



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Departamento de Psicología y Sociología

EL ABANDONO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN MUSICAL REGLADA EN CANARIAS

TESIS DOCTORAL

Sonia Lorenzo Socorro

Directores:

María Olga Escandell Bermúdez

José Juan Castro Sánchez

Las Palmas de Gran Canaria a 2 de septiembre de 2013

D^a ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN, SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 2 de julio de 2013 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada *El abandono en los centros de Educación Musical reglada en Canarias* presentada por la doctoranda D^a. Sonia Lorenzo Socorro y dirigida por los Doctores D. José Juan Castro Sánchez y D^a. María Olga Escandell Bermúdez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 2 de septiembre de dos mil trece.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
FACULTAD DE FORMACION DEL PROFESORADO
Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

**EL ABANDONO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN
MUSICAL REGLADA EN CANARIAS**

Tesis doctoral presentada por Dña. Sonia Lorenzo Socorro
Dirigida por la Dra. Dña. M^a Olga Escandell Bermúdez y Dr. D. José
Juan Castro Sánchez

Los Directores
(*firma*)

La Doctoranda
(*firma*)

Las Palmas de Gran Canaria, a 2 de septiembre de 2013

“Un problema es cuando se te presenta la oportunidad de dar tu máximo esfuerzo”. Duke Ellington.



Agradecimientos

A los doctores Dña. Olga Escandell y D. José Juan Castro por compartir sus conocimientos, su tiempo y su buen hacer conmigo.

A las directivas de los centros, en especial a Ariel Segura por su apoyo incondicional, cariño y trabajo sin descanso y Sergio Alonso por no escatimar esfuerzos para que este trabajo pudiera salir adelante.

De igual modo, quiero mostrar mi agradecimiento a mis compañeros del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria. Por ofrecerme todo aquello que les he pedido, por apoyarme, escucharme y ayudarme en cualquier momento y situación. Gracias por vuestra sonrisa alentadora y vuestro cariño sincero.

También a Antonio Quintana, de la Oficina de Escolarización y Estadística dependiente de la Viceconsejería de Educación y Universidades (Consejería de Educación, Cultura y Deportes) por su apoyo incansable y presente en todo momento.

Y por último, a cada miembro de mi familia, mi marido, mis hijos, mis padres y hermanos, por estar ahí siempre para lo que fuera necesario. Vuestro aliento y empuje han hecho posible que este momento llegara.

Muchas gracias a todos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN MUSICAL A NIVEL INTERNACIONAL, EUROPEO Y ESTATAL. ¿HAN DE INTEGRARSE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES EN LA UNIVERSIDAD?	22
1 Introducción.....	23
1.1 La educación musical en el plano internacional	24
1.2 El panorama educativo europeo.....	29
1.2.1 La Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen.....	31
1.2.2 El Espacio Europeo de Educación Superior	38
1.3 Las enseñanzas artísticas en España.....	45
1.3.1 Evolución cronológica de la legislación musical en España	45
1.3.2 El futuro de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España	55
1.3.3 Posibles modelos organizativos para las Enseñanzas Artísticas Superiores en España.....	57
1.3.3.1 Integración en la universidad	57
1.3.3.2 Organización al margen de la universidad	61
1.3.3.3 Centros de enseñanza superior musical en España.....	63
1.4 Conclusiones.....	66
CAPÍTULO II: LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN DIFERENTES SISTEMAS EDUCATIVOS. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. LA ENSEÑANZA MUSICAL EN CANARIAS.	69
2 Introducción.....	70
2.1 Las enseñanzas de Música en diferentes sistemas educativos	70
2.1.1 Las enseñanzas de Música en Alemania	71
2.1.1.1 Enseñanza general con especialización en Música y escuelas de Música	72
2.1.1.2 La educación musical superior en Alemania	73
2.1.1.2.1 Las Universidades.....	73
2.1.1.2.2 Las Hochschule.....	74
2.1.2 Las enseñanzas de Música en Estados Unidos	77
2.1.2.1 La Juilliard School	79
2.1.3 Las enseñanzas de Música en Francia	82
2.2 El sistema educativo español	87
2.2.1 Territorio nacional	87

2.2.1.1	Enseñanzas Elementales.....	88
2.2.1.2	Enseñanzas Profesionales.....	90
2.2.1.3	Enseñanzas Superiores	93
2.2.1.4	Sentencia del Tribunal Supremo que anula en parte el Real Decreto 1614/2009	95
2.2.1.5	Argumentaciones de la Universidad de Granada.....	103
2.2.1.6	Estimaciones de los magistrados en la Sentencia de 13 de enero de 2012	106
2.2.2	La enseñanza musical en Canarias.....	108
2.2.2.1	Enseñanzas Elementales.....	109
2.2.2.2	Enseñanzas Profesionales.....	113
2.2.2.3	Enseñanzas Superiores	118
CAPÍTULO III: CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS PLANES DE ESTUDIO. RENDIMIENTO ACADÉMICO (ÉXITO, FRACASO, ABANDONO).		
	121
3	Introducción.....	122
3.1	La calidad de la enseñanza.....	122
3.2	Instituciones que tienen como objetivo estimular la calidad	130
3.3	La calidad de la educación en España	134
3.4	La evaluación de la calidad de la enseñanza	137
3.5	Legislación española sobre calidad.....	144
3.6	Medidas que pueden adoptar los centros reglados de educación musical para mejorar la calidad de la enseñanza	145
3.7	Papel del profesor en la mejora de la calidad.....	150
3.8	Planes de estudio.....	155
3.9	Rendimiento	162
3.9.1	Concepto de rendimiento.....	162
3.9.2	Clasificación del rendimiento	163
3.9.3	Variables que inciden en el rendimiento académico.....	165
3.9.4	Modelos de análisis del rendimiento académico.....	170
3.9.5	Factores relacionados con el rendimiento	171
3.10	El éxito y el fracaso académico.....	173
MARCO EMPIRICO		181
CAPÍTULO IV: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS INSTITUCIONES REGLADAS DE MÚSICA. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS CONSERVATORIOS Y CENTROS AUTORIZADOS.....		182
4	Introducción.....	183

4.1	Descripción de los centros	183
4.1.1	Centros de carácter público	184
4.1.2	Centros de carácter privado.....	184
4.2	Datos desglosados por niveles de enseñanza	185
4.2.1	Enseñanzas Elementales	185
4.2.2	Enseñanzas Profesionales	187
4.2.3	Enseñanzas Superiores.....	189
4.3	Datos desglosados por centros.....	191
4.3.1	Centros públicos	192
4.3.1.1	Conservatorio Insular de Lanzarote (CIMGE)	192
4.3.1.2	Conservatorios Profesionales de Música (CPM).....	192
4.3.1.2.1	Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC).....	193
4.3.1.2.1.1	CPMLPGC: Enseñanzas Elementales	193
4.3.1.2.1.2	CPMLPGC: Enseñanzas Profesionales.....	195
4.3.1.2.2	Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (CPMTfe)	197
4.3.1.2.2.1	CPMTfe: Enseñanzas Elementales.....	197
4.3.1.2.2.2	CPMTfe: Enseñanzas Profesionales.....	200
4.3.1.2.3	Conservatorio Superior de Música (CSM).....	202
4.3.1.2.3.1	CSM (GC): Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede Gran Canaria)	202
4.3.1.2.3.2	CSMC (Tfe): Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede Tenerife)	204
4.3.2	Centros privados.....	207
4.3.2.1	Centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales (CAMGE)	207
4.3.2.1.1	CAMGE Decroly	208
4.3.2.1.2	CAMGE Nuryana.....	208
4.3.2.2	Centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales (CAMGEM)	208
4.3.2.2.1	CAMGEM Hispano Inglés: Centro Autorizado de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales Hispano Inglés	208
4.3.2.2.1.1	CAMGEM Hispano Inglés: Enseñanzas Elementales .	208
4.3.2.2.1.2	CAMGEM Hispano Inglés: Enseñanzas Profesionales	210
4.3.2.2.2	CAMGEM Arenas-Albéniz: Centro Autorizado de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales Arenas-Albéniz	211
4.3.2.2.2.1	CAMGEM Arenas-Albéniz: Enseñanzas Elementales.	212

4.3.2.2.2 CAMGEM Arenas-Albéniz: Enseñanzas Profesionales.....	213
CAPÍTULO V: EL ABANDONO EN LOS CENTROS REGLADOS DE CANARIAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES QUE PERMANECEN EN LA INSTITUCION. PRIMER ANÁLISIS COMPARATIVO	
5	Introducción..... 215
5.1	Objetivos 215
5.2	Método 215
5.2.1	Participantes..... 215
5.2.2	Instrumento..... 215
5.2.3	Procedimiento..... 216
5.3	Resultados 216
5.3.1	Perfil del alumnado que permanece en la institución..... 217
5.3.2	Elementos relacionados con el discente..... 224
5.3.2.1	Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad..... 224
5.3.2.2	Influencia del entorno en el discente 229
5.3.2.2.1	Influencia positiva en el discente..... 229
5.3.2.2.2	Influencia negativa en el discente 231
5.3.2.3	Reflexiones sobre los estudios musicales realizados 232
5.3.2.3.1	Expectativas..... 233
5.3.2.3.2	Realidad de los estudios 234
5.3.2.4	Recomendaciones 236
5.4	Discusión de resultados 242
CAPÍTULO VI: LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES QUE HAN ABANDONADO. SEGUNDO ANÁLISIS COMPARATIVO.	
6	Introducción..... 250
6.1	Objetivos 250
6.2	Método 250
6.2.1	Participantes..... 250
6.2.2	Instrumento..... 250
6.2.3	Procedimiento..... 251
6.3	Resultados 251
6.3.1	Perfil del alumnado que abandona los estudios musicales reglados 252
6.3.2	Elementos relacionados con el discente..... 259

6.3.2.1	Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad.....	259
6.3.2.2	Influencia del entorno en el discente.....	264
6.3.2.2.1	Influencia positiva en el discente.....	265
6.3.2.2.2	Influencia negativa en el discente.....	267
6.3.2.3	Reflexiones sobre los estudios musicales realizados.....	268
6.3.2.3.1	Expectativas.....	269
6.3.2.3.2	Realidad de los estudios.....	270
6.3.2.4	Recomendaciones.....	275
6.3.2.5	Tras la deserción: contacto con la música y arrepentimiento.....	281
6.4	Discusión de resultados.....	283
CAPÍTULO VII: CLAVES DEL ÉXITO DE LOS ALUMNOS QUE EGRESAN EN EL TIEMPO ESTIPULADO EN EL PLAN DE ESTUDIOS. TERCER ANÁLISIS COMPARATIVO.....		
7	Introducción.....	291
7.1	Objetivos.....	291
7.2	Método.....	291
7.2.1	Participantes.....	291
7.2.2	Instrumento.....	291
7.2.3	Procedimiento.....	292
7.3	Resultados.....	292
7.3.1	Perfil del alumnado que finaliza los estudios musicales reglados.....	293
7.3.2	Elementos relacionados con el discente.....	301
7.3.2.1	Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad.....	301
7.3.2.2	Influencia del entorno en el discente.....	306
7.3.2.2.1	Influencia positiva en el discente.....	306
7.3.2.2.2	Influencia negativa en el discente.....	308
7.3.2.3	Reflexiones del egresado sobre los estudios musicales realizados.....	309
7.3.2.3.1	Expectativas.....	309
7.3.2.3.2	Realidad de los estudios.....	310
7.3.2.4	Recomendaciones.....	314
7.4	Discusión de resultados.....	320
CAPÍTULO VIII: LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES. CUARTO ANÁLISIS COMPARATIVO.....		
		327

8	Introducción.....	328
8.1	Objetivos	328
8.2	Método	328
8.2.1	Participantes.....	328
8.2.2	Instrumento.....	328
8.2.3	Procedimiento.....	329
8.3	Resultados	329
8.3.1	Perfil del profesorado que imparte clase en los estudios musicales reglados	329
8.3.2	Opinión del profesorado sobre la influencia del entorno en el discente.....	335
8.3.3	Reflexiones del profesorado sobre los estudios musicales.....	340
8.3.3.1	Expectativas.....	341
8.3.3.2	Realidad de los estudios	342
8.3.3.3	Recomendaciones	350
8.4	Discusión de resultados	357
	CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS	365
	BIBLIOGRAFÍA	375
	ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	399
	ANEXOS	406
	ANEXO I: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE PERMANECEN EN EL CENTRO.....	407
	ANEXO II: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE NO CULMINAN LOS ESTUDIOS	412
	ANEXO III: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE FINALIZAN LOS ESTUDIOS	418
	ANEXO IV: CUESTIONARIO A LOS PROFESORES	423

INTRODUCCIÓN



Introducción

La deserción de los estudios musicales reglados es una cuestión poco estudiada en la educación musical y una forma de comprobar la eficacia del sistema y el rendimiento de los implicados en este proceso. Sin embargo, este hecho no ha de ser obviado, sino que nos ha de servir para reflexionar y diseñar estrategias que nos hagan mejorar día a día.

Es por ello que en pleno siglo XXI, la sociedad demanda un análisis de esta cuestión, lo cual nos ha llevado a indagar acerca de las causas de abandono de los estudios musicales y a diseñar estrategias que mejoren nuestra enseñanza. La tesis que presentamos a continuación contiene resultados que nos permitirán conocer mejor la realidad de nuestra educación musical.

Por esta razón, el objetivo esencial de este trabajo consiste en describir y analizar, para comprender y explicar las causas del abandono en los centros reglados de Música de Canarias. Además partiendo de las propuestas para paliar esta situación que los encuestados aportaron, presentaremos estrategias que nos van a permitir disminuir, o eliminar este problema e incluso mejorar nuestro sistema de enseñanza.

Estas estrategias pueden darse en un nivel superior a los centros, a nivel de las instituciones de enseñanza y concretamente en los alumnos y profesores que forman parte del sistema. Todas estas variables han tenido que conjugarse para llegar a las conclusiones finales. En particular, hemos pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué factores hacen desertar al alumnado?

¿Qué influencia tiene el entorno en el discente?

¿Cómo ha sido la experiencia de los alumnos en las instituciones?

¿Qué consejos pueden aportar los alumnos a los centros?

¿Qué procesos y mecanismos cree el profesorado que pueden paliar la deserción?

¿Tiene cada grupo de alumnado una visión particular de qué causa el abandono o sus respuestas son coincidentes?

¿Tiene el profesorado el mismo punto de vista sobre este problema que el alumnado?

Hemos querido aunar en esta investigación, la experiencia de cuatro colectivos diferentes que la integran: los alumnos que permanecen en nuestros centros, aquellos que abandonan los estudios, los que culminan con éxito su aprendizaje y el profesorado. Estas cuestiones y otras permitirán abrir nuevas líneas de investigación que puedan ser beneficiosas para las enseñanzas musicales en general y las regladas en Canarias en particular.

Lo que pretendemos es abrir una línea de investigación sobre el abandono de los estudios reglados de Música en Canarias. Con el fin de lograr el objetivo propuesto, el trabajo se ha estructurado en ocho capítulos, uno más de conclusiones generales y perspectivas, la bibliografía y cuatro anexos que corresponden a los cuestionarios elaborados.

El capítulo primero comprende una visión general de la educación musical a nivel internacional, europeo y estatal. Lo que queremos es situar a nuestras enseñanzas en el lugar en que se encuentran actualmente, explicando las razones que han llevado a conformar su perfil. Dentro de nuestro país, analizaremos la normativa que ha regido nuestras enseñanzas desde la Ley de Instrucción Pública que integró las enseñanzas artísticas dentro del marco general hasta la actualidad. Tras analizar el pasado, y situarnos en el presente, dedicaremos un apartado al futuro de las enseñanzas artísticas españolas, incidiendo en la posibilidad de que las Enseñanzas superiores se integren o no en la universidad. El capítulo termina describiendo la oferta de centros superiores de Música en España, así como otros modelos en los que podrían organizarse nuestras Enseñanzas Artísticas Superiores como los Institutos Autonómicos de Enseñanzas Artísticas Superiores.

En el segundo capítulo presentamos las enseñanzas de Música en diferentes sistemas educativos. Para ello hemos dividido los estudios musicales en tres grandes áreas de influencia, seleccionando un país de cada grupo como ejemplo. Alemania será el país que represente al área germano-austríaca,

Estados Unidos al área de influencia inglesa y Francia al área de influencia latina. Tras ello, nos centraremos en el sistema educativo español donde abordaremos cada nivel de enseñanza por separado: Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores.

El capítulo tercero reúne una serie de reflexiones sobre la calidad de la enseñanza. Para ello, se analizan las instituciones que tienen como objetivo estimular la calidad, tratando en un apartado específico la calidad de la educación en España. Además describiremos cómo ha de realizarse la evaluación de la calidad de la enseñanza, los criterios a formular, los indicadores que evidenciarán la calidad de un centro y los estándares que nos informarán sobre la calidad del servicio que damos. Se hará una especial referencia a la legislación española sobre calidad y a las medidas que pueden aplicar los centros reglados para mejorarla, así como el papel del profesor y de los planes de estudio en aras de conseguir este objetivo. Después pasaremos a analizar los conceptos de rendimiento, sus variables, los modelos de análisis del mismo, y los factores relacionados con éste. Para concluir este capítulo, describiremos someramente los conceptos de éxito y fracaso académico.

En el capítulo cuarto iniciamos el marco empírico de nuestra investigación. Presentaremos los datos oficiales de la Oficina de Escolarización y Estadística dependiente de la Viceconsejería de Educación y Universidades (Consejería de Educación, Cultura y Deportes). Para ello desglosaremos los datos de las diferentes cohortes entre 2003/2004 y 2010/2011, señalando los estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados por género, centros y niveles de enseñanza.

El capítulo quinto se inicia con la presentación de los objetivos y el método utilizado en la encuesta realizada. Es decir, el tipo de alumnado que participó en la encuesta, el instrumento y el procedimiento que hemos usado. Tras ello estudiaremos los resultados obtenidos, recogiendo las características, opiniones, experiencias, expectativas y recomendaciones de los estudiantes que están cursando los estudios reglados de Música.

El capítulo sexto, es un complemento del capítulo anterior, en el sentido de que desarrolla los mismos epígrafes pero con la opinión de otro colectivo:

los alumnos que abandonan los estudios reglados de Música. Sin embargo, aunque la estructura básica de estos capítulos sea similar, estos discentes aportarán datos diferentes dada su experiencia de no culminar los estudios. Después de cada capítulo los resultados obtenidos se recogerán en un epígrafe denominado “Discusión de resultados”.

El capítulo séptimo, presenta los datos recogidos de los alumnos que han finalizado nuestras enseñanzas. El esquema básico del capítulo sigue las directrices de los dos anteriores, con la salvedad de determinadas aportaciones específicas que ha hecho este tipo de alumnado. Así estos estudiantes nos desvelarán los factores que les han ayudado a culminar los estudios.

El capítulo octavo, contiene las aportaciones hechas por los docentes de este tipo de enseñanzas. En primer lugar se analizará de qué manera se ha recogido la información. Después se describirán someramente las características de los profesores que han participado en el estudio, para continuar con sus opiniones, propuestas, actuaciones y reflexiones acerca de los estudios musicales.

Para finalizar esta investigación, presentaremos una serie de conclusiones que creemos importantes para conocer las causas del abandono en las enseñanzas regladas de Música y aquellas aportaciones que permitan paliarlo o evitarlo. Además, propondremos nuevas líneas de investigación que sería interesante desarrollar en futuros trabajos.

La necesidad de llevar a cabo este tipo de trabajos radica en la importancia de tener un conocimiento exacto de la estructura y funcionamiento de nuestros centros reglados, así como del componente humano que lo integra. Además va a permitir tomar decisiones futuras que puedan mejorar los centros y corregir errores. Así la educación musical se podrá preparar para las nuevas demandas de la sociedad que la sustenta.

La mejora de nuestro sistema de enseñanza, nuestros centros y los protagonistas del proceso educacional han de ser una constante que impulse la práctica diaria. No hay que olvidar que las enseñanzas musicales regladas no son enseñanzas obligatorias, pero sin embargo, son unos estudios que

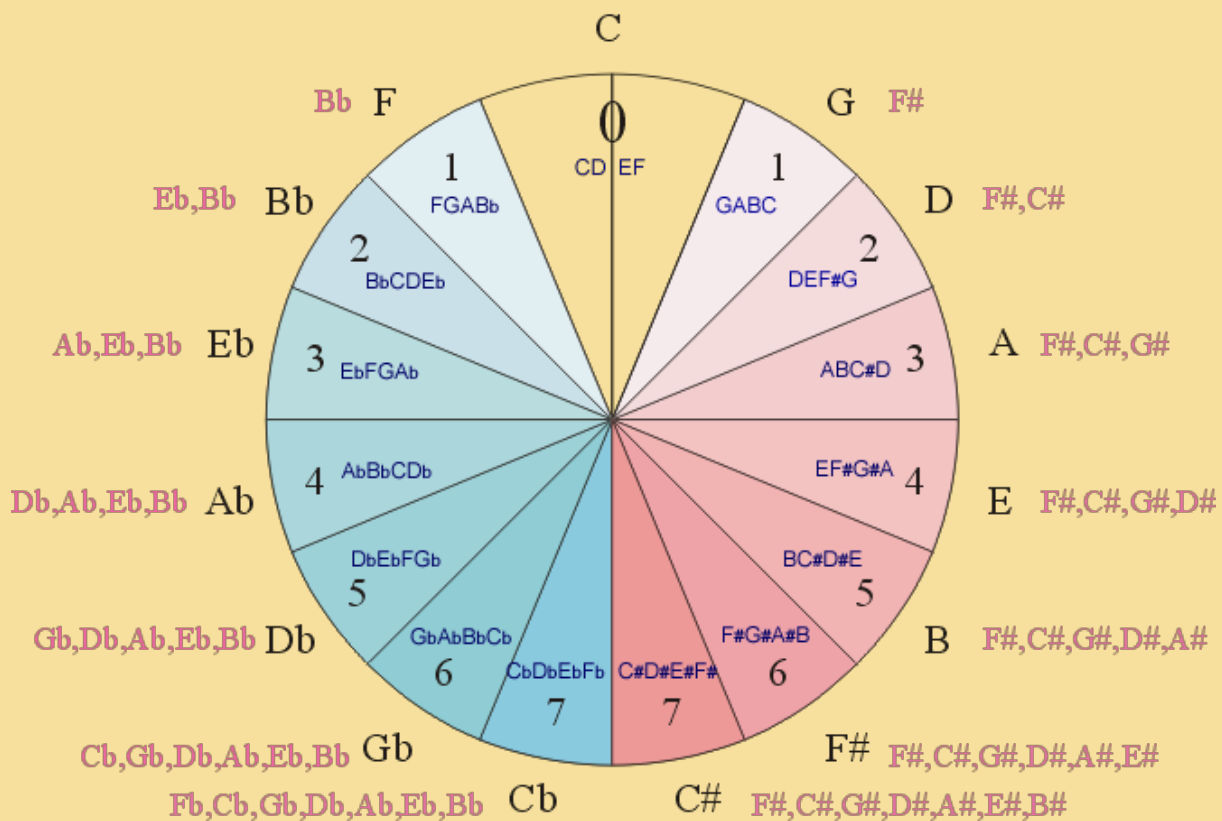
necesitan de una gran dedicación y que son poco compatibles con otras actividades.

Este trabajo, va a permitir conocer de primera mano la estructura y funcionamiento de las enseñanzas regladas en Canarias. Hemos recogido el sentir general de nuestra comunidad educativa para tener una visión más amplia de nuestra realidad. Las exigencias actuales del mercado laboral nos demandan profesionales de calidad que sean capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes mediante un aprendizaje continuado.

Este proyecto nace desde el aula, de un profundo deseo de responder a las preguntas que nos surgen en nuestra práctica diaria. Nuestro potencial reside en nuestro alumnado, es por ello que hemos de aunar los esfuerzos en este tema que nos incumbe a todos. Considero que el conocimiento es la única vía para construir la educación musical que todos deseamos tener.

MARCO TEÓRICO

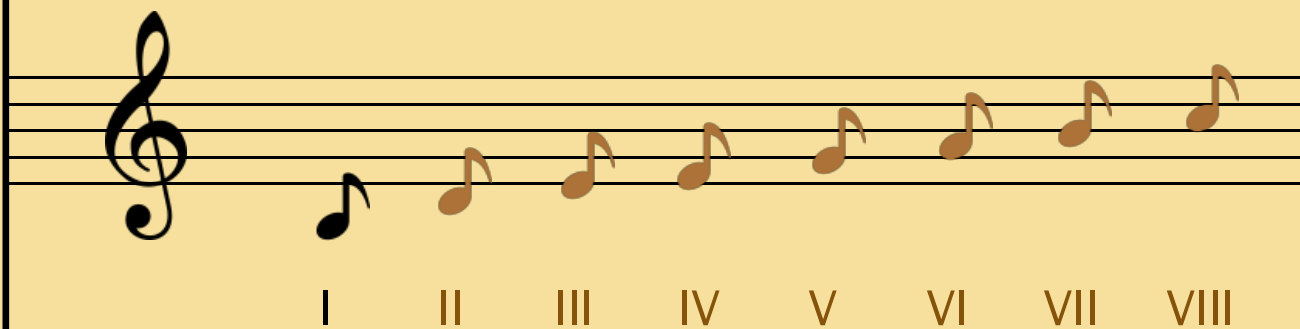
Circle Of Fifths



CAPÍTULO I

La educación musical a nivel internacional, europeo y estatal.

¿Han de integrarse las enseñanzas musicales en la Universidad?



1 Introducción

En los últimos años, han crecido de manera manifiesta los foros de discusión, las acciones y el desarrollo de las políticas sobre Educación Artística y Cultural. Además han proliferado una gran cantidad de organismos internacionales en cuya agenda aparecen cada vez más documentos de referencia básica para avanzar en esta materia. Ya desde el primer tercio del siglo XX, encontramos antecedentes de esta voluntad de realizar un trabajo conjunto en educación musical. Subirats (2005) cita a dos pioneros en este campo. Percy Scholes, que organiza una Conferencia para británicos y americanos (Lausanne 1929 y 1931) bajo el título de *Field Day for Music Educationist British and American*. Esta Conferencia no gozó de la capacidad de aglutinar esfuerzos que encontramos posteriormente, pero gracias a estos impulsos iniciales, hoy podemos soñar con un mundo sin fronteras para nuestras enseñanzas. Y, el otro precursor Leo Kestenberg, cuyo mérito fue crear en 1936, un Instituto Internacional para la Educación Musical, y para ello organizó el “I Congreso Internacional para la Educación Musical” en Praga.

En este capítulo describiremos las Organizaciones que han tenido mayor relevancia a la hora de ampliar los horizontes educativos. Empezaremos en el plano internacional, donde destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las diferentes Conferencias de esta organización donde se han tratado estos temas, así como los diferentes órganos, sociedades y asociaciones que han colaborado para que se produzca una evolución trascendente en la educación musical. También abordaremos el trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuya aportación fundamental consiste en ser un instrumento de medida de la eficacia de los sistemas educativos de los distintos países. Por último, centraremos nuestra atención en la Asociación Nacional de Educación Musical, una organización americana de educadores de Música que trabaja para garantizar la calidad de la educación y la profesionalización de la educación musical. Aunque tradicionalmente se ha denominado MENC, en 2011 ha cambiado sus siglas por las de NafME.

Dejando atrás el panorama internacional, llegamos a Europa donde antes de centrarnos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) analizaremos la actividad realizada por distintas instituciones europeas. Por último concluiremos nuestro estudio en España, donde repasaremos todas aquellas leyes que han regulado la educación artística musical, como antecedentes para llegar a la actualidad y las previsiones que caben esperar en el futuro de estas enseñanzas.

1.1 La educación musical en el plano internacional

La importancia de las Artes en la formación de los individuos es un dato admitido en la totalidad de los foros internacionales especializados. La organización que destaca en este plano, tanto por los esfuerzos realizados como por lo conseguido en la práctica es la UNESCO, que en el artículo 1 de su Constitución reconoce que las Artes son parte de la vida, y que el artista desempeña un papel fundamental en la evolución de las sociedades. Para llevar a cabo sus objetivos promueve la Educación, considerándola como un medio de colaboración entre las naciones.

La importancia que la UNESCO otorga a las Artes, se plasma en la Recomendación relativa a la Condición del Artista, recogida en la 21.a reunión del 23 de septiembre al 28 de octubre de 1980 en Belgrado, en donde reconoce que la práctica de las artes tiene una dimensión internacional, sin menoscabo de que contribuye a afirmar y redescubrir la identidad de cada Comunidad a través de la cultura tradicional y el folklore. Por ello se recomienda a los gobiernos que fomenten la libertad de expresión artística, preserven el talento creador y protejan los derechos de los artistas sobre sus obras, y sobre la utilización que de ellas se hace.

La única forma de preservar el Arte es mediante la formación y la educación. Por ello los Estados miembros se comprometen a fomentar la enseñanza de las Artes, asegurando el acceso de toda la población al estudio de las enseñanzas artísticas y procurando que toda persona pueda desarrollar sus facultades artísticas mediante la formación necesaria. Para ello, sobre todo en las escuelas y desde la edad más temprana, se deberá potenciar la vocación y la creación artística.

Asimismo, se considera necesario para que las políticas culturales sean efectivas, que se tenga en cuenta la opinión de los artistas y del público en general. Esta Recomendación reconoce la importancia que tienen los profesionales del sector, a la hora de que las normas tengan una aplicación práctica. Así los Estados miembros tomarán las medidas adecuadas para que los artistas y sus organizaciones participen en las deliberaciones, en la toma de decisiones, y luego en la aplicación de las medidas encaminadas a fomentar el lugar de la cultura y las artes en la educación.

Pretenden fomentar una cultura sin barreras, es decir que los profesionales puedan actualizar o perfeccionar sus conocimientos. Así, la UNESCO en esta línea, pretende hacer eficaz su ideología propiciando que los Estados miembros otorguen becas o licencias de estudio. También otorgan relevancia a la investigación, tal y como vemos en el punto V, Condición Social: “Los Estados Miembros deberían promover y proteger la condición del artista alentando las actividades artísticas, incluida la innovación y la investigación, como servicios que se prestan a la comunidad.”

