

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

RESULTS OF THE GROUP LESSONS IN THE INITIATION TO INSTRUMENTAL MUSIC LEARNING ACCORDING TO THE OPINION OF THE FACULTY IN AN ANDALUSIAN CONSERVATORY OF MUSIC

Javier Tuñón Aguado
Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada

RESUMEN

Desde el curso académico 2009/2010, la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de Andalucía se viene impartiendo exclusivamente por medio de clases de grupo. Este artículo contiene la investigación realizada durante el curso 2017/2018 en el Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén mediante cuestionarios realizados al profesorado de instrumento en los dos primeros cursos de Enseñanzas Elementales Básicas. Este estudio permitió conocer su opinión sobre los efectos de la aplicación del sistema metodológico grupal en estos niveles y su valoración comparativa respecto del sistema individual previo.

Uno de nuestros principales hallazgos fue la proximidad de resultados que a su juicio ofrecen ambas metodologías, consideración que difiere de la de un estudio previo (Bayona et al., 2016), en que el sistema individual obtuvo resultados mucho mejores que el grupal.

En cuanto a las conclusiones de la presente investigación, existen una serie de temáticas concretas en que el sistema grupal es mejor puntuado. Nos referimos a la educación integral de la persona, la comunicación y la autoevaluación, que son, a juicio de los encuestados, enfocadas y gestionadas más fácilmente mediante el agrupamiento. Por el contrario, las clases individuales se creen más aptas para expresividad musical, adquisición de la técnica instrumental y organización del estudio.

Palabras clave: Aprendizaje instrumental; conservatorio; profesorado; clase grupal; cuestionario.

ABSTRACT

The initiation to instrumental learning at Andalusian conservatories has been provided exclusively through group lessons since the academic year 2009/2010. This paper reports the investigation conducted in Jaen's Professional Conservatory of Music in the academic course 2017/2018, carried out by means of a questionnaire and aimed to the instrumental professorship from the first and second course of the Elementary Teachings. This enabled us to get to know their opinion on the effects of the implementation of group lessons.

One of the most remarkable findings was the equal consideration achieved by group lessons and individual classes. This equality differs from the valuations in the reference study (Bayona et al., 2016), where traditional one-to-one model gets much better results.

On the one hand, the issues in which group lessons' system is best valued are the development of the personality, the communication and the self-assessment of the students. On the other hand, according to the faculty, musical expressiveness, acquisition of instrumental technique or organization and management of the practice are easier to reach with individual lessons.

Keywords: Instrumental learning; music school; faculty; group lesson; questionnaire.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el comienzo al aprendizaje instrumental en los conservatorios andaluces se imparte exclusivamente mediante un sistema metodológico grupal. En consecuencia, los estudiantes forman unidades de tres discentes que reciben dos horas de clases conjuntas a la semana en los dos primeros cursos de Enseñanzas Elementales Básicas. Esto viene sucediendo así desde el curso académico 2009/2010, al amparo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en lo sucesivo la *L.O.E.*, y en aplicación de lo dispuesto por las normativas andaluzas de referencia: el *Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía*, y la *Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía*.

El aprendizaje instrumental se ha basado históricamente en el sistema individual (Duke, Flowers y Wolfe, 1997; Hemsy de Gainza, 2004; Jorquera, 2006; Gaunt, 2007; Nerland, 2007), y las enseñanzas regladas de nuestro país no han sido una excepción a esa tendencia. Mientras estuvo vigente el anterior plan de estudios, fijado por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, habitualmente conocida como *L.O.G.S.E.*, la iniciación en los conservatorios de Andalucía se realizó con clases individuales, si bien éstas se complementaban con otras sesiones conjuntas en los centros cuyos equipos directivos decidieron implementarlas.

La inclusión con la llegada del plan *L.O.G.S.E.* de esa asignatura, denominada Clase Colectiva, supuso el primer hito en el uso de un sistema grupal en las enseñanzas musicales regladas en España. No obstante, esa materia no debe ser confundida con el agrupamiento *L.O.E.* de Andalucía objeto de estudio. Y es que mientras la Clase Colectiva *L.O.G.S.E.* se impartía a la vez que las clases individuales y con un carácter complementario a ellas y, a menudo, de forma potestativa y discrecional en cada conservatorio, el agrupamiento *L.O.E.* se ha implementado de manera generalizada y obligatoria en los conservatorios de esta comunidad autónoma como sistema único. De este modo, la aplicación de esta organización grupal en Andalucía convirtió a esta comunidad autónoma en la primera en emplearla en sus enseñanzas regladas con un marco legislativo estable.

La investigación que aquí se presenta tiene como finalidad conocer la opinión sobre esta innovación del profesorado implicado de un contexto educativo andaluz. Nuestro objetivo ha sido averiguar su posicionamiento acerca de los efectos de las clases grupales como modalidad única en la iniciación al aprendizaje instrumental. Para ello, se llevó a cabo un estudio circunscrito a los docentes del conservatorio seleccionado que impartían instrumento en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales Básicas. Se les invitó a que valorasen los resultados del sistema grupal vigente en base a su experiencia profesional. Asimismo, se pidió a aquellos que habían impartido en el pasado estos niveles educativos con la metodología individual anterior que estimasen también los resultados formativos de ese sistema previo. Como resultado de la investigación, se ha podido dar respuesta a dos propósitos: por una parte, ofrecer la visión de una parte de los docentes andaluces afectados por el cambio organizativo que introdujo el sistema grupal como único en estos niveles y, por otra parte, comparar el posicionamiento de este colectivo con el del profesorado de otro territorio (Bayona et al., 2016).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En primer lugar, se debe destacar que el desarrollo curricular de las enseñanzas artísticas en España ha venido dependiendo, en gran medida, durante las últimas décadas de las decisiones establecidas por cada comunidad autónoma en virtud de la descentralización en materia educativa y de la transferencia de competencias realizada a estas administraciones en nuestro país. En este sentido, la ley de referencia en el ámbito andaluz es la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Además, en este contexto formativo, las Enseñanzas Elementales Básicas de Música se concretaron gracias a la promulgación de diversas normativas, entre ellas el *Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía*, que contempla el reconocimiento de las características específicas del contexto cultural andaluz, y la *Orden de 24 de Junio de 2009 de la Junta de Andalucía, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía*, que regula los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de dichas enseñanzas. En el tercer anexo de esta *Orden* es donde se fijó que, en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales Básicas, el horario lectivo de las clases de instrumento fuera de dos horas semanales, y que se impartieran agrupando a los discentes de tres en tres, en virtud de lo cual el inicio al aprendizaje instrumental reglado en Andalucía se hace actualmente en grupo.

El análisis documental de la normativa andaluza revela que en el currículo que desarrolla estas enseñanzas, no se alude a experiencias formativas grupales ya consolidadas y validadas por su éxito en diferentes países de nuestro entorno, por ejemplo, Francia y Alemania. En concreto, nos referimos a la Pedagogía de Grupo, metodología de aprendizaje instrumental cuyas coincidencias organizativas y de funcionamiento con el sistema aplicado en Andalucía apuntan al carácter referencial que podría ofrecer para el agrupamiento aquí estudiado. La definición de esa propuesta se la debemos a la pedagoga Arlette Biget. Según la autora, se trata de una forma de enseñanza instrumental caracterizada por la posibilidad de utilizar al grupo para sacar a la luz la personalidad de cada alumno, aprovechando la presencia de varios discentes en el aula. De esta forma, se configura una enseñanza individual del instrumento mejorada por los efectos formativos intrínsecos que propicia la agrupación del alumnado (Biget, 1998). Su convicción en los efectos beneficiosos que proporciona este sistema grupal ha tenido continuidad en los esfuerzos de diversos autores por elaborar y aplicar materiales didácticos *ad hoc*. En el ámbito español, esto ha sucedido tanto en Andalucía (Díaz, 2015; Díaz y Pérez, 2016) como en otras comunidades en que se aplica el agrupamiento, Canarias (Marrero et al., 2011) y Cataluña (Borrás y Gómez, 2010). En segundo lugar, existe un importante número de investigaciones que vienen denunciando los efectos negativos del uso exclusivo de las clases individuales en el aprendizaje instrumental. Por ejemplo, la literatura apunta al

hermetismo del aula respecto al entorno educativo (Duke, Flowers y Wolfe, 1997), la intensidad afectiva entre profesor y alumno (Kennell, 2002), la inasequibilidad de los ejemplos interpretativos del profesorado para los estudiantes (Marrero et al., 2011), la tendencia a la evaluación negativa del proceso formativo (Persson, 1996), la limitación en la atención y participación en el aula (Siebenaler, 1997) y la unidireccionalidad en la comunicación verbal, capitalizada por los docentes (Young, Burwell y Pickup, 2003). Asimismo, cada vez abundan más las publicaciones que justifican los beneficios del aprendizaje instrumental en pequeños grupos (Biget, 1998; Borrás y Gómez, 2010; Marrero et al., 2011; Díaz, 2015; Bayona et al., 2016; Díaz y Pérez, 2016; González, 2018).

Por último, hay que advertir que, como señala Rusinek (2004), “el currículum oficial [...] en la actualidad tiende a reducirse a un mero listado de hechos y conceptos sobre la música, en una visión más propia de la escolástica medieval que de la postmodernidad” (p. 1). En este sentido, y partiendo de la base de que ningún proceso de innovación puede entenderse ni desarrollarse al margen de su contexto específico (Tejada y Giménez, 2007), la atención aquí otorgada al posicionamiento docente ante este cambio metodológico está más que justificada. En Cataluña se realizó, hace ya algunos años, un estudio (Bayona et al., 2016), mediante el que se cuestionó a los docentes de ese territorio sobre el grado de contribución de dos sistemas metodológicos, agrupamiento y clases individuales, en la consecución de ciertos objetivos didácticos. La existencia de dicha investigación nos ha permitido disponer de una herramienta previamente validada y someter nuestros resultados a discusión con los suyos, lo que a su vez ha propiciado la obtención de unas conclusiones más sólidas y fiables.

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Los objetivos de este estudio trataron de dar respuesta a una serie de preguntas de investigación:

- Conocer la opinión de parte del profesorado del Conservatorio Profesional "Ramón Garay" de Jaén acerca de los efectos derivados de la aplicación exclusiva de un sistema grupal.
- Comparar los efectos que, a juicio de nuestros encuestados, propicia el actual sistema grupal con los que ofrecían las clases individuales, sistema utilizado anteriormente en estos niveles.
- Someter a discusión los datos obtenidos en nuestra investigación con los de un estudio realizado previamente sobre la misma temática y nivel educativo (Bayona et al., 2016).

