampliar el registro hasta el Do6.
- Adquirir independencia y velocidad en la digitación y en el picado, así como en las distintas articulaciones; de manera que, éstas conlleven una flexibilidad y fluidez en la interpretación.

- Interpretar obras de diferentes épocas y estilos con soltura, tanto técnica como musicalmente, de acuerdo al nivel.
- Ser autónomo en el estudio y en la interpretación.
- Leer a primera vista con soltura.
- Mantener un hábito de estudio diario, de acuerdo con el nivel, que permita avanzar en el desarrollo de las capacidades técnicas y musicales.
- Adquirir técnicas de estudio correctas, eficaces y valorar el rendimiento según el tiempo empleado.

Cuestionarios para el profesorado de Grado Superior y de Grado Profesional sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores y sobre el acceso al Grado Superior

Orden de aparición:

- Catedrático D. Miguel Ángel Torres Peñarrocha.
- Profesor D. Miguel Martínez Rollo.
- Profesor D. Gonzalo Berná Pic.
- Profesor D. Rafael Albert Soler.
- Profesor D. Jonatan Rives Beneite.
- Profesor D. José Cristóbal Dolz Sanchis.
- Profesor D. José Miguel Azorín Marco.
- Profesora D^a. Raquel Cañadas Tapia.
- Profesor D. Manuel Sánchez Fernández.
- Profesor D. Tomás Rodríguez Gómez.
- Profesor D. Luis Ramón Rodríguez Lorenzo.
- Profesora D^a. Águeda Latorre Dueñas.
- Profesor D. Francisco José Manresa Rocamora.
- Profesor D. Juan Antonio Pertusa García.
- Profesor D. Francisco José Navarro Aguilar.
- Profesor D. Sergi Perelló Blanquer.
- Profesora D^a. Encarnación Arce Corbalán.
- Profesora D^a. M^a Carmen García García.
- Profesor D. Nicolás Gálvez López.

RIGUEL TORRES

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|---|
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

MIGUEL MARTÍNEZ

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

GONZALO BERNÁ

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|---|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|---|
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

ROFDEL AIDERT

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|---|
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

JOHAN

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales v Superiores.

- | | |
|---|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ □ |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|--|
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

Jose C. Diaz

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |

- | | |
|--|---|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|--|
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |

Muchas gracias por su colaboración

696379822
José Miguel Leonín Marco Fco. GARRES

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | 0 1 2 3 4 5
□ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|---|
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

Muchas gracias por su colaboración

RAGUER CAÑADOS

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Parcialmente de acuerdo

4. Muy de acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | |
|--|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete
EE.PP. establecida por la legislación | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo
de clarinete de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de
acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con
el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete
en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza
Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |

Acceso al Conservatorio Superior

- | | |
|--|---|
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | |
|--|--|
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

Muchas gracias por su colaboración

Alonso**Propuesta de cuestionario para el profesorado****Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP.
es adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el
último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el
Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último
ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del
Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado
no puede interpretar | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para
interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la
exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación
y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente
en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las
idóneas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	0	1	2	3	4	5
21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

TOMAS**Propuesta de cuestionario para el profesorado****Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	0	1	2	3	4	5
8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El número de pruebas es suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	0	1	2	3	4	5
21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

*avis***Propuesta de cuestionario para el profesorado****Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|--------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ ■ □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | □ □ □ □ □ ■ |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ ■ □ □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ □ □ ■ □ □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | □ □ □ □ ■ □ |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ □ ■ |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ □ □ □ ■ □ |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|-------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | □ □ □ ■ □ □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ □ ■ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ □ □ □ ■ |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ □ □ ■ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ □ ■ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ □ □ □ ■ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ □ □ ■ |
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ □ ■ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ □ ■ □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ ■ □ □ |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ ■ □ □ □ |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ ■ |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | □ □ □ ■ □ □ |

	0	1	2	3	4	5
21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

Acuerda**Propuesta de cuestionario para el profesorado**

- Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo**
- 1. Parcialmente en desacuerdo**
- 2. En desacuerdo**
- 3. Parcialmente de acuerdo**
- 4. Muy de acuerdo**
- 5. Totalmente de acuerdo**

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|-------------|
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | □ □ □ ■ □ □ |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ □ ■ □ |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | □ ■ □ □ □ □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ □ ■ □ |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | □ □ □ □ □ ■ |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ □ ■ |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | □ □ □ ■ □ □ |

Muchas gracias por su colaboración

FRANRESA

Propuesta de cuestionario para el profesorado

- Modelo Escala de Lickert:**
- 0. Totalmente en desacuerdo
 - 1. Parcialmente en desacuerdo
 - 2. En desacuerdo
 - 3. Parcialmente de acuerdo
 - 4. Muy de acuerdo
 - 5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

- | | |
|---|--|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP.
es adecuada | 0 1 2 3 4 5
□ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el
último ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el
Superior y no en el Profesional | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último
ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del
Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado
no puede interpretar | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para
interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la
exigencia de la prueba | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación
y la lectura de la repentización | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente
en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las
idóneas | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |

	0	1	2	3	4	5
21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

J. GARRES

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo

1. Parcialmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Parcialmente de acuerdo
4. Muy de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

Fco. NAVARRO

Propuesta de cuestionario para el profesorado**Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete
EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo
de clarinete de EE.PP | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de
acceso a EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con
el Lenguaje Musical | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete
en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza
Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP.
es adecuada | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el
último ciclo de EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el
Superior y no en el Profesional | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último
ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del
Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado
no puede interpretar | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para
interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ □ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la
exigencia de la prueba | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación
y la lectura de la repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente
en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las
idóneas | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |

	0	1	2	3	4	5
21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Muchas gracias por su colaboración

Propuesta de cuestionario para el profesorado: Sergi Perelló Blanquer

- Modelo Escala de Lickert:**
- 0. Totalmente en desacuerdo**
 - 1. Parcialmente en desacuerdo**
 - 2. En desacuerdo**
 - 3. Parcialmente de acuerdo**
 - 4. Muy de acuerdo**
 - 5. Totalmente de acuerdo**

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | |
|--|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | |
|---|--|
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|---|
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

Muchas gracias por su colaboración

Propuesta de cuestionario para el profesorado

Encarna Arce

- Modelo Escala de Lickert:**
- 0. Totalmente en desacuerdo**
 - 1. Parcialmente en desacuerdo**
 - 2. En desacuerdo**
 - 3. Parcialmente de acuerdo**
 - 4. Muy de acuerdo**
 - 5. Totalmente de acuerdo**

Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.

- | | |
|---|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete
EE.PP. establecida por la legislación | 0 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo
de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de
acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con
el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete
en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |

7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. **0 1 2 3 4 5**
8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada
9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP.
10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional
11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad
12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP.
13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar
14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP.
15. El número de pruebas es suficiente
16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada
17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba
18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

F79 CARMEN GARCÍA

Propuesta de cuestionario para el profesorado**Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|--|---|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP. es adecuada | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el último ciclo de EE.PP. | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el Superior y no en el Profesional | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del Segundo Ciclo de EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado no puede interpretar | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para interpretarlas en EE.PP. | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 15. El número de pruebas es suficiente | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ □ □ |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la exigencia de la prueba | □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación y la lectura de la repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente en la prueba de repentización | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las idóneas | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |

- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|---|
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP.
que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en
las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde
no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los
estudiantes de Medicina | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias
de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> □ □ |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical
a primera vista | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos
para afrontar la prueba de análisis | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes
de la prueba de acceso | □ □ □ □ □ <input checked="" type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

NICOLÁS GÁLVEZ

Propuesta de cuestionario para el profesorado**Modelo Escala de Lickert: 0. Totalmente en desacuerdo****1. Parcialmente en desacuerdo****2. En desacuerdo****3. Parcialmente de acuerdo****4. Muy de acuerdo****5. Totalmente de acuerdo****Sobre las Enseñanzas Profesionales y Superiores.**

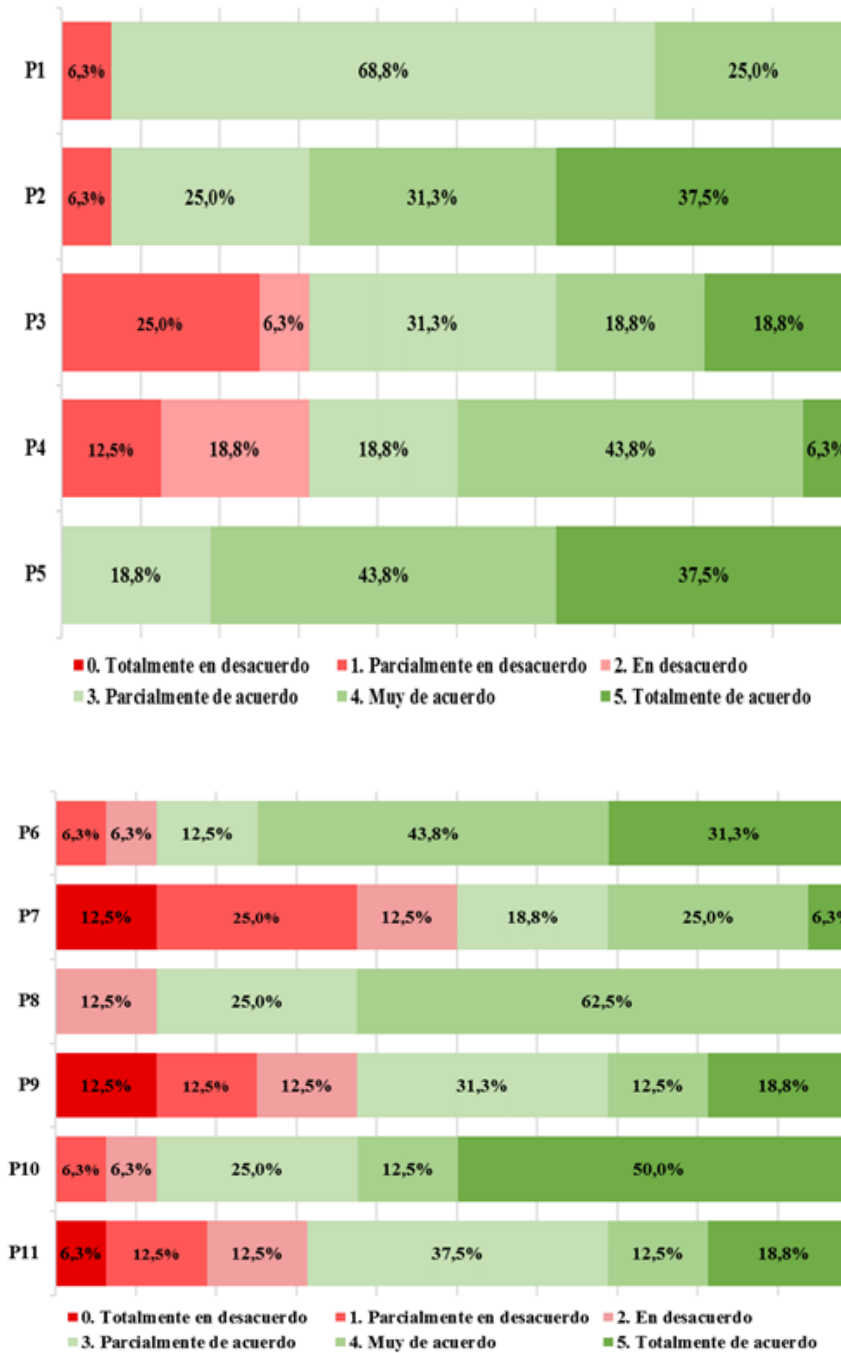
- | | 0 1 2 3 4 5 |
|---|--|
| 1. Estoy de acuerdo con la programación de clarinete EE.PP. establecida por la legislación | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. Es necesario realizar algunos cambios en el currículo de clarinete de EE.PP | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. Se deberían cambiar las obras en el último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. Se ha producido una bajada de nivel en las pruebas de acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. El alumnado tienen muchos problemas relacionados con el Lenguaje Musical | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| 6. El alumnado llega con problemas técnicos de clarinete en el acceso a EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. Las obras de clarinete propuestas para acceso a Enseñanza Superior no se ajustan a los contenidos trabajados en EE.PP. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