Incluso los conservatorios, centros reglados donde se imparte la enseñanza de la Música están en el punto de mira de esta organización. De esta manera, en el punto VI sobre el Empleo y condiciones de trabajo y de vida del artista, los nombra dentro de los empleos remunerados, recomendando que se permita la integración de artistas en las categorías apropiadas de la educación como lo son los conservatorios de Música.

A los efectos de esta Recomendación la UNESCO nos facilita una definición de lo que se entiende por “artista”. Artista es toda persona que crea o que participa por su interpretación en la creación o la recreación de obras de arte, que considera la creación artística como un elemento esencial de su vida, que contribuye así a desarrollar el arte y la cultura, y que es reconocida o pide que se la reconozca como artista.

Dentro de las Artes, se hace hincapié en el papel fundamental que la Música supone para favorecer el entendimiento entre las personas de todas las culturas sean de diferentes continentes, europeas, nacionales o regionales. Al ser un lenguaje universal minimiza las especificidades favoreciendo la unidad.

Subirats (2005) distingue dos Consejos específicos relacionados con la UNESCO creados para asesorar en todo lo relacionado con la Música. En primer lugar, se crea el Consejo Internacional de la Música.

Esta organización opera como una organización no gubernamental (ONG) internacional independiente, formalmente asociada con la UNESCO y se encarga de impulsar la participación en la vida musical y cultural siendo además un foro internacional para intercambiar conocimientos. Para cumplir con estos objetivos, los miembros individuales y honoríficos que lo conforman se han escogido entre los mejores musicólogos, educadores, artistas y compositores de los cinco continentes. En segundo lugar, en 1972, se crea el Consejo Europeo de la Música.

Este órgano se formó a partir de la petición del Director General de la UNESCO, como órgano dependiente del Consejo Internacional de la Música con la función de asesorarlo sobre la educación musical en Europa y promover la cooperación internacional en materia de Música. Además, la UNESCO se encarga de organizar conferencias que abordan diversos temas. Las que relatamos a continuación son aquellas que de manera más relevante han supuesto la contribución de la UNESCO para con la educación musical:

- En 1997, en París, en la Conferencia mundial sobre la condición del Artista se elabora una declaración que considera a la creación artística como un factor determinante para preservar la identidad de los pueblos. Este documento es un antecedente del Programa de Educación Artística lanzado en el año 2000 por el Sector de Cultura de la UNESCO.
- En 1999, en París, la 30ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO hace un llamamiento a favor de la promoción de la educación artística y de la creatividad en la escuela. Para promover este objetivo crea Enlaces para la Educación y el Arte (*LeA internacional*). Formada por una red de expertos internacionales en la educación y el arte, tiene el objetivo de intensificar el papel de la educación artística en la enseñanza general. Se pretende multiplicar los contactos entre especialistas de todo el planeta para intercambiar información, prácticas, instrumentos pedagógicos, recursos interdisciplinarios y publicaciones

en cada asignatura. También reúne datos relativos a la formación de instructores y ofrece un inventario de la educación artística a nivel internacional que puede ayudar a los gobiernos a favorecer la enseñanza de las artes.

- En 2006, en Portugal, La Conferencia Internacional sobre Educación Artística “Construir Capacidades Creativas para el siglo XXI”, fue la culminación de un proceso de colaboración iniciado cinco años antes entre la UNESCO y las asociaciones vinculadas al programa de Educación Artística como:
 - La Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA): Esta Sociedad difunde la educación a través del arte, como un medio natural de aprendizaje en todos los períodos del desarrollo del individuo, y fomenta el desarrollo intelectual, emocional y social pleno de los seres humanos en una comunidad. Su objetivo es compartir experiencias, mejorar las prácticas y fortalecer la posición del arte en la educación. Entre sus actividades están la promoción de la investigación en educación artística, la organización de congresos regionales e internacionales y las publicaciones en revistas.
 - La Sociedad internacional para Educación Musical (ISME): Creada por los profesionales de la Educación Musical en conexión con el Consejo Internacional de la Música de la UNESCO. Según Díaz (2005) ISME asumió en su III Conferencia celebrada en Copenhague en 1958, el compromiso de publicar informes sobre la situación musical en los diferentes países del mundo, destacando la importancia de la Música y la aptitud de todos los individuos para estudiar esta disciplina. En 1978 se crea la ISME España. En julio de 2004, Tenerife albergó la XXVI Conferencia, siendo la primera vez que España y un país de habla hispana albergaba una Conferencia ISME.
 - La Asociación Internacional para Teatro y Educación (IDEA) trabaja para establecer pedagogías basadas en las artes y

educación artística, en cada nivel de educación alrededor del mundo. Desde 1998, IDEA ha desarrollado una colaboración creciente con UNESCO en el desarrollo de la educación artística. Junto con InSEA e ISME forman la Alianza mundial de la Educación a través de las Artes (WAAE) cuyo fin es desarrollar estrategias globales e integradoras.

- La Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF) es una organización no gubernamental de la UNESCO sin ánimo de lucro que, entre otros intereses, fomenta la colaboración entre países para intercambiar profesores, y producir materiales pedagógicos y artísticos.

En la tabla 1.1. vemos reflejadas aquellas Conferencias de la UNESCO que hemos expuesto anteriormente y las organizaciones que han colaborado en ellas, estableciendo las fechas en que se celebraron y los países que las acogieron.

TABLA 1.1.
Conferencias de la UNESCO

1997	París	Antecedente del Programa de Educación Artística de la UNESCO
1999	París	Se crea LeA internacional (Enlaces para la Educación y el Arte) Colaboran: INSEA (Sociedad Internacional de Educación por el Arte)
2006	Portugal	ISME (Sociedad Internacional para Educación Musical) IDEA (Asociación Internacional para Teatro y Educación) IYMF (Fundación Internacional Yehudi Menuhin)

Tabla diseñada por la autora

En el panorama internacional encontramos una serie de organismos cuyo objetivo es lograr una mejora del rendimiento en la educación. El proyecto denominado Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación (en adelante, INES) de la OCDE, tiene como objetivo que las administraciones educativas de los países miembros recaben información que les permita comparar el

rendimiento de sus sistemas educativos con el de otros países, midiendo la eficacia y evolución de dichos sistemas. Para ello se recogen una serie de indicadores analizados anualmente en *Education at Glance* y *Education Policy Analysis*. El proyecto se publica en varios idiomas: *Education at a Glance*, *Regards sur l'éducation*, Panorama de la educación. Esto repercute en la mejora de la comprensión de la realidad educativa. Otras dos organizaciones de educadores de Música son:

La Asociación Nacional de Educación Musical, a la que llamaremos en adelante, NAFME (*National Association for Music Education*). Esta organización americana de educadores de Música aborda la educación musical contemplada desde todos sus ámbitos y trabaja para que cada estudiante pueda acceder a unos estudios musicales de alta calidad impartidos por profesores cualificados en cualquier nivel de enseñanza, siendo en gran parte responsable del establecimiento de la educación musical como una profesión.

El *MayDay Group*, fue fundado en 1993 por Thomas A. Regelski y Terry Gates, con el propósito de formar un grupo de expertos internacionales que aplicara la teoría y el pensamiento crítico a los propósitos y las prácticas de la educación musical. Además afirman la importancia de la música en la vida humana y su valor en la educación de las personas. Su objetivo es reexaminar críticamente la situación de la práctica en la educación musical.

1.2 El panorama educativo europeo

En Europa el panorama general comienza a aclararse de manera progresiva. A lo largo del siglo XX, la mayor parte de las reformas educativas sucedieron en el campo de la educación general, mientras los conservatorios y las universidades permanecieron al margen de los cambios y reformas educativas. Sin embargo, actualmente, observamos como las tendencias de la educación superior se están “homogeneizando” con las universitarias.

En relación con estos criterios vemos cómo la formación musical superior está esforzándose por asegurar la calidad de sus profesores, estudiantes e infraestructuras. Este objetivo se ha convertido en primordial para los países europeos, y sobre todo en la educación musical superior (sin olvidar la de los otros niveles del sistema educativo). Pero debemos tomar conciencia

de que para conseguir esta finalidad en este tipo de enseñanza personalizada, dependemos en gran medida de la calidad de las acciones del maestro. Resulta imposible recoger exhaustivamente todas las investigaciones e iniciativas que han surgido en Europa, por lo que nos limitaremos a señalar las que consideramos más relevantes de cuantas tenemos referencia.

Para mejorar la calidad de la Educación en Europa, el Consorcio de Instituciones para el Desarrollo y la Investigación en Educación en Europa (en adelante, CIDREE), ha establecido estrechas relaciones de trabajo entre los Sistemas Educativos Europeos. La enseñanza superior en general, está unida al concepto de investigación. Por ello, hemos de tener en cuenta la importancia de la investigación educativa para el progreso de nuestras enseñanzas. Esto ha sido tenido en cuenta por el CIDREE, que cuenta con una red autogestionada de organismos educativos que difunden el conocimiento en el campo de la investigación educativa compartiendo información e ideas y editando las publicaciones más interesantes. Para ello cuenta con el apoyo del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), cuya misión es intercambiar información y conocimiento entre los profesionales de la educación.

El Consejo de Europa en 1999 publicó un libro de Sir Ken Robinson, “Cultura, la creatividad y los jóvenes: el desarrollo de políticas públicas”. Sir Ken Robinson había sido el coordinador de un informe encargado por el Ministro de Educación y Empleo del Reino Unido, David Blunkett y el Ministro de Cultura, Medios de Comunicación y Deportes Hon Chris Smith.

Este trabajo titulado “Todos nuestros futuros: La Cultura de la Creatividad y la Educación”, más conocido como el Informe Robinson, presenta una serie de interrogantes sobre el papel de la educación en el siglo XXI. En este informe se describe la educación como una inversión vital en capital humano para el siglo XXI, y se resalta la importancia de la Educación Artística para el desarrollo general del individuo, así como la preparación de los jóvenes para hacer frente a los cambios de una sociedad en desarrollo y el papel de las artes dentro y fuera de la escuela en los estados miembros. En el mismo se concluye que es esencial para los gobiernos nacionales diseñar políticas para apoyar el desarrollo creativo y cultural de los jóvenes.

La cooperación europea en la educación musical obedece al carácter internacional de la música, y más concretamente de la educación y la investigación. Actualmente asistimos a un movimiento basado en el entendimiento intercultural y para ello la música se nos convierte en una herramienta única e irremplazable. La proliferación internacional de diversas organizaciones que buscan la colaboración en un contexto internacional ha llegado también a Europa.

Así, Díaz (2005) señala que la Conferencia Europea de la Música (en adelante CEM), ha aprobado en 1991 en Estrasburgo, un documento donde “se argumenta que a los ojos del mundo, la cultura musical suele ser percibida como una de las características principales de Europa por lo que los gobiernos nacionales, de acuerdo con la Comunidad europea tienen un papel decisivo respecto al futuro de Europa y una gran responsabilidad” (p. 24).

En esta misma línea de crear una “Europa sin fronteras”, la Fundación Cultural Europea (ECF), ha otorgado becas en el campo del arte, de la cultura y la educación para facilitar la movilidad internacional de estudiantes y jóvenes investigadores con programas europeos como Tempus, Erasmus y Eurydice. Más recientemente, el ECF ha ayudado a artistas de toda Europa al contribuir a que sus obras traspasen fronteras, y ha animado a millones de jóvenes a participar en proyectos artísticos.

1.2.1 La Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen

Una consecuencia de esta colaboración entre instituciones europeas es la libre movilidad de los estudiantes, artistas y profesionales de la educación musical tal y como sucede en las Universidades. Con este espíritu, nace la Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen (en adelante, AEC).

La AEC nace en 1953 y está compuesta por 273 instituciones en 55 países. Sus objetivos prioritarios son promover la colaboración entre las instituciones miembro, realizar proyectos, congresos y seminarios sobre la formación profesional de la Música, representar los intereses de la formación profesional musical a nivel nacional, europeo e internacional. En el

denominado credo de la AEC, aprobado por los miembros durante la Asamblea General celebrada en Vicenza, Italia en el año 2000, se resume la finalidad de sus acciones:

1. Aunque su prioridad es la formación profesional de la Música, la AEC está interesada en todos los niveles de educación musical, desde la infancia a la educación superior y el aprendizaje permanente.
2. Promover la música como comunicación no verbal, y por lo tanto herramienta indispensable para la integración de Europa y la cooperación en una sociedad moderna y multicultural.
3. Reconocer la tradición cultural regional y nacional en Europa.
4. Fomentar la concienciación política y social sobre la necesaria individualidad en la educación instrumental, por lo que es necesaria una inversión económica acorde con estas necesidades.
5. Favorecer el pensamiento crítico sobre los modos de acercamiento a la Música, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, y la gestión de los centros educativos.
6. Representación de las principales instituciones educativas en Europa, destacando el valor de sus conocimientos y experiencia de sus miembros.
7. Ofrecer información a sus miembros a partir de la reflexión sobre los cambios en la sociedad y de las profesiones musicales.
8. Intercambiar opiniones, experiencias y ejemplos de buenas prácticas para desarrollar proyectos e iniciativas conjuntas que mejoren la calidad de las instituciones miembro.

La AEC ha realizado numerosos proyectos ya finalizados como:

- *“Higher Music Education in modern European Society”* (Educación Superior en Música en la Sociedad Europea moderna, 1996-2000): apoyado por el área temática del programa ERASMUS (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) *“Higher Arts Education in Europe”* (Educación Superior artística en Europa). El programa Erasmus es un plan de gestión de diversas

administraciones públicas que apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea así como de Islandia, Liechtenstein y Noruega, del Espacio Económico Europeo y de Suiza y Turquía.

- “*Music Education in a multicultural European Society*” (Educación musical en una sociedad europea multicultural, 1999-2001), apoyado por el programa CONNECT, estudia casos relacionados con la multiculturalidad de la sociedad y su influencia en educación musical. La iniciativa CONNECT (Educación, cultura, nuevas tecnologías) parte del Parlamento Europeo para impulsar proyectos e iniciativas relacionados con los temas a los que se refiere.
- “*Promuse*” (1999-2001), apoyado por el programa LEONARDO, estudia la continuidad en la educación musical y la integración profesional de los músicos. *Promuse* fue un proyecto que tenía el objetivo de estrechar los lazos entre la educación superior de la Música y la Música profesional en toda Europa. El programa Leonardo da Vinci se dirige a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas, instituciones y organizaciones implicadas en la educación.
- “*MusicWeb*” (1999-2004): apoyado por los programas CONNECT y eLEARNING, y coordinado por el Real Conservatorio de La Haya desarrolló una página web con material *on line* para la educación musical. El programa eLEARNING tenía como objetivo fomentar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas europeos de educación y formación. De esta manera se pretendía que los sistemas educativos se adaptasen a las necesidades de la educación actual.
- “*Effects of the Bologna Declaration on Professional Music Training in Europe*” (2001-2004): tenía como meta ayudar en la comprensión del proceso de Bolonia y ayudar a las instituciones con las reformas necesarias. Este proyecto incluye la creación de una página web que funcionaría como un manual con información útil sobre Bolonia.

- “*European Forum for Music Education and Training-EFMET*” (Foro Europeo para la formación y la educación musical, 2004): apoyado por el programa CULTURE2000 y coordinado por el Consejo Europeo de la Música, estudió la interacción entre tipos formales y no formales de educación musical y cuestiones relacionadas con la formación del profesor de Música en Europa. El programa CULTURE2000 tenía la finalidad de desarrollar un espacio cultural común. Esto se pretendía hacer para facilitar el diálogo cultural, el conocimiento de la historia, crear y difundir la cultura, favorecer la movilidad de los artistas y sus obras, el patrimonio cultural europeo, las nuevas formas de expresión cultural y el papel socioeconómico de la cultura. Este programa ha sido reemplazado por el programa CULTURE2007.
- “*Music Study, Mobility and Accountability*” (Estudio de la Música, movilidad y responsabilidad, 2002-2004) con apoyo del programa de la Unión Europea–Estados Unidos, aseguró la cooperación en la formación de profesionales de Música, la movilidad trasatlántica y el aseguramiento de la calidad y la acreditación en Música.
- *Harmos* (2004): apoyado por el programa eCONTENT y coordinado por la Fundación Albéniz, está encaminado a elaborar materiales educativos *on line* a partir de lecciones de Música y clases magistrales de distintos conservatorios europeos. El programa eCONTENT pretende estimular el desarrollo y el uso de los contenidos digitales europeos en las redes mundiales y fomentar la diversidad lingüística.
- Do-Re-Mi-Fa-Sócrates (2005): cuyo objetivo era crear una página web en la que se pudiera encontrar información sobre las actividades musicales organizadas en el marco del programa Sócrates. Como nos dice Gutiérrez (2005) en su tesis doctoral, dentro del programa Sócrates hemos de resaltar los *Thematic Network Project* (TNP) que tienen como finalidad “desarrollar una dimensión europea dentro de una disciplina académica dada” (p. 17). El TNP II se denomina “*The effects of the Bologna Declaration on professional music training in Europe*” (Los efectos de la Declaración de Bolonia en la formación musical profesional en Europa).

- “*Accreditation in European Professional Music Training*” (La acreditación en la formación musical profesional en Europa, 2005-2007): apoyado por el programa ERASMUS para analizar las garantías de calidad y de acreditación en Música.
- *Mundus Musicalis* (2005-2007): apoyado por el programa *Erasmus Mundus*, estudió la comparabilidad internacional de los sistemas y titulaciones de Música con diferentes instituciones de educación superior asociadas. El proyecto también desarrolló un sitio web informativo para los estudiantes de fuera de Europa interesados en estudiar Música en Europa. *Erasmus Mundus* tiene como fin último cooperar con los países que no son miembros de la Unión Europea en el intercambio de estudiantes.
- *Integra* (2005-2008): apoyado por el programa CULTURE2000 y coordinado por el Conservatorio de Birmingham, promueve la cooperación y la movilidad en el campo de la creación y la composición electro acústica.
- *Variazioni* (2006-2009): apoyado por el programa eCONTENT y coordinado por la Fundación Albéniz, tiene como finalidad crear un sitio web donde los usuarios puedan colgar diferentes contenidos musicales.
- “*Musical celebration of 20 years ERASMUS and the Lifelong Learning Programme Launch*” (Celebración musical de los 20 años de Erasmus y del inicio del programa de aprendizaje permanente, 2006-2007): apoyado por el programa Erasmus, propone actividades para aumentar la participación de la educación superior de Música en los programas europeos.
- Polifonía: Este proyecto, apoyado por el área temática de ERASMUS para la Música, ha culminado sus dos primeros ciclos (2004-2007 y 2007-2010). Este nuevo ciclo está coordinado conjuntamente por la AEC y la *Royal College of Music* de Estocolmo y pretende estudiar el impacto de la declaración de Bolonia sobre la formación de profesionales de Música en Europa, así como el desarrollo de la dirección y administración de conservatorios y la formación de profesores de

instrumento y canto. Asimismo con el proyecto “*Widening Participation on the Road to Membership*” (Proyecto para ampliar el camino para participar en la condición de socio 2009-2011) apoyado por “*Swedish international developmental agency*” (en adelante, SIDA) pretende ampliar la participación en la educación superior de Música facilitando el acceso de los alumnos a la educación tanto en las etapas tempranas como en la educación superior. SIDA es una organización del gobierno sueco para el desarrollo internacional. Se encamina a reducir la pobreza mundial.

- “*Practis*” es un proyecto de tres años (2008-2011) coordinado por el centro de información de teatro finlandés. Este proyecto ofrecerá información sobre la movilidad cultural en la unión Europea.

Los proyectos actuales son:

- El proyecto Polifonía ha iniciado su tercer ciclo que comprenderá desde el 2011 al 2014. Este nuevo ciclo, está coordinado conjuntamente con El Real Conservatorio de La Haya (Países Bajos) con el objetivo de estudiar:
 - Los métodos de evaluación y estándares en la educación musical superior.
 - La investigación artística en conservatorios.
 - La acreditación y *benchmarking* en educación superior musical. *Benchmarking* es una estrategia basada en compararse con la competencia en aras de mejorar lo propio.
 - Educación para el desarrollo de proyectos innovadores fomentando el emprendimiento.
 - Movilidad de estudiantes y titulaciones conjuntas.
- Proyecto *Tempus*: La AEC es socia del proyecto “Introducción a la interdisciplinariedad en los estudios de Música en los Balcanes occidentales en consonancia con la perspectiva europea”. Este proyecto ha sido coordinado por la Facultad de Música de Belgrado.

Todos estos proyectos se centran en la música clásica, pero la AEC ha ampliado su campo de acción a otros estilos musicales. Así, la música pop y el jazz, se han visto contempladas en la plataforma *“Pop & Jazz platform”*. También la música antigua ha sido contemplada por la AEC en un proyecto denominado *“Early Music platform”*. Además en el campo de la creación musical, la AEC y la Liga Europea de Institutos de las Artes organizaron en 2009 (en adelante, ELIA) el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación.

Actualmente en España, son miembros de esta asociación dieciséis conservatorios: Conservatorio Superior de Música de Canarias (Canarias), Conservatorio del Liceu (Barcelona), Conservatorio Superior de Música E. Martínez Torner (Oviedo), Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo (Valencia), Conservatorio Superior de Música Manuel Massotti (Murcia), Conservatorio Superior de Música da Coruña (Coruña), Conservatorio Superior de Música de Badajoz (Badajoz), Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco (Córdoba), Conservatorio Superior de Música de Navarra (Pamplona), Conservatorio Superior de Música de Salamanca (Salamanca), Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo (Sevilla), Escola Superior de Música de Catalunya (Barcelona), Escuela Superior de Música Reina Sofía (Madrid), Musikene-Centro Superior de Música del País Vasco (San Sebastián), Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia (Granada), Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (Madrid).

La AEC ha fomentado la colaboración entre Conservatorios y Universidades extranjeras a través de convenios bilaterales. Fruto de esa colaboración ha sido la organización de un encuentro entre conservatorios donde cada centro pudiera mostrar su oferta educativa. Consideremos brevemente los beneficios y las aportaciones que este tipo de actividades pueden suponer:

Desde el punto de vista del centro, supone un enriquecimiento cultural: los encuentros con estudiantes y/o profesores de otros países fomentan la diversidad cultural, permiten conocer contenidos musicales no familiares, nuevos estilos de tocar e interpretar así como enfoques pedagógicos diferentes. Además mejora la imagen de las instituciones en el exterior: Lo que permite a los centros atraer a más estudiantes y profesores potenciales.

En cuanto a los estudiantes, los beneficios son múltiples. Supone un crecimiento como persona y como músico debido a la amplitud de miras que otorga el conocimiento y respeto de diferentes culturas, tradiciones musicales, idiomas, enfoques docentes nuevos etc. Conocer otras metodologías y valores puede incidir también en la motivación del estudiante evitando de esta forma abandonos prematuros. Asimismo el estudiante que no viaja puede aprender de otros estudiantes de intercambio que estudian en su centro.

Los profesores pueden ampliar su conocimiento personal con las aportaciones de otros docentes con ideas culturales diversas. El intercambio de ideas y pensamientos enriquecerá la docencia de los profesores extranjeros y locales. De esa manera se puede fomentar un desarrollo profesional continuado. Incluso los profesores que no viajen se beneficiarán de los profesores visitantes. Además, el hecho de dar a conocer internacionalmente a los profesores de la propia institución mediante visitas a centros extranjeros o clases magistrales puede ser también una manera de atraer a alumnos extranjeros al centro.

Los programas de estudios podrán beneficiarse al compararse con los de otros centros. Determinados objetivos, modelos de evaluación o métodos eficaces pueden ser “adoptados” por otras instituciones que adquieren de esta forma un enriquecimiento extra. Las programaciones se pueden enriquecer diseñando planes de estudio para alumnos que permanezcan una temporada en un centro y otra en una institución foránea diferente, intercambiando los profesores implicados sus experiencias y opiniones. Asimismo los beneficios que enumeramos para los alumnos también son válidos para los docentes y las instituciones.

1.2.2 El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ámbito de organización educativo que implica que todos los países adopten un sistema válido entre ellos, de manera que todos los europeos tengan las mismas oportunidades de trabajo. En la tabla siguiente recogemos los Convenios, Declaraciones y Convenciones que han ayudado a forjarlo.

TABLA 1.2.

Regulación del Espacio Europeo de Educación Superior

1988	Magna Charta Universitatum de Bolonia
1997	Convenio de Lisboa
1998	Declaración de La Sorbona
1999	Declaración de Bolonia
2001	Convención de Salamanca
2001	Praga
2003	Berlín
2005	Bergen
2007	Londres
2009	Leuven/Lovain la Neuve
2010	Budapest-Viena

Tabla diseñada por la autora

En el punto primero de la tabla que nos precede encontramos la *Magna Charta Universitatum* redactada en Bolonia (1988). Entre sus principios fundamentales, encontramos la importancia de la investigación como actividad unida de manera indisoluble a la actividad docente y cómo el conocimiento debe superar las fronteras geográficas o políticas.

Para llevar a cabo sus objetivos enumera en su página dos una serie de medios. Entre ellos que las universidades deben garantizar a sus estudiantes las condiciones necesarias para alcanzar sus fines. Esto enlaza directamente con el objetivo de nuestro trabajo pues si se evita o se consigue reducir los abandonos habremos ayudado a los discentes a conseguir sus metas a nivel de formación. También destaca la movilidad de profesores y estudiantes que se hará posible entre otras cosas por la equivalencia de los títulos.

Aunque esta Carta nos habla de universidades, nosotros hacemos extensivo el término a los centros superiores, entre ellos los conservatorios de Música. Además creemos que esta ideología debería provocar una reacción en cadena que afectara también a los centros profesionales y elementales, pues involucrar a todos los niveles educativos es la única manera de avanzar en la calidad de la enseñanza.

El Convenio de Lisboa (1997), reconoce las cualificaciones obtenidas en educación superior en Europa. En su primera página se expresa el deseo de que se facilite “el acceso de los habitantes de cada Estado y de los alumnos de las instituciones de enseñanza de cada Parte a la oferta educativa de las

demás Partes” (p. 1), y para ello consideran el reconocimiento de títulos como una medida para promover la movilidad de las partes.

Sin embargo en la segunda referencia de la tabla anterior encontramos el verdadero comienzo del marco Europeo de las Enseñanzas Superiores. La Declaración de La Sorbona (1998), recoge los aspectos principales de la armonización de los sistemas educativos europeos: la libre movilidad de alumnos y profesores, el reconocimiento de titulaciones, la estructuración del sistema en dos ciclos, sistema de transferencia de créditos etc. Esta Declaración conjunta para diseñar el Sistema de Educación Superior Europeo estuvo a cargo de los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido.

Esta propuesta se amplía con la Declaración de Bolonia (1999) que es secundada por homólogos de treinta países, entre ellos España. Esta Declaración sienta los principios básicos del “Espacio Europeo de Educación Superior” y establece el 2010 como plazo para conseguir sus objetivos. El EEES se ha incorporado a muchos países fuera de la Unión Europea y se apunta como el marco de convergencia educativa más importante de las próximas décadas. Se pretende respetar la diversidad y favorecer el proceso de cambio emprendido por las universidades europeas realizando de forma eficaz los intercambios entre todos los estudiantes. La Declaración de Bolonia propone una serie de objetivos que recogemos en la siguiente tabla diseñada por la autora:

TABLA 1.3.

Objetivos de la Declaración de Bolonia

Títulos comprensible y comparables
Sistema de dos ciclos
Sistema de créditos
Movilidad de los sujetos del proceso educativo
Calidad de la educación

Tabla diseñada por la autora

Vistos los objetivos anteriores, desarrollaremos cada uno de ellos. La Declaración de Bolonia en su página segunda, apuesta por un “sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable” (p. 2). Esto facilitará la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior

europeo. En aras de la transparencia se ha considerado también la creación de un suplemento europeo al título. El Suplemento Europeo al Título es una acreditación personalizada sobre los estudios cursados por el titulado universitario. Dicho Suplemento estará anexo a una titulación superior y otorgará información detallada sobre los estudios cursados y superados con éxito por el titulado.

Según el Ministerio de Educación (2008), los dos ciclos en que se basa el sistema son: El Grado y el Posgrado (compuesto por dos niveles: Máster y Doctorado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado con éxito. El diploma obtenido después del primer ciclo será considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo será asimilable al Máster y/o Doctorado.

Además se pretende establecer un sistema de créditos para promocionar la movilidad estudiantil en Europa. Los *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos en español) facilitan el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero.

Con la aparición de los ECTS, los programas de estudio de los centros locales y europeos serán de fácil comprensión y comparación para los estudiantes. Este programa se podrá aplicar a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Estos créditos se podrán adquirir dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Lemes, Tatché, Serrano, Porrall, Mestre, Ventimilla, et al. (2008) aseguran en cuanto a los ECTS que:

“En el ámbito de la aplicación de los ECTS, actualmente hay estados que los han adoptado completamente (Italia, Alemania, Francia, Irlanda y Bélgica entre otros); estados en los que sus créditos coinciden conceptualmente con los ECTS (Reino Unido, Suecia, Finlandia y Noruega, entre otros); estados en los que su sistema no coincide con los créditos europeos, entre los que se encuentra España y, finalmente, países sin sistema de créditos, principalmente los de próxima adhesión a la UE” (p. 55).

El reto que encontramos más relevante en Bolonia, es la voluntad que se tiene de promover la movilidad de alumnos, profesores, investigadores y

personal de administración, sin que estos pierdan sus derechos estatutarios. Este exigente reto nos hace meditar en torno al futuro de nuestras enseñanzas, dando lugar a reflexiones como la de Rodríguez Quiles (2006), que se pregunta “¿Qué tendrá España que ofrecer a Europa en el ámbito de la Educación Musical? ¿Qué podremos exportar?” (p. 10).

Al entrar en un marco europeo donde la competencia académica aumenta significativamente, el estudiante buscará el centro que más se adapte a sus necesidades. Las comparaciones se harán inevitables para decidir el centro en el que se van a cursar los estudios. De esta manera los convenios entre diferentes instituciones se harán fundamentales para mostrar al exterior los valores de cada centro: profesorado, especialidades, instalaciones etc. Y en la misma línea será recomendable revisar los planes de estudio para que la enseñanza artística que se oferta pueda atraer a la mayor cantidad de alumnado potencial.