3.2. Elección del contexto educativo

La elección del Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén se debió, entre otros motivos, a que se trata de un centro de referencia en la iniciación al aprendizaje instrumental de música tanto a nivel provincial como autonómico. Su elevado volumen de alumnado y de profesorado le confieren esa relevancia. Gracias a los datos facilitados desde la jefatura de estudios de este conservatorio se ha podido conocer que en el curso académico en que se realiza esta investigación, el 2017-2018, este centro contaba con 510 estudiantes en las Enseñanzas Elementales Básicas de Música, lo que supone más de un 3% del alumnado del conjunto de los matriculados en ese nivel educativo investigado en Andalucía (un total de 15.997), así como con el 27% sobre los del total de la provincia

(1.884)¹. Por otra parte, tenía en su plantilla cuarenta y nueve docentes impartiendo clases de instrumento en el primer ciclo de EE.BB., es decir, en 1º y 2º cursos, lo que demuestra que se trata de uno de los centros más grandes de Andalucía en lo que a enseñanza musical reglada se refiere.

3.3. Metodología

El estudio aquí presentado se aborda desde un enfoque cuantitativo y recurrimos a las encuestas como instrumento de recogida de información. Esta técnica es el método descriptivo más comúnmente empleado en investigación educativa, ya que permite la búsqueda directa de información de personas implicadas en un determinado fenómeno socio-educativo (Oriol, 2004). El cuestionario directo es, en opinión de quienes defienden sus bondades, la mejor forma de encuesta para desarrollar una investigación educativa, ya que permite conseguir reunir datos que ayuden a describir la naturaleza, identificar patrones y/o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos de un determinado momento particular (Cohen y Manion, 1990).

3.4. Cuestionario y contenido de las preguntas

Para la selección de preguntas y el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta una serie de aspectos, entre los que destacan los siguientes:

- Buscar que las cuestiones permitieran obtener valoraciones sobre efectos concretos de la aplicación de la clase grupal.
- Ofrecer a los encuestados la posibilidad de comparar el actual modelo de agrupamiento con las clases individuales anteriormente empleadas para la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de Andalucía.
- Hacer uso de una escala de respuestas sencilla y clara, para que no llevara mucho tiempo contestar y para que las respuestas no ofrecieran dudas sobre el posicionamiento.
- Disponer de resultados de estudios previos, con los que poder establecer discusión respecto a los datos obtenidos de nuestra investigación.

Ante la disyuntiva que se nos planteaba entre la conveniencia de utilizar un cuestionario de elaboración propia o la de emplear uno preexistente, se optó por esta última opción, entendiéndose que era la mejor para atender de forma integral a todas las circunstancias arriba mencionadas. Esta segunda alternativa daba cabida a todos los requisitos anteriores, y al mismo tiempo permitía contrastar las respuestas de los docentes del Conservatorio Profesional de Música de Jaén con las de un elevado número de profesores preguntados previamente sobre el mismo tema.

En concreto, se decidió hacer uso de la encuesta validada por la investigación de Bayona et al. (2016), realizada para el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña por un grupo de trabajo denominado “Metodologías en el aprendizaje del instrumento”. Entre sus autores, todos expertos en la materia, se encuentran docentes miembros de las principales asociaciones de escuelas y conservatorios de la comunidad autónoma catalana, profesorado de centros artísticos superiores de ese territorio y representantes de municipios implicados en la aplicación de modelos grupales.

El cuestionario, que se presenta como anexo I de este artículo, consta de dos partes. La primera parte se dedica a describir y fijar el perfil de los encuestados. Para ello deben aportar datos personales como el instrumento que imparten, los años de docencia que llevan dando clase, su edad, su situación laboral y si en el pasado han impartido o no clases

¹ Estadísticas de Educación en Andalucía. Curso 2017/18. Alumnado de Enseñanzas de Régimen Especial (ERE). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/2f38baf0-0cc8-43bf-bc63-167b36a995b8>.

instrumentales individuales en estos niveles educativos. Todas esas informaciones, como se les advierte expresamente, serán tratadas desde la más absoluta confidencialidad. La segunda parte es la que ha proporcionado los resultados de la investigación. En ella se pide a los encuestados su valoración numérica sobre un total de cincuenta y siete aspectos formativos, en cada una de las dos metodologías, individual y grupal. El contenido de las preguntas tomadas del cuestionario de ese estudio previo (Bayona et al., 2016) y su reparto en doce bloques temáticos es el siguiente:

- 1. La expresión (4 preguntas).
- 2. La adquisición de la técnica (8 preguntas).
- 3. Las técnicas de estudio y el cuidado del instrumento (6 preguntas).
- 4. La autoevaluación (5 preguntas).
- 5. La improvisación y la creatividad (5 preguntas).
- 6. El trabajo de la memoria musical (5 preguntas).
- 7. La lectura con el instrumento (4 preguntas).
- 8. Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (2 preguntas).
- 9. El conocimiento del repertorio (1 pregunta).
- 10. La interpretación y la comunicación (4 preguntas).
- 11. El bagaje cultural y la consciencia crítica (4 preguntas).
- 12. La educación integral de la persona (9 preguntas).

Para adecuar el contenido del cuestionario a la oferta formativa de la realidad educativa andaluza, previamente al trabajo de campo de nuestra investigación se llevaron a cabo algunas modificaciones a ese texto de referencia. De entre las posibilidades de perfil, se excluyó la definición de la tipología de centro, porque estaba confirmado que todos los miembros de nuestra muestra real trabajaban en un conservatorio. Aquellas especialidades que en las Enseñanzas Básicas de Andalucía no se imparten fueron eliminadas de las alternativas, y lo mismo se hizo con las opciones de conjunto instrumental, música de cámara, lenguaje musical o coro, por no tratarse de especialidades instrumentales. Por último, se decidió añadir una cuestión novedosa respecto al estudio previo de referencia, destinada a conocer la situación profesional de los encuestados. Esta información es valiosa para saber si su nivel de estabilidad laboral influía o no en sus valoraciones.

3.5. Elección de la muestra

Para la fijación de los participantes se siguieron las etapas establecidas por Fox (1981):

- Selección y especificación del universo de los posibles sujetos de estudio.
- Determinación de la parte de la población a la que el investigador tiene acceso.
- Selección de la muestra invitada a la que se pide que participe en la investigación.
- Constatación de la muestra aceptante, es decir, sujetos que aceptan participar.
- Realización del estudio sobre los datos proporcionados por la muestra aceptante.

En primer lugar, se definió que el universo del estudio sería todo el profesorado que impartía clase de instrumento en el primer ciclo de Enseñanzas Elementales Básicas en el Conservatorio Profesional de Música de Jaén. Este colectivo estaba formado por cuarenta y nueve docentes. Seguidamente se comprobó la accesibilidad al campo, que se confirmó gracias al consentimiento de la directiva del centro a la realización de la investigación. A continuación, se estableció la muestra invitada, formada también por esos mismos cuarenta y nueve profesores. Todos formaron parte de la muestra aceptante, porque manifestaron su predisposición a colaborar. Finalmente, la muestra productora de datos, o muestra real, acabó siendo de cuarenta y seis docentes, porque tres no respondieron al cuestionario.

3.6. Realización de las encuestas

Previamente a la realización y análisis de las encuestas se llevaron a cabo ciertas actuaciones. En primer lugar, se optó por el envío de los cuestionarios mediante correo electrónico, para que pudieran cumplimentarlo cuando les conviniera y para facilitar la recogida de la información. Por eso, se solicitó a la jefatura de estudios del centro un listado de los docentes que impartían clase de instrumento en el primer ciclo de Enseñanzas Elementales Básicas. Este requerimiento, realizado en febrero de 2018, fue contestado de forma solícita y en breve espacio de tiempo, recibándose el contacto telemático de los cuarenta y nueve docentes que componen el universo del estudio. Seguidamente, se les remitió a todos un documento que pudieran editar con sus respuestas y una explicación de la finalidad del estudio, así como el compromiso ético de confidencialidad de sus datos personales. Como respuesta, se obtuvieron treinta y dos cuestionarios cumplimentados por este medio. Este número era insuficiente, y, por ello, nos desplazamos al centro para entregar físicamente copias impresas del cuestionario a los restantes. De esta forma, se recopilamos otros catorce cuestionarios, lo que, completó el total de las cuarenta y seis encuestas contestadas.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la interpretación de datos, es preciso conocer las convergencias y divergencias existentes entre el estudio que aquí se presenta y el usado como referencia (Bayona et al., 2016):

Entre los puntos en común, cabe resaltar que en los dos casos se presentan los datos con una doble entrada, para contener las valoraciones de sendos sistemas, grupal e individual. Además, los resultados de las dos investigaciones vienen formulados en una escala de Likert con valores de 1 a 4, siendo 1 “nulo”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “mucho”, para reflejar el grado de contribución de cada metodología a la consecución de los aspectos formativos planteados. También en los dos estudios se presentan los promedios en expresiones numéricas con una aproximación de dos decimales.

Otra convergencia estriba en que se ha seguido el mismo criterio de Bayona et al. (2016) al destacar los resultados de aquellos valores promedios con puntuaciones inferiores a 2,65, umbral por debajo del cual el sistema no es considerado útil para la consecución de un objetivo concreto. Un último punto coincidente es que, como sucede en Bayona et al. (2016), se opta por no usar medidas estadísticas de dispersión, a excepción de la media aritmética.

La principal diferencia entre ambos estudios es que en la investigación de referencia se pregunta a todo su profesorado participante sobre los efectos de todos los sistemas, individual (C.I.) y grupal (C.G.) sin distinción expresa entre quienes los conocen por experiencia y aquellos que no. En cambio, a los encuestados de nuestro estudio se les pidió contestar solamente sobre la metodología con que habían dado clase. Por ello, nuestro volumen de respuestas sobre cada sistema difiere según el conjunto de docentes tenido en cuenta. En concreto, el sistema grupal (C.G.) tiene contestación por parte de toda nuestra muestra real, lo que resulta lógico al ser el vigente hoy día, mientras que las clases individuales (C.I.) sólo son valoradas por quien las impartió en el pasado.

Acerca de la forma de abordar el análisis y la manera de presentar los resultados, existen también ciertas divergencias. Por ejemplo, en Bayona et al. (2016) utilizan la “U” de Mann-Whitney o la “H” de Kruskal-Wallis para comparar los resultados entre diferentes colectivos de profesorado y la “T” de Wilcoxon para los datos dentro de cada grupo de docentes de un mismo colectivo. En cambio, nuestro estudio presenta una muestra real y un universo bastante inferiores en tamaño. Este hecho nos ha hecho decantarnos por el uso de la “T” de Wilcoxon solamente para comparar los resultados de los docentes con experiencia en las dos metodologías, tal y como muestran las tablas 8 y 9. Por ello, en las

tablas 6a, 6b y 7 no se comparan internamente las percepciones obtenidas sobre cada metodología según perfiles, ni tampoco se contrastan esos resultados parciales con los de Bayona et al. (2016), dado que no tiene sentido en grupos tan pequeños.