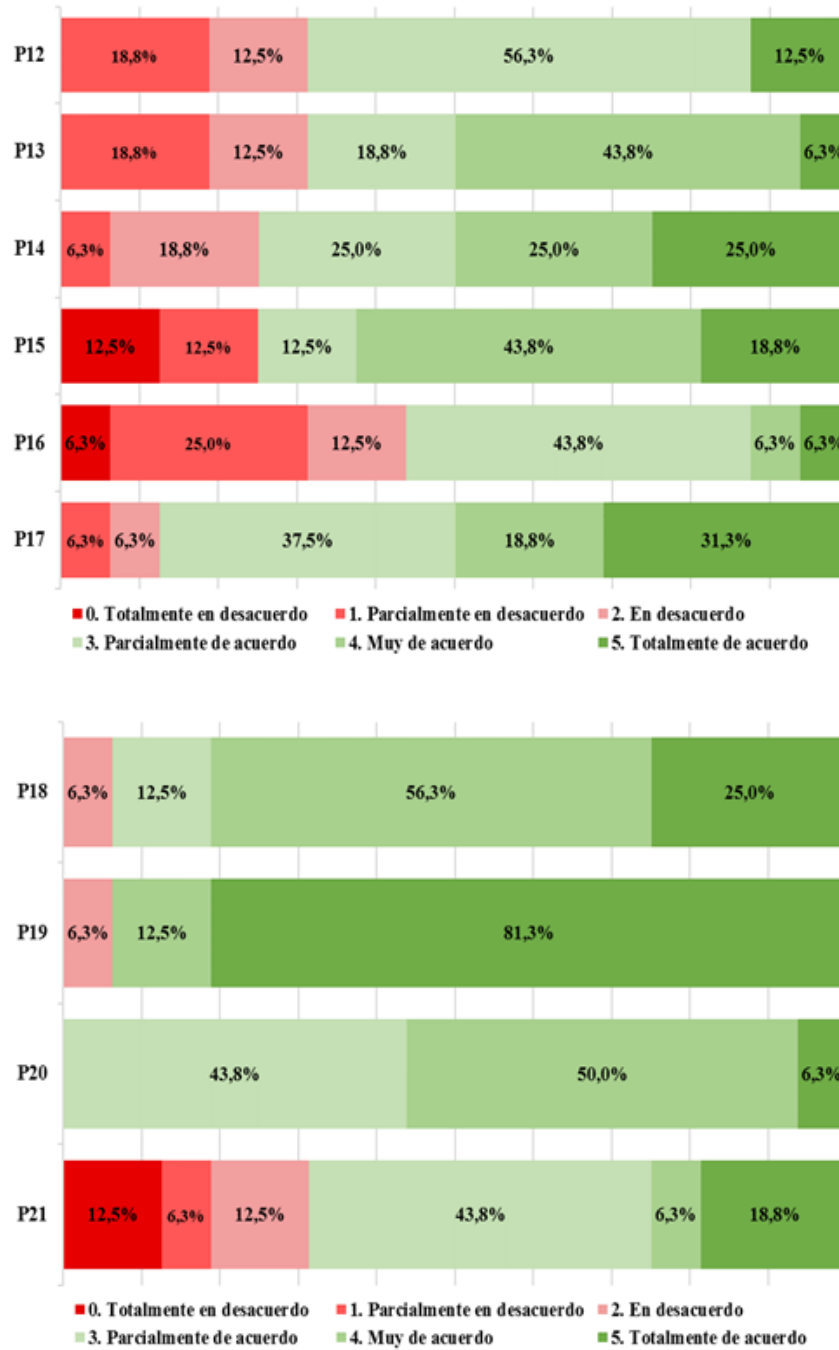
- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 8. La bibliografía metodológica del último ciclo de EE.PP.
es adecuada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Debemos ofertar obras de clarinete con menor nivel en el
último ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 10. Las obras de mayor nivel técnico se deben realizar en el
Superior y no en el Profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. El alumnado nunca finaliza la programación del último
ciclo de EE.PP. debido a su dificultad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Existen problemas con la metodología a partir del
Segundo Ciclo de EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Hay obras en el tercer ciclo de EE.PP. que el alumnado
no puede interpretar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. No debemos seleccionar obras tan difíciles para
interpretarlas en EE.PP. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. El número de pruebas es suficiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Las pruebas son de una exigencia muy elevada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. El examen de Repentización es adecuado al nivel y a la
exigencia de la prueba | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El alumnado tiene muchos problemas en la interpretación
y la lectura de la repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Los problemas de Lenguaje Musical afectan negativamente
en la prueba de repentización | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Las obras propuestas para los estudios de clarinete son las
idóneas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

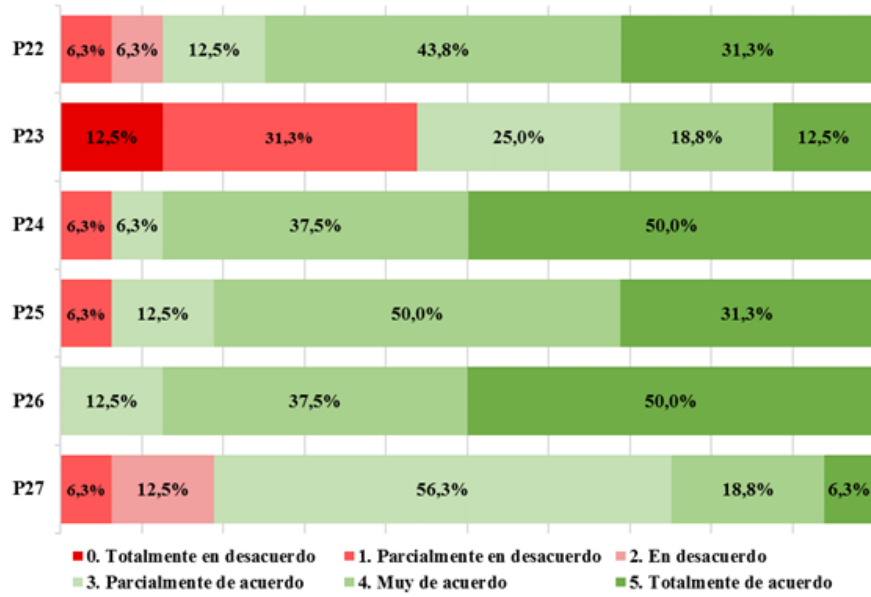
- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 21. Debería rebajarse el nivel de dificultad de las obras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Hay obras de estudio obligatorio en el último ciclo de EE.PP. que se estudian en el Superior por su gran dificultad técnica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Las obras del Grado Superior no deberían estudiarse en las EE.PP., como sucede en la prueba de la PAU, donde no se exigen conocimientos de medicina, etc. para los estudiantes de Medicina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 24. Se deben seleccionar obras más acorde con las exigencias de las EE.PP. para la prueba de acceso al Superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. El alumnado presenta muchos problemas de lectura musical a primera vista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26. En general, el alumnado debería mejorar sus conocimientos para afrontar la prueba de análisis | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. El alumnado presenta muchos problemas en las tres partes de la prueba de acceso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muchas gracias por su colaboración

Resultados de las encuestas realizadas a todo el profesorado de Profesional y Superior







ANEXO IV: Datos del alumnado de Enseñanzas Profesionales del Conservatorio Profesional de Música “Francisco Casanovas” de Torrevieja, recogidos durante el Curso Académico 2015/2016

Datos previos a la intervención metodológica:

Estudiante O.V.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
No.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Sí.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
No sacar un buen partido y no dar lo mejor de mí.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Estudiando parte por parte cada trozo hasta que salga lo mejor posible. Con respecto a la época de la obra, trato de llevarla a ese estilo, es decir, si la obra es del Clasicismo la intento tocar como era la música en esa época.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
Ninguno en particular.
6. ¿Cómo memorizas una obra musical?
Primero y antes que todo, me tengo que saber casi perfectamente la obra con la partitura; y, una vez que ya me la sepa entera, paso a memorizarla de la siguiente manera: toco los primeros pentagramas con la partitura una vez y, luego, lo intento sin la partitura. Si sale bien, después con los siguientes pentagramas y cuando estén listos, los repito los anteriores y estos últimos que ensayé. Y, así, sucesivamente.

Estudiante C.S.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
Sí, con el Clarinete.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Con ejercicios de escala cromática.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
Que me salga mal.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Las solfeo y atiendo a sus indicaciones.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
En pocas ocasiones, el solfeo.

6. ¿Cómo memorizas una obra musical?

Repitiéndola hasta que me la aprendo.

Estudiante S.S.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Sí, con y sin Clarinete.

2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí, también utilizo notas largas para calentar.

3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?

Lo que más me preocupa es que el Clarinete pite o yo me equivoque en alguna nota.

4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?

Primero, la toco entera para ver cómo va más o menos; y, después, me paro a mirar detenidamente los pasajes más difíciles y el tempo al que va la obra.

5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?

El tempo al que va la obra que tengo que tocar.

6. ¿Cómo memorizas una obra musical?

Voy aprendiéndomela por partes y, cuando veo que ya me sé esa parte, paso a la siguiente hasta poder tocar la obra entera de memoria.

Estudiante A.V.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

No.