Además se pretende promocionar la cooperación europea asegurando la calidad y desarrollando criterios y metodologías comparables. Las principales agencias europeas para garantizar la calidad son la Asociación Europea para garantizar la calidad en la Educación Superior (ENQA), y el Consorcio Europeo para la Acreditación de la Educación Superior (ECA). Las Agencias de calidad europeas que muestren una credibilidad satisfactoria de acuerdo con una colección de mínimos que los países firmantes de la Declaración de Bolonia han acordado (los *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*, ESG), podrán inscribirse en el Registro Europeo de garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR).

La promoción de la dimensión Europea en la educación superior, concretamente en el desarrollo curricular, supone la cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, la formación y la investigación.

Es importante señalar que no se busca una uniformidad de las enseñanzas, en el sentido de hacerlas todas iguales. Al contrario lo que se pretende es armonizarlas para respetar la diversidad, armonizando los

sistemas de enseñanza dentro del respeto a la multiculturalidad existente en Europa.

En marzo de 2001 se celebró la Convención de Salamanca, que acogió a más de trescientas instituciones europeas de enseñanza superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia con el objetivo de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros que tendría lugar posteriormente en Praga. En dicha Convención se comprometieron a crear un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior antes de finalizar este decenio. Entre otros principios establecen la educación como servicio público y sustentan la Enseñanza Superior en la investigación. La calidad aparece como pilar esencial y para ello se pretende crear un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior que tenga las siguientes características: confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo.

En Salamanca surge la Asociación de Universidades Europeas (*European University Association-EUA*) que representa y apoya a más de 750 instituciones de educación superior en 46 países, proveyéndoles un foro de cooperación e intercambio de información sobre educación y políticas de investigación. Los miembros son universidades europeas, asociaciones nacionales de rectores, y otras organizaciones activas en ese ámbito. La organización surgió de la fusión entre la Asociación de universidades y la Confederación de uniones europeas de rectores (CRE). Los acuerdos tomados en Salamanca se presentaron en Praga el 19 de mayo de 2001.

Posteriormente ha habido reuniones de los ministros europeos de educación como la que tuvo lugar en Berlín (2003), en Bergen (2005) Londres (2007), Benelux (2009) y Budapest (2010). El año 2010 fue el horizonte previsto por la citada Declaración para el pleno establecimiento del Espacio común Europeo de Educación. Este es un especial reto para las Enseñanzas Artísticas Superiores que deberán medirse con sus homólogos europeos. Pudiera parecer que en Europa no se ha contemplado la particularidad de los estudios artísticos. Sin embargo, todas las enseñanzas superiores, universitarias o no, están afectadas. Y ahí incluimos a los estudios musicales superiores. Las enseñanzas artísticas en España han tenido un tratamiento al

margen del sistema general de educación. Pero esto no es óbice para que tengan que cumplir con los imperativos de la Declaración de Bolonia.

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, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009), permite la plena y efectiva incorporación de estos estudios al Espacio Europeo de Educación Superior, de acuerdo al plan Bolonia.

La legislación actual no contempla la inclusión de nuestras enseñanzas en la Universidad, pero al estar reglados como docencia superior, para responder con efectividad al reto de Bolonia, habrán de adecuarse a los objetivos y principios reconocidos en esta Declaración. El Espacio Europeo de Educación Superior supondrá para las enseñanzas artísticas la inclusión definitiva en Europa, así como el paso definitivo hacia el status de enseñanza superior.

El Consejo de Europa en la Recomendación nº R (85) 7 sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas (1985) afirma que las escuelas deberían proporcionar oportunidades a los alumnos para experimentar la participación afectiva en los derechos humanos y expresar sus sentimientos por el drama, el arte, la música, la escritura creativa y los medios de comunicación audiovisuales.

En la misma línea de homogeneizar la enseñanza artística y musical en Europa, el Parlamento Europeo a instancias de Badía (2009) ha aprobado por mayoría un informe en el que reconoce la diversidad de modelos de enseñanza artística vigentes en los estados miembros. Respetando esta diversidad, el objetivo es desarrollar un modelo cultural europeo conjunto, a través de la coordinación artística en Europa y la movilidad entre estados de los profesionales y los estudiantes.

Asimismo este informe establece que “los estudios artísticos enfocados al desarrollo de una carrera y una profesión, además de talento, requieren del alumnado una sólida base cultural que sólo una formación multidisciplinar y sistemática permite adquirir” (punto J). De esto se han de hacer eco las instituciones regladas, en cuyo seno se ha depositado la enorme

responsabilidad de formar a las futuras generaciones de músicos profesionales. Por todo ello reconoce que la educación artística es una herramienta pedagógica esencial para revalorizar la cultura en un mundo globalizado y multicultural.

1.3 Las enseñanzas artísticas en España

La educación musical española ha estado durante años al margen de la organización general del sistema educativo. Esto ha hecho que se encuentre inconexa con los planes de estudios del resto de las enseñanzas. Además ha propiciado el mantenimiento de los sistemas tradicionales de enseñanza del arte, su objetivo de dirigirse a formar profesionales y la creencia social de que la única orientación posible era la actividad interpretativa en un escenario de concierto.

De la misma manera, han ido proliferando situaciones diversas que han solucionado los diversos conflictos que se han presentado en este campo. Esto nos ha dejado una gran diversidad de centros, tipos de contratos, diferentes titulaciones etc. Asimismo motivó que los tres niveles (elemental, medio o profesional y superior) permanecieran sin establecerse características diferenciadoras para cada uno de ellos.

1.3.1 Evolución cronológica de la legislación musical en España

La Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano, integró las enseñanzas artísticas en la normativa general, con lo cual dejó en suspenso una definición propia para este tipo de enseñanzas. La Sección primera, Título III, capítulo II, artículo 55 de dicha Ley, engloba dentro de las enseñanzas superiores las Enseñanzas Artísticas, bajo la denominación de Bellas Artes. Así en el capítulo II, nos detalla los estudios del Maestro compositor de Música y señala que:

“Un reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones” (artículo 58).

El Decreto 2168/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE, nº 254, del lunes 24 de octubre de 1966), mantiene en su Preámbulo la clasificación de los Conservatorios en Superiores, Profesionales y Elementales que ya había realizado el Decreto de 15 de Junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE de 4 de julio de 1942).

Divide los Conservatorios en oficiales estatales y oficiales no estatales. Se autoriza a los Conservatorios a establecer una enseñanza no profesional junto a la profesional. Las enseñanzas que se imparten en los Conservatorios se distribuyen en cursos y se agrupan en tres grados: elemental, medio y superior. La posibilidad de compatibilizar estos estudios con otros o con el ejercicio de otras profesiones, así como el escaso reconocimiento social de estas titulaciones, hizo que la enseñanza musical quedara en la mayor parte de los casos como una titulación complementaria sin dedicación exclusiva. Por esta razón muchos estudiantes decidieron continuar sus estudios en centros extranjeros donde perfeccionaron su formación.

En la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, nº 187, de 6 de agosto de 1970, LGE), se establecía que: “Las Escuelas Superiores de Bellas artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.” (Apartado cuarto de la disposición transitoria segunda).

Con ello los estudios de Bellas Artes, dejaron de depender de la Dirección General de Bellas Artes y pasaron a depender de la Dirección General de Universidades. De ese modo los estudios de Bellas Artes se convirtieron en universitarios, mientras que los estudios de Música siguen alejados del marco universitario. Así se creó el título universitario de licenciado en Bellas Artes, y las Escuelas Superiores se convirtieron en Facultades de Bellas Artes. Sin embargo, los estudios musicales por problemas diversos quedaron marginados de este proceso.

Si bien el Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE, nº 141, del 14 de junio de 1982) no incorpora muchas novedades, su importancia reside en que declara equiparado al título de Licenciado Universitario el título de Profesor Superior establecido en el Decreto de 1966.

Por el contrario, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, del jueves 4 de Octubre de 1990, LOGSE), incorpora un gran número de cambios respecto a la situación anterior:

- Se prevé la formación de maestros especialistas que impartan Música en la etapa de Primaria (especialidad de Educación Musical en las Escuelas Universitarias de Magisterio), así se potencia que todas las escuelas pudieran dotarse de docentes preparados para impartir Educación Musical a todos los niños. Así establece que “La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente” (artículo 16).
- El artículo 27.3 planifica una especialidad de Bachillerato en Artes, que hace compatible la formación de régimen general con la formación musical más especializada.
- Se trata la Música desde los primeros niveles de la enseñanza hasta la formación profesional de índole superior, al mismo tiempo que se destaca su especificidad. Así en su Título II de Las Enseñanzas de Régimen Especial, Capítulo Primero, De las enseñanzas artísticas establece: “Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados: a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración. b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno. c) Grado Superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.” (artículo 39.1). Estas enseñanzas

comprenderán cuatro cursos en Grado Elemental y seis en el Grado Medio, o sea los diez años de la Educación Básica Obligatoria.

- Separa el Grado Superior de los grados previos, Elemental y Medio (artículo 39.1). Así el Grado Elemental y Medio (y excepcionalmente el Superior) estarán impartido por los profesores de Música y Artes Escénicas, y el Grado Superior exclusivamente por los catedráticos de Música y Artes Escénicas.
- En el artículo 39.5 clasifica la docencia en reglada, que se orienta a la obtención de un título con validez académica y profesional. Esta enseñanza se podrá impartir en centros públicos que recibirán el nombre genérico de Conservatorios o en centros privados que se denominarán Centros Autorizados. La enseñanza de la Música no reglada se llevará a cabo en las Escuelas de Música.
- Se crean centros con dedicación especial a la Música (centros integrados, artículo 41 LOGSE). Estos centros facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de Música y las de régimen general.
- El artículo 42 establece que el título superior en la especialidad correspondiente, será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario. Esto permite el acceso a los estudios de tercer ciclo (Doctorado) a los titulados en Música, pero la Ley no permitió que estos estudios superiores gozaran de una regulación específica para solventar sus problemas que ofreciera las respuestas necesarias para su solución. Quedaron configurados como estudios superiores con estructuras de enseñanza secundaria.
- Inserta las enseñanzas artísticas en las enseñanzas de régimen especial, alejándolas del ámbito universitario, perdiéndose la oportunidad de equiparar los estudios musicales con el resto de estudios superiores, tal como se hizo con los estudios de Bellas Artes.

La primera referencia a la labor investigadora tan estrechamente vinculada con los centros superiores de educación, la encontramos en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el

Gobierno de los Centros Docentes (BOE, nº 278, del martes 21 de noviembre de 1995, LOPEG).

La LOPEG reza así: “De los centros superiores de enseñanzas artísticas. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias” (disposición adicional cuarta).

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (BOE, nº 307, del lunes 24 de Diciembre de 2001, LOU), abre una puerta a la integración de las enseñanzas artísticas en la Universidad. Esta Ley de Universidades, señala que entre las funciones de la universidad se encuentran: “b. la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística” (artículo 1.2).

Aunque en el Título VI de la LOU referido a «De las enseñanzas y títulos» no se mencione explícitamente esta cuestión, sí que lo hace en su Disposición adicional sexta que recoge lo siguiente:

“De otros centros docentes de educación superior. Los centros docentes de educación superior que, por la naturaleza de las enseñanzas que impartan o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir, no se integren o no proceda su integración o adscripción a una Universidad, conforme a los términos de la presente Ley, se registrarán por las disposiciones específicas que les sean aplicables.” (Disposición adicional sexta).

En esta disposición, se reconoce la existencia de centros superiores que no se encuentran integrados en la Universidad, por lo que podemos entender que quedan comprendidos los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, nº 307, del martes 24 de diciembre de 2002, LOCE), establece en su artículo 7, el ámbito del sistema educativo (educación preescolar, enseñanzas escolares y enseñanza universitaria), y sitúa a todas las enseñanzas artísticas entre las “escolares de régimen especial” (artículo 7.3). Sería ideal que esto se modificase incluyendo únicamente “las

enseñanzas artísticas elementales y medias o profesionales”, y excluyendo expresamente de la consideración de “escolares” a las artísticas superiores.

Antes de la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, del jueves 4 de mayo de 2006, LOE), la Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAASS, 2005), promovió a través de un Manifiesto una dura crítica al Anteproyecto de dicha Ley Orgánica.

Este Manifiesto fue firmado por 3.300 personas y 22 premios nacionales de Música. En general se consideraba que esta Ley no otorgaba autonomía a los centros superiores para desarrollarse. En la mayoría de países de la Unión Europea la autonomía académica y jurídica de los centros superiores es una realidad, por lo que se creaba un agravio comparativo tanto con los centros superiores artísticos europeos como con la Universidad. Asimismo resulta de una incoherencia alarmante que la organización de estas enseñanzas se resuelva con adaptaciones de las normas de la enseñanza secundaria.

Tras este Manifiesto, se publicó la LOE, que ya en su Preámbulo sitúa los estudios superiores de Música dentro de las Enseñanzas Artísticas Superiores. Y en su artículo 3.5 nos dice que las Enseñanzas Artísticas Superiores constituyen la educación superior. En su Título I, capítulo VI regula las “Enseñanzas artísticas”. Esta Ley establece la equivalencia de las titulaciones superiores de este tipo de enseñanzas, y así manifiesta:

Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o danza obtendrán el título Superior de Música o Danza equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o al título de Grado equivalente. (artículo 54.3).

De la misma manera, la Ley nos dice que los estudios de posgrado realizados en los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores conducirán a títulos equivalentes a los títulos universitarios de posgrado. También deja reflejado el ámbito de la investigación cuando anima a los centros superiores a fomentar programas de investigación en las disciplinas que les son propias. Sin embargo, esa equivalencia de titulaciones no significó que las Enseñanzas Artísticas Superiores se integraran dentro de las enseñanzas universitarias.

A la vista está que a pesar de todos los esfuerzos, no se pudo aplicar la autonomía de las Universidades en cuanto a sus planes de estudio, sus presupuestos y su gestión a los Conservatorios Superiores. Asimismo supone un paso más hacia la integración de nuestras enseñanzas en el ámbito europeo, y así dispone que:

La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria. (artículo 46.2).

Asimismo a esta Ley se le puede atribuir el mérito de crear, en su artículo 45.3, el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano consultivo para definir los contenidos básicos de los estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores. En este Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, están representados las administraciones, los profesores, los centros superiores de las diferentes enseñanzas artísticas y los alumnos, además de diez figuras de reconocido prestigio.

La LOE, al regular las Enseñanzas Artísticas Superiores (en adelante, EEAASS) las delimita en los artículos 54 a 58: los estudios superiores de Música y de Danza, las enseñanzas de Arte Dramático, las enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y los estudios superiores de Artes Plásticas y Diseño, entre los que se incluyen los estudios superiores de Cerámica y los estudios superiores del Vidrio. Para estos estudios superiores de Música o Danza, la Ley dispone que se cursen en los conservatorios o escuelas superiores de Música y Danza.

Además de los mencionados anteriormente deja abierta la puerta para que definitivamente se diseñen los pilares básicos de las EEAASS citando que: “Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley” (artículo 58). En la tabla que exponemos a continuación, recogemos de forma sintetizada la legislación que ha diseñado la actual educación musical en España.

TABLA 1.4.
Ordenación cronológica de las leyes que han regulado la educación musical en España

1857	<i>Ley Moyano</i>	Las enseñanzas artísticas quedan englobadas dentro de las enseñanzas superiores
1970	<i>Ley General De Educación</i>	Los Conservatorios de Música se incorporan formalmente a la Educación Universitaria
1990	<i>Ley De Ordenación General Del Sistema Educativo</i>	Establece una nueva ordenación con numerosos cambios
1995	<i>Ley Orgánica De La Participación, La Evaluación Y El Gobierno De Los Centros Docentes</i>	Es la primera referencia a la labor investigadora en los centros superiores de enseñanzas artísticas
2001	<i>Ley Orgánica De Universidades</i>	Abre una puerta para la integración de las enseñanzas artísticas en la Universidad
2002	<i>Ley Orgánica De Calidad De La Educación</i>	Sitúa las enseñanzas artísticas entre las escolares de régimen especial
2006	<i>Ley Orgánica De Educación</i>	Sitúa los estudios superiores de Música dentro de las Enseñanzas Artísticas Superiores

Tabla elaborada a partir de las leyes nombradas en las referencias anteriores.

Antes de la aparición del Real Decreto de ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores aparece un informe conocido como Ponencia Lemes. El ponente, Francisco Luis Lemes Castellano es el responsable del Servicio de Enseñanzas Artísticas de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. En este informe (Lemes et al., 2008) aparecen dos premisas:

- “La plena asunción de las Enseñanzas Artísticas Superiores como un ámbito estratégico en el marco de la educación superior española.
- La completa integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior” (p. 19).

Además este informe realiza una valoración del proyecto de 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 (que posteriormente se publicaría en el BOE, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009). Para ello analiza los antecedentes de

la ordenación de las EEAASS, y la configuración de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas en España.

Tras esto, ha aparecido el Real Decreto 1614/2009, que regula el contenido básico para el diseño de los planes de estudios de los títulos de Graduado o Graduada. Este Real Decreto da un paso más en la tarea de armonizar las Enseñanzas Artísticas Superiores con los objetivos del Espacio Europeo de la Educación Superior. Para ello nos dice que:

Se propone un cambio estructural basado en la flexibilidad en la organización de la enseñanza y la renovación de las metodologías docentes, cuyo objetivo se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. (Preámbulo).

Se incorporan los ECTS descritos anteriormente, un sistema basado en la carga de trabajo del estudiante que resulta necesaria para conseguir los objetivos de un programa. Estos objetivos se definen a través de los resultados del aprendizaje y de las competencias que habrán de adquirirse. Los ECTS cuantifican el número de horas que el alumno debe estudiar dentro de clase y fuera de ella para poder aprobar. Esta unidad de medida se aplicará tanto en las enseñanzas teóricas como en las prácticas. El número total de créditos establecidos en los planes de estudios para cada curso académico será de 60.

Este Real Decreto organiza las enseñanzas superiores en Grado y Posgrado. Las enseñanzas artísticas de Grado tienen como objetivo una formación general, una formación dirigida al ejercicio de actividades de carácter profesional. En el Posgrado se sitúa el Máster y los estudios de doctorado. Las enseñanzas artísticas de Máster tienen como objetivo una formación avanzada orientada a la especialización profesional o a promover la iniciación de tareas investigadoras.

Los estudios de doctorado y la elaboración de tesis doctorales tendrán en cuenta las condiciones particulares de las enseñanzas artísticas. Entre estas especificidades la interpretación y la creación serán tenidas en cuenta.

También queda recogida en el Título V la información relativa al Suplemento Europeo al título. Por otro lado, reconoce que los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico:

Para conseguir estos objetivos los centros de enseñanzas artísticas superiores deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico y corresponde a las Administraciones educativas impulsar y dotar a dichos centros de los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de los principios que sustentan el nuevo espacio común europeo. (Preámbulo).

Por último, encontramos dos reales decretos: el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 86, del viernes 9 de abril de 2010). Este Real Decreto regula la titulación académica del profesorado, la relación numérica alumno-profesor, y las instalaciones de los centros públicos y privados, de cualquier nivel que impartan enseñanzas artísticas.

El segundo es 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 (BOE, nº 137, del sábado 5 de junio de 2010). El objeto de este Real Decreto es definir el contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música. Las enseñanzas superiores de Música deben responder a las exigencias de un mercado que oferta puestos de trabajo de características diversas que requieren una especialización diferenciada. El estudiante podrá confeccionar su propio perfil profesional seleccionando entre las asignaturas que se ofertan.

En el Real Decreto 631/2010, encontramos diferencias con 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 (BOE, nº 134, del martes 6 de junio de 1995). En la disposición de 2010, la especialidad de Composición se mantiene,

pero se unifican las antiguas especialidades instrumentales en una única denominación de Interpretación.

Asimismo, este Real Decreto de 631/2010, integra en la especialidad de Interpretación la opción de Guitarra flamenca. Se unifican las distintas opciones de Pedagogía del lenguaje y la educación musical y Canto e instrumentos en la especialidad de Pedagogía. La especialidad de Dirección integra las antiguas especialidades de Dirección de coro y Dirección de orquesta. La especialidad de Musicología integra las antiguas especialidades de Musicología, Etnomusicología y Flamencología.

Este Real Decreto crea la especialidad de Producción y gestión y la especialidad de Sonología. Los futuros profesionales en Sonología planificarán y gestionarán los recursos tecnológicos relacionados con la composición, interpretación, grabación y difusión de la música. Como añadido a toda esta regulación, el artículo 8 abre la posibilidad a las Administraciones educativas previa propuesta de los centros, de proponer la creación de nuevas especialidades.

Además establece que: “no podrán establecerse otros títulos oficiales que sean coincidentes sustancialmente con los títulos de Graduado o Graduada en Música” (artículo 4.3). Otras materias que regula este Real Decreto son: el reconocimiento y transferencia de créditos, la participación en programas de movilidad de estudiantes y profesores, las competencias específicas que los graduados en las diferentes especialidades habrán de poseer al finalizar sus estudios y los perfiles profesionales de las mismas.

Una laguna que encontramos en esta nueva ordenación es que sigue sin regularse que en los centros superiores se inscriban tesis doctorales, algo que única y exclusivamente compete a la Universidad, pero que dada las características de estos centros musicales de nivel superior y la importancia de la investigación en los mismos debería solucionarse con prontitud.

1.3.2 El futuro de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España

En las enseñanzas artísticas actuales, perviven elementos propios del sistema universitario con otros del nivel no universitario. Los centros superiores de enseñanzas artísticas, están siendo regulados como institutos de

enseñanza secundaria, lo que es impropio para unos centros que emiten titulaciones asimilables a las universitarias. Igualmente desde el punto de vista del profesorado, su regulación se realiza por normas impropias de la docencia universitaria a la vez que está inmerso en el fomento de actividades de investigación.

La autonomía organizativa, pedagógica y económica de estos centros no tiene comparación con la universitaria, sino que sigue sometida a esquemas propios del marco no universitario. Asimismo habrá que habilitar mecanismos para que los profesores puedan compaginar su actividad artística con la propia docencia, algo necesario y deseable para mantener la calidad de los docentes. En resumen, están organizados como centros superiores con estructuras de enseñanza secundaria.

Existen varias soluciones que se han planteado a la hora de augurar el futuro de los estudios superiores de Música. No existe una opinión unánime, sino que por el contrario encontramos diversas alternativas. Las posiciones más generalizadas son a favor o en contra de que estas enseñanzas formen parte del marco universitario, aunque también existen opiniones que no se decantan por una u otra opción.

Por una parte algunos abogan por la integración de las enseñanzas musicales superiores en la Universidad. Otros sin embargo, creen ver un marco más idóneo dentro de un régimen especial que contemple y respete la gran diversidad que existe en este campo. Y entre una postura y otra encontramos un sinfín de posiciones intermedias y algunos proyectos presentes que resultan de gran interés para el desarrollo de estas enseñanzas.

Para defender los intereses de las enseñanzas artísticas en su nivel superior ha surgido la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). Esta organización tiene como finalidad defender los intereses de las Enseñanzas Artísticas Superiores y coordinar actuaciones que conduzcan a un mejor funcionamiento y eficacia de dichas enseñanzas. Por otra parte, representa los intereses de sus asociados ante las respectivas administraciones educativas colaborando con ellas en la

elaboración de las normas que regulen estas enseñanzas, y fomentando relaciones con organizaciones análogas en el ámbito nacional e internacional.

1.3.3 Posibles modelos organizativos para las Enseñanzas Artísticas Superiores en España

López, Tena, Granda, Marías, Perozo & Morcillo, et al. (1999) emiten un informe titulado “Las Enseñanzas Artísticas a examen, evolución histórica, panorama actual y perspectivas” donde en su capítulo V describe los posibles modelos de organización para las EEAASS en España.

1. Dentro de la Universidad: Por una parte está la integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores y de los centros que las imparten en la Universidad. En esta postura hemos situado también una postura más moderada que dejaría libertad a las Comunidades Autónomas para que decidiesen el grado de adscripción a la Universidad que sería recomendable según las características propias de sus enseñanzas. Dentro de este modelo también incluiremos la posibilidad de que las Enseñanzas Artísticas Superiores se integren en la llamada “Universidad de las Artes”.
2. Al margen de la Universidad: las enseñanzas profesionales superiores se situarían fuera del ámbito estrictamente universitario, en un marco autónomo propio de educación superior. Dentro de los que abogan por la creación de este régimen específico, existen los que lo verían simplemente como una fase previa a la integración de las enseñanzas en el marco universitario.

1.3.3.1 Integración en la universidad

Esta postura es coherente desde el punto de vista educativo, ya que la generalidad de la enseñanza superior ya está integrada en la Universidad. La regulación de estos estudios ha de ser normalizada e integrada con el resto de los estudios superiores. Los Conservatorios y Escuelas Superiores deberían integrarse en la Universidad para que todas las enseñanzas superiores estuvieran homologadas. Los Conservatorios Superiores adquirirían un estatuto semejante al de las Facultades Universitarias o al de las Escuelas Universitarias si fuera el caso.

Asimismo, los planes de estudio serían elaborados y aprobados asimismo por la Universidad. El carácter de equivalencia actual de las titulaciones Superiores desaparecería, convirtiéndose en su caso en verdaderas Licenciaturas. En España, en el año 1988 ya encontramos una propuesta para la incorporación de la Música a la Universidad, con la participación de conocidos artistas e intelectuales que recogieron la adhesión de un gran número de ciudadanos e instituciones.

La LOE, aprobada en 2006, permite al Gobierno transformar las Enseñanzas Artísticas Superiores en enseñanzas universitarias, ya que establece que:

En el supuesto de que en el proceso de ordenación de la enseñanza universitaria se definieran en el futuro títulos que correspondan a estudios regulados en la presente Ley, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer el oportuno proceso de transformación de tales estudios. (Disposición adicional vigésimo segunda).

Sin embargo, lo que ha quedado en la Ley es una equivalencia de las titulaciones a las universitarias. Pero esto no es suficiente, ya que con una plena integración, los alumnos se podrían beneficiar de todo el entramado de becas e intercambios. Desde que las Bellas Artes entraron a formar parte de las enseñanzas universitarias, el mundo musical ha reaccionado a favor de que los estudios de Música tengan un verdadero carácter de educación superior.

En la actualidad se está produciendo un movimiento de profesionales, profesores y estudiantes del ámbito musical, reclamando la incorporación de los centros superiores de enseñanzas artísticas a la universidad pública española. Este movimiento ha sido promovido por la CEEAASS que ha recogido numerosas adhesiones públicas y firmas en pro de la entrada de nuestras enseñanzas en la Universidad. La Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores es un grupo formado por profesores, investigadores y alumnos, comprometidos en elevar las Enseñanzas Artísticas Superiores al máximo nivel académico. Sus finalidades son:

- Impulsar el reconocimiento del rango universitario de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores, especialmente de conservatorios y escuelas de Música, así como su incorporación efectiva a la universidad.
- Promover la cooperación entre centros de Enseñanzas Artísticas Superiores para coordinar estrategias conjuntas de desarrollo curricular.
- Estimular la relación de las Administraciones educativas con los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores.
- Potenciar la comunicación y el intercambio pedagógico, artístico y cultural entre los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores de las Comunidades Autónomas y de la Unión Europea.

Esta reivindicación se ha concretado con la publicación por CEEAASS (2009) del Manifiesto por la plena integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad. Asimismo esta Coordinadora presentó alegaciones al proyecto de Real Decreto por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas en la LOE debido a que consideraban que este Real Decreto no iba cambiar la situación de manera significativa.

Las razones que fundamentan esta posición quedan recogidas en el Dictamen sobre Las Enseñanzas Artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas donde López et al. (1999), enumeran las semejanzas con el entorno universitario:

- Con carácter general, afectan a tramos de edad análogos.
- Requieren el reconocimiento y el impulso a la creación artística y a la actividad investigadora.
- Precisan una conexión constante con las comunidades científica y artística correspondientes.
- Necesitan de un amplio espacio de libertad académica y organizativa sin perjuicio de los imprescindibles mecanismos de aseguramiento de la calidad y de control social. (p. 101).

En el caso de llevarse a cabo esta homologación, López et al. (1999), determina que tendría las siguientes consecuencias:

- La complementación de las leyes orgánicas vigentes en materia educativa universitaria y no universitaria.
- La plena normalización del valor académico y profesional de las enseñanzas y de sus títulos.
- La homologación de las estructuras organizativas de gestión y funcionamiento.
- La homologación del régimen del profesorado.
- La homologación del sistema de acceso de los alumnos.
- La elevación de la consideración social de las enseñanzas artísticas. (p. 105).

Así Pliego de Andrés (2008) expresa lo siguiente: “Una auténtica reforma de los Conservatorios Superiores requiere integrarlos en la universidad o, en caso contrario, desarrollar un modelo lo más parecido al universitario en todos sus aspectos académicos y también organizativos” (punto 5).

Sin embargo, esta homologación podría incidir negativamente en la calidad de este tipo de enseñanzas si la asignación de los recursos se determina, como se viene haciendo en la Universidad, en relación al número de alumnos matriculados. Las bajas ratios profesor-alumno, el reducido número de alumnos, el alto coste de las enseñanzas, y las exigencias en cuanto a las infraestructuras y espacios necesitan de una atención específica que garanticen su protección.

Como hemos dicho, la creación de una “Universidad de las Artes” entendida como un modelo en el que se acogerían las diferentes Enseñanzas Artísticas Superiores en un régimen específico común, lo entendemos como integrado dentro del universitario, aunque la regulación legal habría de adecuarse para adaptarse a las características propias de este tipo de enseñanzas.

Otra solución sería que cada Comunidad, a través de una norma estatal decidiera si desea la adscripción plena (académica, de sus centros y

profesores) o parcial, exclusivamente con efectos académicos de sus estudios superiores artísticos a la Universidad.

1.3.3.2 Organización al margen de la universidad

Hasta el momento los documentos legislativos se muestran contrarios a integrar las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Universidad, manteniendo un estatus jurídico-administrativo diferenciado para las mismas. Las leyes españolas que han regulado las enseñanzas artísticas, siempre las han enmarcado en un ámbito ajeno al universitario. La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE, nº 209, del jueves 1 de septiembre de 1983, LRU), refrenda esta idea:

Los centros docentes de educación superior que por la naturaleza de las enseñanzas que impartan o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir no se integren, o no proceda su integración, en una Universidad conforme a los términos de la presente Ley, se regirán por las disposiciones específicas que les sean aplicables. (Disposición Adicional Quinta).