Por último, hay que advertir que nuestro estudio sí comparte con Bayona et al. (2016) el margen de error fijado para considerar un sistema como significativamente mejor respecto al otro. Ese margen se sitúa en el 5% ($\alpha \leq 0,05$), porque el nivel de confianza es del 95%. En los casos restantes, las respuestas se consideran estadísticamente equivalentes. Esto se puede apreciar en la tabla 8 (anexo IV), donde la diferencia entre las valoraciones medias que recibe cada metodología, a veces amplia, no siempre se traduce en que la mejor puntuada sea considerada como significativamente más apta. Esa condición solamente se atribuye a los datos de los objetivos en que, tras aplicar la “T” de Wilcoxon, se obtiene una puntuación de α igual o menor a 0’05. Esta escala se ha aplicado mediante el programa SPSS, y los datos al respecto se ofrecen en la tabla 9 del anexo V.

4.1. Perfil de los encuestados

A continuación, se presenta la descripción de los encuestados pertenecientes a la muestra real, según las categorías de perfil planteadas, a saber: el instrumento que enseñan, los años de docencia que llevan dando clase, su edad, su situación laboral y, por último, si tienen o no experiencia con el sistema metodológico individual en estos niveles educativos:

a. Instrumento del que imparten clase.

CATEGORÍA	Nº	%
a1. Instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo, contrabajo)	12	26,1
a2. Instrumentos de cuerda percutada: piano	10	21,7
a3. Instrumentos de cuerda pulsada: guitarra	4	8,7
a4. Instrumentos de viento madera (clarinete, fagot, flauta travesera, oboe, saxofón)	14	30,4
a5. Instrumentos de percusión y viento metal (trombón, trompa, trompeta, tuba)	6	13,1
TOTAL	46	100

Tabla 1: Distribución de docentes según su especialidad.

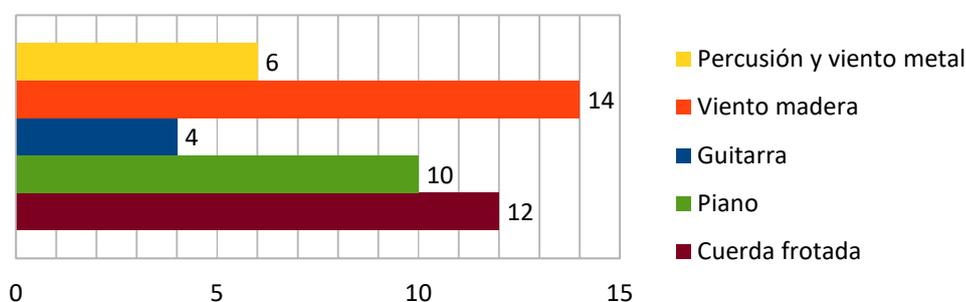


Fig. 1: Instrumento del que imparten clase los encuestados.

b. Años de docencia en la formación instrumental de música.

CATEGORÍA	Nº	%
b1. Menos de 5 años	4	8'7
b2. Entre 5 y 15 años	20	43'5
b3. Más de 15 años	22	47'8
TOTAL	46	100

Tabla 2: Distribución de docentes según sus años de experiencia en la docencia.

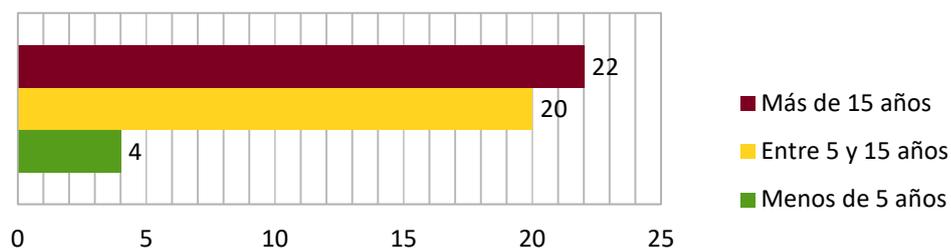


Fig. 2: Años de docencia de los encuestados.

c. Edad.

CATEGORÍA	Nº	%
c1. Entre 20 y 34 años	5	10'9
c2. Entre 35 y 49 años	34	73'9
c3. 50 años o más	7	15'2
TOTAL	46	100

Tabla 3: Distribución de docentes según su edad

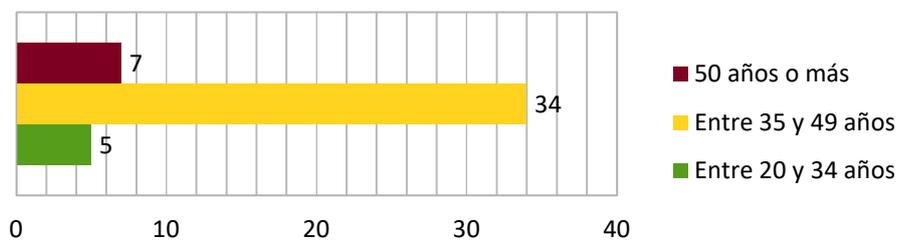


Fig. 3: Edad de los encuestados.

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

d. Situación laboral.

CATEGORÍA	Nº	%
d1. Funcionario interino	20	43'5
d2. Funcionario de carrera	26	56'5
TOTAL	46	100

Tabla 4: Distribución de docentes según su situación laboral.

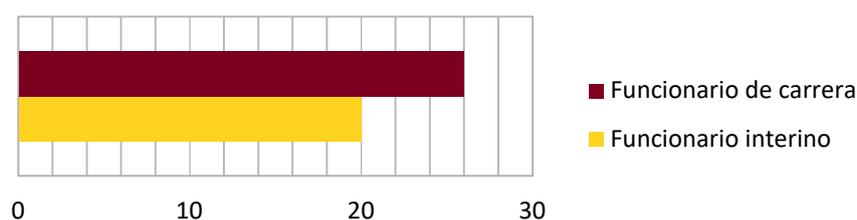


Fig. 4: Situación laboral de los encuestados

e. ¿Ha impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con clases individuales?

CATEGORÍA	Nº	%
e1. Sí	26	56'5
e2. No	20	43'5
TOTAL	46	100

Tabla 5: Distribución de docentes según si han impartido o no clases individuales en el pasado.

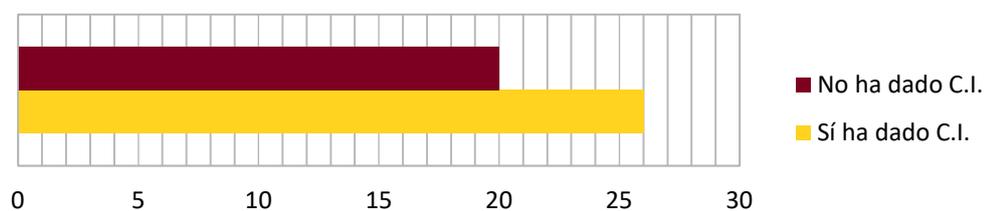


Fig. 5: Docentes que han impartido 1er. Ciclo EE.BB. con clase individual

4.2. Interpretación de resultados

Los datos obtenidos como fruto de nuestra investigación son ofrecidos en los anexos de este artículo. Seguidamente exponemos la manera en que han sido presentados y explicamos algunos elementos a tener en cuenta para una mejor interpretación y comprensión de las conclusiones.

4.2.1. Presentación de datos

El anexo II contiene dos tablas, 6a y 6b, que recopilan los resultados parciales en función de los criterios de perfil personal propuestos a los encuestados.

El anexo III (tabla 7) reúne los resultados generales de nuestro estudio sobre el modelo de agrupamiento vigente. En él se distinguen tres columnas. La primera, R1, ofrece la puntuación media de toda la muestra real (n=46) sobre el grado de contribución del sistema grupal vigente. La segunda columna, R2, contiene las valoraciones acerca del sistema grupal de aquellos encuestados que únicamente han impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con este sistema (n=20). La tercera y última, R3, presenta los promedios sobre el sistema grupal de aquellos docentes que han dado la iniciación al aprendizaje instrumental en el pasado mediante clases individuales (n=26).

En el anexo IV (tabla 8) se facilitan exclusivamente las opiniones del profesorado encuestado, tanto en nuestra investigación como en la de referencia (Bayona et al., 2016), que conoce de primera mano y por experiencia propia ambos sistemas metodológicos. En este sentido, en las dos columnas situadas a la izquierda aparecen las valoraciones medias de la parte de nuestra muestra real que reúne esa condición (n=26), mientras que en las dos columnas ubicadas a la derecha están los promedios del profesorado de Bayona et al. (2016) con ese requisito (n=255).

Finalmente, en el anexo V (tabla 9) se pueden cotejar el margen de error en las comparativas entre sendos sistemas para cada objetivo. Al haberse fijado un nivel de confianza del 95%, las puntuaciones del margen de error iguales o inferiores al umbral fijado ($\alpha \leq 0,05$) motivan que la diferencia en la valoración sea interpretada asumiendo que un sistema resulta significativamente mejor que otro para la consecución de un objetivo dado, y viceversa, para aquellas divergencias de promedios en que el margen de error es superior al 5% ($\alpha > 0,05$) se desestima considerar un sistema como significativamente más adecuado.

4.2.2. Claves para la interpretación

En el estudio de referencia (Bayona et al., 2016) se contó con un total de 317 docentes encuestados. En la publicación de esa investigación se ofrecen sus resultados pormenorizados según criterios como los distintos perfiles de su profesorado o a las tipologías institucionales donde desempeñaban su labor docente. Cuando fue realizado ese trabajo, el sistema individual era el más generalizado en los contextos educativos catalanes, por lo que la totalidad de su muestra tenía experiencia con el mismo. En cambio, solamente doscientos cincuenta y cinco de sus encuestados habían dado clases de grupo, circunstancia que se explica por factores como la libertad de los centros al escoger su sistema de aprendizaje instrumental o la distinta experiencia profesional de cada docente. Por todo ello, y para hacer valer nuestro criterio de considerar únicamente las valoraciones surgidas como fruto de la experiencia propia y no las que se dan como producto de la percepción, de todos los resultados de ese estudio de referencia aquí se tendrán en cuenta solamente los referidos al conjunto de sus docentes que habían impartido ambas metodologías. Consecuentemente, en el anexo IV se usa la matriz de datos ofrecida en la página 78 de su publicación (Bayona et al., 2016).