2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí, hago ejercicios de intervalos de octavas, quintas y arpeggios con figuración de negra con una velocidad de negra igual a sesenta. Además, ejercicios con la escala cromática con figuración de cuadrada a una velocidad también de sesenta igual a negra (con este ejercicio juego con las dinámicas y los reguladores). Utilizo el metrónomo para marcarme el pulso, un afinador, y todo esto con la luz apagada, a oscuras (cuando no dispongo de esto, cierro los ojos), para prestar mayor atención a la emisión del sonido, fijarme en cómo realizo la toma de aire y no distraer la mente con ningún objeto visual, entre sonido y sonido realizo una parada calmada de un par de compases para pensar cómo puedo mejorar el siguiente sonido. También, realizo ejercicios de escalas con figuración de semicorcheas a sesenta la negra. Estos ejercicios no los realizo todos en un mismo día, sino que realizo un par cada día.

3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?

Lo que más me preocupa son las zonas que más inseguras llevo debido a su dificultad. Pero, si hablamos de algo más general, el público formado por familiares no me preocupa. Lo que más me preocupa son, sobre todo, los profesores y alumnos, los que más o menos están en mi nivel o superior, por temor a lo que puedan pensar y juzgar de mí. Lo que más me preocupa son las críticas de los que pueden entender y saber de Música. Por esta razón, también, me pone bastante nerviosa en momentos donde toco un solo en una agrupación como una Banda. Yo diría que es en los momentos donde más nerviosa me puedo poner, sea o no en audición. Me pone nerviosa lo que puedan pensar de mí.

4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?

Cuando veo una obra por primera vez, miro la época del compositor y lo relaciono con su estilo correspondiente para tener una idea básica de las características generales de la obra. Después, la miro por encima para ver de qué secciones se compone como una idea general y ver un poco qué partes pueden ser difíciles y cuáles no; y, con respecto a esto, la empiezo muy lentamente entera con una velocidad que seguro que pueda tocarlo todo a primera vista para ver notas, dinámicas, ligaduras, diferentes tipos de picado, etc. El siguiente paso que sigo es subir la velocidad poco a poco por secciones y, a su vez, analizar la estructura: ver cuál es el motivo principal, analizar las frases y semifrases, y ver dónde está la nota culmen de la sección (el proceso de análisis lo he empezado a realizar desde hace poco, debido a que con la asignatura de Análisis en quinto de EE.PP. he tenido mayor conciencia de todo esto). Una vez que tengo todo lo básico asentado, practico las zonas de mayor dificultad. Siempre que cojo la obra en cualquier ensayo, la toco primero entera para ir cogiendo fondo y el día del concierto poder aguantar la duración de la obra.

5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?

Esto también depende un poco de la dificultad de la obra; pero, en general, las figuraciones las tengo bastante bien asentadas y los cambios de ritmos. Es más, suelo ser muy meticulosa cuando encuentro un ritmo que es bastante peculiar. Yo diría que lo que más me cuesta son las notas cuando hay intervalos muy amplios. Y, en cuestión de armaduras, los sostenidos los llevo bien, pero los bemoles me cuesta un poco más, cuando superan los cinco me cuesta bastante.

6. ¿Cómo memorizas una obra musical?

Primero, la estudio como habitualmente estudio una obra (respuesta de la pregunta cuarta) y, simplemente, el hecho de ensayarla y repetirla, trabajarla y demás, la voy memorizando. Una vez que considero que puedo saberme la obra de memoria, me quito la partitura y pruebo. Si veo que hay un pasaje que no he memorizado correctamente, lo repito varias veces y, después, me quito la

partitura; pero, generalmente, no me hace falta. No uso un método específico. La memorizo con el tiempo.

Estudiante E.T.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
No.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Sí.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
Si toco con pianista, no seguir el tiempo. Solo, no me preocupa nada.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Primero, las estudio lentas y voy aumentando la velocidad.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
El ritmo.
6. ¿Cómo memorizas una obra musical?
Lo memorizo por partes.

Estudiante M.I.N.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
A veces, agunto la respiración, hago notas largas con el Clarinete.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Con escala cromática y, también, con intervalos de terceras.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
Tocar en público. Cuando yo estoy tocando y la gente me mira, me pongo muy nerviosa. Cuando me equivoco de notas, también me pongo muy nerviosa. Me tiemblan las manos y el corazón lo tengo acelerado.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Primero, las solfeo y, luego, las estudio con el Clarinete primero lento y aumento la velocidad poco a poco. Trabajo el picado, ligado y, a veces, me cuesta. A veces las estudio por pentagramas y voy aumentando poco a poco los pentagramas. No estudio el estilo musical, sólo estudio los tempos de las obras.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
Me pongo muy nerviosa y me dan un tiempo determinado y me cuesta solfearla. Me cuesta tocarla inicialmente.
6. ¿Cómo memorizas una obra musical?
Tocando la obra muchas veces y solfeándola.

Estudiante M.G.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
No.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Sí.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
No sacar un buen sonido y no dar lo mejor de mí.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Estudiando parte por parte cada trozo hasta que salga lo mejor posible. Con respecto a la época de la obra, trato de llevarla a ese estilo, es decir, si la obra es del Clasicismo la intento tocar como era la música en esa época.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
Ninguno en particular.
6. ¿Cómo memorizas una obra musical?
Primero y antes que todo, me tengo que saber casi perfectamente la obra con la partitura; y, una vez que ya me la sepa entera, paso a memorizarla de la siguiente manera: toco los primeros pentagramas con la partitura una vez y luego lo intento sin la partitura. Si sale bien, después con los siguientes pentagramas y cuando estén listos, los repito los anteriores y estos últimos que ensayé. Y, así, sucesivamente.

Estudiante G.A.

1. ¿Realizas algún ejercicio de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
Sí.
2. ¿Calientas con ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Sí.
3. Al interpretar una obra en audiciones, ¿qué es lo que más te preocupa?
Lo que más me preocupa es el solfeo, es decir, que a la hora de tocar pierda el tempo.
4. ¿Cómo trabajas las obras en casa? ¿Las analizas y estudias el estilo musical?
Las solfeo para saber leerla y a tocar. No las analizo y tampoco las estudio según el estilo musical de la obra.
5. ¿Qué problemas tienes en la lectura a primera vista?
El solfeo.
6. ¿Cómo memorizas una obra musical?
Tocándola una y otra vez.

Datos posteriores a la intervención metodológica:**Estudiante G.A.**

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
Un poco.
2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
Normalmente.
3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?
Sí.
4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?
No lo he cambiado.
5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?
Los mismos problemas.
6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?
El mismo estudio.

Estudiante M.I.N

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?
Sí, he mejorado un poco.
2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?
A veces, en ocasiones no realizo los ejercicios.
3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?
Sí, en audiciones individuales; aunque, me siento más segura porque he hecho más actuaciones en grupo, que hacen que me suelte más.
4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?
No, continúo igual.
5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?
He mejorado porque he mejorado con el solfeo respecto a la anterior vez.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

Las ensayo más para controlar las obras de memoria.

Estudiante M.G.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Encuentro mejoría a la hora de tocar con el Clarinete, ya puedo aguantar muchos más compases sin ningún tipo de problema.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Siempre a la hora de comenzar, sobre todo, la escala cromática.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

No, he mejorado un poco.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

He cambiado a la hora de empezar, ya que antes no solía darle tanta importancia a la preparación, como tocar escalas...

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

He mejorado en la mayoría de algunos aspectos negativos.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

Continúo igual, ya que me iba bien.

Estudiante A.V.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Sí que encuentro mejoría, sobre todo, por el control del diafragma a la hora de tocar. Antes no lo lograba controlar del todo bien. Antes tenía que preocuparme en utilizar el diafragma, ahora es más natural. Aunque los que más me han ayudado son los ejercicios de respiración con el Clarinete, haciendo ejercicios con figuraciones muy lentas, atenta de que cada respiración sea la adecuada.

Los ejercicios sin el Clarinete me han ayudado más que a mejorar, a prepararme a la hora de tocar. Aunque, en general, he mejorado. Una de las cosas que más noto, sobre todo, es en el momento de emitir el sonido, es un sonido más relajado. Aunque, aún tengo que trabajarlo mucho más.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí que realizo este tipo de ejercicios, aunque no con tanta frecuencia y tiempo que me gustaría dedicarles.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

Estoy trabajándolo y la verdad es que todavía me cuesta. También, depende mucho del día y el sitio, pero generalmente estoy más nerviosa, como dije en la anterior encuesta, cuando hay entendidos de la Música escuchándome. Me preocupa mucho su opinión. Esto, la verdad es algo que viene sobre todo de mi forma de ser en el día a día.

También, estoy desde hace poco utilizando un método de estudio, estudiando todo mucho más lento. Hay profesores que, desde hace poco, me llevan comentando que eso puede ser porque no asimilo bien las obras y que mirando las obras desde el principio muy lento hacen que las asimile mejor. Estoy probando este método de estudio, en unos meses tendré el resultado de ello.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

Sí, cambié mi estudio diario. Anteriormente, miraba las obras y los pasajes tal cual, sin hacerlo todo lento primero. Ahora, sea un pasaje fácil de digitación o no, lo hago lentamente para ver la afinación de cada nota, para saber si quiero un sonido más redondo, lleno o más pequeño, si prefiero timbrar de una manera unas notas y otras de otra manera... Todavía no puedo ver los resultados de este tipo de estudio, pero pronto podré saber su eficacia.

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

Poco a poco lo voy mejorando, pero todavía me queda mucho que practicar.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

Es una de las pocas cosas que no he cambiado. Nunca he tenido problema con memorizar una obra, siempre de estudiarla día a día me las llevo siempre a memorizar.

Estudiante S.S.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Sí, he mejorado un poco.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí, siempre que comienzo a estudiar.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

No, ya salgo mucho más relajada.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

Lo he cambiado un poco.

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

He mejorado, ya no me cuesta tanto llevar el tempo que le corresponde.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

El mismo de antes: memorizando las obras por partes.

Estudiante C.S.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Con el Clarinete.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

No.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

Realizo otros.

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

He mejorado.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

Continúo con el mismo estudio.

Estudiante O.V.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Sí, he mejorado un poco.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Casi siempre. Más o menos ocho de cada diez veces los hago.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

No.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

Sí, antes no hacía ejercicios de calentamiento ni nada por el estilo; ahora, en cambio, sí los hago más a menudo.

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

Sí, he mejorado.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

La memorización de las obras la sigo realizando de la misma manera que antes.

Estudiante E.T.

1. ¿Encuentras mejoría con los ejercicios de respiración con el Clarinete o sin el Clarinete?

Sí.

2. ¿Realizas siempre los ejercicios de intervalos, arpeggios o escala cromática?

Sí.

3. ¿Continúas con las mismas preocupaciones a la hora de realizar una interpretación de una obra?

No.