Asimismo, la LOE, establece que “las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial” (artículo 3.6).

La diversidad de centros, contratos y estudios artísticos hacen que una solución uniforme sea contraproducente, por lo que cabría la posibilidad de crear una educación superior con una regulación legal específica, un régimen especial que regulara los centros o el profesorado. Si se implantara este modelo, los centros deberían estar dotados de personalidad jurídica propia, y deberían disponer de autonomía administrativa, económica y académica.

Podemos encontrar un gran número de razones para diferenciar la enseñanza universitaria de la de los conservatorios superiores. López et al. (1999) nos habla en su capítulo V, de los modelos organizativos para las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, y se esgrimen los siguientes motivos que separan estas enseñanzas de las propiamente universitarias:

- Son enseñanzas que requieren aptitudes, habilidades y destrezas específicas.

- Precisan unas ratio profesor/alumno bajas, llegando en el caso de las asignaturas instrumentales a ser de un alumno por profesor.
- Son enseñanzas que necesitan de espacios acondicionados según las necesidades de cada especialidad.
- Suponen un coste elevado por alumno.
- La actividad docente está unida de forma indisoluble a la artística, lo que hace necesario una regulación específica de dedicación e incompatibilidades para el profesorado.
- Poseen un alto grado de interrelación debida a la naturaleza común de todas las artes.

Según esta misma fuente, en su capítulo V, el caso de situar a las enseñanzas artísticas fuera de la universidad, las implicaciones serían las que siguen:

- a) La complementación de las leyes orgánicas vigentes en materia educativa universitaria y no universitaria.
- b) La adecuación a la especificidad de estas enseñanzas y a su condición de estudios superiores.
- c) La adopción de un modelo de calidad común para todo el Estado dotado de la flexibilidad que requiere la organización territorial en comunidades autónomas.
- d) La articulación de una ordenación completa y coherente de enseñanzas superiores alternativas a la propiamente universitaria.
- e) La posible incidencia en la consideración social de las enseñanzas artísticas.

Aquellos que buscan apoyos entre los que defienden la integración plena en la Universidad, han manifestado que este régimen específico de organización de las EEAASS podría servir como una fase previa a la integración en el marco universitario. Así, sin comprimirlas en los parámetros universitarios, la gran diversidad existente, podría normalizarse.

Esta falta de uniformidad, se debe en muchas ocasiones a la falta de regulación de estas enseñanzas, o la regulación al margen de la “generalidad” del resto de los estudios. Al permitir que se parta de un marco organizativo específico, sus condiciones vitales podrían preservarse. Estas peculiaridades muchas veces forman parte de la identidad de los centros, identidad que muchas veces les viene dada históricamente o es debida a las características propias de las comunidades a las que pertenecen.

1.3.3.3 Centros de enseñanza superior musical en España

En la mayor parte de las comunidades se siguen manteniendo los conservatorios. En la tabla que sigue desglosamos los centros superiores por comunidades:

TABLA 1.5.
Centros Superiores de Música en España

Andalucía	Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba, Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada, Conservatorio Superior de Música de Jaén, Conservatorio Superior de Música de Málaga, Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla
Aragón	Conservatorio Superior de Música de Aragón
Asturias	Conservatorio Superior de Música “Eduardo Martínez Torner” del Principado de Asturias
Baleares	Conservatori Superior de Música de les Illes Balears
Canarias	Conservatorio Superior de Música de Canarias
Castilla y León	Conservatorio Superior de Música de Salamanca
Cataluña	Conservatori Liceu, Escola Superior de Música de Catalunya
Extremadura	Conservatorio Superior de Música “Bonifacio Gil” de Badajoz
Galicia	Conservatorio Superior de Música da Coruña, Conservatorio Superior de Música de Vigo
Madrid	Escuela Superior de Canto de Madrid, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria
País Vasco	Musikene
Murcia	Conservatorio Superior de Música de Murcia “Manuel Massotti Littel”
Navarra	Conservatorio Superior de Música de Navarra

Tabla elaborada a partir del Blog de Antonio Narejos. Recuperado de <http://narejos.es/blog/>

Por otro lado, desde principios de este siglo asistimos a la creación de los Institutos autonómicos de Enseñanzas Artísticas Superiores. Por ello a

continuación, desarrollaremos tres normas autonómicas que los regulan y les dotan de un marco jurídico propio para conseguir sus fines:

La Ley 17/2003, de 24 de marzo, regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón. (BOA, nº 43, de 11 de abril y BOE, nº 109, del miércoles 7 de mayo de 2003). Esta Ley crea el Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (en adelante IAEAS). Este Instituto nace con el carácter de organismo autónomo, adscrito al Departamento responsable de Educación.

Los centros superiores de enseñanzas artísticas se integran en este organismo autónomo que está dotado de personalidad jurídica propia, plena capacidad de obrar, patrimonio propio y los medios personales, económicos y materiales necesarios para su funcionamiento. El IAEAS tiene como finalidad organizar, en régimen de autonomía, la actividad educativa de las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad Autónoma de Aragón. La Ley regula la organización, los aspectos relacionados con su personal, su régimen económico y financiero, la organización y funcionamiento de los centros superiores de enseñanzas artísticas y la creación del Consejo Aragonés de Enseñanzas Artísticas.

En la Comunidad Valenciana, se regula el centro de estudios superiores de enseñanzas artísticas, en la Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (DOGV, nº 5466, del jueves 8 de marzo de 2007 y BOE, nº 85, del lunes 9 de abril de 2007).

El Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (en adelante, ISEACV) se inserta en el contexto europeo de la formación superior y en colaboración con el sistema universitario valenciano. Lo integran los estudios superiores de Música, Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño y los Estudios Superiores de Cerámica y Vidrio.

Esta entidad autónoma de carácter administrativo está adscrita a la Consellería de universidades y formación superior. Está dotado de

personalidad jurídica propia, autonomía económica y administrativa, patrimonio propio y plena capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines. Entre sus objetivos están el fomento de la autonomía académica de organización y de gestión, así como la colaboración con las Universidades y otros centros superiores de enseñanzas artísticas.

Una de sus funciones será establecer la oferta de programas de posgrado y los de perfeccionamiento profesional propio de estas enseñanzas. La Ley regula la organización y el gobierno de este Instituto, las cuestiones relacionadas con su personal y el régimen económico y financiero, la integración en el ISEACV de los centros superiores de enseñanzas artísticas y sus relaciones con otras instituciones.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, del miércoles 26 de diciembre de 2007 y BOE nº 20, del miércoles 23 de enero de 2008), crea el Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores. Nace como una agencia administrativa de la Administración de la Junta de Andalucía adscrito a la Consejería competente en materia de educación.

Con una personalidad jurídica diferenciada, patrimonio y tesorería propios y autonomía de gestión, los centros superiores de enseñanzas artísticas de titularidad de la Junta de Andalucía quedarán adscritos al Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores. Sus objetivos son promover las enseñanzas artísticas superiores, garantizar la calidad de las enseñanzas artísticas superiores y contribuir a la mejora de la actividad cultural en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Entre las funciones que tiene encomendadas destacamos que ejercerá la actividad educativa en el ámbito superior, impulsará el reconocimiento social y profesional de este tipo de enseñanzas, y dotará de mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión a los centros superiores de enseñanzas artísticas. Asimismo se encargará de mejorar la coordinación de las EEAASS con los restantes niveles y especialmente el profesional. Por último establecerá colaboraciones con las universidades andaluzas especialmente para los

estudios de posgrado, así como impulsará la investigación y los estudios de perfeccionamiento profesional.

Asimismo están en vías de crear sus Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas dos Comunidades: Castilla y León ha desarrollado un proyecto de ley para la creación de un Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas. En el mismo se regula su naturaleza, finalidad, funciones, órganos rectores, personal, su régimen económico-financiero y jurídico y su extinción. Asimismo el Título II regula la creación del Consejo para las Enseñanzas artísticas Superiores de Castilla y León.

Por otro lado, Galicia, cuando fue Presidente de la Xunta, Emilio Pérez Touriño, anunció la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de Galicia, un organismo que centralizará y promoverá el futuro de las enseñanzas artísticas. Sería deseable que el resto de Comunidades Autónomas empiecen a construir un modelo propio en el que albergar las Enseñanzas Artísticas Superiores.

Sabemos que la educación artística seguirá siendo objeto de desarrollos regulares y reformas, debido a que siempre aparecerán nuevas necesidades. Pero el reto de las enseñanzas artísticas musicales ha de ser ponernos a la altura de nuestros homólogos europeos, y para ello hemos de fomentar la calidad de nuestras enseñanzas independientemente de dónde estén encuadradas las mismas y del nombre que reciban las instituciones que las acogen.

1.4 Conclusiones

Actualmente hemos de valorar de manera positiva los esfuerzos realizados por la comunidad internacional y Europa para mejorar la calidad de la enseñanza. Todo ello ha cristalizado en Convenios, Tratados y otros acuerdos como la Recomendación relativa a la Condición del Artista o la Declaración de Bolonia. La globalización y la mejora de las comunicaciones facilitan el conocimiento de la realidad educativa en los distintos países. Esta situación ha derivado en que se dé un paso más y se fomenten más que nunca las interrelaciones entre instituciones, docentes y discentes.

En Europa, esto se ve acrecentado de manera significativa. Sin dejar de respetar la diversidad, se pretende fomentar una Europa común a través de la educación. El Espacio Europeo de Educación Superior es ya una realidad. Requisitos como la homologación de los títulos, la equiparación de los estudios, la movilidad de los estudiantes, etc. están preparados para entrar en acción.

España como parte de Europa también ha asumido el reto. El desafío que nos propone Bolonia está cumpliéndose, pero queda mucha tarea pendiente. En educación musical, hemos acometido muchos cambios en muy poco tiempo. Tras el Real Decreto 631/2010, se han empezado a impartir los nuevos Grados en el curso 2010-2011. Teniendo claro que asimilar estas enseñanzas a secundaria no tiene ningún sentido, todavía hemos de resolver el dilema de si se integran estos centros superiores en la Universidad o no. Lo que nos ha de importar es que nuestras enseñanzas sean capaces de atraer por su calidad y atractivo tanto a nuestros estudiantes como a los foráneos.

Aunque tenemos que felicitarnos por los logros adquiridos, todavía nos quedan cuestiones que resolver. La evolución legal que se ha producido en materia de Educación Artística, se revela todavía insuficiente para resolver las necesidades específicas en este tipo de enseñanzas. La equiparación a la enseñanza secundaria que se realiza en las enseñanzas artísticas no es para nada acorde a sus necesidades. Los alumnos que logran finalizar las primeras etapas hacen un esfuerzo extraordinario.

El hecho de que las Enseñanzas Elementales y Profesionales se hayan de simultanear con la enseñanza obligatoria es un *handicap* añadido para los discentes. Quizás habremos de retomar la flexibilidad del plan del 66, en el que no había problema a la hora de que los alumnos eligieran si querían matricularse en asignaturas sueltas o en un curso completo. Por el contrario, en la actualidad nos encontramos con un sistema mucho más rígido, que únicamente oferta la posibilidad de matricularse en cursos completos. La consecuencia es que se favorece aún más el vaciamiento de nuestros centros reglados.

También encontramos aspectos positivos, uno de ellos es el hecho de haberse instaurado de nuevo desde el curso 2007-2008 la convocatoria

extraordinaria de septiembre. Así el Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 206, del martes 16 de octubre de 2007), en su artículo 11.6, establece que la Consejería competente en materia de educación regulará las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de las asignaturas con evaluación negativa, en cualquiera de los cursos de estas enseñanzas.

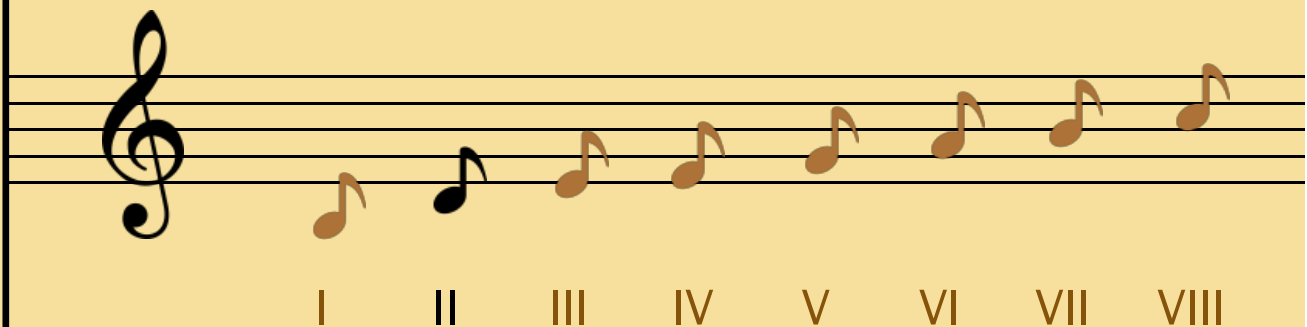
Esta situación da nuevas oportunidades a los alumnos que en Junio no han podido culminar con éxito sus estudios musicales. La situación anterior suponía que el alumno que no aprobaba las asignaturas en Junio debía volver a cursarlas en el curso siguiente. Otro factor positivo es el del Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza. Este Bachillerato ha nacido con la esperanza de evitar el abandono que se producía por la imposibilidad de compatibilizar el tercer ciclo de las Enseñanzas Profesionales de Música y el Bachillerato. Por último habría que apostar por un mayor desarrollo de los centros integrados que están todavía en estado germinativo.

Esperamos que al entrar de lleno en el Espacio Europeo de Educación Superior se vayan limando todas estas cuestiones y que los cambios acontecidos y los que están por venir influyan positivamente en las Enseñanzas Profesionales y las Elementales. Tener la vista puesta en Europa ha de ilusionarnos para situar nuestras enseñanzas en el mismo nivel que las europeas. No podemos perder esta oportunidad que culminada con éxito redundará en la mejora de las enseñanzas artísticas y en concreto de las musicales.

CAPÍTULO II

Las enseñanzas de música en diferentes sistemas educativos.

Sistema educativo español. La enseñanza musical en Canarias.



2 Introducción

En este capítulo vamos a realizar un estudio sobre los sistemas educativos de diferentes países. Lo que pretendemos es contemplar la gran diversidad de estructuras organizativas dirigidas a la enseñanza musical. De esta manera, podremos ser capaces de comprender mejor otros tipos de educación y las razones en las que se fundamentan. Así tendremos una visión más clara de las semejanzas y diferencias entre los diferentes sistemas de enseñanza.

Dada la imposibilidad de analizar cada uno de los países que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos seleccionado los que consideramos que pueden resultar más significativos por su influencia en Europa. Así comenzaremos con las enseñanzas de Música en Alemania, tanto la enseñanza general con especialización en Música como las escuelas de Música que existen al margen de la enseñanza obligatoria. Después dedicaremos dos epígrafes a la enseñanza superior: las universidades y las *hochschule*.

Tras Alemania estudiaremos la enseñanza musical en Estados Unidos, que aunque no pertenece a Europa, influye en diversos países de nuestro entorno como Inglaterra, Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. Al abordar la enseñanza superior en este país, hemos elegido a la *Juilliard School* como centro que representa a la enseñanza de nivel superior. Dentro del área de influencia latina, Francia representará la enseñanza de otros países como Italia, Portugal y España.

Por último, presentaremos el sistema educativo español. Para ello desglosaremos por niveles la legislación aplicable a todo el territorio nacional. Para terminar nos centraremos en Canarias donde analizaremos de qué manera se ha aplicado la legislación vigente en las Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores.

2.1 Las enseñanzas de Música en diferentes sistemas educativos

Teniendo en cuenta la variedad de sistemas educativos existentes, hemos seguido la clasificación realizada en una tesis doctoral sobre

conservatorios superiores (Cid, 2011). De esta manera, dividiremos en tres áreas de influencia los estudios musicales europeos. Estas áreas quedarán recogidas en la tabla que presentamos seguidamente:

TABLA 2.1.

Áreas de influencia en los estudios musicales europeos

Área	Países
Germano-austriaca	Alemania, Austria y Holanda
De influencia inglesa	Inglaterra, Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. También Estados Unidos (en adelante, EEUU) y Canadá
De influencia latina	Francia, Italia, España y Portugal

Tabla diseñada por la autora

Tal y como aparece en la tabla anterior, el área germano-austriaca está integrada por tres países: Alemania, Austria y Holanda. En el área de influencia inglesa encontramos siete países, entre ellos en Europa están Inglaterra, Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia. Fuera del continente europeo integran también el área de influencia inglesa, Estados Unidos (en adelante, EEUU) y Canadá. Por último, en el área de influencia latina agrupamos a Francia, Italia, España y Portugal.

En cada apartado hemos seleccionado un país que será el que analizaremos. Así hemos elegido en el área germana a Alemania, en el área de influencia inglesa a Estados Unidos y en el área de influencia latina a Francia. Dentro de cada Estado, estudiaremos aquellas instituciones que se dedican a la enseñanza de la Música.

Como hemos hecho anteriormente, nos centraremos en las instituciones públicas y privadas que fuera del régimen general de estudios se dedican a la educación musical profesional. Se harán menciones a la enseñanza general, pero solamente para enmarcar el contexto de las enseñanzas de Música profesionales que son las que nos interesan.

2.1.1 Las enseñanzas de Música en Alemania

Alemania es un país que nos ha dado grandes músicos. Este país ha sido cuna de compositores tan conocidos como Bach, Beethoven o Brahms. De la misma forma, entre sus nacionales encontramos músicos de renombre:

Clara Schumann, Herbert von Karajan o Wilhem Kempff son una pequeña muestra de la gran tradición musical de este país.

2.1.1.1 Enseñanza general con especialización en Música y escuelas de Música

Gutiérrez (2005) nos habla en su tesis doctoral de la existencia en Alemania de escuelas que imparten Primaria y Secundaria con especialización en Música. En esta educación general con énfasis en la Música (*Allgemein bildende Schulen mit Schwerpunkt Musik*) se amplía el horario de la asignatura de Música, se dan clases instrumentales, vocales y se practica la música de conjunto. Para desarrollar la música en grupo se forman en las escuelas coros, orquestas, bandas, grupos de cámara, teatros musicales, etc. Asimismo existen escuelas Waldorf, Montessori e internados privados como las escuelas de Christopher y Hermann Lietz donde la educación musical, la música y la educación estética desempeñan un papel importante. Este tipo de enseñanza queda recogido en la tabla que presentamos seguidamente.

Cuando el estudio de la Música se cursa al margen de la educación general, encontramos una extraordinaria diversidad. Kraus (1990) describe la enseñanza que se imparte en las escuelas de Música. Fuera de la educación general, distinguimos tanto la formación musical elemental, como Música para estudiantes *amateur*, también educación musical para niños y jóvenes con talento y preparación para acceder a otras instituciones musicales. En la tabla que sigue se recoge tanto la educación musical dentro de la educación general como fuera de ella.

TABLA 2.2.

Enseñanza de la Música en Alemania

Dentro de la educación general	Es posible cursar la enseñanza Primaria y Secundaria con especialización en Música
Fuera de la educación general	Elemental
	Amateur
	Preparación de estudiantes con especial talento
	Preparación para acceder a otras instituciones

Tabla diseñada por la autora

Existe una asociación de escuelas de Música denominada *Verband deutscher Musikschulen* (VdM), cuyo programa *Musikalische Früherziehung* (Educación Musical Temprana) está muy difundido. También encontramos otras muchas escuelas, centros de educación musical e institutos de capacitación especializada como la Asociación Federal de las escuelas privadas de jóvenes de *Musikschulen* (*Musikschulen im Bundesverband deutscher Privatmusikschulen*), y centros de enseñanza que están en estrecho contacto con empresas especializadas en la industria musical.

2.1.1.2 La educación musical superior en Alemania

Eurydice, la red de información sobre educación en Europa (2005) recaba información sobre la educación terciaria. La Ley de Educación Superior (en adelante HRG, *Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes*), regula la educación superior en la República Federal de Alemania. El sistema educativo es básicamente el mismo, aunque cada uno de los estados federales tiene sus características propias. El Ministerio de Educación de cada estado federado (*Land*, en plural *Länder*) es el que toma las decisiones sobre los centros públicos, mientras que el estado federal (*Bund*) tiene un papel menor.

En los centros públicos no suelen pagarse tasas, aunque en la legislación de cada *Land* encontramos excepciones. Sin embargo en las escuelas privadas sí se pagan tasas. Las instituciones de educación superior (en adelante IES) cuando son privadas necesitan ser reconocidas por el Estado para poder otorgar titulaciones equiparadas a las de los centros públicos. Según Grust (2008), La *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK, Conferencia de rectores de las instituciones de educación superior alemanas) lleva un banco de datos denominado *hochschulkompass* en el que prácticamente todas las IES alemanas con reconocimiento oficial están registradas.

2.1.1.2.1 Las Universidades

La denominación *Universität* se refiere a instituciones de educación superior que ofrecen programas de media y larga duración a tiempo completo. Los estudiantes suelen tener un rango de edad de 18 o 19 años normalmente. Según Gutiérrez (2005) determinados estudios como Teoría del Arte, Historia

del Arte y Musicología, se consideran asignaturas científicas y por ello se enseñan en las universidades. En la misma línea Kraus (1990) establece que “La musicología, como un curso superior de estudios, puede estudiarse solamente en la Universidad” (p. 59).

Los programas, entre otros estudios incluyen diferentes tipos de formación del profesorado. La admisión requiere la acreditación de que se posee la *Allgemeine Hochschulreife*, obtenida en el *Gymnasium*, o de la *Fachgebundene Hochschulreife*, obtenida en el *Berufliches Gymnasium (Fachgymnasium)*, o bien de titulaciones equivalentes. Con la *Allgemeine Hochschulreife* se puede acceder a cualquier área de estudios, aunque si se quiere cursar Arte, Música o Deportes se habrá de realizar una prueba de aptitud.

Hay *Universitaten* públicas y privadas. El Ministerio de Educación de cada *Land* es responsable de los centros públicos, en los que no suelen pagarse tasas salvo excepciones previstas en la legislación de cada *Land*. Las *Universitaten* públicas son financiadas fundamentalmente por el *Land*. El gobierno federal aporta fondos para los nuevos edificios universitarios y sus ampliaciones y también para desarrollar las *Hochschulen* que ofertan programas especiales.

Se puede conseguir el título de *Bachelor* con los cursos básicos, que duran tres o cuatro años. Los programas universitarios habilitan para ejercer una profesión (ofertan titulaciones como el *Diplomgrad*, *Lizentiatengrad*, *Magistergrad* y *Master*). Asimismo existen cursos de investigación avanzada de tres años (aunque la legislación no fija un periodo máximo) que culminan con el *Doktorgrad*.

2.1.1.2.2 Las Hochschule

Bajo esta denominación se engloba una amplia gama de centros de educación que coexisten al lado de las universidades tradicionales. Así encontramos instituciones de educación superior de las iglesias con exigencias similares a las universitarias, pero especializadas en determinadas materias como la pedagogía. Gutiérrez (2005) recoge en su tesis doctoral las *Hochschulen für Kirchenmusik* que “proporcionan una educación completa para

los futuros directores de música de las iglesias” (p. 47). Las instituciones de educación superior alemanas están en fase de transición al espacio europeo común de educación superior.

Dentro de las instituciones que imparten la educación superior revisten especial importancia las *Musikhochschulen*. Estos centros de carácter público por lo general, ofrecen programas de media y larga duración especializados en Música y disciplinas académicas complementarias (Música, Historia de la Música y Pedagogía Musical). Algunas escuelas ofrecen toda la gama de asignaturas, otras exclusivamente algunas ramas.

En estas instituciones los estudiantes suelen tener, al menos, 19 años de edad y pueden cursar el primer y segundo ciclo de la educación terciaria. El segundo ciclo engloba los niveles de doctorado o superior. La función principal de las *Musikhochschulen* consiste en el desarrollo de las artes y en preparar a los alumnos para las profesiones artísticas y para impartir la enseñanza de la Música.

Para acceder a una *Musikhochschulen* hay que tener el título *Allgemeine Hochschulreife* o el *Fachgebundene Hochschulreife* y/o demostrar la aptitud artística, según el programa elegido. El título *Allgemeine Hochschulreife* se obtiene en un *Gymnasium*. El *Gymnasium* es una escuela de educación secundaria general para alumnado entre los 10 y los 18-19 años. Según Eurydice, la Red Europea de Información en Educación (2004) el *Fachgebundene Hochschulreife* es el título concedido a los alumnos que han completado diferentes cursos de educación secundaria superior profesional.

El *Fachgebundene Hochschulreife* se obtiene en un *Berufliches Gymnasium (Fachgymnasium)*. El *Berufliches Gymnasium (Fachgymnasium)* es una institución de educación secundaria superior, en la que se cursan tres años de especialización profesional, para alumnos entre los dieciséis y los diecinueve años. En algunos casos excepcionales en los que se demuestra un talento artístico extraordinario, se puede acceder sin este requisito pero después de aprobar un examen de idoneidad. Sin embargo, si la orientación profesional es ser docente en el nivel de educación media, se exigirán los títulos anteriormente mencionados.

El *Land* de *Baden-Wurtemberg* tiene instituciones de educación superior denominadas *Pädagogische Hochschule* que forman profesionales para impartir la docencia en centros de educación primaria y educación secundaria inferior. Eurydice (2005) recoge el tipo de cursos que ofrecen, que son de media y larga duración para estudiantes de 19 o más años.

El acceso se realiza tras obtener la *Allgemeine Hochschulreife* en un *Gymnasium*. Los candidatos que elijan Arte, Música o Deporte deberán, además, realizar una prueba de aptitud. Algunos programas se dirigen a obtener una diplomatura. Los títulos que se pueden obtener son *Erste Staatsprüfung*, que tras realizar una formación denominada *Vorbereitungsdienst* habilita para ejercer como docente, *Diplom-Pädagoge* o *Magister*. Algunos centros ofrecen también cursos de *Bachelor* y *Master*.

De la misma manera se puede realizar el doctorado en las *Pädagogische Hochschule*, pero los alumnos que hayan aprobado la *Erste Staatsprüfung* o *Diplom* deben realizar un programa de tercer ciclo que dura tres semestres más un examen antes de realizar el doctorado. Como podemos comprobar, en el sistema educativo alemán encontramos una extensa gama de titulaciones.

A continuación describiremos las características de los títulos más representativos. Grust (2008), describe el *Diplom* como una titulación que se obtiene tras superar el examen que suele existir al final de los estudios tradicionales en una escuela superior. Dicho examen “puede consistir en una tesis escrita, exámenes orales o comprobantes de estudios obtenidos a lo largo de la carrera, así como en una prueba de las habilidades artísticas” (p. 26). Dentro de esas habilidades artísticas están las ejecuciones musicales.

El *Staatsprüfung*, es un examen final que se realiza al final de estudios universitarios que se encaminan a profesiones de especial importancia, como por ejemplo, las ciencias de la educación. Hay dos exámenes, el primer examen estatal (*Erste Staatsprüfung*) tras el que se continúa con una formación preparatoria, denominada *Vorbereitungsdienst*.

Esta formación preparatoria descrita en el párrafo anterior, termina en un segundo examen estatal. Si se supera este segundo examen se podrá impartir

clases de Música en centros educativos. Estos dos exámenes consisten por lo general en un trabajo escrito y pruebas escritas y orales, aunque hay variaciones según el *Land*. Además de esto en el segundo examen se evaluará la experiencia adquirida durante el *Vorbereitungsdienst*.

El *Bachelor* y el *Master* facultan para ejercer una profesión. El Máster está concebido como profundización de un estudio *Bachelor* ya culminado, o bien como una nueva especialización o adquisición de habilidades adicionales después del Bachelor. Existen titulaciones que distinguen a los alumnos con especiales méritos en sus estudios. Las distinciones más altas que puede obtener un estudiante de arte en Alemania son: el *Meisterschüler* que se puede traducir como alumno de excelencia y el *Konzertexamen* (examen de concierto). El *Meisterschüler* a veces exige realizar un curso de un año de especialización para estudiantes con un talento especial.

2.1.2 Las enseñanzas de Música en Estados Unidos

Según Hemsy de Gainza (2004), para entender la evolución de la educación musical en Estados Unidos hemos de hacer un símil con la informática. Esto es, si a un especialista en informática se le pregunta “¿Cómo se encuentra posicionado nuestro país en el tema?” nos respondería que en cuestiones de desarrollo estamos dos o tres años retrasados respecto de Francia, y Francia está dos años detrás de los Estados Unidos. Esto es lo que esta pedagoga cree que ocurre en educación musical.

En Estados Unidos han tenido una gran influencia las ideas de John Dewey, que consideraba fundamental facilitar el acceso de todas las capas sociales a la educación. Éste a su vez influenció a James Mursell. Estados Unidos se caracteriza por haber comercializado la pedagogía musical que se ha producido en Europa. Tal como nos dice este artículo sobre educación musical el mayor acierto de la educación musical norteamericana consistió en impulsar una enseñanza musical pragmática y eficaz.

Gutiérrez (2005) nos dice que Estados Unidos no tiene un sistema nacional de educación. Los asuntos relacionados con la educación se delegan en cada Estado. Tras el informe *A nation at Risk (National Commission Of Excellence In Education, 1983)*, donde se señalaban las deficiencias del

sistema, el Gobierno decidió fijar unos estándares académicos iguales para todo el país.

Desde 1837, gracias a Lowell Mason, la música vocal se incluyó en el currículo de la escuela pública (Sands, 1996) y se convirtió en el primer profesor de Música de la escuela pública en ese país. La Música se extendió desde las Escuelas de Canto, donde cantantes que deseaban mejorar el canto en las iglesias, viajaban por diversas ciudades. Estas escuelas tuvieron una seria influencia en la educación musical.

Durante el siglo XIX, la enseñanza musical privada alcanzó un gran desarrollo, estableciéndose una asociación profesional para profesores de Música privados, la Asociación Nacional de Profesores de Música. Asimismo aparecieron grupos y asociaciones corales que subvencionaron diferentes festivales de música. Por otro lado, aparecieron diferentes orquestas sinfónicas y la educación musical se estableció en colegios, universidades y conservatorios privados de Música.