La situación de nuestra muestra real y universo es algo distinta. De los 46 docentes que tuvieron a bien contestar al cuestionario, la metodología conocida unánimemente por todos es la vigente, es decir, el sistema grupal. Por el contrario, solamente 26 de nuestros encuestados tenían experiencia al realizar el trabajo de campo con el sistema individual previo, que en los conservatorios andaluces no se imparte desde hace más de 10 años. En este sentido, y para seguir la misma directriz que con la investigación de Cataluña, en el anexo IV, de resultados generales, solamente se reflejan las respuestas de la fracción de nuestra muestra real que ha impartido ambos sistemas, única tenida en cuenta para mantener la discusión con el estudio de Bayona et al. (2016).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones se van a presentar desde cinco puntos de vista. El inicial se refiere a las valoraciones de nuestro estudio en función de la pertenencia de los docentes a las categorías de perfil propuestas. El segundo se centra en la explicación de cuáles son los bloques y objetivos mejor y peor puntuados con cada sistema en nuestra investigación. El tercero se ocupa de los diferentes posicionamientos sobre el agrupamiento adoptados por nuestra muestra real, según su experiencia personal con cada sistema. El cuarto enfoque se destina a la comparación entre clases individuales y grupales. Por último, un quinto planteamiento se reserva para la discusión entre nuestros resultados generales y los de Bayona et al. (2016), y para algunas consideraciones finales.

La primera consideración es la constatación de la distinta valoración de cada sistema metodológico que hacen nuestros encuestados en función de sus circunstancias personales (tablas 6a y 6b, del anexo II). Si atendemos al instrumento que imparten, se observa bastante diferencia entre la opinión que el sistema individual merece a cada colectivo. La peor valoración media se la da el profesorado de piano (2,92), seguido del de cuerda (2,95), viento madera (3,19), guitarra (3,38) y, finalmente, los docentes que las ponderan de forma más positiva son los de viento metal y percusión (3,41). Preguntados por el sistema grupal, los resultados son más parejos entre los distintos colectivos. En ese caso, son los docentes de guitarra (3,19) los que mejor puntúan las clases grupales, y tras ellos se sucede el profesorado de viento metal y percusión (3,18), el de viento madera (3,17), el de cuerda (3,06) y el de piano (3,01). El criterio de la antigüedad como docente no puede ser tenido como criterio de análisis, ya que entre los encuestados no existía ninguno con menos de cinco años de trayectoria laboral que hubiera impartido estos niveles con el sistema individual. No obstante, se aprecia que a medida que aumentan los años de experiencia hay una tendencia a la disminución en la valoración de las clases individuales, puntuadas con 3,30 por el profesorado que tiene entre cinco y quince años, y con 3,06 por quienes superan ese tiempo de experiencia. En el caso de las clases grupales, también decrece la consideración al aumentar la antigüedad laboral; el colectivo que cuenta con entre cinco y quince años de experiencia le da un 3,20, y el que tiene más tiempo trabajado le otorga un 3,05. A la vista de todos estos datos, se debe concluir que este criterio del perfil no resulta determinante sobre el posicionamiento de los docentes de nuestra muestra real. La edad del profesorado tampoco debe ser considerada como factor concluyente en nuestro estudio, dada la alta concentración de profesorado en la franja situada entre 21 y 34 años de edad. En cualquier caso, los docentes que reúnen esa condición concreta dan una valoración igual de ambos sistemas (3,12), por lo que no se puede inferir ninguna diferencia derivada de este criterio. Como última consideración de los datos según perfiles, cabe señalar que la condición de contratación de los encuestados tuvo un reparto bastante proporcional entre las dos situaciones laborales posibles. En concreto, de los cuarenta y seis docentes de la muestra real, hay veinte interinos y veintiséis funcionarios de carrera. Los promedios indican que el colectivo de interinos muestra una clara inclinación a la opinión más positiva de las clases individuales (3,37), que consideran mucho mejor que el sistema grupal (3,20). Los funcionarios de carrera encuestados muestran, en cambio, una

preferencia generalizada por el agrupamiento vigente (3,06), puntuado más favorablemente que el sistema individual (2,97).

En relación a los bloques temáticos, tres se distinguen por ser los peor valorados con diferencia, al obtener las puntuaciones medias más bajas por parte de los docentes tanto si son contemplados según perfiles (tablas 6a y 6b) como en su conjunto (tabla 8). En concreto, nos referimos a los bloques quinto (improvisación y creatividad), octavo (tecnologías del aprendizaje y conocimiento) y undécimo (bagaje cultural y consciencia crítica). Entre los objetivos didácticos, también algunos destacan por su escasa consideración; especialmente, el objetivo 5.4., acerca de la improvisación con el instrumento, los 8.1. y 8.2., relativos al conocimiento y uso de las tecnologías de la información son los que aglutinan opiniones más bajas de los encuestados, y el 11.2., sobre la capacidad de argumentar con criterio musical. Por otra parte, los bloques segundo (adquisición de la técnica), sexto (memoria musical) y décimo (interpretación y comunicación) tienen opiniones generales bastante favorables, y, dentro de ellos, objetivos como el 2.7., “tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación”, el 6.5., “interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado” o el 10.4., “ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo” reciben una alta estima, tanto en un sistema como en el otro. Todo apunta a que estas coincidencias negativas y positivas, comunes a ambas metodologías independientemente de las circunstancias de los docentes, deben ser *a priori* interpretadas entendiéndolo que dichos objetivos y temáticas son, en sí mismos, los menos aptos y los más pertinentes, respectivamente, para el nivel educativo investigado. Esta hipótesis se ve refrendada por el hecho de que ocurre algo similar en Bayona et al. (2016).

Como contraste con esa aparente falta de influencia de la metodología empleada en ciertas cuestiones formativas, en los bloques sobre la educación integral de la persona (número 12), la interpretación y la comunicación (número 10) y la autoevaluación (número 4) sí se obtienen resultados muy distintos entre uno y otro sistema. El trabajo de estas temáticas y la consecución de sus objetivos se ven notablemente potenciados con el sistema grupal según nuestros encuestados, a tenor de las respuestas de quienes tienen experiencia con sendos modelos docentes (véase columna R3 de la tabla 7). Este hallazgo se ve refrendado por los datos del estudio de referencia de Cataluña, donde el único objetivo en que la valoración del sistema grupal es significativamente mejor a la del individual es el número 12.4., tal y como se puede comprobar en la tabla 8 del anexo IV. De igual modo, pero en sentido contrario hay bloques temáticos donde los resultados manifiestan preferencia por las clases individuales. Donde más evidente se hace esa tendencia es en los bloques sobre expresión (número 1), adquisición de la técnica (número 2), organización y gestión del estudio (número 3), memorización (número 6) y lectura con el instrumento (número 7). En ellos, los encuestados que conocen ambos sistemas tiende a inclinarse en favor de las clases individuales.

Apreciando el anexo III, llama la atención la relativa igualdad en la valoración del sistema grupal que se da en nuestro estudio entre quienes solamente han impartido esta metodología (R2) y quienes dieron, además, clases individuales en el pasado (R3), así como las similares valoraciones generales sobre el agrupamiento que ofrece el conjunto de todos ellos (R1). Esto se sustancia en la proximidad de promedios sobre el modelo vigente (C.G.) entre sendas fracciones del profesorado (R2 y R3), y de ambas respecto al total de la muestra real (R1). Sí se puede encontrar que los docentes con experiencia en ambos sistemas (R3) entienden que aspectos como la creatividad, el conocimiento del repertorio o la aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento son más fáciles de trabajar en grupo, y esto les hace tener una estimación algo superior de la metodología grupal vigente. La cercanía en los posicionamientos revela que en las valoraciones sobre el agrupamiento vigente en nuestro estudio no ha influido el tipo de experiencia previa ni en un sentido ni en otro.

Por otro lado, en la tabla 8 del anexo IV se advierte que los encuestados de Bayona et al. (2016) consideran las clases individuales como el sistema óptimo para la mayoría de

aspectos didácticos. Prueba de ello es el elevado número de objetivos en que la mejor valoración del sistema individual es significativa, cincuenta y uno, frente al objetivo singular que recibe esa condición con el sistema grupal, también único en que se valora como más apto el agrupamiento (12.4.). En nuestro estudio, en cambio, predomina la igualdad, y son nueve los objetivos para los que se cree significativamente mejor la clase individual, ante los seis en que la alcanza el agrupamiento. Este posicionamiento más ecuánime hacia ambas formas de organización en el aula se confirma al contar el número total de objetivos en que cada sistema es mejor puntuado por los docentes del Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén. Y es que en el estudio que aquí se presenta fueron veintiocho los objetivos para los que se ponderó mejor el agrupamiento, y uno menos, veintisiete, en los que la clase individual obtuvo más valoración. El total lo completan dos objetivos (4.2. y 7.4.) en los que la aplicación de uno u otro sistema se estima inocua. En suma, se aprecia una mayor equiparación de los efectos formativos de cada sistema en nuestro estudio, pudiendo apreciarse que los docentes encuestados en nuestro estudio tienen una consideración similar de ambas metodologías. Esto contrasta con la gran preferencia por las clases individuales mostrada por el profesorado participante en la investigación realizada por Bayona et al. (2016).

Una interpretación de corte más cualitativo nos lleva a pensar, dada la mejor valoración del sistema grupal otorgada por nuestros encuestados en cuestiones como el desarrollo personal, la comunicación o la autoevaluación, que el agrupamiento vigente está ayudando a superar las carencias que la literatura atribuye a la aplicación exclusiva de las clases individuales (Duke, Flowers y Wolfe, 1997; Kennell, 2002; Marrero et al., 2011; Persson, 1996; Siebenaler, 1997; Young, Burwell y Pickup, 2003). Por otra parte, las mejores opiniones del sistema individual en objetivos relacionados con la expresión, la técnica instrumental, la gestión del estudio o la memorización y lectura musicales prueban que los consultados consideran que algunas de las posibilidades formativas del sistema individual no pueden ser alcanzadas y/o mejoradas por las clases grupales.