4. ¿Has cambiado el estudio en casa o realizas otros diferentes al realizado anteriormente?

He cambiado.

5. ¿Continúas con los mismos problemas en la repentización o has mejorado?

Creo que continúo con los mismos problemas.

6. Respecto a la memorización de las obras, ¿continúas con el mismo estudio que realizabas anteriormente o has cambiado algunos aspectos?

No las memorizo.

ANEXO V: Información relativa a las Pruebas de Acceso de los Conservatorios Superiores de Música de Murcia y de Alicante

Normativa de Acceso al Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia



I. COMUNIDAD AUTÓNOMA

3. OTRAS DISPOSICIONES

Consejería de Educación, Formación y Empleo

8025 Resolución de 6 de mayo de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se dictan instrucciones sobre el acceso a los estudios superiores de Música, la admisión y la matriculación del alumnado en el Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti Littel" para el año académico 2013-2014.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 45.2.c, incluye entre las enseñanzas artísticas superiores los estudios superiores de Música.

El artículo 54.2 establece que para acceder a estos estudios será preciso estar en posesión del título de bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y superar una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Señala igualmente que la posesión del título profesional de Música será tenida en cuenta en la calificación final de esta prueba.

Por otra parte, el artículo 69.5 prevé que los mayores de diecinueve años de edad puedan acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas. Mediante la Resolución de 15 de marzo de 2013 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas se ha convocado y establecido la prueba de mayores de 19 años sin requisitos académicos para el acceso a las enseñanzas artísticas superiores.

En cumplimiento de lo establecido en la disposición segunda del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el apartado 2 de la disposición adicional primera del Decreto 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música para la Región de Murcia, determina que la nota media del expediente de las Enseñanzas Profesionales de Música constituirá el 40% de la nota de la prueba en el caso del alumnado que opte a ella y esté en posesión del título profesional de Música.

Además el apartado primero de la citada disposición adicional establece que "la Consejería competente en materia de Educación garantizará la adecuación de la prueba de acceso a las Enseñanzas Superiores de Música al currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música, así como la coordinación entre los centros que impartan ambas enseñanzas para su organización y realización."



d) Lectura a vista, al piano, de de varios fragmentos musicales para piano, voces o instrumentos orquestales propuestos por el tribunal. La lectura podrá incluir la entonación gestualizada.

3. Interpretación:

a) Interpretación en el instrumento de la modalidad de un programa de una duración aproximada de treinta minutos, integrado por obras y/o estudios de diferentes épocas y estilos de una dificultad apropiada a este nivel. Se atenderá a lo establecido en el apartado 7 del presente punto.

b) Análisis de una obra o fragmento propuesto por el tribunal. En el caso de Guitarra Flamenca, reconocimiento de los elementos constituyentes de un género característico, a partir de una audición seleccionada por el tribunal.

c) Lectura a vista de una obra o fragmento musical, escrito para el instrumento de la modalidad o, en el caso de Clave y Órgano, realización de un continuo a partir de un bajo cifrado propuesto por el tribunal. El ejercicio c) de la modalidad de Guitarra flamenca consistirá en el acompañamiento de un cante por bulerías, por soleá o libre, y de un baile por soleá o por alegrías, según determine el tribunal.

4. Musicología:

a) Interpretación en el instrumento principal o voz, durante aproximadamente quince minutos, de las obras que determine el tribunal de una relación presentada previamente por el candidato, la cual se adecuará a lo establecido en los apartados 6 y 7 del presente punto.

b) Análisis de una obra o fragmento propuesto por el tribunal.

c) Realización de un trabajo armónico contrapuntístico.

5. Pedagogía:

a) Interpretación en el instrumento principal o voz, durante aproximadamente quince minutos, de las obras que determine el tribunal de una relación presentada previamente por el candidato.

b) Prueba vocal, a solo y en conjunto.

c) Composición de una pieza breve, de carácter didáctico, sobre una melodía o un texto propuesto por el tribunal.

d) Lectura a vista de una obra o fragmento musical, escrito para piano, propuesto por el tribunal.

6. Para todas las especialidades excepto Interpretación, la relación de obras a que se refiere el ejercicio a) deberá incluir al menos cuatro obras de diferentes épocas y estilos, pertenecientes a los estilos más representativos de la literatura del instrumento, libremente elegidos por el candidato. En el caso del Canto, la relación constará de un mínimo de ocho obras. Se aceptará como obra un solo movimiento de una obra de gran formato, pero dos o más movimientos de una misma obra no se considerarán como obras distintas. Se valorará la interpretación de memoria del repertorio.

7. Es responsabilidad de los aspirantes procurarse los acompañantes que puedan necesitar para realizar la prueba de acceso.

8. El conservatorio hará pública en el plazo previsto en el anexo III una relación orientativa de obras para cada una de las modalidades de la especialidad de Interpretación, el contenido y características de realización de los ejercicios b), c) y d) así como los criterios de evaluación y calificación de todos los ejercicios.



9. La superación de la prueba de acceso faculta únicamente para matricularse en el año académico 2013-2014.

Décimo.- Calificación de la prueba específica de acceso.

1. La prueba específica de acceso se calificará entre cero y diez puntos, con aproximación hasta las centésimas.

2. Asimismo, la calificación de los diversos ejercicios de la prueba será numérica, expresada de cero a diez puntos, con un decimal.

3. La calificación global de la prueba será la media ponderada de las obtenidas en los ejercicios que la componen, conforme a los porcentajes establecidos para las diversas especialidades en el anexo IV. Se redondeará a la centésima más próxima y, en caso de equidistancia, a la superior.

4. Se exigirán los requisitos siguientes para efectuar la media:

a) Que el aspirante haya realizado todos los ejercicios que constituyen la prueba.

b) Que no haya obtenido una puntuación inferior a 5 en más de un ejercicio.

5. En caso de no presentarse a algún ejercicio o de abandonarlo sin concluir, se considerará que el aspirante no se ha presentado a la prueba.

6. Será necesario obtener una calificación final de 5 o más puntos para superar la prueba.

7. La calificación final para el acceso a los estudios superiores de Música, en el caso de quienes aleguen la posesión del título profesional de Música, será la suma del 40 por ciento de la nota media de las Enseñanzas Profesionales de Música y el 60 por ciento de la calificación global de la prueba específica, siempre y cuando se haya obtenido una calificación mínima de 5 en ésta.

8. La calificación final de la prueba, en el caso de quienes no aleguen la posesión del título profesional de Música, se corresponderá con la calificación global.

Undécimo.- Tribunales de la prueba específica de acceso.

1. Para la evaluación de la prueba específica de acceso se constituirá un tribunal único por cada especialidad, salvo en el caso de la especialidad de Interpretación, en la que se podrán constituir tribunales que evalúen las diversas modalidades instrumentales, agrupándolas por familias.

2. Cada tribunal estará formado por un número impar de miembros, profesores que impartan docencia en el Conservatorio Superior de Música de Murcia, con un mínimo de tres. Uno de ellos pertenecerá al Departamento de Composición y el resto serán profesores de la especialidad correspondiente o, en su defecto, especialidades afines. En el caso de Interpretación, el resto de miembros serán profesores que impartan la modalidad o modalidades instrumentales asignadas al tribunal.

3. El Director del conservatorio designará los tribunales oídos los departamentos correspondientes.

4. La composición de los tribunales se hará pública en el tablón de anuncios del Conservatorio Superior de Música de Murcia en las fechas establecidas en el anexo III a tales efectos.



ANEXO IV
CALIFICACIÓN GLOBAL DE LA PRUEBA ESPECÍFICA DE ACCESO
PORCENTAJES DE PONDERACIÓN DE LOS EJERCICIOS POR ESPECIALIDAD

<i>Especialidades</i>	<i>Porcentaje de cada ejercicio</i>			
	<i>a)</i>	<i>b)</i>	<i>c)</i>	<i>d)</i>
Composición	10%	40%	40%	10%
Dirección	20%	15%	35%	30%
Interpretación	60%	30%	10%	
Musicología	20%	50%	30%	
Pedagogía	20%	40%	20%	20%

Ejercicio de Análisis del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia



Región de Murcia
 Consejería de Educación, Formación y Empleo
 Dirección General de Formación Profesional
 y Educación de Personas Adultas

Conservatorio Superior de Música
 "Manuel Massotti Littel"

PRUEBAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA

25 de junio de 2012

EJERCICIO DE ANÁLISIS

APELLIDOS: **NOMBRE:**

Analiza la partitura propuesta y responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se denomina el inicio rítmico de esta pieza?
- ¿Cómo se denomina el final rítmico?
2. Realiza el análisis fraseológico indicándolo sobre la partitura.
3. Indica (sobre la partitura) la tonalidad principal, así como las distintas modulaciones que encuentres, señalando el tipo de modulación y la progresión armónica de cada una de ellas.
4. Realiza sobre la partitura el análisis armónico de los compases 1, 3, 4, 15 y 16.
5. Analiza la cadencia final, indicando el nombre y el tipo de cadencia, así como la progresión armónica que la constituye.
6. ¿Cuál es el motivo principal de la obra? Señálalo en la partitura.
7. ¿Cuál es la textura predominante?
8. ¿Cuál es el ámbito general?
9. ¿Qué forma musical tiene esta obra? Realiza el esquema formal.
10. Escribe un breve comentario sobre esta obra, destacando aquellos aspectos que consideres importantes.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Dirección General de Bienes Culturales y Enseñanzas Artísticas

Conservatorio Superior de Música
"Manuel Massotti Littel"

PRUEBA DE ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA

28 de junio de 2013

EJERCICIO DE ANÁLISIS

Apellidos: Nombre:

Analiza la partitura dada indicando los siguientes aspectos:

1. Realizar un análisis fraseológico de los 40 primeros compases (1 punto)
2. Indicar lo siguiente, de los 20 primeros compases:
 - a) Tonalidades (1,5 puntos)
 - b) Modulaciones (0,5 puntos)
 - c) Cadencias (1 punto)
3. ¿Cuál es la textura predominante en los compases 1-20? ¿Y en los compases 65-84? (1 punto)
4. Realizar el análisis armónico (todos los acordes) de los compases 5-13 (2 puntos)
5. Indicar la estructura de la pieza (1 punto)
6. Señalar el motivo temático principal y sus características más representativas (1 punto)
7. Contextualizar la pieza según una época y estilo. Situarla contenida dentro de una posible estructura mayor. (1 punto)

Nota

Las preguntas anteriores versan sobre el segundo movimiento de la Sonata para piano op. 14, núm. 2, de Ludwig van Beethoven. No obstante, debe tenerse en cuenta que la partitura y el cuestionario que se entregan a los aspirantes en la prueba de acceso **NO INCLUYEN INFORMACIÓN** sobre la obra a analizar ni sobre su autor.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Dirección General de Formación Profesional
y Educación de Personas Adultas