Estos hechos acaecidos en el siglo XIX, hicieron que el interés por la música creciera, aumentando el número de profesores, concertistas y críticos, a la par que un número cada vez más elevado de público asistía a las diferentes manifestaciones populares. La educación musical instrumental en forma de orquestas, bandas y piano, se introdujo en las escuelas durante los veinte primeros años del siglo XX. Los músicos de bandas militares que tras la I Guerra mundial volvieron a casa hicieron que la formación de bandas se incrementase de forma notoria.

Este desarrollo de la educación musical, dio lugar a que se empezaran a constituir asociaciones profesionales de educación musical. Actualmente la *Music Educators National Conference* (MENC), es una organización americana de educadores que desea preservar la Música en el currículo de las escuelas. En 2011, esta organización cambió sus siglas por las de NAfME.

Además de la educación musical en la escuela, la enseñanza musical puede adquirirse en centros privados. Según Sands (1996) “un estudiante que se especializa en música en niveles no universitarios puede elegir entre interpretación musical (vocal, instrumental o dirección), teoría de la música,

composición, historia y literatura de la música (o musicología), educación musical” (p. 27) y un programa de Grado sin interpretación y no profesional. Algunas escuelas incluso ofrecen etnomusicología, jazz, música sacra, musicoterapia, música industrial y tecnología de grabación sonora.

Para graduarse en Música puede accederse tanto a conservatorios como universidades que ofrecen estudios de nivel superior e incluso de doctorado. La oferta de especialidades es muy numerosa, esto es consecuencia de la gran flexibilidad que encontramos en el sistema. Para graduarse hay que realizar una tesis, una disertación o una interpretación con tribunal.

Los alumnos que realizan otras disciplinas universitarias no musicales también pueden cursar estudios de Música. Las metodologías más empleadas son el método Dalcroze, el Orff, y el Kodály. Asimismo determinadas organizaciones promueven el uso de estas metodologías como la *Dalcroze Society of America*, la *American Orff Schulwerk Association* o la *Organization of American Kodály Educators*.

La formación posterior a la secundaria se imparte en los conservatorios de Música que imparten certificaciones de los estudios realizados. Algunas de las instituciones más conocidas son la *Juilliard School of Music de New York*, el *California Institute for the Arts* en Los Ángeles, el *Berklee College of Music* y el *New England Conservatory of Music*, ambos establecidos en Boston, Massachusetts. A continuación, estudiaremos *La Juilliard School* como exponente de la educación musical americana.

2.1.2.1 *La Juilliard School*

La *Juilliard School* es un conservatorio privado, según Gutiérrez (2005) se fundó con la idea de “que pudiera rivalizar con los conservatorios europeos”. Su nombre le viene por el mercader Augustus Juilliard, que aportó una cantidad importante de dinero destinada al avance de la Música en Estados Unidos. Posteriormente la Escuela de Graduación Juilliard se unió con el Instituto de Arte musical formándose *The Juilliard School of Music*. El presidente en aquel momento era William Schumann, el primer ganador del Premio Pulitzer de composición musical.

En 1951 incorporó una sección de danza y en 1968 otra de drama, con lo que el nombre cambió denominándose *Juilliard School*. Esta escuela se caracteriza por la diversidad de actividades que propone, como el programa de jazz que estableció en 2001 o el proyecto que Sir Colin Davis llevó a cabo en 2005. Este proyecto consistió en dirigir una orquesta que combinaba estudiantes de la Juilliard con la *Royal Academy of Music de Londres* en un ciclo de conciertos de la BBC.

Tal y como figura en la página web de la *Juilliard School*, <http://www.juilliard.edu.>, en 2010, dos mil cuatrocientos sesenta y seis aspirantes solicitaron acceder a esta institución, únicamente quedaron admitidos el 7,4%. Sin embargo la tasa de graduación es muy alta, situándose en un 81,1%.

El gran prestigio de esta institución se traduce en los premios que colectivamente han ganado sus alumnos: medallas nacionales, premios Grammy, premios Tony, Emmy, premios Bessie, Premios de la Academia y premios Pulitzer para las Artes. Asimismo cuenta con un programa de intercambio con *Barnard College* de la Universidad de Columbia. La sección de Música de la Juilliard cuenta con unos 600 estudiantes de más de 40 países.

La facultad de Música cuenta con solistas, músicos de cámara y de orquesta de renombre internacional, así como pedagogos y estudiosos. Las clases que se imparten en la Juilliard son de ratios pequeñas, para asegurar la atención personalizada. La escuela cuenta con formaciones de cámara de renombre internacional como el cuarteto Juilliard, el *American Brass quintet*, el quinteto de viento de Nueva York y el Barroco de Juilliard. La escuela ofrece la oportunidad de tocar en la misma Juilliard, en otras salas de conciertos e incluso en clubes de jazz.

Hay dos niveles, el *Undergraduate* que conduce al título de *Bachelor* y el *Graduate* que conduce al título de *Master*, así como a los estudios de posgrado que conducen al título de doctor. Además Gutiérrez (2005) nos dice que cada uno de los programas ofrece la posibilidad de cursar estudios de interpretación que darán lugar a la obtención del Diploma.

Para la admisión en el programa de *Bachelor* se realizará una preselección con materiales de audio a través de Internet a todos los que realicen la solicitud de admisión. Tras la preselección, habrá de realizarse una audición en directo, ya que no se admiten videos. El programa que se ha de presentar está señalado para cada especialidad. Tras dos intentos de acceder a esta institución con resultados desfavorables no se podrá volver a intentar el acceso.

Para acceder al programa de *Master* los estudiantes han de haber completado los estudios de pregrado y demostrar a través de una audición que poseen la competencia musical necesaria.

La duración del programa de *Bachelor* es de cuatro años y siete como máximo. El de *Master* es de dos años con un máximo de cuatro. También se pueden cursar de una forma acelerada en un tiempo menor. El Diploma es para los alumnos que por razones personales o profesionales desean centrarse en la interpretación o en la creación. Puede obtenerse el Diploma *Undergraduate*, el *Graduate* y al *Artist* Diploma. En los estudios de posgrado se puede cursar el Doctorado en Artes Musicales, según la tesis citada anteriormente (Gutiérrez, 2005), el tiempo mínimo será de dos años a tiempo completo, y el plazo máximo para culminarlo será de cinco años.

Existe la posibilidad de obtener la distinción escolástica al participar en un programa de investigación. La duración de este programa es de un año, y pueden participar en él los estudiantes que hayan obtenido el título de *Bachelor*. Ha de realizarse una investigación sobre cualquier tema relacionado con las Artes. Un asesor de la facultad supervisará el proyecto. Después una comisión leerá y evaluará el proyecto presentado. Otro proyecto de investigación es el proyecto académico. Su duración es de un semestre y durante ese tiempo un miembro de la facultad ayudará al estudiante a llevar a cabo este proyecto que se documentará por escrito. En la tabla que sigue recogemos las titulaciones a las que es posible acceder tanto en el nivel previo a la graduación como las que se pueden obtener tras la graduación.

TABLA 2.3.

Niveles y titulaciones que se pueden cursar en The Juilliard School

Undergraduate	<i>Bachelor of music degree Diploma</i>
Graduate	<i>Master of Music Graduate Diploma Artist Diploma</i>
Postgraduate	<i>Doctor of Musical Arts</i>

Tabla diseñada por la autora

Además de las enseñanzas que oferta la Juilliard, es destacable la *Pre-College Division*, en ella se ofrece a los jóvenes sin requisito de edad mínima una enseñanza de calidad siempre que demuestren en audición que poseen las competencias requeridas. La selección se hará por medio de una audición con el programa que los departamentos soliciten. Hay especialidades que seleccionan un repertorio distinto según la edad del solicitante. Las edades reseñadas suelen oscilar entre los trece y catorce años, aunque en piano y violín se hace mención de estudiantes de 11 años de edad.

2.1.3 Las enseñanzas de Música en Francia

Hemos elegido Francia porque es un país puntero en educación (de hecho la declaración de la Sorbona y otras se han elaborado en ese lugar). Para el Gobierno la educación es prioritaria y destina gran parte de su presupuesto a este apartado. Músicos franceses de reconocido prestigio son entre otros: Claude Debussy, Alfred Cortot o Rodolphe Kreutzer.

Eurydice (2009) nos informa sobre el funcionamiento del sistema educativo francés. Esto está recogido en la tabla que presentamos a continuación. Los alumnos al terminar el *Collège* (primer ciclo de educación secundaria que se cursa desde los once a los quince años), entran en el segundo ciclo de educación secundaria que se cursa en el *Lycée*. Como nos dice el Ministerio de Educación y Ciencia (2009) en esta institución, los estudiantes estudian tres años de los cuales en el primero tienen un currículum común para todos los alumnos.

Al finalizar este primer año o *Seconde* pueden optar por tres itinerarios diferentes: el bachillerato general, el tecnológico o el profesional. Una de las especialidades del bachillerato tecnológico es el denominado Técnicas de la

Música y la Danza (TMD). Los estudiantes que opten por estudiar la TMD habrán de hacerlo en el *Lycée d'enseignement général ou technologique* (en adelante, LEGT). En este tipo de centros, estudian los alumnos entre 15 y 18 años de edad que optan por el currículo general o el tecnológico. La tabla que sigue nos permitirá ver de una manera más clarificadora lo que hemos expuesto anteriormente.

TABLA 2.4.

La educación general secundaria en Francia

Etapa	Ciclo	Centros en los que se cursa	Curso	Itinerarios	Especialidades de los itinerarios
Secundaria	Primer ciclo	<i>Collège</i>			
	Segundo ciclo	<i>Lycée</i>	<i>Seconde</i>		
			Bachillerato	General Tecnológico Profesional	Técnicas de la Música y la Danza

Tabla diseñada por la autora

Al término de este curso se elige el tipo de *baccalauréat* para el que van a prepararse los discentes. Eurydice (2004), describe el *baccalauréat* como un examen organizado por el Ministerio de Educación y requisito indispensable para acceder tanto a la educación superior como para que los estudiantes del currículo profesional puedan entrar en la vida profesional. Los estudios culminan con el examen general y tecnológico *baccalauréat* que confiere el título de *Bachelier* (diploma nacional de Bachillerato).

La revista *Música y Educación* (1989) nos presenta un modelo de Bachillerato musical francés, las clases de Música con horarios acomodados (*classes à horaires aménagés musique*: CHAM). Consiste en un plan de estudios programado para que los alumnos puedan seguir sus estudios musicales compaginándolos con la enseñanza general. La admisión está condicionada a realizar un test de aptitudes musicales.

En Francia, la variedad en la oferta de escuelas de Música tanto públicas como privadas es muy extensa. Según Gutiérrez (2005) la enseñanza musical en este país, se divide en tres ciclos. El primer ciclo comprende de primero a cuarto, el segundo ciclo está formado por los cursos quinto, sexto y séptimo y

el tercer ciclo consta de dos itinerarios, uno para profesionales y otro para no profesionales.

Existen tres tipos de escuelas estatales de Música: *Écoles Municipales Agrées (EMA)*; *Écoles Nationales de Musique (ENM)*, y *Conservatoires Nationaux de Région (CNR)*. Las tres admiten músicos que no sean profesionales y constan de tres ciclos más uno de especialización. Hay un gran número de *Écoles Municipales Agrées* que ofrecen desde primero a séptimo. Esto supone los dos primeros ciclos de Música. La mayoría oferta también el tercer ciclo para los músicos *amateurs*. La superación de este tercer ciclo da lugar al *certificat de Fin d'Etudes Musicales (CFEM)*. Las Escuelas Nacionales de Música (ENM) y los Conservatorios Nacionales de Región (CNR), se encuentran repartidos por toda Francia. Imparten hasta el ciclo especializado, certificando la culminación de los estudios con el *Diplôme d'Etudes Musicales (DEM)*, que permite continuar con la educación musical hasta convertirse en intérpretes o profesores.

La educación superior francesa es muy flexible, pudiéndose cursar en diversas instituciones como universidades, escuelas, conservatorios o institutos. Según el itinerario que desee seguir el alumno, deberá elegir entre un centro u otro. Gessele (2001) sitúa a la *École Normale de Musique de Paris* como un centro destacable dentro de la educación musical. Se fundó en 1919 por el pianista Alfred Cortot y Auguste Mangeot. Desde sus comienzos se ha distinguido por la calidad de su enseñanza y de sus profesores.

Algunos de los docentes de este centro han sido Pablo Casals, Wanda Landowska, Paul Dukas, Henri Dutilleux y Arthur Honegger. Es una escuela del Ministerio Estatal de Cultura y Comunicación oficialmente aprobada. La escuela tiene 1100 estudiantes y 140 profesores.

Las asignaturas que se imparten son tanto teóricas como prácticas. Entre las asignaturas teóricas se imparten Teoría de la Música, Análisis, Historia de la Música y Teoría de la enseñanza musical. También se puede estudiar Composición y Dirección de Orquesta. Entre las asignaturas prácticas encontramos Música de Cámara, Acompañamiento, Lectura a vista, Lectura polifónica etc.

Asimismo, dan cursos de perfeccionamiento para estudiantes avanzados que se preparan para una carrera de intérprete o también para concursos internacionales como el Concurso Reina Isabel en Bruselas, el Long-Thibaud de París, o el Chopin de Varsovia. Muchos de estos estudiantes buscan mejorar sus habilidades con profesores de renombre. También preparan a los futuros profesionales de la enseñanza en Francia y en el extranjero así como ofrecen clases para *amateurs* y niños que no sean principiantes.

TABLA 2.5.

Niveles de las clases instrumentales en la l'École normale de musique de París

Ciclos	Niveles	Certificados
Divisions	Nivel 1	
Préparatoires	Nivel 2	
	Nivel 3	
Divisions Supérieures	Nivel 4	<i>Brevet d'Exécution</i>
	Nivel 5	<i>Diplôme d'Enseignement o Diplôme d'Exécution</i>
	Nivel 6	<i>Diplôme Supérieur d'Enseignement o Diplôme Supérieur d'Exécution</i>

Tabla diseñada por la autora

Tal y como se deduce de la tabla que hemos presentado, en las clases instrumentales hay seis niveles. Cuando el estudiante entra en la escuela realizará una audición y una entrevista que lo sitúa en el nivel correspondiente. No obstante, se ha de presentar el currículum previo del aspirante. Los tres primeros niveles, reciben el nombre de *Divisions Préparatoires*. Al final del año los estudiantes reciben un certificado. En estos niveles, incluido el primero no se admiten principiantes. Los tres niveles siguientes denominados *Divisions Supérieures* se dividen en dos secciones: para los futuros concertistas el currículum de interpretación, para los futuros profesores un currículum pedagógico.

El cuarto nivel prepara para el *Brevet d'Exécution* en dos años, al final del primer año se concede un certificado. El quinto nivel prepara para el *Diplôme d'Enseignement o Diplôme d'Exécution* y el sexto nivel prepara para el *Diplôme Supérieur d'Enseignement o Diplôme Supérieur d'Exécution*.

Muchos estudiantes necesitan varios años hasta superar estos niveles. Para superar cada nivel habrán de superarse tanto la asignatura instrumental como las complementarias. El *Diplôme Supérieur de Concertiste* se podrá

obtener en siete meses si el alumno obtiene por unanimidad el Diploma Superior de Ejecución o de Arte Lírico o son galardonados en determinados concursos internacionales. Si el alumno no está en ninguno de estos casos lo realizará en 16 meses. La escuela está ubicada en París y está considerada de interés histórico por la Administración Francesa.

Dentro de los conservatorios superiores encontramos el Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París y el de Lyon. El Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París fue hasta 1980 el único Conservatorio Superior de Francia. Ha tenido directores relevantes como Marcel Dupré (1954-1956), Raymond Loucheur (1956-1962) y Raymond Gallois-Montbrun (1962-1983). En esta institución han impartido *master classes* los más grandes instrumentistas del momento, como Mstislav Rostropóvich, Christa Ludwig o Wilhelm Kempf.

En 1984 comenzó el traslado del Conservatorio a la *Cité de la musique*, realizada por el arquitecto Christian de Portzamparc. Los nuevos locales fueron inaugurados en 1990 y contienen, 78 aulas, 70 estudios de trabajo, 3 salas de exámenes y de concurso, 7 salas para orquesta, 3 salas públicas, una sala de órgano, una sala de arte lírico, el espacio Maurice Fleuret, un centro de música electroacústica y espacios comunes. Acoge más de 1.200 estudiantes y sus enseñanzas están estructuradas, con 350 profesores, en 9 departamentos.

Por último, una institución que no debemos dejar de reseñar es el Instituto de Investigación y Coordinación en Acústica y Música (en adelante IRCAM). Fundado por Pierre Boulez, contó con la colaboración inicial de Luciano Berio, Vinko Globokar, Jean-Claude Risset y Max Matthews. Según Gutierrez (2005) “es el centro de investigación y producción musical contemporáneo más importante de Europa y uno de los tres más importantes del mundo”.

La creación del IRCAM coincidió con el apogeo de la música posmoderna. En este instituto se están desarrollando programas de informática musical de gran calidad. El IRCAM investiga las aportaciones de la informática, la física y la acústica a la música. De esa manera se pretende enriquecer al compositor. Asimismo organiza talleres, conferencias y debates en solitario o

colaborando con otras instituciones. Sus actividades gozan de una gran difusión.

Ofrece formación superior y profesional. En la formación profesional, se puede combinar diversos módulos y así crear cada estudiante un itinerario “a la carta”. En la formación superior, el IRCAM ofreció en el curso 2011-12 un máster de diseño de sonido en colaboración con la escuela superior de Bellas Artes Tours-Angers-Le Mans, la Escuela Nacional de creación industrial (ENCSI) y la Universidad de Maine.

2.2 El sistema educativo español

En este apartado analizaremos los principales aspectos del sistema educativo español. En primer lugar destacaremos la legislación que rige para el territorio nacional y después concretaremos las disposiciones locales que han diseñado los estudios de Música que conocemos en la actualidad.

2.2.1 Territorio nacional

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, del jueves 4 de mayo de 2006, en adelante, LOE) enmarca como Enseñanzas de Régimen Especial las Enseñanzas Artísticas (artículo 3.6). Asimismo integra dentro de las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Música (artículo 45) dividiéndolas en Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores. En el Título I, Capítulo VI señala que la finalidad de estas enseñanzas es “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”. Las enseñanzas musicales están contempladas tanto en el régimen general del sistema educativo como de forma específica en las enseñanzas de régimen especial. Dentro de las enseñanzas de régimen especial podemos distinguir dos vías:

Las enseñanzas regladas, que se dirigen a formar profesionales, donde se obtienen titulaciones con validez académica y se han de cursar los currículos establecidos para cada uno de los niveles. Los conservatorios impartirán la enseñanza reglada de titularidad pública (artículo 111.3 LOE) y los centros autorizados la enseñanza reglada de titularidad privada. Nosotros en esta tesis vamos a estudiar exclusivamente la formación específica para formar profesionales, o sea los estudios musicales reglados. Las enseñanzas no

regladas no tienen la finalidad de obtener una titulación académica y se impartirán en las escuelas de Música y Danza.

La LOE nos señala las edades idóneas para cursar la enseñanza general en educación primaria, secundaria y bachillerato. En su artículo 16 establece que la educación primaria “comprende seis cursos académicos que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad”. La educación secundaria obligatoria “comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad” (artículo 22). El Bachillerato comprende dos cursos (artículo 32). Por otro lado, la edad idónea para entrar en el primer curso de las Enseñanzas Elementales de Música es la de ocho años, por lo que hemos establecido una conexión entre los estudios que el discente realiza en la enseñanza general y en la musical. Todo ello queda recogido en la siguiente tabla:

TABLA 2.6.

Coincidencia en edades y cursos de la educación general y la educación musical

Edad	8-12	12-18		+18
Enseñanza musical	Enseñanzas Elementales	Enseñanzas Profesionales		Enseñanzas Superiores
Enseñanza general	Educación primaria (6-12 años)	Educación secundaria (12-16 años)	Bachillerato (16-18 años)	Universidad

Tabla realizada por la autora a partir de la información contenida en la LOE

Como se observa en la tabla anterior, la estructura de las enseñanzas regladas de Música comprende tres niveles: Enseñanzas Elementales, las Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores. A continuación desarrollaremos cada uno de ellos, incidiendo en los datos que caracterizan a cada uno.

2.2.1.1 Enseñanzas Elementales

Las Enseñanzas Elementales constan de cuatro cursos de duración. Los cuatro primeros cursos durante el período académico 2012-2013 se rigen por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

La LOE, dedica el capítulo VI de su título I a las Enseñanzas Artísticas, entre las que se encuentran las Enseñanzas Elementales de Música. Como reza el artículo 45.1 “Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”. Los centros públicos que impartan Enseñanzas Elementales de Música se denominarán Conservatorios (artículo 111.3).

Queda derogado el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los Grados elemental y Medio de las Enseñanzas de Música cuyo contenido establece (BOE, nº 206, del jueves 27 de agosto de 1992). Esta derogación será sin perjuicio de su aplicación transitoria en función del calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo regulado por el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 167, del viernes 14 de julio de 2006).

En el currículo del nivel elemental se podrán ofertar las siguientes especialidades instrumentales: Acordeón, Arpa, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de Púa, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violín, Violoncello.

La evaluación, que se realizará teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos, será continua e integradora, pero diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. La evaluación la realizará el conjunto de los profesores del alumno coordinados por el profesor tutor. El límite de permanencia en el nivel elemental será de cinco años, sin que, en ningún caso, los alumnos puedan permanecer más de dos años en el mismo curso.

Con carácter excepcional se podrá ampliar un año la permanencia en supuestos que impidan el normal desarrollo de los estudios. La calificación negativa en dos o más asignaturas impedirá la promoción del alumno al

siguiente curso. Al terminar la enseñanza elemental se expedirá un certificado de estudios acreditativo de las enseñanzas cursadas.

2.2.1.2 Enseñanzas Profesionales

Las Enseñanzas Profesionales tienen una duración de seis cursos. Se rigen en su totalidad por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Que en su artículo 10.3 regula la posibilidad de que los alumnos se puedan matricular, con carácter excepcional, en más de un curso.

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 (BOE, nº 18, del sábado 20 de enero de 2007), deposita en manos de las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música, aunque fija los aspectos básicos que en todo caso habrán de recoger (artículo 5). En sus disposiciones encontramos muchos aspectos básicos de las Enseñanzas Profesionales como los que se enumeran a continuación:

- Las Enseñanzas Profesionales tendrán los siguientes objetivos generales (artículo 2):
 - a) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
 - b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
 - c) Analizar y valorar la calidad de la música.
 - d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
 - e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.
 - f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.

g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.”

- Las especialidades que pueden cursarse en las Enseñanzas Profesionales son las que citamos a continuación: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flabiol i Tamborí, Flauta travesera, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Viola da gamba, Violín, Violoncello. Además, se permite a los alumnos cursar más de una especialidad, indicando que las asignaturas comunes se cursarán exclusivamente por una de ellas (artículo 10).
- Encontramos dos tipos de asignaturas: las asignaturas comunes a todas las especialidades (Instrumento o voz, Lenguaje musical y Armonía) y las asignaturas propias de la especialidad. Dependiendo de la especialidad que se curse se deberá realizar, Música de Cámara, Orquesta, Banda, Conjunto, Coro o Idiomas aplicados al Canto. En el Anexo II de dicha norma se regula el horario escolar mínimo por especialidades de las Enseñanzas Profesionales de Música.
- El acceso a estos estudios, se hará mediante prueba específica, tanto para acceder al primer curso de las Enseñanzas Profesionales como para acceder al resto de los cursos aunque no se hayan realizado los anteriores. En esta prueba el aspirante ha de demostrar que puede cursar con aprovechamiento las enseñanzas a las que accede (artículo 7).
- La evaluación, “será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo” (artículo 11). La evaluación la hará el conjunto de los profesores del alumno coordinados por el tutor. Las Administraciones educativas regularán las pruebas extraordinarias para que los alumnos puedan recuperar las asignaturas con evaluación negativa. Los resultados de la evaluación final se expresarán de forma

numérica de 1 a 10 sin decimales. Las calificaciones iguales o superiores serán positivas y negativas las inferiores a cinco.

- El límite de permanencia en estas enseñanzas es de ocho años, no pudiendo permanecer el alumno más de dos años en el mismo curso, excepto en 6º. Con carácter excepcional se podrá ampliar en un año este límite de permanencia. En cuanto a la promoción de un curso a otro, será posible siempre que la evaluación negativa se tenga como máximo en dos asignaturas. La recuperación de las asignaturas pendientes se realizará en la clase del curso siguiente si dichas asignaturas se refieren a la práctica instrumental o vocal. En el resto de las asignaturas, se deberá asistir a las clases de las asignaturas no superadas. Los alumnos de 6º que tengan pendientes tres asignaturas o más deberán repetir el curso en su totalidad, pero si la calificación negativa es en una o dos asignaturas podrán cursar exclusivamente las asignaturas pendientes.
- El título profesional en la especialidad correspondiente se obtiene tras la superación del último curso de las Enseñanzas Profesionales (artículo 14). Asimismo, el alumnado que finalice las Enseñanzas Profesionales de Música, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.
- Estos estudios transcurren mientras se cursa la enseñanza general, por lo que se facilitará la simultaneidad de estudios de régimen general y de régimen especial (artículo 20.4).

La LOE en su artículo 47 establece que “Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.”. Para ello se habrán de adoptar las medidas necesarias que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados. Una de estas medidas es el Bachillerato en Música, punto fuerte para que nuestros estudiantes puedan cursar la enseñanza obligatoria con la musical de una manera más lógica y sin el sobre esfuerzo que supone la carga lectiva de ambos estudios.

2.2.1.3 Enseñanzas Superiores

La duración de los estudios que conforman las Enseñanzas Superiores depende de la especialidad que se escoja.

Estas enseñanzas se rigen por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). 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 (BOE, nº 137, del sábado 5 de junio de 2010), regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música contenidas en la LOE, y entre su contenido destacamos lo siguiente:

- En el curso académico 2010-2011, se iniciará la implantación progresiva de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música que se regulan en el presente Real Decreto (Disposición adicional tercera).
- Las competencias que han de poseer al finalizar sus estudios los Graduados y Graduas en Música están establecidas en su Anexo I y las divide en Competencias transversales, generales y específicas (dependiendo de la especialidad que se elija). Asimismo diseña los perfiles profesionales de cada una de las especialidades en las titulaciones de Grado.
- Las especialidades de este nivel Superior son las siguientes: (artículo 4.2) Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología. Sin embargo, Las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, podrán proponer la creación de nuevas especialidades (artículo 8).
- El contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música establecidas en la LOE será completado por las Administraciones educativas, que establecerán el plan de estudios una vez vista la propuesta de los centros hasta llegar a un total de 240 créditos (artículo 7). Las materias establecidas en el presente Real Decreto se organizarán en una o varias asignaturas. Se podrá completar el plan de estudios con otras materias no establecidas en el Real

Decreto, que habrán de concretarse también en asignaturas. Asimismo, se podrán establecer asignaturas optativas.

- Para acceder a las enseñanzas de Música conducentes al Título de Graduado o Graduada en Música se habrá de superar una prueba específica (artículo 5). En dicha prueba se habrá de acreditar que el alumno posee los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. Esta norma nos remite al artículo 12 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 (BOE, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009), donde se exige estar en posesión del título de bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- La evaluación será integradora y diferenciada por asignaturas (artículo 9). La evaluación y calificación del trabajo fin de Grado y su superación requerirá haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudios. El Real Decreto 1614/2009, en su artículo 5 establece el sistema de calificaciones que serán las que siguen: 0-4,9: Suspenso (SS), 5,0-6,9: Aprobado (AP), 7,0-8,9: Notable (NT), 9,0-10: Sobresaliente (SB). Los estudiantes cuya calificación sea igual o superior a 9,0 podrán recibir la mención de «Matrícula de Honor». Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor».
- Los alumnos que terminen las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música obtendrán el Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de que se trate (artículo 4) “La obtención del Título de Graduado o Graduada en Música requerirá la superación de la totalidad de las asignaturas, las prácticas, si se programan, y el trabajo fin de Grado que constituyan el plan de estudios” (artículo 9.4).

De conformidad con la Disposición Adicional Tercera del 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, nº 137, del sábado 5 de junio de 2010), en el curso académico 2010-2011 se inició la implantación progresiva de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música.

Las promociones de alumnos que han iniciado los estudios superiores de enseñanzas artísticas y los centros que imparten estas enseñanzas, han visto, con pesar, como se vaciaba de contenido el título de Grado en Música tras la sentencia del Tribunal Supremo que anula en parte 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, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009). Para que haya calidad en los planes de estudio, no puede existir el vacío legal al que se ha visto condenada la titulación de Grado en Música.

2.2.1.4 Sentencia del Tribunal Supremo que anula en parte el Real Decreto 1614/2009

Las Universidades de Granada, Málaga, Sevilla, y Politécnica de Valencia formularon un recurso contencioso-administrativo contra el Real Decreto 1614/2009. Se solicitó que se declararan nulos de pleno derecho los artículos 7.1, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009 que otorgó el título de Grado a los estudios de Música.

El fallo del Tribunal Supremo fue estimatorio parcial e idéntico en todas las sentencias. La Sentencia de 13 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo anuló los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 71, del viernes 23 de marzo de 2012).

Esta sentencia deja sin la denominación de Grado a los estudios superiores de enseñanzas artísticas en España. En la tabla que exponemos a

continuación recogeremos los artículos que se han impugnado, así como su contenido y el fallo del Tribunal Supremo.

TABLA 2.7.

Artículos, contenido y fallo de los artículos del Real Decreto 1614/2009 impugnados

Artículos	Contenido	Fallo
7.1	Oferta de Grado y Máster por los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores	Estimatorio
8	Finalidad y denominación de los títulos de Grado	Estimatorio
9	Enseñanzas Artísticas de Máster	No estimatorio
11	Contenido básico para el diseño de los planes de estudios de los títulos de Graduado o Graduada	Estimatorio
12	Acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al título de Graduado o Graduada	Estimatorio
13	Registro de los títulos de Máster	No estimatorio
14	Diseño de los planes de estudios del título de Máster	No estimatorio
15	Acceso a las enseñanzas artísticas oficiales de Máster	No estimatorio
16	Admisión a las enseñanzas artísticas oficiales de Máster	No estimatorio
17	Renovación de la acreditación de los títulos de las enseñanzas artísticas oficiales de Máster	No estimatorio
Disposición Adicional Séptima	Articulación de la oferta de enseñanzas	Estimatorio

Tabla realizada por la autora a partir de la información contenida en la Sentencia de 13 de enero de 2012

A continuación desarrollaremos cada uno de los artículos recogidos en la tabla anterior y su contenido para dar una visión más detallada de lo que supone la sentencia mencionada.