A modo de conclusión final, hay que destacar la mayor equiparación de los efectos formativos de cada sistema que revela nuestro estudio respecto a la gran preferencia por las clases individuales mostrada en la investigación de Bayona et al. (2016). Aunque se trata de diferentes contextos geográficos y de profesorado con distintas circunstancias, puede afirmarse que los docentes que hemos encuestado en el Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén demostraron una estimación más elevada hacia el sistema grupal que la manifestada por los de ese estudio de referencia. Asimismo, del conjunto de nuestros resultados se infiere que el sistema individual ha perdido la consideración hegemónica que se le solía atribuir, y ha ido cediendo espacio a las clases grupales como sistema asimismo recomendable para los niveles de iniciación al aprendizaje instrumental.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayona, P. et al. (2016). Reflexions sobre la pedagogia de grup en l'aprenentatge de l'instrument. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/artistics/musica/documents/METODOLOGIES-EN-LAPRENENTATGE-DE-LINSTRUMENT-DEFINITIU2.pdf>.
- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique. Centre de ressources musique et danse.
- Borrás, F. y Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y de conjunto instrumental. *Eufonía*, 50, 109-120.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 23.
- Díaz, M.ª I. (2015). *La enseñanza del oboe en la comunidad autónoma de Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Díaz, M. I. y Pérez, M. P. (2016). Otro enfoque metodológico para la clase de instrumento: la práctica grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31 (1), 55-66.
- Duke, R. A., Flowers R. J. y Wolfe D. E. (1997). Children who study piano with excellent teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51–84.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36 (1), 215-245.
<http://dx.doi.org/10.1177/025576149602800103>
- González, C. (2018). *La pedagogía de grupo*. Wroclaw: Musical Training Publicacions.
- Hemys de Gainza, V. (2004). La educación musical en el S. XX. *Revista Musical Chilena, Año LVIII, 201*, 74-81.
- Jorquera, C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina, *Investigación en la escuela*, 58, 69-78.
- Kennell, R. (2002), Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, pp. 243-256. Oxford: Oxford University Press.
- Marrero, I. (coord.) (2011). *La clase de instrumento en la relación número 1/3, otra forma de mejorar nuestra acción en el aula*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two cases studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9 (3), 399-416.
<http://dx.doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Orden de 24 de Junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 135.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3), 1-63.
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatory setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25- 36.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (5), 1-16.
- Siebenaler, D. (1997), Analysis of teacher-student interactions in the lessons of children and adults. *Journal of Research in Music Education*, 45, 6-20.
<http://dx.doi.org/10.2307/3345462>
- Tejada, J. y Giménez, V. (coords.) (2007). *Formación de formadores. Contexto institucional*, tomo II, pp. 631-712. Madrid: Thomson.
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). *Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project*. Canterbury: Christ Church University College.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE INSTRUMENTO DE 1º Y 2º DE ENSEÑANZAS BÁSICAS DEL C.P.M. “RAMÓN GARAY” DE JAÉN

Este cuestionario se enmarca en la realización de una investigación acerca del agrupamiento del alumnado en los dos primeros cursos de aprendizaje instrumental de las Enseñanzas Elementales Básicas (EE.BB.) de Andalucía. La cumplimentación del mismo no le llevará mucho tiempo y proporcionará una valiosa información acerca de la adecuación de diferentes modelos docentes a esta etapa formativa. Los datos recopilados se tratarán desde la más estricta confidencialidad y se garantiza su anonimato. Agradecemos de antemano su participación y colaboración.

En primer lugar, se le solicitan una serie de datos personales para establecer el perfil de los participantes en el estudio. Seleccione con una X la opción que se ajuste a usted.

a. Instrumento en el que imparte clase.

• a1. Instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo, contrabajo)	
• a2. Instrumentos de cuerda percutida (piano)	
• a3. Instrumentos de cuerda pulsada (guitarra)	
• a4. Instrumentos de viento madera (clarinete, fagot, flauta travesera, oboe, saxofón)	
• a5. Instrumentos de percusión y viento metal (trombón, trompa, trompeta, tuba)	

b. Años de docencia instrumental.

• b1. Menos de 5 años	
• b2. Entre 5 y 15 años	
• b3. 15 años o más	

c. Edad.

• c1. Entre 20 y 34 años	
• c2. Entre 35 y 49 años	
• c3. 50 años o más	

d. Situación laboral.

• d1. Funcionario interino	
• d2. Funcionario de carrera	

e. ¿Ha impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con clases individuales?

• e1. Sí	
• e2. No	

A continuación, debe valorar del 1 al 4 y con números enteros el grado de contribución que cada uno de los sistemas propicia de cara a la consecución de los objetivos planteados, siendo 1 “nulo”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “total”. La primera columna de respuestas está reservada para el modelo docente anteriormente utilizado para la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de la Junta de Andalucía, el de clases individuales (C.I.), mientras que la segunda columna es para el modelo docente actual, el de agrupamiento del alumnado en unidades de tres estudiantes (C.G.). Si no ha dado clase en estos niveles (1º y 2º Enseñanzas Básicas) con clases individuales en el pasado, complete por favor solo las casillas relativas al sistema grupal vigente (C.G.).

OBJETIVOS	C.I.	C.G.
1.1. Tomar consciencia de que la música se puede comunicar y sirve para expresar vivencias, sentimientos y emociones personales		
1.2. Disfrutar de la vivencia y de la práctica musicales		
1.3. Adquirir destrezas técnicas para la expresión con el instrumento, optimizando el aprendizaje según las capacidades propias		
1.4. Ver en el instrumento un medio de expresión y una posibilidad idónea para disfrutar de la música		
2.1. Dotarse de recursos para resolver problemas de técnica, lectura o comprensión de la música de manera autónoma		
2.2. Reconocer, comprender y aplicar aspectos teóricos musicales en la práctica instrumental		
2.3. Desarrollar una técnica instrumental básica y sólida a partir del sonido y una buena posición corporal		
2.4. Trabajar las necesidades técnicas contextualizadas en el repertorio		
2.5. Adquirir la capacidad instrumental necesaria para afrontar la práctica musical de forma autónoma		
2.6. Tocar el instrumento buscando la exactitud en la afinación		
2.7. Tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación		
2.8. Tocar el instrumento buscando los contrastes y matices dinámicos adecuados		
3.1. Adquirir unas técnicas de estudio que propicien la eficacia del trabajo individual		
3.2. Desarrollar técnicas de estudio que favorezcan la interpretación en público		
3.3. Adquirir hábitos de trabajo individual y en grupo		
3.4. Saber organizarse el tiempo de estudio de forma eficaz		
3.5. Ser consciente de que el estudio diario eficaz es la herramienta imprescindible para el aprendizaje del instrumento		
3.6. Adquirir hábitos de conservación, mantenimiento y cuidado del instrumento		
4.1. Desarrollar un sentido crítico que ayude a valorar la práctica musical propia		
4.2. Tener criterios de valoración y ser exigente en el propio trabajo		
4.3. Aprender a relativizar y gestionar el error en la interpretación		
4.4. Identificar la asimilación de objetivos en relación con el trabajo realizado y el tiempo invertido		
4.5. Integrar las aportaciones de compañeros y profesores entendiendo su valor positivo		

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS
CLASES DE GRUPO

5.1. Valorar la creatividad y la imaginación como capacidades fundamentales del músico		
5.2. Desarrollar la creatividad en la interpretación a través del conocimiento del lenguaje		
5.3. Desarrollar la creatividad a través de la experimentación y el descubrimiento		
5.4. Saber utilizar los elementos armónicos, rítmicos, melódicos y estilísticos en la improvisación y la creación con el instrumento		
5.5. Desarrollar la personalidad musical por medio de la creación y la improvisación		
6.1. Desarrollar la memoria auditiva en la práctica instrumental		
6.2. Conocer y aplicar la memoria mecánica en la práctica instrumental		
6.3. Conocer y aplicar la memoria visual en la práctica instrumental		
6.4. Adquirir y aplicar técnicas de memorización basadas en el análisis de la obra		
6.5. Interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado		
7.1. Reconocer todos los elementos de la notación musical sabiendo utilizarlos en la práctica instrumental		
7.2. Aprender a leer con el instrumento desarrollando estrategias propias		
7.3. Desarrollar la agilidad en la lectura con el instrumento		
7.4. Desarrollar la habilidad de tocar a primera vista		
8.1. Conocer las TIC y su posible aplicación para la mejora del aprendizaje instrumental		
8.2. Utilizar las TIC como soporte del proceso de aprendizaje		
9.1. Conocer y hacer propio un repertorio diverso de diferentes culturas, estilos y épocas		
10.1. Ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo		
10.2. Concebir la interpretación como un medio de expresión y de disfrute personal		
10.3. Adquirir las estrategias y pautas para tocar en público		
10.4. Desarrollar la percepción auditiva para la comprensión y la interpretación musical		
11.1. Valorar con respecto y con consciencia crítica los diferentes estilos musicales.		
11.2. Desarrollar la capacidad de argumentar y contrastar con criterio musical y estético		
11.3. Tener la inquietud por conocer y valorar música de diferentes estilos		
11.4. Tener interés por conocer los orígenes, evolución y repertorio del instrumento		
12.1. Tener interés por la música		
12.2. Haber desarrollado la sensibilidad a través de la experiencia estética		
12.3. Haber desarrollado las competencias expresiva y creativa		
12.4. Cooperar y mostrarse respetuoso en la tarea colectiva, colaborando en la construcción de un clima de trabajo idóneo		
12.5. Avanzar hacia una actitud reflexiva personal e interpersonal		
12.6. Tomar consciencia corporal		
12.7. Ser capaz de comunicarse de forma asertiva		
12.8. Desarrollar la autodisciplina, el orden y el espíritu de superación personales		
12.9. Adquirir la autonomía suficiente para continuar aprendiendo (aprender a aprender)		

7.2. Anexo II. Conjunto de resultados parciales de nuestro estudio

7.2.1. Según el instrumento y los años de docencia de los encuestados

- a. Instrumento. a1:Cuerda. a2:Piano. a3:Guitarra. a4:Viento madera. a5:Percusión y viento metal.
- b. Años de docencia. b1: Menos de 5 años. b2: Entre 5 y 15 años. b3: Más de 15 años.