Conservatorio Superior de Música
"Manuel Massotti Littel"

PRUEBAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA INFORMACIÓN SOBRE EL EJERCICIO DE ANÁLISIS

1. El aspirante debe analizar una partitura ofrecida por el tribunal y responder a varias preguntas (no más de 10 ó 12) relacionadas con dicha partitura.
2. La partitura puede ser una obra, movimiento o fragmento musical perteneciente a los periodos Barroco, Clásico o primer Romanticismo (invención, fuga, sonata, etc.).
3. El nivel de dificultad es el estudiado durante las enseñanzas profesionales de música.
4. Las preguntas tratarán sobre aspectos importantes para la comprensión de la partitura y pueden estar referidas a cualquiera de los aspectos de ésta, como por ejemplo:
 - Sonido: timbre, registros, dinámicas, etc.
 - Armonía: acordes, cadencias, modulaciones, recursos especiales (series, marchas progresivas, armonías errantes, etc.)
 - Melodía: tipo de melodía (por grados conjuntos, por salto; ascendente, descendente; continua, interrumpida, etc.)
 - Ritmo: interconexiones entre ritmo y melodía, ritmo armónico, patrones rítmicos, ritmo y textura, etc.
 - Forma musical: frases, motivos, transformaciones motivicas, puentes, formas tipo (sonata, tema con variaciones, rondó, etc.), texturas (melodía principal con acompañamiento, polirritmias, voces imitativas o contrapuntísticas, etc.), realizar un esquema de la forma, etc.
5. Al final del cuestionario se suele pedir un comentario general de la partitura, en el que el aspirante puede incluir apreciaciones personales, anotaciones sobre aspectos que no han sido objeto de preguntas, etc.
6. Ejemplos de preguntas que pueden plantearse:
 - Indica (sobre la partitura) la tonalidad principal, así como las modulaciones que encuentres, señalando el tipo de modulación y la progresión armónica de cada una de ellas.
 - Realiza (sobre la partitura) el análisis armónico de los compases 39 a 62.
 - ¿Cuál es la textura predominante en la partitura?
 - Realiza un análisis fraseológico, indicándolo sobre la partitura.
 - ¿Qué forma musical tiene esta obra? Realiza el esquema formal.

Nota.- Esta partitura corresponde al segundo movimiento de la Sonata para piano op. 14, núm. 2, de Ludwig van Beethoven. No obstante, debe tenerse en cuenta que la partitura y el cuestionario que se entregan a los aspirantes en la prueba de acceso NO INCLUYEN INFORMACIÓN sobre la obra a analizar ni sobre su autor.

Andante.
La prima parte senza replica.

155

The musical score is written for piano and consists of six systems of staves. The first system begins with a piano (*p*) dynamic and the instruction *sempre legato*. The second system features a crescendo (*cresc.*) and a piano (*p*) dynamic. The third system includes a piano (*p*) dynamic and a crescendo (*cresc.*). The fourth system starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a crescendo (*cresc.*) and a fortissimo (*sf*) dynamic. The fifth system includes a piano (*p*) dynamic and a fortissimo (*sf*) dynamic. The sixth system features a fortissimo (*sf*) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

The musical score consists of six systems of staves, each with a treble and bass clef. The first system shows a complex texture with many notes and ornaments. The second system includes a *cresc.* marking. The third system also features a *cresc.* marking. The fourth system has a *decresc.* marking and includes first and second endings. The fifth system includes a *decresc.* marking, a *pp* marking, and the instruction *sempre legato*. The sixth system continues the melodic and harmonic development.

The musical score consists of seven systems of staves, each with a treble and bass clef. The first system features a complex melodic line in the treble with slurs and accents, and a bass line with sustained notes. Dynamics include *cresc.*, *rinf.*, *cresc.*, and *rinf.*. The second system has a more active treble with sixteenth-note patterns and a bass line with longer notes. Dynamics include *p*. The third system continues with similar patterns, including *p* and *cresc.*. The fourth system shows a treble with slurs and a bass line with sustained notes, including *cresc.*. The fifth system features a treble with slurs and a bass line with sustained notes, including *decresc.*. The sixth system has a treble with slurs and a bass line with sustained notes, including *p*. The seventh system is a chordal passage with slurs and accents, including *pp* and *ff*.

Ejercicios de Repentización del Conservatorio Superior de Música “Manuel Massotti Littel” de Murcia

ANDANTE ESPRESIVO

$\text{♩} = 72$

p

mf

sf

DANZA ALLEGRETTO

$\text{♩} = 92$

f

mf

p

DIMINUENDO

Aire de barcarola, muy expresivo

♩=60

Musical score for "Aire de barcarola, muy expresivo". The piece is in 2/4 time and F# major. It begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic and a tempo of 60 beats per minute. The melody is characterized by flowing eighth and sixteenth notes, often beamed together. The score is divided into three systems: the first system (measures 1-9) ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic; the second system (measures 10-17) continues the melodic line; the third system (measures 18-24) features a crescendo leading to a piano-piano (*pp*) dynamic.

Ritmico

♩=140

Musical score for "Ritmico". The piece is in 7/8 time and F# major. It begins with a forte (*f*) dynamic and a tempo of 140 beats per minute. The melody is highly rhythmic, featuring many eighth and sixteenth notes with accents. The score is divided into four systems: the first system (measures 25-28) is marked *f* *enérgico*; the second system (measures 29-33) includes a change to 3/4 time and ends with a mezzo-forte (*mf*) dynamic; the third system (measures 34-37) features various time signatures (6/8, 5/8, 4/8); the fourth system (measures 38-41) includes triplets and ends with a *Rit poco a poco* instruction.

Courante ♩ = 72

Musical score for Courante in G major, 2/4 time, tempo 72. It consists of three staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The second staff has a bass clef and the same key signature. The third staff has a treble clef and the same key signature, ending with a trill (tr~) over a note.

Allegro enérgico

Musical score for Allegro enérgico in G major, 3/8 time. It consists of four staves of music. The first staff has a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#), starting with a forte (f) dynamic. The second staff has a bass clef and the same key signature, with dynamics of f and mp. The third staff has a treble clef and the same key signature, with dynamics of mf, Cresc., and f. The fourth staff is a blank staff with a treble clef.

Normativa de Acceso al Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante (extracto del Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, DOGV)

Estar en posesión del Título de Bachiller o haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años. También, podrán acceder a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música las personas mayores de dieciocho años de edad que, sin reunir los requisitos señalados anteriores, superen la prueba específica a que hace referencia el *Artículo 69, Enseñanzas Postobligatorias, Apartado 5, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Estructura y Contenido de la Prueba Específica de Acceso

Consta de tres ejercicios para cada una de las especialidades siguientes: A. Interpretación:

1. Interpretación de un programa de treinta minutos de, al menos, tres estilos distintos. El aspirante deberá interpretar, como mínimo, una obra de memoria. Esta prueba tendrá carácter eliminatorio y representará, en caso de superarla, el cincuenta por ciento de la nota final.
2. Análisis estructural e histórico de un fragmento musical. Representará el veinticinco por ciento de la nota final
3. Lectura a vista con el instrumento principal del itinerario al que se opta. Representará el veinticinco por ciento de la nota final.

Estructura y contenido de la Prueba de Acceso específica a primero de Grado Superior de Enseñanzas Artísticas de Música

Especialidad: interpretación: Clarinete

1. Interpretar un programa de 30 minutos de, al menos, tres estilos distintos. El aspirante deberá interpretar, como mínimo, una obra de memoria. Esta prueba tendrá carácter eliminatorio y representará, en caso de superarla, el 50% de la nota final
2. Análisis estructural e histórico de un fragmento musical. Esta prueba representa el 25% de la nota final.
3. Lectura a vista en el instrumento de su itinerario instrumental. Esta prueba representa el 25% de la nota final.

Para los tres apartados de la prueba, los objetivos y los contenidos son los objetivos y contenidos terminales de las respectivas asignaturas de Enseñanzas Profesionales: Análisis e Instrumento principal.

Ejercicio de Análisis del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante

El profesorado del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante no quiso facilitar el modelo de ejercicio de los años en que se realizó esta Tesis Doctoral.

Ejercicios de Repentización del Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante

Lectura 1ª Vista 2014.

Allegro $\text{♩} = 84$

f *cresc.* *ff*

mf *f* *ff* *mf* *f* *ff*

mf *f*

p *cresc.*

f *mf* *p* *f* *ten.*

mf *cresc.* *f* *f* *ff* *dim.*

poco a poco *p* *pp*

p *cresc.* *mf* *p* *f* *mf* *mf*

cresc. *ff* *f* *mf* *f*

5
LECTURA 1ª VISTA 2015 III

Allegro con fuoco. (♩. = 104)

The musical score is written on ten staves. It begins with a treble clef and a 3/8 time signature. The key signature has one flat (B-flat). The tempo is 'Allegro con fuoco' with a quarter note equal to 104 beats per minute. The score includes various dynamics such as *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), and *sfz* (sforzando). There are also articulation marks like accents (^) and a trill (tr.). The piece concludes with a double bar line and a 3/8 time signature.

ANEXO VI: Selección de partituras analizadas del repertorio para Enseñanzas Profesionales de Música (especialidad: Clarinete)¹

Propuestas de Murcia:

Obras para Clarinete solo:

- M. Arnold: *Fantasia Op. 87*.
- L. Berio: *Lied*.
- G. Jacob: *5 Piezas para clarinete solo*.
- G. Miluccio: *Rapsodia*.
- W. Osborne: *Rapsodia*.
- H. Suttermeister: *Capricho*.

Conciertos:

- B. H. Crussell: *Concierto en Si bemol Mayor Op.11; Concierto en Mi bemol Mayor Op.1 y Concierto en fa menor Op.5*.
- F. Krommer: *Concierto en Mi bemol Mayor Op.36*.
- G. S. Mercadante: *Concierto en Si bemol Mayor*.
- W. A. Mozart: *Concierto en La Mayor KV622*.
- J. Stamitz: *Concierto en Si bemol Mayor y Concierto nº 1 en Fa Mayor Op.73*.
- C. M. von Weber: *Concertino en Mi bemol Mayor Op.26*.
- F. Danzi: *Sonata en Si bemol Mayor y Sonata nº 1 en Do Mayor*.
- F. Devienne: *Sonata nº 2 en Mi bemol Mayor*.
- C. Saint-Saëns: *Sonata en Mi bemol Mayor Op.167*.
- R. Schumann: *3 Piezas de Fantasia Op.73*.
- C. M. Widor: *Introducción y Rondó Op.72*.
- M. Arnold: *Sonatina Op.29*.
- P. Hindemith: *Sonata*.
- W. Lutoslawski: *5 Preludios de danza para Clarinete y Piano*.
- A. Messenger: *Solo de Concours*.
- F. Poulenc: *Sonata*.
- R. Carnicer: *Fantasia*.
- X. Montsalvatge: *Self-Paráfrasis*.
- B. Pérez Casas: *2º Solo para Clarinete*.
- A. Romero: *Primer solo de concierto; Capricho pintoresco y Vibraciones del alma*.