“Artículo 7. Estructura general.

1. Los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores a los que se refiere el artículo 58.3 de la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación podrán ofertar enseñanzas de Grado y Máster.

Artículo 8. Enseñanzas Artísticas de Grado.

1. Las enseñanzas artísticas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, y una formación orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Su superación dará lugar a la obtención del título de Graduado o Graduada en enseñanzas artísticas.
2. Los títulos de Graduado o Graduada en enseñanzas artísticas tendrán la denominación que a continuación se establece, seguida de la especialidad correspondiente:

Graduado o Graduada en Música. Graduado o Graduada en Danza. Graduado o Graduada en Arte Dramático. Graduado o Graduada en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Graduado o Graduada en Diseño. Graduado o Graduada en Artes Plásticas.

Artículo 9. Enseñanzas Artísticas de Máster.

1. La superación de las enseñanzas de Máster dará derecho a la obtención del Título de Máster en Enseñanzas Artísticas.
2. Las enseñanzas artísticas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientado a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.
3. La denominación de los títulos de Máster será: «Máster en Enseñanzas Artísticas» seguido de la denominación específica del título.

Artículo 11. Contenido básico para el diseño de los planes de estudios de los títulos de Graduado o Graduada.

1. De conformidad con el artículo 58.1 de la Ley Orgánica de Educación, el Gobierno definirá, de acuerdo con las directrices establecidas en este Real Decreto, y previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, el contenido básico al que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención

de los títulos de Graduado y Graduada, que se referirá a las competencias, materias y sus descriptores, contenidos y número de créditos correspondientes.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, aprobarán el plan de estudios correspondiente a cada título, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el presente Real Decreto.
3. El Ministerio de Educación una vez aprobado por la Administración educativa correspondiente, procederá a homologarlo e inscribirlo en el Registro Central de Títulos de conformidad con el artículo 3.3 de este Real Decreto.
4. Los planes de estudios tendrán 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias de formación básica propias de su ámbito, materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado y otras actividades formativas.
5. Si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.
6. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y presentación de un trabajo fin de Grado por parte del estudiante que tendrá una extensión mínima de 6 créditos y máxima de 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.
7. Los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado.

Artículo 12. Acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al título de Graduado o Graduada.

1. El acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al título Graduado o Graduada en los diferentes ámbitos, requerirá estar en posesión del título de bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, así como la superación de las correspondientes pruebas específicas a que se refieren los artículos 54, 55, 56 y 57 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. Las Administraciones educativas dispondrán de sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las Enseñanzas Artísticas Superiores correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que valorarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

Artículo 13. Registro de los títulos de Máster.

1. Las Administraciones educativas enviarán la propuesta de los planes de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores del título de Máster para su homologación por el Ministerio de Educación.
2. El Ministerio de Educación enviará el plan de estudios a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o, en su caso, a la agencia de evaluación de la comunidad autónoma correspondiente, que lo evaluará de acuerdo con los protocolos que a tal efecto se establezcan.
3. La agencia de evaluación elaborará una propuesta de informe, en términos favorables o desfavorables al plan de estudios presentado pudiendo incluir, en su caso, recomendaciones de modificación, que remitirá a la Administración educativa correspondiente para que en el plazo de veinte días naturales presente alegaciones. La agencia de evaluación enviará el informe definitivo al Ministerio de Educación.
4. El Ministerio de Educación enviará el plan de estudios al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas para que emita informe.

5. En el plazo de seis meses desde que se inició el procedimiento, el Ministerio de Educación, vistos los informes del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y de la agencia evaluadora correspondiente, dictará resolución de homologación. Dicha resolución se comunicará a la Administración educativa interesada.
6. Contra la citada resolución de homologación, la Administración educativa correspondiente podrá recurrir ante el Ministerio de Educación.
7. La inscripción en el Registro Central de Títulos a que se refiere este artículo tendrá como efecto la consideración inicial de título acreditado.
8. Las modificaciones de los planes de estudios de Máster serán aprobadas por las Administraciones educativas y notificadas al Ministerio de Educación.

En el supuesto de que tales modificaciones no supongan un cambio en la naturaleza y objetivos del título inscrito, o hayan transcurrido tres meses sin pronunciamiento expreso, se considerará aceptada la modificación. En caso contrario, se considerará que se trata de un nuevo plan de estudios y así se comunicará a los efectos de iniciar, en su caso, el procedimiento establecido en el presente Real Decreto. En este supuesto, el plan de estudios anterior se considerará extinguido y se dará cuenta de ello para su oportuna anotación en el Registro Central de Títulos.

Artículo 14. Diseño de los planes de estudios del título de Máster.

1. Los planes de estudios de los títulos de Máster serán elaborados por las Administraciones educativas a iniciativa propia o a propuesta de los Centros e inscritos en el Registro Central de Títulos de acuerdo con lo establecido en el presente Real Decreto.
2. Estos planes de estudios tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba recibir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título.

3. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de interpretación, de creación o de investigación fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos.

Artículo 15. Acceso a las enseñanzas artísticas oficiales de Máster.

1. Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster será necesario estar en posesión de un Título Superior oficial de enseñanzas artísticas, de un título oficial de Graduado o Graduada o su equivalente expedido por una institución del Espacio Europeo de Educación Superior que faculte en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de Máster.
2. Asimismo podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Administración educativa competente de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente. El acceso por esta vía no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo del que esté en posesión del interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas artísticas de Máster.

Artículo 16. Admisión a las enseñanzas artísticas oficiales de Máster.

1. Los estudiantes podrán ser admitidos a un Máster, conforme a los requisitos específicos y criterios de valoración de méritos que, en su caso, sean propios del título de Máster o establezca la Administración educativa competente.
2. Las Administraciones educativas incluirán los procedimientos y requisitos de admisión en el plan de estudios, entre los que podrán figurar requisitos de formación previa específica en algunas disciplinas.
3. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la condición de discapacidad, los servicios y apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

Artículo 17. Renovación de la acreditación de los títulos de las enseñanzas artísticas oficiales de Máster.

1. Los títulos de Máster de las enseñanzas artísticas superiores oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años a contar desde la fecha de su homologación, con el fin de mantener su acreditación.
2. La acreditación de los títulos se mantendrá cuando obtengan un informe de acreditación positivo efectuado por la ANECA o los órganos de evaluación creados por las comunidades autónomas y comunicado al Registro Central de Títulos para la renovación de la inscripción.
3. Para obtener un informe positivo se deberá comprobar que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con el proyecto autorizado, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita externa al Centro docente. En caso de informe negativo, se comunicará a la Administración Educativa competente para que las deficiencias encontradas puedan ser subsanadas. De no serlo, el título causará baja en el mencionado Registro y perderá su carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional, estableciéndose en la resolución correspondiente las garantías necesarias para los estudiantes que se encuentren cursando dichos estudios.
4. La ANECA y los órganos de evaluación que las comunidades autónomas determinen, harán un seguimiento de los títulos registrados, basándose en la información pública disponible, hasta el momento que deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación. En caso de detectarse alguna deficiencia, ésta será comunicada a la Administración Educativa competente para que pueda ser subsanada.”

“Disposición Adicional Séptima: Articulación de la oferta de enseñanzas.

Corresponde a las Administraciones educativas, de acuerdo con los criterios que determinen en sus protocolos de evaluación la ANECA y los órganos de evaluación de las comunidades autónomas, el establecimiento

de las medidas necesarias para articular la adecuada diferenciación de la oferta de las enseñanzas artísticas a que se refiere el presente real decreto con la de las enseñanzas universitarias que pudieran pertenecer a ámbitos disciplinares coincidentes con éstas, de tal modo que no se establezcan otros títulos oficiales cuyas denominaciones, contenidos formativos o competencias profesionales sean coincidentes sustancialmente con los títulos de Grado y Máster referidos en los artículos 8 y 9 de este real decreto.”

2.2.1.5 Argumentaciones de la Universidad de Granada

La Universidad de Granada argumenta que:

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE, nº 89, del viernes 13 de abril de 2007), en su Título XIV, número 88 da una nueva redacción a la disposición adicional decimonovena llamada “De las denominaciones”. Esta Ley, reserva de manera exclusiva las denominaciones de Grado y Máster para los títulos universitarios, y no pueden ser ofertadas por otros centros superiores como lo son los centros superiores de enseñanzas artísticas.

La Disposición Adicional Séptima 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 (BOE, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009), infringe determinadas disposiciones que recogemos en la tabla que exponemos a continuación:

TABLA 2.8.

*Disposiciones que infringe la Disposición Adicional Séptima del RD
1614/2009*

Legislación	Contenido	Lo vulneran porque
58.1 (LOE)	Corresponde al Gobierno definir la estructura y el contenido básicos de los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores	Permite a las Administraciones educativas impedir títulos universitarios oficiales coincidentes con los títulos de Grado

Disposición Adicional Vigésimo Segunda (LOE)	Si la universidad define títulos correspondientes a estudios regulados en la LOE, el Gobierno, podrá transformar tales estudios (las enseñanzas universitarias prevalecen sobre las establecidas en la LOE)	Se prohíbe que se establezcan otros títulos oficiales coincidentes sustancialmente con los establecidos en la LOE (Las titulaciones que imperan son las establecidas en la LOE frente a las universitarias)
46.2 (LOE)	El contenido y la evaluación de las Enseñanzas Artísticas Superiores se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo	Los requisitos de calidad establecidos en la normativa europea deberían ser los mismos para las enseñanzas artísticas que para las universitarias
LOU	Autoriza a las universidades a implantar e impartir los títulos de Grado oficiales que considere oportunos	Al ser el Real Decreto 1614/2009 una norma de rango inferior a la ley, no puede limitar ese derecho

Tabla realizada por la autora

Tal y como se deduce de la tabla anterior, el contenido del artículo 58.1 de la LOE, reza así “Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores regulados en esta Ley”.

Este artículo queda vulnerado, porque lo excede al permitir que las Administraciones educativas puedan impedir títulos universitarios oficiales que coincidan sustancialmente con los títulos de Grado establecidos en el artículo 8 del Real Decreto 1614/2009.

Como la disposición adicional séptima establece que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas pueden no autorizar las enseñanzas universitarias que coincidan sustancialmente con los títulos de Grado, queda vulnerada y mermada la autonomía universitaria, que la Universidad de Granada considera, de “mayor calidad, puesto que está sometida al cumplimiento de requisitos y evaluaciones de los que carece el título de Grado regulado en el Real Decreto 1.614/2009” (p. 9).

Asimismo, se desprende de la tabla expuesta que la Disposición Adicional Vigésimo Segunda de la LOE, titulada “Transformación de

enseñanzas” establece que si la universidad define títulos correspondientes a estudios regulados en la LOE, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas podrá transformar tales estudios. Es decir, que las enseñanzas universitarias prevalecen sobre las establecidas en la LOE, que deberán adaptarse y transformarse si en el futuro la enseñanza universitaria define títulos coincidentes con éstas.

Esto tiene un sentido contrario a la Disposición Adicional Séptima que prohíbe que se establezcan otros títulos oficiales coincidentes sustancialmente con los establecidos en la LOE. O sea que las titulaciones que imperan son las establecidas en la LOE frente a las universitarias.

De la misma forma se refleja en la tabla anterior que el artículo 46.2 de la LOE, establece que el contenido y la evaluación de las Enseñanzas Artísticas Superiores se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo. Sin embargo, la Disposición adicional séptima faculta a las Administraciones educativas a adoptar las medidas necesarias para diferenciar la oferta de las enseñanzas artísticas frente a las enseñanzas universitarias.

Teniendo en cuenta que tanto la LOE como el Real Decreto de ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores, equiparan las titulaciones de las Enseñanzas Artísticas Superiores con las universitarias, los requisitos de calidad establecidos en la normativa europea deberían ser los mismos.

En los fundamentos de derecho se establece que, en cuanto a la evaluación de las enseñanzas establecidas en la LOE, “la situación se ve agravada con la supresión para los títulos de Grado, del trámite de evaluación ante la correspondiente agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (p. 7). Lo que no se entiende es que si las titulaciones universitarias y las musicales son equiparables a todos los efectos, no se cumplan en la educación musical las condiciones de calidad necesarias para la educación superior.

Por último, la tabla recoge la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (BOE, nº 307, del lunes 24 de Diciembre de 2001, en

adelante LOU). La LOU autoriza a las universidades a implantar e impartir los títulos de Grado oficiales que considere oportunos, siempre que se cumpla con determinados requisitos establecidos tanto en la LOU como en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, nº 260, del martes 30 de octubre de 2007). Al ser el Real Decreto 1614/2009 una norma de rango inferior a la ley, no puede limitar ese derecho.

Y añade en la misma página que según el artículo 27.10 de la Constitución y según los fundamentos jurídicos de la Sentencia de 23 de abril de 2001, de la Sala Segunda del Tribunal Constitucional sobre los recursos de amparo 2508/97 y 4047/98 (BOE, nº 128 (Suplemento), del martes 29 de mayo de 2001), en su punto número 5 “el Derecho fundamental de autonomía universitaria se manifiesta con especial intensidad cuando se trata de fijar lo que debe ser enseñado, estudiado o investigado”.

2.2.1.6 Estimaciones de los magistrados en la Sentencia de 13 de enero de 2012

En la tabla que sigue recogeremos las estimaciones de los magistrados que desarrollaremos a continuación.

TABLA 2.9.

Estimaciones de los magistrados sobre los artículos de la Sentencia de 13 de enero de 2012

Artículos	Estimación
7.1	Nulo. Los centros de enseñanzas artísticas no pueden ofertar enseñanzas de Grado
8	Nulo. Las Enseñanzas Artísticas Superiores no se dirigen a obtener un título de Grado, sino a conseguir el título superior de Música de la especialidad cursada
9	Conforme a Derecho. La denominación de las titulaciones de Enseñanzas Artísticas (Máster en Enseñanzas Artísticas) es diferente a la de titulaciones emitidas por las universidades (Máster)
11 y 12	Nulo. Regulan el contenido básico para el diseño de los planes de estudio de los títulos de Graduado y el acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al título de Graduado. La LOE no otorga a la enseñanzas artísticas superiores el título de Grado, sino que los denomina título superior en Enseñanzas Artísticas Superiores

<p>13 a 17</p> <p>Disposición Adicional Séptima</p>	<p>Conformes a Derecho. La LOE autoriza que las Enseñanzas Artísticas Superiores puedan realizar los estudios de máster Nulo. El Real Decreto se refiere a los títulos de Grado de las enseñanzas artísticas cuando otorga a las Administraciones educativas la posibilidad de tomar medidas para diferenciar los títulos universitarios de los de enseñanzas artísticas superiores, pero los títulos de Grado no existen en las enseñanzas artísticas superiores</p>
---	---

Tabla realizada por la autora

Como podemos comprobar, el artículo 7.1 impugna la posibilidad de que los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores puedan ofertar enseñanzas de Grado. La sentencia cree que no pueden hacerlo, por lo que este artículo fue declarado nulo. En cuanto al artículo 8, también fue considerado nulo. La sentencia, en su página 14, lo razona estableciendo que la Ley Orgánica de Educación, que regula las enseñanzas artísticas superiores, no las dirige a la obtención de un título de Grado, sino a conseguir el título superior de Música en la especialidad que se curse (LOE, artículo 54.3). La sentencia establece que en ningún momento la Ley nombra las enseñanzas artísticas de Grado, y estima que lo que pretende, es diferenciar el título de Grado expedido por una Universidad del equivalente superior de enseñanzas artísticas.

Por lo que respecta al artículo 9: La sentencia en su página 16, estima que el artículo 9, es conforme a Derecho, no estimando la nulidad pretendida por los demandantes. La justificación estriba en que los estudios de máster que prevé el Real Decreto no se confunden con los estudios de máster impartidos por las Universidades. Esto se debe a que la denominación de las titulaciones será de máster en Enseñanzas Artísticas, diferenciándose de las titulaciones emitidas por las universidades en las que figurará simplemente máster.

También son considerados nulos el artículo 11 y el 12. Estos regulan el contenido básico para el diseño de los planes de estudio de los títulos de Graduado y el acceso a las enseñanzas oficiales conducentes al título de Graduado. Esto se fundamenta en la misma base que detallamos al explicar el por qué de la nulidad del artículo 8. Esto es, la LOE no otorga al primer

ciclo de las enseñanzas artísticas superiores el título de Grado, sino que los denomina título superior en Enseñanzas Artísticas Superiores.

Tal y como expusimos en la tabla, los artículos 13 a 17 del Real Decreto son conformes a Derecho porque la LOE autoriza que las Enseñanzas Artísticas Superiores puedan realizar los estudios de posgrado, y dentro de ellos, los estudios de máster. Por último, la disposición adicional séptima es nula de pleno derecho porque cuando el Real Decreto otorga a las Administraciones educativas que puedan tomar medidas para diferenciar los títulos universitarios de los de enseñanzas artísticas superiores, se refiere a los títulos de Grado de estas enseñanzas artísticas y éstos no existen en las enseñanzas artísticas superiores.

2.2.2 La enseñanza musical en Canarias.

En Canarias, la gestión de las enseñanzas artísticas se ha realizado dentro del sistema general. Así los tres niveles Elemental, Profesional y Superior están enmarcados en el Negociado de Enseñanzas Artísticas, Servicio de Enseñanzas Artísticas, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos en la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

La normativa estatal que hemos visto en los epígrafes precedentes ha de tener en cuenta las necesidades de las Comunidades Autónomas. Dentro del respeto a las leyes y reales decretos descritos anteriormente, los decretos, órdenes y resoluciones que veremos a continuación tienen la función de desarrollar, concretar y aplicar las disposiciones del territorio nacional a las especificidades propias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Con anterioridad al comienzo de las Enseñanzas Elementales, existe un curso de iniciación musical para alumnos de siete años cumplidos en el año natural de la convocatoria. La Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, lo regula para el curso 2010-2011 en la Resolución de 12 de marzo de 2010, por la que se establecen el calendario, el modelo de solicitud y las instrucciones complementarias del procedimiento de admisión del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Programas de

Cualificación Profesional Inicial, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas, Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música, Educación de Personas Adultas y Enseñanzas de Idiomas, en centros públicos y privados concertados para el curso escolar 2010-2011 (BOC, nº 58, del martes 23 de marzo de 2010, apartado IV, artículo 1).

2.2.2.1 Enseñanzas Elementales

La LOE, en su artículo 48.1 deja en manos de las Administraciones educativas la posibilidad de fijar las características y organización de las Enseñanzas Elementales de Música (artículo 48.1). Según la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se dictan instrucciones sobre la implantación con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los conservatorios elementales y profesionales de Música, así como en los centros autorizados de Canarias para el curso 2008-2009, en el curso 2007-2008 se creó una comisión de trabajo formada por profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música de Canarias.

El objetivo era elaborar el nuevo currículo de las Enseñanzas Elementales de Música. Entre los aspectos novedosos de estas enseñanzas elementales aparecía el curso de iniciación para el alumnado de siete años o la introducción de ratios de 1/3 en las clases de instrumentos en primer y segundo curso. Así, en 2008-2009 se implantó con carácter experimental, el primer curso de las Enseñanzas Elementales de Música. A día de hoy estamos a la espera de que se publique una norma que regule estas enseñanzas.

Asimismo, con fecha de 18 de junio de 2009, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, y más concretamente la Dirección General de Formación Profesional y Educación de adultos, dictó instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música así como en los Centros Autorizados de Canarias, para el curso 2009-2010.

Esta Resolución de 18 de junio de 2009, extiende la implantación con carácter experimental al curso 2009-2010 del primer y segundo cursos de las Enseñanzas Elementales de Música.

Tal y como reflejamos en la tabla presentada a continuación, son asignaturas comunes a todas las especialidades el Lenguaje musical, el Instrumento y el Coro. Cada alumno recibirá semanalmente dos horas de instrumento (con una ratio de tres alumnos en una hora) y dos horas de Lenguaje musical en el primer y segundo curso de las Enseñanzas Elementales. En el tercer y cuarto curso, el alumno recibirá una clase individual de una hora semanal en el instrumento, y dos horas de Lenguaje musical, a ello se añade una hora semanal de Coro y otra de Clase Colectiva de la especialidad a la carga lectiva del primer curso.

TABLA 2.10.

Distribución de asignaturas por curso y dedicación horaria en los primeros cursos de las Enseñanzas Elementales LOE

Asignaturas	Horas lectivas semanales	
	1º y 2º	3º y 4º
Lenguaje Musical	2	2
Instrumento	2	1
Coro	-	1
Clase Colectiva	-	1
Totales	4	5

Tabla diseñada por la autora

En primer y segundo curso, la ratio profesor/alumno será de 1/3 en todos los instrumentos. En tercero y cuarto, las ratios serán de un alumno por profesor cada hora. En Lenguaje musical el número de alumnos por clase será de 1/8-12, y en la asignatura de Coro, podrá haber de 20 a 25 alumnos por profesor. En las clases colectivas las ratios serán de ocho alumnos por profesor. El objetivo de las Enseñanzas Elementales de Música será desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

- a) Superar los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida.

- b) Conocer y comprender los elementos básicos del lenguaje musical, sus características, funciones y aplicarlos en la práctica instrumental y vocal.
- c) Adquirir una formación técnica instrumental adecuada que permita la comprensión y la interpretación correctas de un repertorio básico así como la posibilidad de acceder a niveles más avanzados de las enseñanzas musicales.
- d) Utilizar el “oído interior” como base de la afinación, de la audición y de la interpretación musical.
- e) Adquirir el hábito de interpretar música en grupo y adaptarse equilibradamente al conjunto.
- f) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.
- g) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.
- h) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos en los distintos contextos históricos.
- i) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.
- j) Conocer y valorar el patrimonio musical de la Comunidad Autónoma de Canarias, comprendiendo su uso social y contribuyendo a su conservación y divulgación.
- k) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, de iniciativa personal, mostrar interés por el trabajo bien hecho, valorar el trabajo propio y aceptar las críticas.

En cuanto a la evaluación, se realizará teniendo en cuenta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas del currículo. La evaluación se realizará de forma continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. El equipo de

profesores del alumno coordinados por el profesor tutor será quien realice la evaluación. La evaluación y calificación final de los alumnos se celebrará en el mes de junio (no tienen derecho a la convocatoria extraordinaria de septiembre).

Las calificaciones se expresarán en términos numéricos, es decir del 1 al 10 sin decimales. El alumno que tenga que recuperar la asignatura de la especialidad, habrá de hacerlo en la clase de instrumento del curso siguiente. Sin embargo, en el Lenguaje Musical el alumno habrá de asistir a la clase de los dos cursos. El estudiante que no promocione repetirá el curso en su totalidad. Los alumnos recibirán al finalizar con calificación positiva el Grado Elemental el correspondiente certificado acreditativo.

El acceso a las Enseñanzas Elementales de Música contenidas en la LOE para el curso 2012-2013 se regula para la Comunidad Autónoma de Canarias por la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, de 11 de mayo de 2012, por la que se convocan las pruebas de acceso a las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso académico 2012-2013 (BOC, nº 102, del jueves 24 de mayo de 2012).

Para acceder a los estudios de Música habrá de superarse una prueba específica. Para acceder al primer curso, únicamente se tendrán en cuenta las aptitudes, sin embargo para acceder a segundo, tercero y cuarto habrá que demostrar en la prueba que se poseen los conocimientos necesarios correspondientes a los cursos anteriores al que se solicita. En esa prueba el referente serán los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los cursos anteriores. Estos criterios tendrán en cuenta entre otras circunstancias la edad idónea para iniciar las enseñanzas.

En el curso de iniciación, si la demanda supera la oferta de plazas se utilizará el sistema de sorteo entre los alumnos inscritos. Para acceder al primer curso de Grado Elemental, se valorará el tener cumplidos los 8 años de edad en el año natural en el que se realice la prueba. Asimismo, en los demás

cursos habrá un corrector de edad que valorará el hecho de que el alumno tenga la edad establecida como idónea para el curso en el que desea ingresar.

La Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos por la que se establece la oferta de plazas para las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música de Canarias para el curso académico 2009-2010 establece que el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música tiene como finalidad formar, orientar, profesionalizar y preparar para estudios posteriores.

2.2.2.2 Enseñanzas Profesionales

Las disposiciones contenidas en la LOE y en 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 (BOE, nº 18, del sábado 20 de enero de 2007), se concretan para la Comunidad Autónoma de Canarias en el Decreto 364/2007.

A continuación pasaremos a detallar las disposiciones más relevantes del Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 206, del martes 16 de octubre de 2007).

Este Decreto recoge que las Enseñanzas Profesionales de Música están organizadas en un grado de seis cursos de duración (artículo 5).

Asimismo, reseña las capacidades que las Enseñanzas Profesionales de Música contribuirán a desarrollar en los alumnos:

- a) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación, enriquecimiento y disfrute personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la música con sentido crítico.
- d) Conocer y desarrollar los valores de la música, como vía para el autoconocimiento y desarrollo personal, integrando la conciencia corporal, la sensibilidad, la imaginación, la personalidad, la reflexión,

la comunicación, la cooperación, el disfrute y la creatividad en la realización de producciones artístico-musicales.

- e) Ser consciente de la importancia de una escucha activa como pilar en la formación de los futuros músicos profesionales.
- f) Adquirir hábitos de autocontrol y disciplina en su aprendizaje musical y en su formación como artista.
- g) Desarrollar su potencial creativo como instrumentista o cantante explorando las posibilidades expresivas del instrumento o de la voz.
- h) Participar en audiciones públicas académicas y en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de disfrutar a través de la interpretación y transmitir el goce de la música.
- i) Habituar a la práctica vocal e instrumental de conjunto como medio de interrelación social, de contraste con otras formas de interpretar y de ajuste a las necesidades del colectivo.
- j) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.
- k) Conocer y valorar el patrimonio musical universal como parte integrante del patrimonio histórico y cultural (artículo 4).

Las especialidades que se podrán cursar en las Enseñanzas Profesionales están relacionadas en el artículo 6 y son las que se citan a continuación: Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Dulzaina, Fagot, Flabiol i Tamborí, Flauta travesera, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Txistu, Viola, Viola da gamba, Violín, Violoncello.

Para acceder al primer curso de las Enseñanzas Profesionales habrá que superar una prueba específica de acceso que valorará que se posee la madurez, aptitudes y conocimientos para cursar las Enseñanzas Profesionales con aprovechamiento. Podrá accederse a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, se demuestre poseer los

conocimientos necesarios. La calificación de esta prueba será numérica de 0 a 10 hasta un máximo de un decimal, siendo precisa la calificación de 5 para el aprobado (artículo 7 y 8).

La evaluación será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. La evaluación se realizará de manera colegiada e integrada por el conjunto de los profesores coordinados por el tutor. Los Centros organizarán las oportunas pruebas extraordinarias para que los alumnos puedan recuperar las asignaturas con evaluación negativa. La calificación se expresará mediante los números de 1 a 10 sin decimales. Serán positivas las calificaciones iguales o superiores a cinco y negativas las inferiores a cinco (artículo 11).

Los alumnos promocionarán de curso, cuando tengan evaluación negativa, como máximo, en dos asignaturas. La recuperación de las asignaturas pendientes referidas a la práctica instrumental o vocal, se hará en la clase del curso siguiente. En el resto de los casos, los alumnos deberán asistir a las clases de las asignaturas no superadas. Si no se promociona, el curso habrá de repetirse completo. Los alumnos que al terminar 6º tengan pendiente una o dos asignaturas, cursarán exclusivamente las asignaturas de que se trate (artículo 13).

Se podrá permanecer en las Enseñanzas Profesionales ocho años. No se podrá permanecer más de dos años en el mismo curso, excepto en sexto si no ha agotado los ocho años de permanencia. En casos excepcionales se podrá ampliar un año la permanencia (artículo 14).

Una vez superadas con éxito las Enseñanzas Profesionales se obtendrá el título profesional, en el que constará la especialidad cursada. El alumno que finalice las Enseñanzas Profesionales y las materias comunes del bachillerato obtendrá el título de bachiller aunque no haya cursado el bachillerato de Música (artículo 15).

La Consejería competente en materia de educación, regulará las medidas pertinentes para facilitar la simultaneidad de las enseñanzas artísticas con la educación secundaria. Entre otras medidas, se incluyen las convalidaciones, las adaptaciones curriculares y la oferta integrada de

enseñanzas musicales con la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (artículo 16). Sobre estas medidas también se pronuncia el artículo 10 de la Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se establece la organización académica de las Enseñanzas Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 110, del miércoles 10 de junio de 2009).

Las asignaturas que se cursarán en las Enseñanzas Profesionales están reguladas en el Decreto 364/2007. Las asignaturas comunes a todas las especialidades establecidas por el Decreto 364/2007 pueden ser de tres tipos, comunes a todas las especialidades, propias de cada especialidad u optativas (artículo 20). Las asignaturas comunes a todas las especialidades son: Instrumento o Voz, Lenguaje musical, Armonía, Educación Auditiva, Coro e Historia de la Música. Las asignaturas propias de cada especialidad, son de carácter obligatorio y se recogen en el anexo I del citado Decreto. Por último, en el anexo II de este Decreto, se encuentran las asignaturas optativas.

En los dos últimos cursos (quinto y sexto), el alumno puede escoger entre cuatro itinerarios educativos diferentes (artículo 22). Asimismo, con carácter excepcional, el alumno podrá matricularse en más de un curso académico (artículo 10.3). Esta matriculación en más de un curso está desarrollada por la Orden de 5 de mayo de 2009, por la que se regula el acceso y la admisión a las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 94, del martes 19 de mayo de 2009).

Según el artículo 20 de la Orden citada el procedimiento será el que sigue: el conjunto de profesores y el tutor del alumno, habrán de estar conformes y emitirán un informe que se trasladará al director del centro, quien nombrará a un tribunal, compuesto por profesorado no perteneciente al equipo educativo del alumno. El solicitante habrá de interpretar dos piezas y un ejercicio de primera vista. Si se le concede la matriculación en más de un curso, asistirá únicamente a las clases de la especialidad instrumental o vocal del curso más elevado, debiendo asistir a las clases de las restantes asignaturas de los dos cursos en que esté matriculado. Cuando las asignaturas tengan la misma denominación, sólo se asistirá a las clases del curso más elevado.