	a1		a2		a3		a4		a5		b1		b2		b3	
	C.I. n=4 C.G. n=12		C.I. n=6 C.G. n=10		C.I. n=2 C.G. n=4		C.I. n=10 C.G. n=14		C.I. n=4 C.G. n=6		C.I. n=0 C.G. n=4		C.I. n=8 C.G. n=20		C.I. n=18 C.G. n=22	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
1.1	2,75	3,33	3,17	3,10	3,00	3,25	3,30	3,43	3,25	3,17	-	3,75	3,25	3,50	3,11	3,05
1.2.	2,75	3,50	3,17	3,70	4,00	4,00	3,00	3,64	3,50	3,17	-	3,75	3,63	3,75	2,94	3,45
1.3.	3,50	2,67	3,50	2,70	3,50	3,25	3,70	2,57	3,50	2,67	-	3,25	3,75	2,80	3,50	3,55
1.4.	3,00	3,42	3,50	3,80	3,50	3,50	3,50	3,29	3,50	3,00	-	3,75	3,63	3,55	3,33	3,27
2.1.	3,25	2,92	3,50	3,00	4,00	3,25	3,30	2,50	3,25	3,17	-	2,50	3,25	2,85	3,44	2,91
2.2.	3,75	3,17	3,33	3,10	4,00	3,50	3,30	3,07	3,50	3,17	-	3,00	3,50	3,40	3,44	3,00
2.3.	3,50	3,08	3,50	3,00	3,50	3,00	3,90	3,00	3,75	3,50	-	3,25	3,88	3,30	3,61	2,95
2.4.	3,25	3,17	3,17	2,90	3,50	3,25	3,60	2,86	3,75	3,33	-	3,25	3,50	3,25	3,44	2,86
2.5.	3,00	3,00	3,67	3,10	4,00	3,00	3,30	2,71	3,75	3,17	-	2,75	3,38	3,05	3,50	2,95
2.6.	3,25	2,83	3,50	2,70	3,50	3,50	3,00	3,00	3,50	2,83	-	3,00	3,38	3,05	3,22	2,82
2.7.	3,25	3,17	3,33	3,20	4,00	3,75	3,30	3,36	3,75	3,33	-	3,00	3,63	3,35	3,33	3,32
2.8.	3,25	2,58	3,17	3,10	2,50	2,50	3,20	2,71	3,50	2,67	-	2,75	3,25	2,85	3,17	2,68
3.1.	3,50	2,92	3,00	3,10	3,50	3,00	3,70	3,00	3,75	3,33	-	2,75	3,75	3,15	3,39	3,05
3.2.	3,00	3,17	2,83	2,80	3,50	3,25	3,00	3,00	3,25	3,00	-	3,00	3,13	3,15	3,00	2,95
3.3.	2,25	3,33	3,17	3,40	3,50	4,00	2,90	3,36	3,25	3,33	-	3,25	2,88	3,50	3,00	3,36
3.4.	3,25	2,92	3,00	2,80	3,00	2,75	3,20	2,71	3,25	2,83	-	2,50	3,38	2,90	3,06	2,82
3.5.	3,50	3,42	3,00	3,10	3,00	3,50	3,70	3,36	3,25	3,17	-	3,50	3,50	3,34	3,33	3,27
3.6.	3,25	3,25	2,33	2,50	3,50	3,25	3,40	3,43	3,50	3,50	-	3,25	3,63	3,40	2,94	2,95
4.1.	2,50	3,17	2,67	3,30	3,00	3,50	2,90	3,14	3,50	3,17	-	3,50	3,00	3,20	2,83	3,18
4.2.	2,50	2,83	2,83	3,10	3,00	3,00	3,20	3,07	3,50	3,17	-	3,00	3,13	3,15	3,00	3,00
4.3.	2,50	3,08	2,83	3,30	3,50	3,50	3,00	3,29	3,50	3,33	-	3,25	2,88	3,45	3,06	3,09
4.4.	3,00	2,83	3,00	2,90	3,00	3,50	3,20	3,07	3,25	2,67	-	3,00	3,38	3,10	3,00	2,91
4.5.	3,00	3,58	2,67	3,30	3,00	3,50	2,70	3,64	3,00	3,50	-	3,75	2,75	3,65	2,83	3,32
5.1.	2,50	3,25	2,83	3,30	3,00	2,75	3,20	3,36	3,25	3,33	-	3,00	3,00	3,35	3,00	3,27
5.2.	2,50	2,92	3,00	2,80	3,00	2,50	3,10	3,36	3,50	3,17	-	2,75	3,13	2,85	3,00	3,23
5.3.	2,75	3,17	2,83	3,20	3,00	2,75	3,10	3,29	3,25	3,00	-	3,00	3,13	3,25	2,94	3,09
5.4.	2,25	2,33	2,17	2,60	2,50	2,25	3,20	3,00	3,00	2,83	-	3,00	2,75	2,55	2,72	2,73
5.5.	2,25	2,50	2,67	3,00	3,00	3,00	3,00	3,21	3,25	3,17	-	2,50	3,00	2,95	2,78	3,09

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

	a1		a2		a3		a4		a5		b1		b2		b3	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.								
6.1.	3,25	3,42	2,83	3,10	3,50	2,75	3,10	3,29	3,75	3,50	-	3,00	3,63	3,45	3,00	3,09
6.2.	3,25	3,25	3,33	3,00	3,50	3,25	3,60	3,07	3,75	3,33	-	3,00	3,63	3,25	3,44	3,09
6.3.	2,75	3,08	3,17	2,90	3,50	3,00	3,50	3,21	3,75	3,50	-	3,25	3,50	3,10	3,28	3,14
6.4.	2,75	2,92	2,33	2,70	3,00	2,75	3,20	3,07	3,25	3,17	-	3,00	3,25	3,25	2,78	2,64
6.5.	3,75	3,50	3,33	3,60	3,50	3,50	3,40	3,14	3,25	3,17	-	3,75	3,50	3,40	3,39	3,32
7.1.	3,75	3,42	3,50	3,40	4,00	3,75	3,40	3,29	3,50	3,33	-	3,75	3,63	3,40	3,50	3,32
7.2.	3,25	2,83	3,00	2,80	3,50	3,00	3,20	2,71	3,50	2,83	-	2,50	3,50	2,95	3,11	2,82
7.3.	3,00	2,92	3,17	2,90	4,00	3,50	3,70	3,21	3,75	3,17	-	3,00	3,63	3,15	3,44	3,05
7.4.	3,00	3,08	2,83	2,60	3,50	3,00	3,30	3,36	3,75	3,00	-	3,00	3,50	3,00	3,11	3,09
8.1.	3,00	2,58	2,00	2,50	3,50	3,00	2,70	2,93	3,75	3,33	-	2,75	3,38	2,85	2,56	2,82
8.2.	3,25	2,83	2,00	2,40	3,50	3,00	2,80	2,93	3,50	3,33	-	2,75	3,38	2,95	2,61	2,77
9.1.	2,75	2,75	2,50	2,30	3,50	3,00	3,30	3,29	3,75	3,33	-	2,75	3,75	3,15	2,83	2,73
10.1.	3,00	3,58	2,67	3,50	4,00	3,75	2,90	3,71	3,50	3,67	-	3,75	3,00	3,75	3,06	3,50
10.2.	3,00	3,25	2,83	3,40	3,50	3,75	3,20	3,43	3,75	3,67	-	3,75	3,63	3,55	3,00	3,32
10.3.	3,00	3,33	2,67	3,20	3,50	4,00	3,10	3,43	3,75	3,67	-	3,75	3,50	3,55	2,94	3,32
10.4.	3,00	3,42	3,00	3,30	3,50	3,25	3,20	3,36	3,75	3,50	-	3,25	3,38	3,40	3,17	3,36
11.1.	2,75	2,58	2,50	2,50	4,00	3,50	3,20	2,93	3,25	3,17	-	2,50	3,25	2,90	2,94	2,82
11.2.	2,25	2,33	1,83	2,10	2,50	2,50	2,80	3,00	3,25	3,17	-	2,00	3,00	2,95	2,33	2,45
11.3.	3,00	2,67	2,33	2,50	3,00	3,25	2,90	3,36	3,33	3,00	-	3,00	3,38	2,95	2,67	2,95
11.4.	2,50	2,58	2,50	2,50	2,50	2,75	2,10	3,07	3,00	3,00	-	2,50	3,13	2,95	2,56	2,68
12.1.	3,00	3,42	3,33	3,40	3,50	3,25	3,20	3,29	3,25	3,17	-	3,00	3,50	3,45	3,11	3,32
12.2.	2,50	2,67	2,83	2,80	3,00	2,75	2,80	2,86	2,50	2,67	-	3,00	2,75	2,65	2,72	2,82
12.3.	2,25	2,67	3,00	3,20	3,00	2,50	2,90	3,07	2,75	2,50	-	2,75	2,75	2,90	2,83	2,91
12.4.	2,50	3,83	2,33	3,30	4,00	3,75	2,10	3,71	3,25	3,67	-	4,00	2,50	3,85	2,56	3,41
12.5.	2,75	3,25	3,00	3,00	2,50	2,75	3,20	3,21	2,75	2,83	-	3,00	3,00	3,20	2,94	3,05
12.6.	3,00	3,25	3,17	3,10	4,00	3,50	3,60	3,21	3,25	3,00	-	3,50	3,38	3,10	3,39	3,27
12.7.	2,50	3,17	2,83	3,30	4,00	3,50	2,60	3,57	3,25	3,17	-	3,25	3,00	3,40	2,78	3,36
12.8.	3,25	3,33	3,33	3,10	3,00	3,00	3,50	3,29	3,50	3,50	-	3,50	3,50	3,20	3,33	3,23
12.9.	3,00	2,92	3,17	3,20	3,50	3,00	3,30	3,21	3,25	3,17	-	3,25	3,13	2,95	3,28	3,23
MEDIA	2,95	3,06	2,92	3,01	3,38	3,19	3,19	3,17	3,41	3,18	-	3,11	3,30	3,20	3,06	3,05

Tabla 6a: Resultados parciales de nuestro estudio, según instrumento y años de docencia



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

7.2.2. Según la edad, la situación laboral y el tipo de experiencia de los encuestados

- c. Edad. c1: Entre 20 y 34 años. c2: Entre 35 y 49 años. c3: 50 años o más.
- d. Situación laboral. d1: Funcionario interino. d2: Funcionario de carrera.
- e. Experiencia en estos niveles. e1: Sí impartió C.I. en el pasado. e2: No impartió C.I. en el pasado.