¹ Se añade el repertorio orientativo para las Pruebas de Acceso seleccionado por los Conservatorios Superiores de Murcia y de Alicante, del cual se han seleccionado, a su vez, tres obras acordes con las exigencias de EE.PP. como ejemplo del trabajo analítico en el aula de Clarinete

Propuestas de Alicante:

Obras para Clarinete solo:

- G. Donizetti: *Estudio*.
- H. Suttermeister: *Capriccio*.
- I. Stravinsky: *3 Piezas*.
- L. Berio: *Lied*.
- B. Kovács: *Homenajes*.
- Miluccio: *Rapsodia*.
- Penderecki: *Preludio*.
- O. Messiaen: *Abismo de los pájaros*.
- X. Montsalvatge: *Homenatge*.
- B. Adam Ferrero: *Tres piezas*.

Conciertos:

- F. Poulenc: *Sonata*.
- C. Saint-Saëns: *Sonata*.
- D. Milhaud: *Sonatina*.
- W. Lutoslawski: *Preludios Danza*.
- M. Arnold: *Sonatina*.
- A. Messenger: *Solo de concurso*.
- F. Devienne: *Sonatas*.
- C. Debussy: *Rapsodia*.
- Cavallini: *Adagio e Tarantella*.
- G. Rossini: *Tema y variaciones*.
- R. Schumann: *Piezas Fantásticas y 3 Romanzas*.
- C. M. von Weber: *Dúo Concertante; Concertino, Conciertos 1º y 2º*.
- C. Stamitz y J. Stamitz: *Conciertos*.
- Crussell: *Conciertos*.
- Spohr: *Conciertos*.
- W. A. Mozart: *Concierto*.
- J. Menéndez: *Introducción, Andante y Danza; Estudios con Piano, Solo de Concierto*.
- M. Yuste: *Estudio Melódico; Solo de Concurso, Vibraciones del Alma*.

Concierto en Mi bemol Mayor Op.36, de J. V. Kromer

- **Aspectos generales:** Obra perteneciente al estilo Clásico (comienzo de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX), pero de transición entre Clasicismo y Romanticismo. Es una música elegante, sin excesos emocionales, con frases cortas y claras, que mantienen los adornos barrocos y el predominio de la repetición. Se usan los reguladores, los contrastes expresivos, se abandonan las formas contrapuntísticas, predomina la línea melódica, la atención al color sonoro y la sonoridad de los instrumentos... Es un concierto de gran virtuosismo con pasajes ascendentes y descendentes en sus diferentes registros (grave-medio-agudo y sobreagudo).

- **Análisis interpretativo:** Exposición del Piano con el motivo o tema inicial en anacrusa con intervalo de cuarta con la figuración de dos corcheas, que se repite en los tres primeros compases. La mano izquierda presenta un bajo Alberti que marca más los saltos del motivo inicial compartido por Clarinete y Piano.

CONCERTO Mi b Maggiore

Kromer, F. V., op. 36

The image shows a musical score for Clarinet in Bb and Piano. The Clarinet part is in the upper staff, and the Piano part is in the lower staff. Both parts are marked 'Allegro' and 'Tutti'. The Clarinet part starts with a forte (f) dynamic. The Piano part starts with a forte (f) dynamic and includes a 'Tutti' section with a dense, rhythmic accompaniment in the left hand.

Desarrollo del tema hasta llegar al compás cuarto del número dos, con cadencia sobre la Dominante (V) en octavas con el Sib y comienza un nuevo tema elegante también en anacrusa (en este caso, de negra), hasta llegar tres compases antes del número cinco. Aquí, el Piano finaliza con figuración de corcheas en la mano derecha, mientras la mano izquierda alterna figuración de corcheas y semicorcheas con saltos interválicos de terceras, quintas y octavas (III-V-VII).

Finaliza la exposición del Piano con una cadencia en Mib Mayor, antes de comenzar el Clarinete, que debe cuidar la afinación con la referencia de la

cadencia del Piano. Aquí, el Clarinete mantiene la tensión hasta el final, ayudado por las interrupciones creadas por los silencios.

Comienza el Clarinete el tema o motivo expuesto por el Piano anteriormente, en anacrusa con el intervalo de cuarta que se repite cuatro veces y continúa con una melodía en figuración de semicorcheas y fusas ascendentes, hasta culminar en La₄ que, seguidamente, descienden semicorcheas en grados conjuntos, le sigue unas corcheas y finaliza en la Tónica-Sensible-Tónica de la tonalidad de re menor (I-VII-I). Destacar la dificultad del Clarinete en la igualación de la sonoridad en sus cambios de registros, al igual que mantener una correcta afinación con el Piano y la cuadratura de las dos semicorcheas y las fusas manteniendo el pulso de corcheas que marca el Piano.

The musical score shows two staves. The top staff is for B♭ Clarinet (B♭ Cl.) and the bottom staff is for Piano (Pno.). The Clarinet part begins at measure 52 with a five-measure rest, then plays a melodic line of eighth notes and quarter notes. The Piano part starts at measure 52 with a piano (p) dynamic. It features a rhythmic accompaniment of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand, with some chords in the right hand.

Expone el Clarinete el tema inicial

En todo momento, el Piano interpreta ritmo de corcheas en contratiempo hasta llegar tres compases antes del número siete, repitiendo notas, y finaliza en el tercer tiempo del número siete donde continúa el Clarinete con la melodía de temas anteriores. Y, al quinto compás después del siete, dialoga con el Piano con un motivo de tres corcheas y negra descendentes en intervalos de terceras, cuartas y quintas (III-IV-V); mientras que, el Clarinete repite dicho tema durante seis compases (denominado enlace/puente), manteniendo la línea melódica y la columna de aire sin golpear cada comienzo de corcheas. Mantiene la tensión hasta el número ocho, hasta concluir en Do₅ redonda en piano del número ocho, donde se inicia un nuevo tema. El Piano mantiene el ritmo de corcheas ascendentes y descendentes que coincide con el Clarinete, manteniendo en todo momento ambos instrumentos dicho diálogo.

The musical score consists of two systems. The first system (measures 72-75) features a B♭ Clarinet part with a melodic line characterized by long notes and slurs, and a Piano part with a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes. The second system (measures 76-79) shows the Clarinet playing a more complex melodic line with slurs and accents, while the Piano continues with a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes. Dynamics include *p* (piano) and *mp* (mezzo-piano).

Comienza el Clarinete un nuevo tema combinando la figuración larga (redondas, blanca con puntillo...) con corcheas repitiendo notas. Mantiene una melodía en el registro agudo con alternancia del registro medio. Al compás tercero del número diez, comienza el Clarinete una repetición de semicorcheas creando una tensión que culmina en Sol (agudo) cuatro compases antes del número once; y, en los cuatro siguientes compases repite unos motivos anteriores hasta llegar a las semicorcheas del número once, que comienza preludiando de forma arpegiada y ascendentes hasta finalizar la tensión en unas progresiones de semicorcheas.

Las blancas en intervalos de quintas y sextas, y continuando una escala ascendente en la tonalidad de Sol Mayor, iniciando el Clarinete desde Fa₂ manteniendo la tensión hasta Sol₅ y, seguidamente, finaliza la tensión en el trino de Re₄ que resuelve en Do₄. Estos compases son de gran dificultad para el clarinetista, que mantiene constantemente un virtuosismo que abarca los diferentes registros, combinando las articulaciones y manteniendo el control en el sonido hasta llegar a la negra del número trece.

El Piano mantiene el ritmo de corcheas ascendentes y descendentes en grados conjuntos, hasta llegar seis compases después del número nueve, donde hay cambio tonal (Re bemol Mayor). Aquí, el Piano combina la mano izquierda con una corchea y silencio; mientras que, la mano derecha mantiene un ritmo

sincopado hasta llegar al número once. Del compás once al trece, el Piano mantiene el ritmo de corcheas combinando corchea-silencio, acordes en figuración de negras y notas repetidas hasta llegar al número trece.

A partir del número trece, el Piano repite el motivo o tema inicial con la mano derecha; mientras la mano izquierda mantiene la alternancia de quintas y terceras (V-VII) en semicorcheas. Posteriormente, aparecen las corcheas que dan paso a cuatro compases antes del número quince, con un nuevo motivo con alternancia de corcheas en la mano izquierda y una melodía amplia, que combina silencio de negras y dos corcheas en grados conjuntos ascendentes y descendentes, en una amplia dinámica o sonoridad de piano (hasta llegar al número dieciséis). Después, el Piano da comienzo a un nuevo tema en semicorcheas la mano derecha y blancas en intervalos conjuntos en sonoridad de fuerte.

Inicia un nuevo tema el Clarinete, dos compases antes del número diecisiete, con dos corcheas en terceras ascendentes de anacrusa, igual que el motivo inicial. Realiza una melodía combinando los diferentes registros del Clarinete (agudo y sobreagudo), siendo de gran dificultad por la afinación, el control tímbrico y del sonido. Mientras, el Piano acompaña con un ritmo combinado de corcheas-negras, hasta llegar seis compases antes del número diecinueve, donde aparece un cambio tonal (Re bemol Mayor) y el Clarinete repite el tema anterior con esa nueva tonalidad. Finaliza en el número veinte, tres compases después, con una melodía amplia que combina figuración de blancas-corcheas-negras, ascendente y crescendo en cromatismo ascendente hasta Re⁵, manteniendo la cuadratura con Piano y afinación.

El Piano mantiene el ritmo de corcheas hasta que finaliza el tema del Clarinete. Sigue con un fuertísimo en alternancia de negras y escalas cromáticas ascendentes en semicorcheas, que enlaza con los cuatro acordes del Piano, hasta llegar al compás anterior del número veintiuno. El Clarinete repite un tema anterior, pero con diferente figuración, y el Piano alterna las negras a tiempo y a contratiempo. Al repetir el Clarinete los temas, siempre se debe diferenciar el segundo del primero en sonoridad (más piano), realizando un contraste sonoro entre los dos motivos, algo característico de este período.

Dicho tema finaliza dos compases antes del número veinticuatro, donde realiza un enlace con figuración de semicorcheas en alternancia de intervalos de quinta y terceras (V-VII), y melódicos en grados conjuntos, combinando con las blancas en terceras ascendentes. Así, hasta volver a repetir el mismo esquema melódico y rítmico inicial (REEXPOSICIÓN), que aparece en el número veinticinco hasta llegar al compás cuarto, donde el Piano acompaña en figuración de corcheas constantemente.