Según este Decreto 364/2007 (artículo 10.1) y la Orden de 5 de mayo de 2009 (artículo 22), el alumnado podrá matricularse en más de una especialidad, caso en el que cursará las asignaturas comunes por una de ellas. Sin embargo, esto ya no es posible en el curso 2012-2013. La Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, de 11 de mayo de 2012, por la que se convocan las pruebas de acceso a las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso académico 2012-2013 (BOC, nº 102, del jueves 24 de mayo de 2012), cuando regula la organización de las pruebas de acceso, establece que sólo será posible obtener plaza académica en una especialidad en la presente convocatoria (punto IV, nº 5).

Si el alumno desea cambiar de especialidad, la Orden de 5 de mayo de 2009 lo regula en su artículo 21 siempre que se den tres condiciones: debe realizarse antes del comienzo de cada curso, la nueva especialidad ha de impartirse en el centro en que el alumno cursa la especialidad que quiere abandonar y el alumno deberá superar la prueba de acceso al curso de la nueva especialidad. Esta norma también regula la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música (artículo 13) y la divide en tres partes: una prueba instrumental o vocal, otra de formación musical complementaria y la última de lectura instrumental o vocal a primera vista. Esto queda reflejado en la tabla que sigue a continuación.

TABLA 2.11.

Partes de la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música

Prueba instrumental o vocal
Prueba de Formación Musical Complementaria
Lectura instrumental o vocal a primera vista

Tabla diseñada por la autora

Para el curso 2012-2013, dicha prueba de acceso se regula en la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, de 11 de mayo de 2012, por la que se convocan las pruebas de acceso a las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música

en la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso académico 2012-2013. (BOC, nº 102, del jueves 24 de mayo de 2012).

Los tiempos lectivos por asignatura y curso se regulan en el Anexo I de la Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se establece la organización académica de las Enseñanzas Profesionales de Música de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 110, del miércoles 10 de junio de 2009).

2.2.2.3 Enseñanzas Superiores

En octubre de 2002, mediante el Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (BOE, nº 130, del viernes 18 de octubre de 2002). Este centro único tiene dos sedes, una en Gran Canaria y otra en Tenerife. El Conservatorio Superior de Música de Canarias es el único centro que imparte las enseñanzas de nivel superior de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En el curso 2002-2003 se implanta el primer curso de estas enseñanzas en el Conservatorio Superior de Música de Canarias por Orden de 7 de noviembre de 2002, por la que se implanta el Grado Superior de las Enseñanzas de Música de la nueva ordenación educativa y se regulan las pruebas de acceso a dicho grado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 154, del miércoles 20 de noviembre de 2002).

En el curso 2008-2009 el Conservatorio Superior de Música de Canarias solicitó y obtuvo la carta universitaria ERASMUS, la *Erasmus University Charter* (en adelante, EUC). Dicha carta le ha sido concedida hasta el curso 2013-2014. De esa forma se pretende realizar intercambios de profesores y alumnos dentro del marco del programa.

El Conservatorio Superior de Música de Canarias se rige por la legislación que ya recogimos en el punto 2.2.1.3. sobre las Enseñanzas Superiores en el territorio nacional. Esto es, la LOE, el Real Decreto 1614/2009 y el Real Decreto 631/2010. El Real Decreto 631/2010, establece la implantación progresiva de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado.

La Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música,

Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 91, del lunes 9 de mayo de 2011) implantó en el curso 2010-2011 el primer curso de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música (artículo 1).

Progresivamente, cada año escolar se irán implantando los cursos segundo, tercero y cuarto de los estudios de Grado en Música. De la misma forma, simultáneamente se irán extinguiendo los cursos correspondientes a la anterior ordenación educativa.

La superación de la enseñanza artística superior dará lugar a la obtención del título correspondiente. Sin embargo, la demanda que interpuso la Universidad de Granada les ha afectado tal y como ha pasado en el resto del territorio nacional. Para promover la movilidad de los estudiantes y titulados, se expedirá junto con el título el documento denominado Suplemento Europeo del Título que promoverá la movilidad a otros centros nacionales o europeos.

La Orden de 29 de abril de 2011, establece que el Grado Superior se distribuirá en cuatro cursos académicos, con 60 créditos cada uno del sistema europeo de transferencia de créditos (en adelante, ECTS). En la última fase del plan de estudios hay que realizar un trabajo de fin de Grado. Asimismo, los estudiantes deberán realizar prácticas externas con la finalidad de prepararse para la vida laboral. Esto se realizará en la segunda mitad del plan de estudios. Para obtener el título de Graduado el alumno habrá de superar todas las asignaturas, el trabajo de fin de carrera y las prácticas establecidas (artículo 9.5).

El artículo 8.3 de esta Orden, establece que el estudiante tendrá derecho a dos convocatorias por asignatura, una ordinaria y otra extraordinaria. Excepcionalmente tras haber agotado las cuatro convocatorias para una misma asignatura, el alumno podrá solicitar dos convocatorias más a través de un escrito dirigido al Director del centro. La calificación numérica será de cero a diez, pudiéndose añadir un decimal.

Las especialidades contenidas en 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 (BOE, nº 137, del sábado 5 de junio de 2010), son las siguientes: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología. Asimismo la Orden de 29 de abril de 2011, aprueba con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 91, del lunes 9 de mayo de 2011).

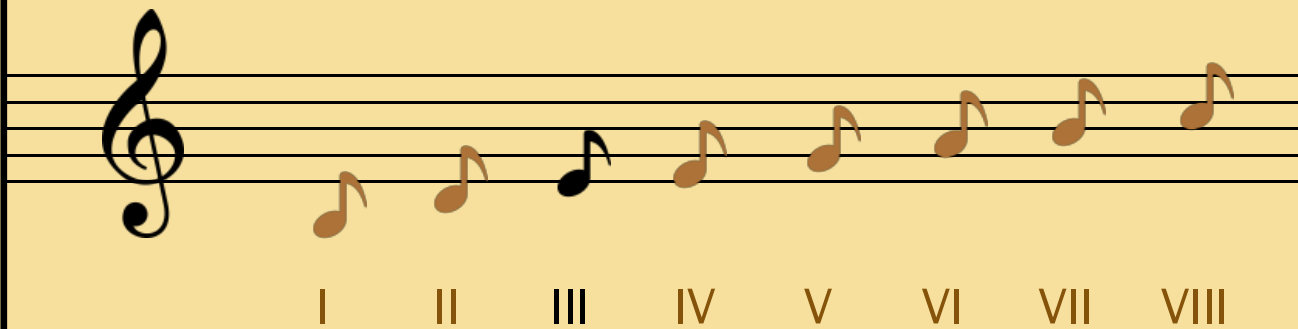
Los instrumentos que se ofertan para las especialidades de Interpretación y Pedagogía son de muy diversa índole. Son los que siguen: Canto, Clarinete, Contrabajo, Flauta travesera, Fagot, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Violín, Viola, Violoncello.

El Grado Superior, como culmen de los estudios musicales ha unificado la enseñanza musical superior en la Comunidad Autónoma de Canarias. Dividida en dos sedes (Gran Canaria y Tenerife), ha sabido encontrar un lugar propio apostando por la calidad y construyendo proyectos de presente y de futuro que miran hacia Europa.

CAPÍTULO III

Calidad de la enseñanza y de los planes de estudio.

Rendimiento académico (éxito, fracaso, abandono)



3 Introducción

Una vez que hemos situado a la educación musical en su marco internacional, europeo y estatal (Capítulo I), y hemos analizado las enseñanzas musicales en diferentes países, hasta llegar a España y Canarias (Capítulo II), revisaremos el marco teórico en el que nuestra investigación sobre el abandono de los estudiantes de Música en los centros reglados de educación musical se apoya. Estos estudios se han desarrollado de una forma más notable en el marco de la educación general, pero en los últimos años asistimos a una creciente demanda de la sociedad hacia una educación musical de calidad.

La importancia que se otorga a la formación musical por parte de la población, ha supuesto que muchos alumnos quieran acceder a estudiar Música al margen de los estudios obligatorios. La formación musical se considera como base para el desarrollo de determinadas capacidades. Aquellos discentes que han querido cursar estos estudios de forma reglada, han cubierto la oferta de plazas en los centros públicos o autorizados.

3.1 La calidad de la enseñanza

Cuando demandamos calidad en la educación, hemos de concretar a qué nos referimos. Por ello, en primer lugar sería conveniente discernir qué entendemos por el término calidad. ¿En dónde hemos de centrar nuestra atención? ¿En los procesos, los resultados, los actores del proceso?. No existe un consenso unánime sobre qué es una enseñanza de calidad y de qué manera podemos conseguirla. Muchos han generalizado poniendo énfasis en los aspectos cualitativos o cuantitativos, y otros, han puesto el acento en aspectos específicos como el alumnado, los docentes, los resultados o los medios.

Gento (1996) considera que la dificultad para concretar la definición de calidad educativa se concreta en cuatro hechos diferentes. En primer lugar presenta a la educación como una realidad de naturaleza compleja porque afecta al ser humano, el cual es asimismo complejo y multidimensional. Además el concepto de educación es también difícil de conceptualizar por lo que no hay unanimidad de criterio sobre las metas a alcanzar.

Por otro lado, la actividad mental no puede medirse, lo que sí es cuantificable son las manifestaciones externas de esa actividad intelectual. Por último, el educador elige un determinado tipo de enseñanza que no siempre entra en el marco de la institución a la que pertenece. Como idea general, es un objetivo deseable para todo centro de enseñanza y para cualquier comunidad educativa, pero a la hora de concretar en qué consiste, encontramos diversidad de opiniones.

Garnica (1997), cita una serie de factores que afectan a la calidad de la educación. Estos elementos son entre otros la organización del sistema educativo, el currículum, la formación de los profesores o los materiales usados para impartir la enseñanza.

En este sentido el término calidad no puede ser definido en una sola idea, sino que engloba una pluralidad de acepciones. Por ello, cuando hablamos de calidad, es obligatorio referirnos a distintos términos que están ligados inexorablemente a éste. Así se puede pensar que un sistema educativo de calidad ha de cumplir con los siguientes requisitos:

- Eficacia: Por eficacia entendemos la utilidad que se tenga para conseguir aquello para lo que fue creado. Murillo (2003) nos da una definición de “eficacia escolar”. Según este autor, “la línea de investigación de eficacia escolar está conformada por los estudios empíricos que buscan, por un lado, conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz” (p. 2).

Un centro eficaz es aquel en el los alumnos pueden desarrollar el máximo de su potencial educativo en el mejor contexto posible. Muchas veces para medir la eficacia se ha puesto el énfasis en la consecución de los objetivos por los estudiantes; realizando pruebas o tomando como partida las calificaciones que ha puesto el profesorado. Esto es debido a que los procesos mentales del estudiante son muy difíciles de cuantificar, por ello, normalmente, lo que se suele medir son los resultados. De la misma forma la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

(BOE, nº 307, del martes 24 de diciembre de 2002. En adelante, LOCE) en su Capítulo I, considera la eficacia de los centros como uno de los principios de calidad del sistema educativo, y como medio para alcanzarla propone el refuerzo a la autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros. Además, siendo la enseñanza musical, y en especial la instrumental una enseñanza individualizada, será muy importante considerar que la eficacia habrá de pasar por personalizar la enseñanza en el sentido de que hay que valorar en cada alumno el cúmulo de circunstancias que le afectan.

- Valor añadido: Según Muñoz Martín (2006) se trata “del incremento del aprendizaje o ganancia a través del tiempo debido a la acción escolar. Supone el establecimiento de la relación del punto de partida y del punto de llegada (real, deseado o regulado)”. Para ello hay que eliminar los factores ajenos a la institución que pueden afectar en el progreso del alumno. Esto se relaciona con el concepto de eficacia en el sentido de que las instituciones más eficaces son aquellas en las que los alumnos evolucionan más.
- Eficiencia: Según Garduño (1999), “una institución será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función” (p. 100). El término recursos en este caso ha de entenderse de una manera amplia, ya que engloba tanto los elementos materiales, como los personales de que dispone el centro. Sería interesante analizar qué conexión tienen estos recursos con la consecución de logros en la instrucción de los discentes.

En las enseñanzas musicales habría que determinar la influencia de las ratios profesor-alumno en la calidad del aprendizaje y el nivel de los discentes. Esto es relevante para las asignaturas que se imparten en los estudios de Música en general, pero concretamente para la clase de instrumento. Así, sería interesante poder comparar los resultados obtenidos en los alumnos que cursaron diferentes planes de estudio.

Concretamente, arrojaría datos significativos medir el resultado obtenido en el plan 66 establecido en el Decreto 2168/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE, nº 254, del lunes 24 de Octubre de 1966) y poder compararlo con el plan presentado en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 De Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, del jueves 4 de Octubre de 1990, en adelante LOGSE).

En la tabla siguiente podemos distinguir cómo a través del tiempo han variado las ratios profesor-alumno en la enseñanza elemental de Música en los Conservatorios y Centros Autorizados de Canarias:

TABLA 3.1.

Evolución de las ratios profesor-alumno en la enseñanza instrumental elemental

Legislación	Ratios	
Real Decreto 389/1992	Todos los cursos 1/1	
Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 3 de junio de 2008	1 ^{er} curso	Piano: 1/2 Otros instrumentos: 1/3
	2 ^o , 3 ^o y 4 ^o cursos	1/1
	1 ^{er} y 2 ^o curso	1/3
Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 28 de junio de 2011	3 ^o y 4 ^o cursos	1/1

Tabla diseñada por la autora

Tal y como se puede observar en la tabla anteriormente expuesta, las clases de instrumento han sido individuales desde que se promulgó el Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan Enseñanzas Artísticas (BOE, nº 102, del martes 28 de abril de 1992). Así según el artículo 20 del Real Decreto citado, las ratios serían de 1/1.

Sin embargo, tras la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 3 de junio de

2008, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música así como en los Centros Autorizados de Canarias para el curso 2008-2009, las clases en el nivel elemental pasaron a ser colectivas en las diferentes especialidades instrumentales. Para el primer curso de las enseñanzas instrumentales se fijaron ratios de 1/3 en todos los instrumentos, excepto en el Piano, que podía ser de 1/2. Los cursos 2º, 3º y 4º seguían manteniendo la ratio 1/1.

Actualmente, con la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 28 de junio de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música así como en los Centros Autorizados de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso 2011-2012 las ratios son de 1/3 en todas las especialidades y abarcan también al segundo curso. Sin embargo, los cursos 3º y 4º siguieron manteniendo la ratio 1/1.

Tras analizar estos datos deberíamos preguntarnos: ¿Es este el tipo de enseñanza al que queremos dirigirnos? ¿Influirá esto en las tasas de egresados y en el abandono?. En el marco de la crisis actual, y a partir del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE, nº 96, del sábado 21 de abril de 2012), se establece una reducción del gasto en educación, aunque según sus Disposiciones Generales, sin perder de vista los criterios de calidad y eficiencia. La consecuencia de esta norma, se traduce en el aumento de las ratios profesor-alumno, el incremento de la jornada lectiva del profesorado y en la sustitución de profesores, que queda limitada a diez días desde que se produce la baja.

- Rendimiento: Es la relación que existe entre el resultado que se obtiene y los medios utilizados en su consecución. Bolívar (2006) con respecto al aprendizaje de los estudiantes, define los estándares

de rendimiento, “que especifican cómo deberían demostrar su competencia según niveles de aprendizaje esperados, evaluando el grado en que dominan dichos objetivos” (p. 42). Sin embargo, este término tiene varias connotaciones, con lo cuál habrá de valorarse interrelacionando los diferentes elementos que lo conforman.

Según Garnica (1997) usualmente, los profesores utilizan “la nota de los exámenes como un indicador de ese rendimiento” (p. 10). Los índices que esta autora especifica para medir el rendimiento son: la calidad, la cantidad, el abandono y la velocidad en los estudios.

También enumera una serie de factores que inciden en el rendimiento como son la inteligencia del estudiante, su entorno social y cultural, los aspectos sociales y económicos, etc. En este sentido Miñaca & Hervás (2013) señalan que “más de la mitad de los alumnos con padres sin estudios tienen riesgo de fracaso escolar” (p. 206).

- Grado de satisfacción de los estudiantes como usuarios del servicio: hay que tener en cuenta si ven colmadas sus expectativas cuando acceden a un centro y cuál es el grado de cobertura de sus necesidades. En esta tarea están implicadas tanto las personas, como los procesos, los recursos que se emplean y por supuesto los resultados. En este sentido, tanto los procesos, como los recursos y los resultados han de ser satisfactorios y satisfacer a la misma vez al personal encargado de prestar la actividad.
- Pertinencia: Este término lo vamos a definir a partir de su antónimo. Naidorf, Giordana & Horn (2007) entienden la impertinencia como la falta de pertinencia de la producción de una institución “en relación con las demandas sociales de su lugar y época” (p. 23). Consideramos relevante y necesario invertir tiempo en la valoración y reflexión de la idoneidad de los objetivos que queremos lograr con nuestros alumnos porque de otro modo la inversión de tiempo y esfuerzo será vana.

Para ello hemos de estudiar qué relación existe entre el plan de estudios y las demandas existentes en el mercado laboral. Así se podrá comprobar si los programas de estudio están actualizados o necesitan reorientarse en aras de satisfacer la realidad social existente. De esta forma, habremos de estudiar qué habilidades estamos desarrollando en nuestros futuros músicos y si éstas tienen utilidad real una vez que culminen con éxito sus estudios.

Bújez (2007), relaciona la formación que reciben los alumnos y su preparación para el mundo laboral. Este autor considera que la formación recibida en los Conservatorios de Grado Superior de Andalucía es fundamentalmente instrumental, por lo que las salidas son la interpretación o la docencia. También Gómez (2011) refleja en su estudio que los alumnos que cursan las Enseñanzas Superiores creen que el plan contenido en la LOGSE no les ha dado las herramientas necesarias para atender a las demandas actuales del mercado laboral.

Asimismo, en este estudio, tanto profesores como alumnos han calificado al plan LOGSE como malo o regular. Sin embargo, Vicente & Aróstegui (2003) al estudiar la relación entre las expectativas de los alumnos y el mundo laboral concluyen que según la opinión del profesorado y el alumnado las salidas profesionales son “amplias y muy variadas” (p. 4).

El alumnado ha de sentirse seguro acerca de los conocimientos que ha adquirido en nuestros estudios. En ese sentido, un estudio acerca de los miedos que tienen los músicos cuando piensan en el futuro (Schnare, MacIntyre & Doucette, 2011), nos demuestra que el no poseer los conocimientos suficientes, ser un mal músico o ser incapaz de insertarse en un grupo o ser irrelevante son tres de las cinco preocupaciones de los estudiantes de Música.

El plan de estudios no ha de ser algo rígido y estático sino que ha de tener la flexibilidad suficiente como para poder actualizarse y renovarse constantemente dependiendo de los cambios del entorno.

Según un artículo de la revista *Relafare* (Sobrino, 2007) “un profesional es exactamente lo que sea capaz de ofrecer o rendir” (p. 2). Por ello, si existe un desfase entre el estudiante de Música y el medio que le rodea esto le desvinculará del campo laboral.

En la misma línea, un estudio sobre la “dinámica de la pertinencia” (Gibbons, 1998) señala la funcionalidad de este concepto que se va adaptando a un ambiente en constante evolución. Por ello nos dice que “la adecuación o pertinencia no es un concepto estático sino más bien funcional” (p. 12). Quizás sería interesante analizar a qué categoría de alumnos pertenece nuestra población estudiantil y qué tipo de habilidades demanda en su formación.

- **Competitividad:** En esta sociedad en la que vivimos, en la que el desarrollo de los medios tecnológicos facilitan enormemente el acceso a la información, el término competitividad adquiere cada vez más importancia. Ottone (1996) nos relata cómo “el mayor desafío que enfrentan las naciones es la transformación de la calidad educacional” (p. 4).
- **Acreditación:** La acreditación garantiza la calidad, según un estudio sobre la garantía de la calidad y el papel de la acreditación de 2007 (Sanyal & Martín) “la acreditación es el método de garantía externa de la calidad más utilizado” (p. 6). Es una forma de que los estudiantes conozcan la contraprestación que van a obtener a cambio de su tiempo, su esfuerzo y su inversión económica. Los alumnos compararán el nivel académico de los egresados y elegirán uno u otro centro para cursar sus estudios.

Asimismo, para las instituciones es interesante saber qué grado de calidad ofrecen en comparación con otras instituciones que ofertan enseñanzas semejantes. Esto se debe a que su mayor o menor atractivo dependerá del tipo de enseñanza que ofrezcan. De cara al Espacio Europeo de Educación Superior propicia la comparación entre las diferentes políticas educativas abriendo la posibilidad de conocer y compartir otras experiencias.

- Excelencia: De la Orden et al (1997) la define como el “grado máximo de calidad”. La *National Commission of Excellence in Education* (1983) define excelencia como un concepto complejo que engloba varios aspectos relacionados entre sí. A nivel de aprendizaje individual, supone ir más allá de la capacidad individual, haciendo retroceder las limitaciones personales, tanto en el plano escolar como laboral. Las instituciones que poseen esta excelencia están caracterizadas por tener altas expectativas de sus alumnos, por lo que tratan de todas las maneras posibles de ayudar a sus estudiantes a alcanzar sus objetivos. En la búsqueda de la excelencia educativa habrá que tener en cuenta la idoneidad de todo el proceso así como de las distintas partes que lo conforman.

3.2 Instituciones que tienen como objetivo estimular la calidad

La acreditación es una forma de impulsar la calidad de las instituciones. Una apuesta clara por la calidad, ha sido el informe mundial que hace anualmente la *Global University Network for Innovation* (en adelante GUNI). GUNI es una red global compuesta por miembros de los cinco continentes. Está formada por cátedras de educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (en adelante UNESCO), instituciones educativas e institutos de investigación comprometidos con la educación superior.

GUNI publica cada año el informe “La Educación Superior en el Mundo” dedicado a un tema concreto. El año 2007 el informe se centraba en la acreditación para la garantía de la calidad. Los autores Sanyal & Martín (2007) participaron en este proyecto, y así establecen que la calidad de la educación viene determinada por la relevancia de su misión, y “los objetivos para los actores implicados y por el nivel con que la institución, el programa o el curso cumplen la misión y los objetivos” (p. 51).

En Europa encontramos dos entidades que trabajan en aras de mejorar la calidad. Una es la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, en adelante ENQA) y la otra la Fundación Europea para la Gestión

de la Calidad (*European Foundation for Quality Management*, en adelante EFQM).

La ENQA (2005) ha elaborado un informe sobre criterios europeos que garantizarán la calidad en la educación superior. Estas directrices están divididas en tres partes, que se refieren a la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, la garantía externa de calidad en la educación superior y la garantía de calidad de las agencias de garantía externa de calidad.

La primera parte, recoge los criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, y estos son:

- Las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad.
- Las instituciones deberán disponer de mecanismos para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos.
- Los estudiantes deben ser evaluados.
- Debe haber una garantía de calidad del profesorado.
- Deben existir recursos que apoyen el aprendizaje de los estudiantes.
- Las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades.
- Las instituciones deben publicar con regularidad información sobre los programas y títulos que ofrecen.

La segunda parte establece los criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior. Esto es:

- Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad.
- Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad.
- Las decisiones formales adoptadas deben basarse en criterios explícitos que han sido publicados con anterioridad.

- Los procesos han de adecuarse a sus propósitos.
- Los informes han de ser publicados y han de redactarse en un estilo asequible para sus destinatarios.
- Los procesos de garantía de calidad deben incluir un procedimiento de seguimiento.
- Las revisiones se realizarán periódicamente.
- Las agencias de garantía de calidad editarán informes-resumen que analicen todo el sistema.

En la tercera y última parte se establecen los criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad. Son los que siguen:

- Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior.
- Las agencias deben tener rango oficial.
- Las agencias deben realizar actividades de garantía externa de calidad de manera regular.
- Las agencias dispondrán de recursos para ejecutar sus actividades.
- Las agencias deben tener una declaración de su misión públicamente disponible.
- Deberán ser independientes.
- Los criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias deberán incluir:
 - Una auto-evaluación.
 - Una evaluación externa.
 - Publicación de un informe que incluya los resultados formales.
 - Un procedimiento de seguimiento.
- Las agencias dispondrán de procedimientos para rendir cuentas.

En la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior realizada en Berlín en 2003, se acordó que la ENQA, en cooperación con la Asociación Europea de Universidades (*European University Association*, en adelante EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (*European Association of Institutions of Higher Education*, en adelante EURASHE) y Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (*The National Unions of Students in Europe*, ESIB) desarrollaría una serie de pautas consensuadas para garantizar la calidad.

En 2005, los Ministros Europeos responsables de Educación superior solicitaron a estas mismas instituciones que desarrollaran su aplicación. En 2006, tal y como se recoge en la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior de 2007, EUA, ENQA, EURASHE y ESIB organizaron el primer Foro Europeo de certificación de la Calidad, para tratar las mejoras realizadas en la certificación de la calidad. En la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior de 2009, se requirió a estas cuatro organizaciones para asegurar que el registro de garantía de calidad europeo fuera evaluado externamente. Este proceso ha culminado en 2010 con la Conferencia celebrada en Viena.

La EUA (2003) publicó en el verano de ese mismo año la contribución “Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá”. Este documento posee un epígrafe denominado “La garantía de calidad: un marco legal para Europa” (p. 3). En él se recoge cómo la garantía de calidad es un “tema central en el proceso de Bolonia y su importancia va en aumento” (p. 3).

La importancia creciente de la calidad, ha dado como resultado la aparición de premios que distingan a aquellas instituciones que destaquen en este sentido. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) que abarca desde compañías hasta universidades, otorga todos los años el Premio Europeo a la Calidad, basado en las premisas del Modelo de Excelencia EFQM. Ya hay centros que han implantado en su gestión el Modelo Europeo de la Excelencia (EFQM) como el Conservatorio y Escuela de Música municipal de Irun.

3.3 La calidad de la educación en España

En este epígrafe desarrollaremos la legislación que ha venido promulgándose en España y que afecta de manera directa a la calidad de la educación. En la tabla que exponemos a continuación, quedan recogidas las disposiciones que han aportado mejoras sustanciales al compromiso de alcanzar y mantener una educación de calidad.

TABLA 3.2.

Legislación sobre la calidad de la educación en España

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE, nº 24, del sábado 28 de enero de 2012)

Tabla diseñada por la autora

En España, la LOGSE, deposita en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (en adelante, INCE) la responsabilidad de evaluar de manera generalizada el sistema educativo, y para ello se dicta el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE, nº 160, del martes 6 de julio de 1993).

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, nº 278, del martes 21 de noviembre de 1995, en adelante LOPEG), reafirma en su título III lo establecido en la LOGSE y confirma en el artículo 28 que la denominación de este organismo sigue siendo Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. A partir de la LOCE este instituto pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Al promulgarse la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, del jueves 4 de mayo de 2006, en adelante LOE) cambia la denominación del citado Instituto, que pasa a llamarse Instituto de Evaluación. Por fin en 2012 recibe la denominación de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la

estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE, nº 24, del sábado 28 de enero de 2012).

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas en particular, encontramos una voluntad firme de consecución de la calidad en los estudios superiores. En las Enseñanzas Profesionales y Elementales existe un vacío aún por regular. Esto se debe a que la normativa que regula los procedimientos de evaluación se refiere únicamente a las Enseñanzas Artísticas Superiores, por lo que las Enseñanzas Elementales y Profesionales quedan fuera de su aplicación.

La normativa que regula la calidad de las Enseñanzas Artísticas Superiores, se concreta en 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, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009). El artículo 13.2 del citado Real Decreto, confiere la evaluación de la calidad a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA) o, en su caso, a la agencia de evaluación de la comunidad autónoma que corresponda.

De la misma manera, el capítulo VI, artículo 19.1 de la citada norma, dice que “Las Administraciones educativas impulsarán sistemas y procedimientos de evaluación periódica de la calidad de estas enseñanzas”. En lo que respecta a la educación superior, la ANECA evalúa los programas que otorgan títulos oficiales, a los docentes que sean candidatos para formar el profesorado y los servicios que ofertan las instituciones tanto *motu proprio* como por exigencias de las administraciones públicas. La evaluación se realiza con unos criterios establecidos de forma previa y unos estándares de calidad para cada título.

La decisión final sobre la acreditación la toma el Ministerio de Educación. Asimismo, el director de la ANECA es miembro de la Junta Directiva de ENQA y el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA). Como nos dice Cruz (2009), la ANECA ha creado el Observatorio de Inserción Laboral para analizar la situación laboral de los egresados y así tomar decisiones sobre la pertinencia de las enseñanzas.

La LOE (artículo 45.3), crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como órgano consultivo del Estado y de participación de los sectores relacionados con las enseñanzas artísticas. Su función es la de asesorar y elaborar propuestas al Gobierno de España sobre los distintos aspectos de las enseñanzas artísticas. Cada curso escolar, el Consejo aprueba un “Informe sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas”.

En estos informes anuales sobre enseñanzas artísticas, se aportan datos, propuestas y la normativa relacionada con las enseñanzas artísticas, y es un instrumento eficaz para mejorar la educación artística en general y la musical en particular. En este último informe la Comunidad Autónoma de Canarias estuvo representada por D. Francisco Luis Lemes Castellano, responsable del Servicio de Enseñanzas Artísticas de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos. Consejería de Educación, Universidades, y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Asimismo D. Sergio Antonio Alonso Santana, en calidad de Director, representó al Conservatorio Superior de Música de Canarias.

En Canarias existe el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, éste publica desde 2008 los “Indicadores Prioritarios de la Educación en Canarias” con la finalidad de mejorar el sistema educativo y como consecuencia, los resultados del alumnado. Sin embargo, no existe ningún proceso en marcha que evalúe la calidad de este tipo de centros reglados de educación artística. La enseñanza obligatoria es la que ha colmado toda la atención. Habría que crear un sistema de evaluación de la calidad específico para los Conservatorios y Centros reglados. Se deberían crear unos indicadores ajustados a las enseñanzas artísticas-musicales y facilitar la comparación entre diferentes estados.