	c1		c2		c3		d1		d2		e1		e2	
	C.I.	C.G.												
1.1	3,00	3,60	3,25	3,35	2,75	2,86	3,27	3,45	3,07	3,19	3,15	3,23	-	3,42
1.2	4,00	4,00	3,10	3,56	3,50	3,57	3,45	3,60	2,93	3,62	3,15	3,62	-	3,63
1.3	4,00	2,60	3,60	2,82	3,50	2,29	3,64	2,80	3,53	2,65	3,58	2,65	-	2,79
1.4	4,00	3,80	3,40	3,50	3,50	2,86	3,64	3,45	3,27	3,42	3,42	3,38	-	3,38
2.1	4,00	2,60	3,35	2,94	3,50	2,57	3,36	2,60	3,40	3,04	3,38	2,85	-	2,85
2.2	3,00	3,00	3,50	3,21	3,50	3,14	3,27	2,95	3,60	3,35	3,46	3,15	-	3,15
2.3	4,00	2,80	3,70	3,21	3,75	3,00	3,82	3,15	3,60	3,12	3,69	3,00	-	3,00
2.4	4,00	3,00	3,45	3,09	3,50	3,00	3,73	3,10	3,27	3,04	3,46	2,92	-	2,92
2.5	3,00	3,00	3,40	2,88	4,00	3,43	3,55	3,00	3,40	2,96	3,46	2,92	-	2,92
2.6	3,00	2,80	3,30	2,94	3,50	3,00	3,45	3,15	3,13	2,77	3,27	3,12	-	3,12
2.7	4,00	3,20	3,40	3,35	3,50	3,14	3,64	3,25	3,27	3,35	3,42	3,38	-	3,38
2.8	3,00	3,20	3,30	2,76	2,75	2,43	3,36	2,90	3,97	2,65	3,19	2,81	-	2,81
3.1	4,00	2,60	3,45	3,12	3,75	3,14	3,64	3,05	3,40	3,08	3,50	3,12	-	3,12
3.2	3,00	3,40	3,05	2,94	3,00	3,29	3,18	3,15	2,93	2,96	3,04	3,12	-	3,12
3.3	2,00	3,40	2,85	3,44	3,75	3,29	3,36	3,45	2,67	3,38	2,96	3,46	-	3,46
3.4	2,00	2,40	3,25	2,88	3,00	2,86	3,27	2,85	3,07	2,81	3,15	2,81	-	2,81
3.5	4,00	3,40	3,40	3,32	3,50	3,29	3,36	3,25	3,40	3,38	3,38	3,23	-	3,23
3.6	4,00	3,20	3,20	3,21	3,00	3,00	3,36	3,35	3,00	3,04	3,15	3,23	-	3,23
4.1	3,00	3,20	2,90	3,29	2,75	2,86	3,36	3,20	2,53	3,23	2,88	3,23	-	3,23
4.2	3,00	3,00	3,00	3,12	3,25	2,86	3,45	3,15	2,73	3,00	3,04	3,04	-	3,11
4.3	3,00	3,20	2,90	3,32	3,75	3,00	3,27	3,35	2,80	3,19	3,00	3,35	-	3,16
4.4	4,00	3,20	3,15	3,00	2,75	2,86	3,27	3,00	3,00	3,00	3,12	3,00	-	2,95
4.5	3,00	3,80	2,85	3,47	2,75	3,43	2,82	3,60	2,80	3,42	2,81	3,46	-	3,58
5.1	4,00	3,20	2,90	3,32	3,25	3,14	3,36	3,35	2,73	3,23	3,00	3,35	-	3,16
5.2	4,00	2,80	3,00	3,06	3,00	3,00	3,36	3,10	2,80	2,96	3,04	3,27	-	2,68
5.3	4,00	3,40	2,90	3,18	3,25	2,86	3,27	3,30	2,80	3,04	3,00	3,31	-	2,95
5.4	4,00	3,20	2,60	2,65	3,00	2,43	3,27	2,95	2,33	2,46	2,73	2,88	-	2,42
5.5	4,00	3,00	2,75	2,91	3,00	3,29	3,36	3,05	2,47	2,92	2,85	3,15	-	2,68

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

	c1		c2		c3		d1		d2		e1		e2	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.										
6.1.	4,00	3,20	3,10	3,26	3,75	3,14	3,73	3,35	2,80	3,15	3,19	3,23	-	3,26
6.2.	4,00	3,00	3,50	3,24	3,50	2,86	3,64	3,20	3,40	3,12	3,50	3,19	-	3,11
6.3.	4,00	3,20	3,35	3,15	3,25	3,00	3,64	3,35	3,13	2,96	3,35	3,27	-	2,95
6.4.	3,00	2,80	3,00	2,97	2,75	2,86	3,09	3,00	2,80	2,88	2,92	2,77	-	3,16
6.5.	4,00	3,40	3,40	3,44	3,75	3,14	3,55	3,50	3,33	3,31	3,42	3,31	-	3,47
7.1.	4,00	3,60	3,55	3,38	3,75	3,29	3,36	3,40	3,67	3,38	3,54	3,35	-	3,42
7.2.	4,00	2,60	3,20	2,91	3,25	2,71	3,55	2,95	3,00	2,77	3,23	2,88	-	2,79
7.3.	4,00	2,80	3,45	3,18	3,75	2,86	3,82	3,25	3,27	2,96	3,50	3,15	-	3,00
7.4.	4,00	3,00	3,25	3,09	3,25	2,86	3,55	3,25	3,00	2,88	3,23	3,23	-	2,84
8.1.	4,00	3,20	2,80	2,76	2,75	2,86	3,18	3,00	2,53	2,69	2,81	3,08	-	2,53
8.2.	4,00	3,20	2,85	2,82	2,75	2,71	3,09	2,90	2,67	2,81	2,85	3,04	-	2,63
9.1.	4,00	2,80	3,15	2,97	3,00	2,71	3,36	3,20	2,93	2,69	3,12	3,00	-	2,79
10.1.	2,00	3,80	3,00	3,59	3,75	3,71	3,18	3,70	2,93	3,58	3,04	3,58	-	3,68
10.2.	4,00	3,60	3,20	3,44	3,25	3,43	3,55	3,65	2,93	3,31	3,19	3,31	-	3,63
10.3.	3,00	3,80	3,10	3,38	3,25	3,57	3,55	3,55	2,80	3,38	3,12	3,46	-	3,42
10.4.	3,00	3,40	3,20	3,35	3,50	3,43	3,45	3,40	3,07	3,35	3,23	3,46	-	3,26
11.1.	3,00	2,80	2,95	2,82	3,50	2,86	3,36	2,90	2,80	2,77	3,04	2,88	-	2,79
11.2.	3,00	2,40	2,50	2,62	3,50	2,86	3,09	2,85	2,13	2,46	2,54	2,62	-	2,68
11.3.	3,00	3,00	2,95	2,94	2,75	3,00	3,09	3,20	2,73	2,77	2,88	2,96	-	2,95
11.4.	3,00	2,60	2,70	2,79	2,75	2,86	3,18	3,00	2,40	2,62	2,73	2,69	-	2,89
12.1.	4,00	3,20	3,15	3,35	3,50	3,43	3,45	3,25	3,07	3,42	3,23	3,31	-	3,37
12.2.	3,00	3,00	2,70	2,74	2,75	2,71	2,91	2,80	2,60	2,73	2,73	2,77	-	2,68
12.3.	3,00	3,00	2,85	2,91	2,75	2,71	3,00	3,00	2,67	2,81	2,81	2,96	-	2,79
12.4.	2,00	4,00	2,40	3,59	3,50	3,71	2,91	3,75	2,27	3,58	2,54	3,62	-	3,74
12.5.	3,00	3,20	2,95	3,12	3,00	3,00	3,09	3,10	2,87	3,12	2,96	3,12	-	3,11
12.6.	4,00	3,20	3,25	3,18	4,00	3,43	3,45	3,25	3,33	3,19	3,38	3,27	-	3,11
12.7.	3,00	3,40	2,80	3,32	3,25	3,57	3,00	3,35	2,73	3,38	2,85	3,46	-	3,26
12.8.	3,00	3,20	3,45	3,24	3,50	3,29	3,45	3,30	3,33	3,19	3,38	3,27	-	3,21
12.9.	3,00	3,00	3,15	3,09	3,75	3,29	3,45	3,25	3,07	3,00	3,23	3,19	-	3,00
MEDIA	3,46	3,15	3,12	3,12	3,28	3,05	3,37	3,20	2,97	3,06	3,14	3,15	-	3,08

Tabla 6b: Resultados parciales de nuestro estudio según edad, condición laboral, y experiencia



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

7.3. Anexo III. Resultados generales de nuestro estudio sobre el sistema grupal, en función de la experiencia docente de los encuestados con cada metodología

OBJETIVOS	R1	R2	R3
	Todos los encuestados de nuestro estudio (n=46)	Encuestados de nuestro estudio que solo han dado C.G. (n=20)	Encuestados de nuestro estudio con experiencia en C.G. y C.I. (n=26)
	C.G.	C.G.	C.G.
1.1. Tomar consciencia de que la música se puede comunicar y sirve para expresar vivencias, sentimientos y emociones personales	3,30	3,42	3,23
1.2. Disfrutar de la vivencia y de la práctica musicales	3,61	3,63	3,62
1.3. Adquirir destrezas técnicas para la expresión con el instrumento, optimizando el aprendizaje según las capacidades propias	2,72	2,79	2,65
1.4. Ver en el instrumento un medio de expresión y una posibilidad idónea para disfrutar de la música	3,43	3,47	3,38
2.1. Dotarse de recursos para resolver problemas de técnica, lectura o comprensión de la música de manera autónoma	2,85	2,79	2,85
2.2. Reconocer, comprender y aplicar aspectos teóricos musicales en la práctica instrumental	3,17	3,21	3,15
2.3. Desarrollar una técnica instrumental básica y sólida a partir del sonido y una buena posición corporal	3,13	3,26	3,00
2.4. Trabajar las necesidades técnicas contextualizadas en el repertorio	3,07	3,21	2,92
2.5. Adquirir la capacidad instrumental necesaria para afrontar la práctica musical de forma autónoma	2,98	3,05	2,92
2.6. Tocar el instrumento buscando la exactitud en la afinación	2,93	2,79	3,12
2.7. Tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación	3,30	3,16	3,38
2.8. Tocar el instrumento buscando los contrastes y matices dinámicos adecuados	2,76	2,68	2,81
3.1. Adquirir unas técnicas de estudio que propicien la eficacia del trabajo individual	3,07	3,00	3,12
3.2. Desarrollar técnicas de estudio que favorezcan la interpretación en público	3,04	2,95	3,12
3.3. Adquirir hábitos de trabajo individual y en grupo	3,41	3,42	3,46
3.4. Saber organizarse el tiempo de estudio de forma eficaz	2,83	2,84	2,81
3.5. Ser consciente de que el estudio diario eficaz es la herramienta imprescindible para el aprendizaje del instrumento	3,33	3,47	3,23