El Clarinete repite el tema en la sonoridad de piano, con arpeggios ascendentes y descendentes en terceras desde el registro grave hasta el agudo, en piano y pianísimo, repitiendo motivos. Igual que al comienzo, son de gran dificultad técnica por el control de las semicorcheas con pulso de corcheas en el Piano, por el picado corto y limpio (diferenciar bien las diferentes articulaciones que aparecen), por mantener la afinación en los diferentes registros y por la igualación de la sonoridad. En todo momento, se encuentra en la máxima tensión hasta el compás noveno después del número treinta y dos (de gran dificultad técnica), que combina las articulaciones y finaliza con un trino de Sol4, manteniendo dicha tensión hasta Fa4.

Tres compases antes del número treinta y dos, comienza unos cromatismos ascendentes desde Fa4, creando tensión con unos arpegiados ascendentes y descendentes, que culmina con Fa5 en negra y seguido de trino de Sol4 largo que finaliza en Fa4.

319

B♭ Cl.

Pno.

pp cresc.....

pasaje virtuoso en diferentes registros, control de las articulaciones, afinación...

322 32

B♭ Cl.

Pno.

El Piano ejecuta hasta el final del primer movimiento una Coda con temas aparecidos anteriormente y algún nuevo motivo, esta vez en la tonalidad de Mi bemol Mayor.

324

B. Cl.

Pno. *mp* *cresc.*.....

escala ascendente del registro grave hasta el Fa sobreagudo, cuidar el tempo que marca el Piano

327

B. Cl.

Pno. *fp*

Sonata nº2 (primer movimiento) Op.120 en Mi bemol Mayor, de J. Brahms

- **Aspectos generales:** El Romanticismo es un período histórico artístico iniciado a principios del siglo XIX que se extendió hasta las innovaciones modernistas de comienzos del siglo XX. El Romanticismo alemán surgió a finales del siglo XVIII como oposición a la tradición clásica, que comenzaba a desaparecer con precursores como Beethoven (ya romántico en su segundo período compositivo). La música se vuelve muy intimista e individual, al tiempo que apasionada, virtuosa (por las mejoras técnicas de los instrumentos).

En este período, contrastan los forte-piano, los rubatos expresivos, hay mayor libertad rítmica y ritmos contrastantes. La armonía varía los antiguos usos

del Clasicismo, destacando por los cromatismos, la difuminación del sentido tonal de los acordes...

Dentro del repertorio clarinetístico del Romanticismo, podemos encontrar esta Sonata de Brahms, de gran importancia a nivel interpretativo por su armonía, melodía, estructura formal, variaciones dinámicas, ataques instrumentales, contrastes... Brahms la realiza en la etapa final de su vida y demuestra su gran conocimiento del Clarinete, gracias a su estancia en Meiningen, donde residía R. Mühlfeld (famoso clarinetista de la época).

Este primer movimiento se inicia con el Himno de La Internacional, que recuerda al tema de su Sonata nº1 para Violín y Piano. Presenta tres motivos fundamentales que aparecen enlazados con interesantes ideas secundarias.

- **Análisis interpretativo:** En la tonalidad de Mi bemol Mayor, se inicia la partitura, con indicaciones de piano y "Allegro amabile". El Clarinete expone una melodía de ocho compases en su registro medio, creando un inicio de tensión, carácter expresivo y de relajación final. Es importante destacar el control de la columna de aire que debe tener el instrumentista, cómo debe mantener la tensión siempre gracias a las negras con puntillo hasta Sol3 (segunda línea del compás octavo), cómo debe articular con claridad y afinando especialmente en los portamentos de quintas, octavas, décima, etc.

SONATA N° 2

For Clarinet and Piano Op. 120

J. Brahms

Allegro amabile

Clarinet in B \flat

Piano

1.

2.

El Piano acompaña con la mano izquierda en figuración larga (blancas-negras) y la mano derecha ejecuta corcheas desde el registro grave del primer pentagrama y segundo pentagrama. Esto habla de gravedad, de profundidad y calma, al tratarse de un registro más “cavernoso” y menos agudo.

Continúa otro tema con la anacrusa (corchea) a partir del compás nueve, utilizando los tres registros del Clarinete (grave-medio-agudo). Le siguen pequeños motivos de corcheas y negras enlazados con las corcheas del Piano, manteniendo en todo momento la línea de la frase. El Clarinete tiene que ejecutar dichos motivos en la sonoridad de piano, afinando los saltos de notas, especialmente, en las negras del primer tiempo; y, todo esto, con el sonido aterciopelado del registro, controlando el cambio de las diferentes figuras (tresillos, semicorcheas, corcheas...).

El Piano, a partir del compás once, ejecuta la cabeza inicial con la mano izquierda. Posteriormente, el Piano comienza en anacrusa del compás quince, que es una transición con figuración rápida (semicorcheas) y su mano izquierda repite el motivo anacrúsico.

El Clarinete ataca fuerte con un Do 4 , pero tiene que tener cuidado en el ataque y el mantenimiento de la columna de aire, porque ahora está presentando

el motivo anteriormente expuesto por el Piano. Mantiene la sonoridad hasta que progresivamente disminuye hasta llegar a Fa2. Finaliza esta sección combinando tresillos-semicorcheas-corcheas-negra (la disminución rítmica y sonora mediante gradación de figuras de notas es una característica de Brahms) en el compás veintiuno, con Do3 y Fa2 disminuyendo, relajando así la tensión del motivo.

Comienza un segundo tema en registro grave, a la octava ligado y en piano, lo que implica mucho cuidado en la afinación de sus diferentes saltos interválicos. Está seguido de tres corcheas que resuelven en La3 y Re3, que mantienen la tensión constante gracias a la dinámica “sotto voce”. El Clarinete tiene un registro medio-grave que ofrece muchas posibilidades emotivas y Brahms lo aprovecha sabiamente.

Se mantiene un diálogo entre Piano y Clarinete, donde éste último tiene que cuadrar las diferentes figuras (negras ligadas con primera nota de tresillos)

hasta llegar a las tres negras de los registros grave y agudo del Clarinete. Siempre se mantiene en la misma dinámica (p-pp y dulce), lo que convierte a este pasaje en un momento muy emocional, hasta llegar al crescendo del compás treinta y siete. El nuevo tema combina negra con puntillo-corchea-dos negras, y más tarde aparece con tresillos provocando tensión, mientras el Piano acompaña a contratiempo y negra, lo que provoca contrastes al tratarse de combinaciones de grupos de valoración irregular (tresillos) con figuraciones completas en el tiempo y la sensación alterada que produce el contratiempo. Posteriormente, en el Piano siguen negras octavadas en la mano izquierda, hasta que el Clarinete llega a Re4 en fuerte, que es el momento de más tensión. En este momento, el Clarinete debe cuidar el picado, su afinación y el control de un fuerte potente y acorde con una columna de aire robusta, que no puede perderse con el disminuyendo al Si4.

El compás treinta y nueve enlaza el fuerte con el siguiente tema del Clarinete, en registro agudo que enlaza con Fa2 en la misma sonoridad, pero con motivos anteriormente expuestos. El clarinetista debe cuidar la sonoridad en este cambio de registro, la afinación y debe mantener el carácter expresivo en todo momento, sobre todo, porque camina hacia un Do5 que cadencia hacia la Dominante de la tonalidad inicial (Si bemol Mayor). El Piano mantiene un diálogo en corcheas ascendentes y descendentes, y repite el motivo expuesto anteriormente por el Clarinete con la mano derecha y saltos de octavas en la izquierda, que contribuyen a crear tensión a ese momento que camina hacia la cadencia.

The image shows a musical score for measures 40 and 41. The top staff is for the Clarinet, and the bottom two staves are for the Piano. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. In measure 40, the Clarinet plays a melodic phrase starting with a quarter rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, and A4. The Piano accompaniment consists of triplets in the right hand and octaved notes in the left hand. Dynamics include *fp* (fortissimo piano) and *f* (forte). Measure 41 continues the melodic and accompanimental patterns.

Aparecen unos compases de transición, en los cuales el Clarinete interpreta figuras de negras octavadas, en diferentes registros, en clara imitación de las células anteriormente presentadas por el Piano. Debe cuidar la afinación porque el octavar resulta difícil de afinar. Mantiene el piano y va disminuyendo,

hasta enlazar las dos negras octavadas con un motivo que aparece en el compás cincuenta y dos en piano. Se mantienen los mismos motivos hasta llegar al compás sesenta y cinco, en que se va a enlazar con el Piano que sigue utilizando esos mismos motivos. Todo esto culmina en Mi₂, donde debe mantenerse el mismo color sonoro, la tensión hasta llegar al fuerte-piano de la figura de blanca.

Mientras el Piano mantiene la figuración de dos negras hasta el compás cincuenta y dos, a partir de éste, inicia un acompañamiento en piano con figuración de corcheas en la mano derecha. Éstas abarcan diferentes registros. Aparece un nuevo tema inicial, creando un nuevo ambiente de tensión; aunque, posteriormente, aparecen otros temas ya expuestos que contribuyen a crear esa tensión auditiva en el compás sesenta y cinco, en forte-piano, tanto Piano como Clarinete.

The image shows a musical score snippet consisting of three staves. The top staff features a melodic line with a slur over several notes, including a sharp sign (F#) and a dynamic marking 'p'. The middle staff shows a rhythmic accompaniment with chords and a slur. The bottom staff contains a bass line with notes and rests.

El Clarinete mantiene una figuración de blancas y su Mi₂ debe mantenerse en piano hasta el compás sesenta y ocho, donde el Piano continúa con el tema ya expuesto. Éste es repetido luego "sotto voce" por el Clarinete, manteniéndose un diálogo hasta llegar al compás setenta y tres, donde encontramos una subdivisión ternaria hasta el compás noventa y tres (gracias al uso de tresillos y una línea melódica en el Piano). El Clarinete interpreta los tresillos utilizando el picado suave (articulando letra "D"), lo que crea una sensación de tensión-relajación, hasta llegar a las corcheas del compás ochenta y siete, siempre en piano, igualando los registros. Así hasta que aparece el crescendo en el compás ochenta.

El Clarinete mantiene la tensión de los tresillos (cuidando el picado-ligado, el carácter expresivo y la igualación de la sonoridad en sus distintos registros) que enlazan con las dos corcheas y el tresillo del Piano. Ambos instrumentos están unidos en sonoridad, afinación y expresión musical, manteniendo la tensión hasta el compás ochenta y siete, con el comienzo de dos corcheas en anacrusa y fuerte y el enlace en Sol negra con puntillo. Encontramos un cambio de tonalidad (si

menor) en el compás ochenta y tres, que siempre marca un cambio de carácter: más oscuro y recogido por el cambio de modo.

Comienza un nuevo tema con tensión hasta llegar a los tresillos del Clarinete, que finaliza en el compás noventa y tres con un Do4 negra. Le siguen los compases noventa y cuatro con anacrusa, hasta el noventa y seis, donde el Clarinete se encuentra con la dificultad técnica del registro medio y la aparición de alteraciones que obligan a la combinación de las llaves A-1: 4-2-3, lo que aumenta la dificultad para el intérprete.

Hay una transición hasta la reexposición del compás ciento tres, donde se repiten motivos anteriores y el Piano mantiene un diálogo con el Clarinete, en todo momento. Las síncopas que aparecen antes de la reexposición van relajando la tensión creada, anteriormente.

En la reexposición aparece la tonalidad y el tema iniciales. El Piano imita al Clarinete con el fragmento de semicorcheas (compases 112-114), cuidando la progresión en la dinámica “*piu piano*” y “*dolce*”, cuidando el color del sonido y el carácter expresivo con las notas graves y agudas. Repite los diferentes temas anteriores con cambios de color sonoro, ataques, líneas melódicas, pequeños motivos, hasta llegar a la Coda, donde el carácter cambia a más tranquilo (compás 162). El Piano inicia un tema de forma anacrúsica con corcheas, que se mantiene hasta el compás ciento sesenta y cinco. Finaliza el movimiento el Clarinete con el Piano, que repiten la figuración de corcheas y tresillos (constante a lo largo del movimiento) hasta llegar al Mi2 característico del Chalumeau.

The image displays a musical score for Piano and Clarinet. The top staff is for the Clarinet, and the bottom staff is for the Piano. The score includes the following markings and features:

- Clarinet Staff:**
 - Starts with the instruction "cresc. rit. un poco." and a dynamic marking of *mf*.
 - Contains several triplet markings (indicated by a '3' over a group of notes).
 - Includes a dynamic marking of *f* followed by "dim." (diminuendo).
 - Ends with a fermata over a whole note.
- Piano Staff:**
 - Starts with the instruction "cresc. rit. un poco." and a dynamic marking of *mf*.
 - Contains several triplet markings (indicated by a '3' over a group of notes).
 - Includes a dynamic marking of *f* followed by "dim." (diminuendo).
 - Ends with a fermata over a whole note.

The score concludes with a double bar line and repeat signs for both staves.

Sonata para Clarinete en Si bemol y Piano (primer movimiento), de F. Poulenc

- **Aspectos generales:** Estamos en el período de los “ismos” (Impresionismo, Dodecafonismo, Serialismo...), que rompen con los estilos anteriores con su aparición de nuevas armonías. Aunque, también se vuelve a lo tradicional, al estilo de los grandes compositores de períodos anteriores, es el estilo que ha venido a denominarse Neoclasicismo.

Poulenc compuso primero la *Sonata para Flauta y Piano*, después su *Sonata para Oboe y Piano*, y, por último, esta *Sonata para Clarinete y Piano*, que dedicó a A. Honegger. Escrita en el verano de 1894 para el famoso clarinetista Mühlfeld.

Su estructura musical es clásica: A-B-A' con ocho compases introductorios. En contraste, es muy lírica y expresiva en la línea del Romanticismo. Es una obra con grandes melancolías y caracteres, con muchas indicaciones en la propia partitura que insisten en su carácter dulce, melancólico, libre y dulcemente monótono.

- **Análisis interpretativo:** Los ocho compases introductorios del Clarinete presentan un desarrollo de semicorcheas de gran dificultad técnica y virtuosismo, al estar en registro sobreagudo con un final en el registro grave (fortísimo). El Piano acompaña con acordes a contratiempo, lo que crea tensión y más debido al contraste con las semicorcheas del Clarinete en fortísimo, y a que luego finaliza en pianísimo. El instrumentista debe mantener una alternancia controlado de las notas graves Fa2-La2 y la tensión melódica.

SONATA

for Clarinet in Bb and Piano

Poulenc, F.

Allegretto I. ALLEGRO TRISTAMENTE

Clarinete Si b *ff*

Piano *ff*

Introducción de 8 compases, parte virtuosa en los diferentes registros del Clarinete, de gran dificultad

Ped.

Enlaces rítmico, el Clarinete debe controlar la sonoridad en el registro sobreagudo

6 stacc. *ff* *pp*

pp *pp*

Control del picado Staccatto y trémolo, y contraste de fortísimo al pianísimo.

En la sección A, el Clarinete comienza de forma anacrúsica en piano, desarrollando una melodía ascendente con diferentes picados y con diferenciación interválica. Dicha tensión concluye siempre en tiempo fuerte. El

clarinetista tiene que mantener la tensión sonora hasta concluir en Fa3, con un regulador que disminuye a partir del Mi5, antes del número dos.

2
9
Sección A

1
p

pp

Cromatismo en octavas del Piano.....

El Piano acompaña en todo momento con figuración de corcheas en todas sus voces. El Clarinete mantiene dicha tensión provocada por las constantes marcaciones de corcheas, hasta llegar a Mi4 y, a partir de aquí, comienza la relajación del motivo de forma descendente. Se finaliza en el tercer tiempo junto con el acorde del Piano, entonces hay un cambio de sonoridad y figuración.

Continúa otra vez sólo el Clarinete, de forma anacrúsica, en piano, por grados conjuntos y repitiendo el tema anterior con variaciones rítmicas que ascienden y descienden (grupo de cinco semicorcheas y fusas). Se crea así una constante de tensión-relajación por esos efectos ascendentes-descendentes. Mientras, el Piano mantiene el ritmo de corcheas en la mano derecha, pero la izquierda presenta figuras largas, contribuyendo a la sensación de tensión-relajación con dicho contraste. Aparecen constantes cambios rítmicos en la melodía, también cambios en la dinámica, tensiones en la armonía, cambios de textura musical en el Piano; y, ante esto, el Clarinete mantiene la tensión melódica con sus ascensos y descensos, que finaliza en tiempo fuerte y notas agudas, lo que aumenta más la sensación de tensión.

Es importante destacar la dificultad de los compases que comienzan en el número tres hasta seis después del número cuatro, en los que el clarinetista debe mantener el control de la sonoridad, la afinación en los distintos registros que presenta, y el cuidado del picado. Las semicorcheas que presenta en el segundo compás del número tres y el Fa5 final, suponen muchos problemas de afinación, de color y de igualación sonora y rítmica.

Encontramos constantes cambios de tonalidad (sol menor, Si bemol Mayor, Fa Mayor, si menor...), lo que contribuye a una sensación de inestabilidad expresiva (modo Mayor-modo menor). Finaliza esta sección seis compases antes

con anacrusa, repitiéndose el motivo inicial de semicorcheas y corchea en diferentes registros agudos-graves. Así, hasta finalizar un compás antes del 3/4 con las cuatro semicorcheas y la corchea del inicio en piano, en el segundo tiempo en contratiempo, en un fortísimo. Estos motivos son de gran dificultad para el clarinetista por los cambios de registro, por el control de los diferentes picados, por la cuadratura de las semicorcheas, y por el control de la sonoridad y la afinación.

Continuamos con la sección B, que presenta un cambio de carácter expresivo en mezzoforte y en registro medio del Clarinete. El Piano realiza una introducción en la tonalidad de La bemol Mayor y comienza el Clarinete al quinto compás (cuarto tiempo) de forma anacrúsica su melodía cantábil, a la que sigue un tema con variaciones rítmicas en figuración de corcheas con doble puntillo y fusas ascendentes hasta Mi5. Esto supone un incremento de la tensión para el oyente. Después, desciende con diferentes figuraciones y finaliza con unas corcheas descendentes hasta Do3 sostenido.

Sección B

67 Trés calme Inicio tema el Clarinete

67 *mf*

67 *pp très doux* *mf*

El Piano repite el motivo de corcheas con las dos notas iniciales, en octavas

72

72

Este tema es de gran virtuosismo y dificultad para el Clarinete, ya que combina los diferentes registros de las corcheas con doble puntillo, fusas y

semifusas. Se inicia en piano y culmina en fuerte, lo que implica un control de cada nota y el tiempo que marca el Piano con las corcheas y acorde por compás (contraste que relaja-tensa).

surtout sans presser (sobre todo sin apresurar)

78 *p* *f*

douvement monotone (dulcemente monotono)

p *mf*

Melodía de gran dificultad, afinación, control digitación, etc.

Este motivo se repite nuevamente a partir del número nueve, pero en diferente registro del Clarinete, que comienza en Si₃ y asciende a Si₄ para descender. Este pasaje es complicado por su afinación, ya que debe conseguirse una igualación en la sonoridad de los registros y se debe poner mucho cuidado en el picado y control de las semifusas (ascendentes y descendentes). Todo conduce al trino de Fa₃ sostenido y Re₃ de los compases seis y cinco antes del número diez. En los compases de enlace hasta el número diez, el Clarinete interpreta unos motivos aparecidos anteriormente, en dinámica de mezzoforte y piano; pero, lo más complicado de ellos es el cambio Sol₃ sostenido-La₃ sostenido-Re₄ sostenido (antes del número diez), que son complicados de afinar.

10 Tempo allegretto repite el Clarinete el tema anterior.....

p

pp

8ve bassa.....

El Piano mantiene el pulso de corcheas combinada con acordes amplios en todo momento; luego, continúa con un desarrollo del motivo rítmico y muy monótono, delicado, hasta finalizar. Posteriormente, encontramos un puente o enlace hasta concluir en la reexposición del tema A', donde encontramos un cambio tonal (la menor) y de dinámica (piano-fuerte-mezzoforte-fuerte).

Finalizamos este primer movimiento con la sección A' que presenta temas o motivos aparecidos anteriormente, y que finaliza con trémolo de Do3 sostenido y Mi3 a gran velocidad, mientras el Piano culmina con un Si2 muy amplio.

116

p monotono

116

pp doux el monotone

repite el Clacrinete el tema del número 2, una cuarta ascendente

119

119

Insistir en la dificultad de dichos pasajes aparecidos anteriormente y que ahora, a partir del número once, presentan cambios de registros, problemas en diferentes figuras, de afinación de octavas (constantes a lo largo del fragmento), de igualación en la alternancia de notas, y en la sonoridad/afinación del pianísimo y de las notas más graves (Do3 sostenido-Mi3).

The image shows a musical score for three staves. The top staff begins with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). It contains a half note chord (F#4, C#5) with a fermata, followed by a quarter note (F#4) and a quarter rest. The middle staff starts with a piano (*pp*) dynamic marking. It features a half note chord (F#4, C#5) with a fermata, followed by a quarter note (F#4) and a quarter rest. The bottom staff begins with a bass clef and contains a half note chord (F#3, C#4) with a fermata, followed by a quarter note (F#3) and a quarter rest. The piece concludes with a double bar line.