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS
CLASES DE GRUPO

3.6. Adquirir hábitos de conservación, mantenimiento y cuidado del instrumento	3,17	3,16	3,23
4.1. Desarrollar un sentido crítico que ayude a valorar la práctica musical propia	3,22	3,21	3,23
4.2. Tener criterios de valoración y ser exigente en el propio trabajo	3,07	3,11	3,04
4.3. Aprender a relativizar y gestionar el error en la interpretación	3,26	3,16	3,35
4.4. Identificar la asimilación de objetivos en relación con el trabajo realizado y el tiempo invertido	3,00	2,95	3,00
4.5. Integrar las aportaciones de compañeros y profesores entendiendo su valor positivo	3,50	3,58	3,46
5.1. Valorar la creatividad y la imaginación como capacidades fundamentales del músico	3,28	3,16	3,35
5.2. Desarrollar la creatividad en la interpretación a través del conocimiento del lenguaje	3,02	2,68	3,27
5.3. Desarrollar la creatividad a través de la experimentación y el descubrimiento	3,15	2,95	3,31
5.4. Saber utilizar los elementos armónicos, rítmicos, melódicos y estilísticos en la improvisación y la creación con el instrumento	2,67	2,42	2,88
5.5. Desarrollar la personalidad musical por medio de la creación y la improvisación	2,98	2,68	3,15
6.1. Desarrollar la memoria auditiva en la práctica instrumental	3,24	3,26	3,23
6.2. Conocer y aplicar la memoria mecánica en la práctica instrumental	3,15	3,11	3,19
6.3. Conocer y aplicar la memoria visual en la práctica instrumental	3,13	2,95	3,27
6.4. Adquirir y aplicar técnicas de memorización basadas en el análisis de la obra	2,93	3,16	2,77
6.5. Interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado	3,39	3,47	3,31
7.1. Reconocer todos los elementos de la notación musical sabiendo utilizarlos en la práctica instrumental	3,39	3,42	3,35
7.2. Aprender a leer con el instrumento desarrollando estrategias propias	2,85	2,79	2,88
7.3. Desarrollar la agilidad en la lectura con el instrumento	3,09	3,00	3,15
7.4. Desarrollar la habilidad de tocar a primera vista	3,04	2,84	3,23
8.1. Conocer las TIC y su posible aplicación para la mejora del aprendizaje instrumental	2,83	2,53	3,08
8.2. Utilizar las TIC como soporte del proceso de aprendizaje	2,85	2,63	3,04
9.1. Conocer y hacer propio un repertorio diverso de diferentes culturas, estilos y épocas	2,91	2,79	3,00
10.1. Ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo	3,63	3,68	3,58

10.2. Concebir la interpretación como un medio de expresión y de disfrute personal	3,46	3,63	3,31
10.3. Adquirir las estrategias y pautas para tocar en público	3,46	3,42	3,46
10.4. Desarrollar la percepción auditiva para la comprensión y la interpretación musical	3,37	3,26	3,46
11.1. Valorar con respecto y con consciencia crítica los diferentes estilos musicales	2,83	2,79	2,88
11.2. Desarrollar la capacidad de argumentar y contrastar con criterio musical y estético	2,63	2,68	2,62
11.3. Tener la inquietud por conocer y valorar música de diferentes estilos	2,96	2,95	2,96
11.4. Tener interés por conocer los orígenes, evolución y repertorio del instrumento	2,78	2,89	2,69
12.1. Tener interés por la música	3,35	3,37	3,31
12.2. Haber desarrollado la sensibilidad a través de la experiencia estética	2,76	2,68	2,77
12.3. Haber desarrollado las competencias expresiva y creativa	2,89	2,79	2,96
12.4. Cooperar y mostrarse respetuoso en la tarea colectiva, colaborando en la construcción de un clima de trabajo idóneo	3,65	3,74	3,62
12.5. Avanzar hacia una actitud reflexiva personal e interpersonal	3,11	3,11	3,12
12.6. Tomar consciencia corporal	3,22	3,11	3,27
12.7. Ser capaz de comunicarse de forma asertiva	3,37	3,26	3,46
12.8. Desarrollar la autodisciplina, el orden y el espíritu de superación personales	3,24	3,21	3,27
12.9. Adquirir la autonomía suficiente para continuar aprendiendo (aprender a aprender)	3,11	3,00	3,19
MEDIA	3,12	3,08	3,15

Tabla 7: Resultados generales de nuestro estudio sobre el sistema grupal



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

**7.4. Anexo IV: Resultados generales de nuestro estudio y de Bayona et al. (2016),
teniendo en cuenta sólo las valoraciones de los docentes con experiencia en ambos
sistemas metodológicos**

	Encuestados de nuestro estudio con experiencia en C.G. y C.I. (n=26)		Profesorado de la investigación de Bayona et al. (2016) con experiencia en C.G. y C.I. (n=255)	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
1.1	3,15	3,23	3,43*	3,24
1.2.	3,15	3,62	3,63	3,60
1.3.	3,58*	2,65	3,54*	3,03
1.4.	3,42	3,38	3,58*	3,44
2.1.	3,38*	2,85	3,47*	3,08
2.2.	3,46	3,15	3,36*	3,06
2.3.	3,69*	3,00	3,62*	3,23
2.4.	3,46*	2,92	3,49*	3,06
2.5.	3,46*	2,92	3,51*	3,12
2.6.	3,27	3,12	3,42*	3,19
2.7.	3,42	3,38	3,54*	3,30
2.8.	3,19	2,81	3,43*	3,10
3.1.	3,50*	3,12	3,57*	3,12
3.2.	3,04	3,12	3,47*	3,09
3.3.	2,96	3,46*	3,45*	3,29
3.4.	3,15*	2,81	3,62*	3,17
3.5.	3,38	3,23	3,54*	3,19
3.6.	3,15	3,23	3,47*	3,21
4.1.	2,88	3,23	3,33*	3,12
4.2.	3,04	3,04	3,35*	3,10
4.3.	3,00	3,35	3,42*	3,19
4.4.	3,12	3,00	3,33*	2,93
4.5.	2,81	3,46*	3,34	3,33
5.1.	3,00	3,35	3,31*	3,17
5.2.	3,04	3,27	3,28*	2,99
5.3.	3,00	3,31	3,26	3,15
5.4.	2,73	2,88	3,18*	2,87
5.5.	2,85	3,15	3,22*	2,83

	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
6.1.	3,19	3,23	3,48*	3,19
6.2.	3,50*	3,19	3,44*	2,97
6.3.	3,35	3,27	3,36*	2,95
6.4.	2,92	2,77	3,41*	2,92
6.5.	3,42	3,31	3,48*	3,06
7.1.	3,54	3,35	3,40*	3,02
7.2.	3,23	2,88	3,51*	3,02
7.3.	3,50*	3,15	3,51*	3,08
7.4.	3,23	3,23	3,35*	3,02
8.1.	2,81	3,08	3,04*	2,71
8.2.	2,85	3,04	3,04*	2,69
9.1.	3,12	3,00	3,33*	2,89
10.1.	3,04	3,58*	3,45	3,35
10.2.	3,19	3,31	3,54*	3,38
10.3.	3,12	3,46*	3,41*	3,19
10.4.	3,23	3,46	3,42*	3,20
11.1.	3,04	2,88	3,35*	3,03
11.2.	2,54	2,62	3,12*	2,78
11.3.	2,88	2,96	3,35*	3,08
11.4.	2,73	2,69	3,26*	2,86
12.1.	3,23	3,31	3,66*	3,54
12.2.	2,73	2,77	3,22*	2,97
12.3.	2,81	2,96	3,30*	3,01
12.4.	2,54	3,62*	3,37	3,54*
12.5.	2,96	3,12	3,23*	2,98
12.6.	3,38	3,27	3,54*	3,21
12.7.	2,85	3,46*	3,28	3,13
12.8.	3,38	3,27	3,43*	3,21
12.9.	3,23	3,19	3,55*	3,25
MEDIA	3,14	3,15	3,40	3,11

Tabla 8: Resultados generales de nuestro estudio y de la investigación de Bayona et al. (2016).



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.



Resultado significativamente mejor si el modelo docente es el de clases individuales (C.I.) * $\alpha \leq 0,05$



Resultado significativamente mejor si el modelo docente es el de clases grupales (C.G.) * $\alpha \leq 0,05$

**7.5. Anexo V: Diferencias de nuestro estudio en la valoración de ambos sistemas,
 y márgenes de error de los mismos tras aplicar la escala T de Wilcoxon**

	Diferencia de promedios	α		Diferencia de promedios	α
1.1	0,08	0,712	6.1.	0,04	0,917
1.2.	0,47	0,051	6.2.	0,31	0,023
1.3.	0,93	0,001	6.3.	0,08	0,317
1.4.	0,04	0,773	6.4.	0,15	0,297
2.1.	0,53	0,014	6.5.	0,11	0,450
2.2.	0,31	0,088	7.1.	0,19	0,059
2.3.	0,69	0,002	7.2.	0,35	0,064
2.4.	0,54	0,006	7.3.	0,35	0,021
2.5.	0,54	0,030	7.4.	0,00	0,739
2.6.	0,15	0,377	8.1.	0,27	0,140
2.7.	0,04	0,873	8.2.	0,19	0,129
2.8.	0,38	0,064	9.1.	0,12	0,518
3.1.	0,38	0,019	10.1.	0,54	0,015
3.2.	0,08	0,747	10.2.	0,12	0,408
3.3.	0,50	0,042	10.3.	0,34	0,046
3.4.	0,34	0,030	10.4.	0,23	0,244
3.5.	0,15	0,340	11.1.	0,16	0,492
3.6.	0,08	0,414	11.2.	0,08	0,750
4.1.	0,35	0,166	11.3.	0,08	0,589

4.2.	0,00	0,952	11.4.	0,04	0,713
4.3.	0,35	0,160	12.1.	0,08	0,739
4.4.	0,12	0,454	12.2.	0,04	0,705
4.5.	0,65	0,010	12.3.	0,15	0,429
5.1.	0,35	0,094	12.4.	1,08	0,001
5.2.	0,23	0,196	12.5.	0,16	0,491
5.3.	0,31	0,116	12.6.	0,11	0,317
5.4.	0,15	0,470	12.7.	0,61	0,002
5.5.	0,30	0,071	12.8.	0,11	0,405
			12.9.	0,04	0,829

Tabla 9: Diferencias de valoración entre sistemas y márgenes de error, según la escala T de Wilcoxon.



Objetivos para cuya consecución el sistema individual es significativamente mejor, porque la diferencia de valoración respecto al grupal se produce con un margen de error (α) igual o inferior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema individual es considerado mejor, pero sin alcanzar el grado de significatividad porque la diferencia de valoración respecto al grupal se produce con un margen de error (α) superior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema grupal es significativamente mejor, porque la diferencia de valoración respecto al individual se produce con un margen de error (α) igual o inferior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema grupal es considerado mejor, pero sin alcanzar el rango de significatividad, porque la diferencia de valoración respecto al individual se produce con un margen de error (α) superior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución se considera que la utilización de uno u otro sistema u no tiene efectos diferentes.