Estudios como el Programa *Docentia*, que elabora informes sobre la calidad de las titulaciones en las Universidades desarrollado por la ANECA o el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (informe PISA por sus siglas en inglés *Program for International Student Assessment* y en francés *Programme International pour le suivi des acquis des élèves*) ni siquiera están pensados a día de hoy en la educación musical.

Un primer paso lo ha dado la Comunidad Valenciana creando la Red de Centros de Calidad Educativa, un espacio de comunicación e intercambio de información y experiencias para los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana. Las condiciones y los requisitos de participación están recogidos en la Orden de 22 de marzo de 2005 de la Consejería de Cultura Educación y Deporte. Aunque no participa actualmente ningún conservatorio ni centros reglados en dicha red, sería un marco idóneo para iniciar el camino hacia la consecución de la calidad de las enseñanzas musicales. Esta idea podría dar unos resultados más que interesantes y podría perfectamente transferirse a la Comunidad Canaria.

Si en España el Conservatorio Superior se asimilara a la Universidad, consiguiendo un mayor grado de autonomía, se incrementaría la calidad, tal y como está sucediendo en las Universidades. De otra manera, también sería interesante que las políticas educativas contaran con el respaldo del profesorado que las va a implantar, pues así se lograría que creyeran en lo que la norma les impone y que la experiencia de lo trabajado en el aula dirija el futuro de la educación. Esto es así, debido a que nadie sabe mejor que los que ponen en práctica las normas, si realmente pueden funcionar o no.

3.4 La evaluación de la calidad de la enseñanza

“El logro de la calidad educativa demanda inevitablemente la evaluación” (p. 464), con estas palabras de Sarramona (2003) queremos destacar la importancia de preguntarnos y reflexionar sobre los objetivos que hemos de conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué grado de consecución de los logros que nos hemos propuesto hemos alcanzado.

Para valorar la evolución del discente tras el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario abrir nuevas vías de investigación que estudien los resultados de este proceso. Sin embargo, según Rostvall & Tore West (2003) hay pocos estudios de investigación sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en términos de interacción. Estos autores creen que esto se puede deber a la visión tradicional de que los resultados de la enseñanza de la Música son consecuencia de la aptitud musical de los estudiantes.

La LOCE señala esta valoración de la enseñanza como uno de los principios de calidad, e incluso va más allá, señalando que la evaluación ha de

hacerse de todo el sistema educativo. Vivimos en una sociedad que está sujeta constantemente al cambio. Los centros reglados de Música han de ser capaces de transformarse para adecuarse al entorno que los rodea. La razón básica que debe guiar a los Centros que imparten enseñanzas regladas de Música es la de prestar un servicio.

Para que las enseñanzas que se transmiten en los centros educativos consigan preparar egresados capaces de satisfacer las necesidades profesionales que se demandan, se habrá de reflexionar constantemente sobre la caducidad de los conocimientos que se transmiten y cómo debe prepararse a los alumnos para su inserción en el mundo laboral. Únicamente desde esta perspectiva podremos ofrecer una educación de calidad.

La evaluación de la calidad en educación ha tenido una relevancia *in crescendo* en los últimos años. En gran parte esto ha sido ocasionado por dos factores:

- La consideración de la evaluación como proceso, cuya finalidad es la mejora de la calidad de la enseñanza. De esta manera, tendrán fundamento las decisiones que se tomen, y se podrá encontrar la dirección a la que debe encaminarse todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los procesos de globalización, que exigen directrices comunes que garanticen la comparabilidad de los sistemas educativos. Ya en el Comunicado Oficial de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior celebrada en Berlín en 2003, se acordó el establecimiento de unos sistemas de garantía de calidad nacionales que deberían estar fijados en 2005. Estos sistemas de garantía de calidad tienen el objetivo de generar credibilidad y confianza a nivel nacional, europeo y global.

Para evaluar la calidad de la enseñanza hemos de interrelacionar los diferentes elementos que la conforman. Habremos de tener en cuenta a todos los componentes y participantes del proceso educativo y las relaciones que se dan entre ellos. Asimismo, hemos de tener en cuenta tanto el proceso educativo como los resultados del mismo. Supone analizar la situación para

conseguir una mejora sustancial de la enseñanza. Para ello, hay que medir los resultados obtenidos y a partir de ahí, elegir la dirección que se ha de tomar.

Sin embargo, para valorar la calidad de la enseñanza, hay que analizar el cúmulo de factores que tienen sentido únicamente cuando están interrelacionados. Tal y como nos dice Bújez (2007) “defendemos un concepto de evaluación que no sólo se limite a valorar el rendimiento del alumnado, sino un ambiente educativo, objetivos didácticos, calidad de los materiales, el comportamiento del profesorado, el funcionamiento de los centros y los programas, etc.” (p. 14). Los pasos que hemos de seguir en la evaluación son los siguientes:

- Formular unos criterios de calidad. Para ello es importante que el centro decida qué objetivos quiere alcanzar. Estas pretensiones han de tener la particularidad de que han de poder medirse. Para ello el centro debería analizar cuáles son sus necesidades reales. Por un lado, habrá de obtener información del personal que presta servicios educativos en el centro. Y por otro, deberá conocer las expectativas de los que van a solicitar el servicio. Una forma de recoger esta información es mediante encuestas a los diferentes sectores de la comunidad educativa y esto es lo que hemos realizado en esta tesis.
- Definir indicadores nos posibilita la valoración cuantitativa de lo que queremos analizar. Los indicadores (Vivas, 1999) son “aquellos rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado y evidencian la calidad de un centro” (p. 67). Los indicadores nos traducirán en número aquellas intenciones que formulamos en los criterios de calidad. Así sabremos si hemos alcanzado nuestros objetivos. Siguiendo el modelo de Calidad Total propuesto por Gento (1996), lo adaptaremos para que refleje la realidad de la educación musical. Así, se consideran identificadores de calidad:
 - ✓ El producto educativo: supone optimizar en cada alumno, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la interiorización de actitudes dentro del entorno que le rodea. Los criterios, según Gento (1996), que podemos utilizar para medir la

calidad del centro en relación con la calidad del producto son los siguientes:

- Acomodación al grado de desarrollo de los alumnos, a sus necesidades, intereses y expectativas.
 - Reconocimiento de las personas que reciben el impacto del producto educativo. Es decir, que los alumnos manifiesten un elevado grado de satisfacción. Además de los discentes, sus padres, el personal del centro y los que en el futuro recibirán las consecuencias de este producto educativo.
 - Permanencia del producto en su ámbito social: el producto o sus efectos habrán de perdurar en el ámbito social en el que se desarrollan.
 - Excelencia o perfección en relación con los objetivos propuestos por el centro.
 - Máximo aprovechamiento de los recursos.
 - Que cualquier alumno pueda lograr el producto educativo, que sea de fácil acceso o disponibilidad.
 - Que lo pueda alcanzar un elevado número de alumnos.
- ✓ La satisfacción de los estudiantes: Este sería otro indicador de calidad, en este sentido será importante suplir sus necesidades educativas y cumplir con las expectativas deseadas. Esto se podrá detectar directamente en los propios alumnos de manera directa o indirecta observando el nivel de asistencia a clases, el número de abandonos, etc. De la misma manera el grado de satisfacción puede conocerse indirectamente, por otras personas distintas al estudiante que lo representen. También habrá que tener en cuenta la satisfacción de los padres y tutores legales en el caso de que los alumnos sean menores de edad. El grado de satisfacción se extiende a los aspectos que siguen:
- Satisfacción por el cumplimiento de las necesidades básicas: habitabilidad del centro, higiene, ventilación etc.

- Satisfacción por su seguridad vital: seguridad del edificio, mobiliario, zonas de recreo, etc.
- Satisfacción por la seguridad económica: que no haya discriminación por motivos económicos.
- Satisfacción por la seguridad emocional: Se traduce en el trato hacia el estudiante por parte del equipo directivo, los profesores, el personal del centro, sus compañeros, etc.
- Satisfacción por la pertenencia al centro o clase: Sentirse parte del colectivo en el que el estudiante se integra.
- Satisfacción por el sistema de trabajo: en relación con la forma de enseñanza-aprendizaje, la facilidad de intercomunicación con el profesor, participación de los padres en la vida del centro, contenido de los programas, recursos disponibles, acceso a la biblioteca, uso de los medios audiovisuales, acción tutorial, metodología, sistema de evaluación, participación, etc.
- Satisfacción por el progreso o éxito personal: El profesor valorará este progreso que puede plasmarse a través de titulaciones, calificaciones académicas, conocimientos que se adquieren, desarrollo de habilidades técnicas, etc. Sin embargo, es importante que el alumno aprecie la evolución que produce su esfuerzo y que haya una concordancia entre la apreciación del profesor y la del estudiante. Según Bújez (2007), los estudios musicales requieren una gran dedicación y esfuerzo, lo que hace que muchos comienzan esta formación pero pocos la terminan. En este sentido afirma que estos estudios tienen una estructura “de embudo, de modo que un gran número de alumnos y alumnas inician esta formación pero muy pocos consiguen alcanzar la cúspide” (p.7). También Casas (2001) considera el tiempo que se dedica al estudio como un indicador del nivel que se alcanza.
- Satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal: será importante el reconocimiento por los

distintos miembros de la comunidad educativa de los logros conseguidos.

- Satisfacción por la autorrealización personal: aquí se recogerá la opinión del alumno en cuanto a las posibilidades que tiene de desarrollar su potencial. Este apartado se concreta en aspectos como la libertad que tiene en el centro, en el aula, la autonomía para desarrollar sus trabajos, el desarrollo de su creatividad, etc.
- ✓ La satisfacción del personal que trabaja en la institución: para ello el ambiente debe ser agradable para realizar el trabajo encomendado. El profesorado no es el único personal necesario para que el centro funcione, así son de gran importancia tanto los administrativos, como los conserjes, los miembros del Consejo Escolar, responsables de la Administración educativa, etc. Los criterios para evaluar la satisfacción del personal docente son los que siguen:
 - La satisfacción por las condiciones materiales: retribuciones económicas, vacaciones, seguridad del edificio, higiene de las instalaciones, adecuación del edificio e instalaciones para la finalidad a la que está destinada, idoneidad del mobiliario/aulas para los alumnos, disponibilidad de materiales didácticos, número de alumnos, horario, etc.
 - La satisfacción por la seguridad básica en la profesión: estabilidad en el puesto de trabajo, movilidad, formación, oportunidades, posibilidades de cambio a otra especialidad docente o a funciones no docentes, etc. En este sentido, en Canarias la contratación del profesorado ha adolecido de problemas. En muchos casos la sustitución del profesorado de baja se retrasa o no llega, además existen problemas de estabilidad en el empleo que pueden afectar directamente a este apartado.

- La satisfacción por la estructura de funcionamiento institucional: hace referencia a la organización del centro, los documentos organizativos (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interior, Programación General Anual, Programación de Aula, etc), o el ambiente laboral (relaciones con los compañeros y con los cargos directivos, coordinación, trabajo en equipo, etc.).
 - La satisfacción por los resultados alcanzados (calificaciones, titulaciones, conocimientos adquiridos, hábitos de estudio, etc.).
 - La satisfacción por el prestigio profesional. Para valorar este aspecto podrán considerarse los siguientes aspectos: El reconocimiento social, el reconocimiento institucional interno y externo, los sistemas de promoción, la autonomía para autorrealizarse, la actividad investigadora patrocinada, etc.
- ✓ El efecto de la educación alcanzada: que habría de actuar positivamente sobre el entorno del estudiante.
- Establecer unos estándares de calidad: es decir parámetros mínimos y máximos que nos informen sobre la calidad del servicio que ofrecemos. Esto quiere decir que si nos encontramos dentro de ese rango, será que estamos cumpliendo lo que nos habíamos propuesto.

Sin embargo, no existen procedimientos que evalúen la calidad de los centros de enseñanzas artísticas. El artículo 19 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 (BOE, nº 259, del martes 27 de Octubre de 2009) predice la existencia de sistemas y procedimientos de evaluación de la calidad que habrán de ser impulsados por las Administraciones educativas.

Para ello, habrá de tomarse como referencia los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior. En un trabajo comparativo internacional de la Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y

Musikhochschulen (en adelante AEC), se detecta que los Conservatorios Españoles no poseen mecanismos de control de la calidad, especificándose que las Universidades españolas sí tienen procedimientos que garanticen la calidad. Sólo existe otro país, Eslovenia que no tiene un sistema de garantía de la calidad, con lo que nos ponemos a la cola de los países tanto europeos como no europeos que son examinados en este estudio del grupo de trabajo *Mundus Musicalis*.

3.5 Legislación española sobre calidad

Con la promulgación en 1990 de la LOGSE, se inicia un compromiso de los poderes públicos con la sociedad en aras a conseguir una educación de calidad. Así su Preámbulo nos dice que “con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar una respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro”.

Asimismo la LOGSE resalta la importancia de que el sistema educativo se adecúe a las demandas de la sociedad y a las necesidades educativas. De esta manera, en su capítulo IV, dedicado íntegramente a la calidad de la enseñanza, enumera siete factores que inciden en la mejora de la calidad, dictando a continuación, una serie de disposiciones que desarrollan cada uno de ellos. Estos siete factores son los siguientes: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo. En este último elemento, aplica la evaluación a los alumnos, los profesores, los centros, los procesos educativos y la propia Administración como intervinientes del proceso educativo.

Estos siete factores son imprescindibles para avanzar en la consecución de la calidad. Por ello, esta aspiración normativa vuelve a recogerse en la LOCE, donde la calidad se ha convertido en un objetivo esencial, tal y como se deduce de su denominación. La exposición de motivos de la LOCE destaca que lograr una educación de calidad para todos, es el objetivo esencial de esta ley. Algunos de los principios de calidad educativa, que desarrolla son, entre otros, los que se enumeran a continuación: la participación de los

distintos sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, la concepción de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, considerar la responsabilidad y el esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo, la flexibilidad para adecuar la organización del sistema educativo a las necesidades y demandas de la sociedad en general y de los alumnos en particular, reconocer la función docente como un factor esencial de la calidad de la educación y la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo.

La LOE sigue con este mismo espíritu en pro de la calidad educativa y en su Preámbulo se propone como objetivo “lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y formación de calidad”.

3.6 Medidas que pueden adoptar los centros reglados de educación musical para mejorar la calidad de la enseñanza

Para valorar la calidad organizativa y funcional de un centro educativo, Escudero (1997) nos habla de las diez características que ha de poseer un “centro docente sano” y son las que se enumeran a continuación:

1. Tener unos objetivos claros, nos servirá de finalidad para conseguir lo que nos hemos propuesto. Además estas metas han de ser aceptadas por los miembros del grupo, alcanzables con los recursos de que se disponen y apropiadas a la demanda del entorno.
2. Buenas comunicaciones: para detectar las tensiones y los problemas del sistema y asegurar el diagnóstico de las dificultades que existen.
3. Óptima igualación de poder: Este término se refiere a la actitud idónea que se debe dar entre los integrantes de la comunidad educativa. Para ello ha de fomentarse la colaboración entre subordinados-autoridad y autoridad-subordinados. De la misma manera entre un mismo nivel jerárquico: subordinados-subordinados o autoridad-autoridad las relaciones deberán estar equilibradas.
4. Utilización de recursos apropiada: Los *inputs* (entradas) del sistema han de ser utilizados de forma racional y eficaz, en un rango intermedio entre la sobrecarga y el ocio.

5. Cohesión: Cada integrante del centro ha de sentirse partícipe de los objetivos del centro, influyendo y dejándose influir en la dirección a la que se dirige la institución.
6. Moral: Los miembros del centro han de sentirse satisfechos de tal modo que deseen realizar esfuerzos.
7. Innovación: Dirigirse en la dirección contraria a la rutina y el inmovilismo.
8. Autonomía: La organización ha mantener una cierta independencia pero sin ser reacia a las demandas que le llegan de su entorno.
9. Adaptación: Los centros han de saber adecuarse a los cambios que sean necesarios para resolver los problemas que aparezcan.
10. Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas: No se trata de la ausencia de conflictos, sino de contar con los mecanismos para solucionarlos.

Es importante que el centro analice cada uno de los puntos desarrollados anteriormente para detectar cuáles son sus puntos fuertes y cuáles se pueden mejorar, para que reflexione sobre cómo puede subsanar las posibles deficiencias del sistema y tome medidas para hacerlo cada vez mejor.

Existen determinados factores que podemos considerar como predictores de calidad, esto es, factores que se revelan como eficaces a la hora de impulsar la calidad. En palabras de Vivas (1999) “son los factores o características que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad; como su nombre lo indica, los predictores permiten predecir que dicha calidad va a producirse” (p. 67). Según esta autora, se pueden dividir en dos grupos que se recogen en la tabla que sigue:

TABLA 3.3.

Predictores de calidad

Centro	Dentro	Disponibilidad de medios materiales y personales
		Diseño de estrategias de las instituciones
		Gestión de los recursos
		Metodología educativa
		Liderazgo educativo
	Fuera	

Tabla diseñada por la autora

- 1) Tal y como recoge la tabla anterior, empezaremos describiendo los predictores que están dentro del centro escolar y constituyen el patrimonio de la institución para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - a) En primer lugar hay que tener en cuenta la disponibilidad de medios materiales y personales:
 - (1) Recursos materiales: Contar con unas instalaciones y medios en condiciones mejora los procesos educativos y las condiciones de trabajo. Son lo edificios e instalaciones, mobiliario, materiales didácticos, bibliotecas y los recursos económicos
 - (2) Recursos personales: personal docente, no docente y alumnado
 - b) Por otro lado encontramos el diseño de estrategias de las instituciones: hace referencia a la concepción básica y a la organización estática de una institución educativa. Engloba los siguientes aspectos:
 - (1) La razón de ser de la institución
 - (2) Los órganos en los que se estructura
 - (3) Los principios de funcionamiento (autonomía, estructuras de poder, relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, etc.)
 - (4) Los documentos de planificación (entre otros el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen interior, la Programación de Departamento o materia, etc.)
 - (5) Adecuación al contexto educativo, social o familiar
 - c) En tercer lugar habrá que optimizar la gestión de los recursos de que dispone el centro tanto los:
 - (1) Recursos materiales
 - (2) Recursos humanos
 - (3) Funcionalización de los componentes organizativos para dirigirse a la consecución de la calidad

d) También comprobaremos si la metodología educativa tiene el fin de alcanzar los objetivos educativos. En este sentido serán importantes los siguientes principios:

- (1) Prever las intervenciones didácticas
- (2) Adaptación al nivel de los alumnos
- (3) Adecuación al contexto
- (4) Crear un clima positivo interactivo
- (5) Motivación
- (6) Relacionarse con la familia y la comunidad
- (7) Ofertar optativas y actividades extraescolares
- (8) Dedicación a la tarea
- (9) Evaluar frecuentemente a los alumnos

e) Por último tenemos el liderazgo educativo: Será ejercido por el equipo directivo de los centros con el director a la cabeza. Sin embargo también habrá otras parcelas en las que se ejerza, desde los consejos escolares hasta el mismo profesor en su aula

2) Por otro lado tenemos los predictores que son externos a las instituciones. Estos predictores proceden del sistema educativo en general y del contexto en el que están situados

En Canarias, a los Conservatorios se les aplica una gestión similar a la de la enseñanza secundaria, con lo cual la especificidad de estas enseñanzas queda anulada. Deberíamos tener nuestra propia gestión, que contemple nuestras propias características y necesidades, para poder dirigirnos a una educación de calidad. Las enseñanzas musicales están discriminadas con respecto a otras enseñanzas. Esta desigualdad frente a otros estudios se hace especialmente relevante tanto en la regulación de las titulaciones, como en el plano económico o en la falta de mecanismos para compaginar la enseñanza musical reglada y la general.

En cuanto a las titulaciones, en lo que respecta a los estudios reglados de Música elementales y profesionales, no están reflejados en el Catálogo

Nacional de Cualificaciones Profesionales (Pliego de Andrés, 2012). Dicho Catálogo “constituye la base para la posterior elaboración de la oferta de los títulos y de los certificados de profesionalidad” (p. 84). La no inclusión en el Catálogo citado supone relegar al limbo a las enseñanzas artísticas, además de no poder integrar el aprendizaje elemental y profesional de la Música en un sistema internacional y reconocible de cualificaciones.

A esto se añade la problemática de las titulaciones superiores desde la Sentencia de 13 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 71, del viernes 23 de marzo de 2012). Esta sentencia deja sin la denominación de Grado a los estudios superiores de enseñanzas artísticas en España.

Asimismo se ven afectadas las ayudas para los estudios que para nada están equiparadas con las de la enseñanza general. La falta de ayudas económicas, junto con los tímidos intentos por compaginar las enseñanzas obligatorias y las musicales, hace que a los alumnos se les ponga verdaderamente difícil cursar las enseñanzas regladas de Música.

La incompatibilización de estos estudios con la enseñanza general, ha sido denunciada por numerosos autores. Lemes (2000), pone de manifiesto que la inexistencia de una norma que compatibilice ambos estudios favorece el abandono. También Jiménez (2008), cree que los problemas para compaginar ambas enseñanzas pueden dar lugar al abandono de los estudios. Es cierto que los temas como titulaciones, ayudas o compaginar enseñanzas no depende de los centros.

En la misma línea en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado se manifestó que había de asegurarse la compatibilidad. Una de las consecuencias de esta falta de compatibilidad entre enseñanzas, es la coincidencia de fechas de evaluación (Jiménez, 2008) que genera una carga añadida en el alumnado.

Sin embargo, la institución sí que tiene la responsabilidad de poner todos los medios a su alcance para que estos aspectos se solventen de la mejor manera así como de la forma más diligente posible. Estos obstáculos que encuentra el alumno en su camino son escollos en la calidad educacional e impide a muchos alumnos lograr sus fines educativos. Por ello, habrán de desarrollarse unos principios de actuación que palien o solventen en la medida de lo posible esta situación.

Asimismo, la necesidad de una enseñanza integradora debe ser la meta común a la que se dirija todo el profesorado. El profesorado debería coordinarse en una doble vertiente. Por un lado, los profesores de la enseñanza general y la musical, y por otro los profesores pertenecientes a cada una de estas modalidades. En este sentido, el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” considera que el profesorado ha de trabajar en equipo (XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2007), e incluso considera que esto facilita el aprendizaje integral del alumno.

Como reflexión, deberíamos de pensar qué grado de verdad tiene en nuestro centro esta cita de Longueira (2007) “Parece lógico esperar que los alumnos que han pasado diez (para las Enseñanzas profesionales) o catorce años (para las Superiores) en un conservatorio de música, además del dominio técnico (que no interpretativo, del cual muy a menudo se carece) posean capacidades creativas, expresivas y, en definitiva, humanísticas mayores, traducidas en una mayor sensibilidad social, cultural y humana” (p. 277)

3.7 Papel del profesor en la mejora de la calidad

Un estudio sobre la calidad de la enseñanza (Herard & Leprince-Ringuet, 2008), resalta la importancia de descubrir que la calidad del sistema educativo no puede exceder de la calidad de sus profesores. Indiscutiblemente, toda mejora en la calidad de la educación tiene como pieza fundamental al maestro. Cualquier política educativa, plan de estudios o asignatura impartida se transforma y tamiza en manos del profesor. Por ello es fundamental que el educador sea tenido en cuenta a la hora de regular la normativa propia de estas enseñanzas, así como aquellas normas de carácter interno del centro en el que trabaja.

Una razón fundamental para buscar el consenso del profesorado es conseguir que los docentes se involucren de lleno y crean en los proyectos que se les plantean. No hace falta recordar la desilusión que provocan las políticas educativas, cuando no cuentan con la aprobación de la comunidad docente, que se ve obligada a poner en práctica algo en lo que no cree y con la certeza de antemano de que no funcionará. El *quid* de la cuestión consiste en cómo lograr que los profesores se impliquen en mejorar permanentemente el proceso educativo mediante la eliminación de los fallos detectados.

La experiencia recogida en el aula, ha de producir cambios directos en los diferentes ámbitos de la institución, que habrán de flexibilizarse y adaptarse a las mejoras susceptibles de realizarse. Esto se debe a que se han de poner todos los medios necesarios para que el profesor pueda cumplir con la función que le está encomendada. Es el trabajo diario del profesor el que poco a poco puede lograr las cotas más altas de calidad.

Más importante que la figura individual del profesor, es sin duda la relación de los profesores con otros de su misma especialidad. La toma de decisiones y la creación de las programaciones se hace en el seno de los Departamentos. Las decisiones que se toman en estos Departamentos han de entenderse como la voz única de un grupo humano altamente cualificado en la materia que imparte.

Por ello, debería estar implicado directamente en la toma de decisiones a todos los niveles, en las cuestiones relativas a la/s asignatura/s que imparten. Asimismo, la colaboración entre profesores de la misma especialidad debería ir más allá, buscando analizar su propia enseñanza y aprender de los compañeros.

La coordinación entre profesores de distintas disciplinas es igualmente básica en general, pero cobra mayor relieve cuando dan clase a un mismo alumno. El contacto directo entre ellos y la unificación de criterios para conseguir una educación integradora es imprescindible para que un alumno pueda culminar con éxito sus estudios.

Es un hecho probado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente interactivo. Cuando encontramos una persona que enseña, al otro

lado veremos a alguien que aprende. Por ello, la relación profesor-alumno influye de manera sustancial en la consecución de los objetivos educativos. Creech & Hallam (2010) sugieren que las relaciones interpersonales entre los maestros, padres y estudiantes influyen en el aprendizaje y pueden contribuir a cambios positivos en la práctica docente que beneficiarán a los alumnos, padres y profesores.

Leithwood & Jantzi (2009), estudian las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (los alumnos con la institución, la relación personalizada profesor-alumno, etc.) como variables para determinar si la institución ideal ha de tener mucho profesorado y alumnado o es mejor una escuela de tamaño reducido para obtener mejores resultados.

Sin embargo, la relación profesor-alumno en la enseñanza de la Música difiere con respecto a otras enseñanzas. La enseñanza musical, de ratios reducidas, llegando a clases individuales en algunos cursos y asignaturas, obliga al profesorado a alejarse de la homogeneidad a la hora de atender a los alumnos, puesto que los perfiles humanos varían en cada curso, edad y situación. En palabras de García (2011) “A través de las interacciones profesor alumno, el niño consigue interiorizar las instrucciones que tienen que ver con el aprendizaje de un instrumento musical” (p. 9).

Asimismo los perfiles académicos requieren que el docente valore en cada caso las necesidades del alumno y sus conocimientos previos, sin que se den dos situaciones iguales. A pesar de tener que establecer niveles equiparables para cada curso, los ritmos de aprendizaje y las estrategias de ejecución difieren en cada caso.

Como podemos comprobar, la relación profesor-alumno es más estrecha que en otras enseñanzas, debido a este carácter de “guía” que ostenta el docente. En determinadas asignaturas, sobre todo las instrumentales, el “maestro” acompañará al alumno durante un gran número de cursos escolares. La meta a conseguir será una evolución constante, que se consigue minimizando las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y maximizando las posibilidades del discente a través de una metodología flexible que se acomode a cada alumno.

El docente es la pieza clave donde se concilian las expectativas de los alumnos y las exigencias de la institución. En muchos casos, los centros realizan pruebas de aptitud para seleccionar a los alumnos que desean ingresar. Este acceso al centro se consigue tras la superación de una prueba específica donde se valoran entre otras cosas, las aptitudes del alumno. En el estudio de Jiménez (2008), se indaga sobre este tema, definiendo el lugar donde los alumnos se prepararon antes de acceder al centro de estudios. En este caso concreto, para acceder a las Enseñanzas Profesionales, el alumnado se preparó en el conservatorio.

Aún así, durante el proceso de aprendizaje pueden aparecer dificultades de tipo cognitivo, motor o físico que el docente habrá de solucionar para ofertar la mejor instrucción posible a cada alumno. El profesor es el nexo de unión entre la directiva y el conjunto padres-alumnos. En este apartado analizaremos las cualidades que ha de reunir un “buen profesor”. Según De la Calle (2004) los buenos profesores son los que se acercan a los estudiantes, motivan, ayudan, atienden cuando se les necesita. Son claros, ordenados en sus intervenciones y evalúan a lo largo del proceso.

Valencia (2011) cree que los docentes han de enseñar conocimientos, pero además han de conseguir que el aprendizaje sea motivante. Los autores Herard & Leprince-Ringuet (2008) también investigan sobre las claves para descubrir al buen profesor. Casas (2001) prima las cualidades humanas del primer profesor de Música. Este autor estima que desarrollar el amor por la música ha de ser el primer objetivo del docente.

Las cinco cualidades que según la OCDE destacan en un docente de calidad son: la sensibilidad hacia el nivel de la clase y su progreso. Es la capacidad de empatizar con los estudiantes para transmitir los conocimientos. La segunda característica es el liderazgo, pero siempre ha de ser dirigido a la finalidad que pretende conseguir la institución en la que se trabaja. La tercera condición indispensable es la experiencia. La acumulación de situaciones en las que se aprende a solventar situaciones adversas, junto con una adecuada actualización de conocimientos, es algo que va más allá de las capacitaciones técnicas que se pueden aprender sobre la materia.

A esto ha de sumarse la organización, que se entiende como la planificación que el enseñante realiza sobre las estrategias pedagógicas del aprendizaje del alumno. Dichas estrategias han de estar en consonancia con los objetivos que se persiguen, los medios de que se disponen, y las condiciones individuales del alumno que aprende. La última aptitud que ha de tener un buen profesor es el entusiasmo por lo que hace, lo cual podría definirse como vocación. La actividad docente es una profesión que debe ser vocacional. Y con más razón si lo que se enseña es Arte. Asimismo este informe nos desvela las claves para ser un profesor “extraordinario”, definiéndolo como aquel profesor que es capaz de producir experiencias educativas únicas y memorables.

The Journal of Educational Research (O’Toole, 2013) analiza el libro *The High Quality Teacher: What is Teacher Quality and How Do We Measure It?* (Strong, 2011). Para medir la calidad del profesorado este autor propone un total de diez ítems que son los que enumeramos a continuación: consecución de los objetivos de la lección, antecedentes de los alumnos, variedad de los métodos de enseñanza, utilización de múltiples ejemplos, utilización de ejemplos no apropiados, ritmo de la clase, retroalimentación del proceso, práctica guiada, lenguaje claro y participación activa de los estudiantes.

En lo referente a los docentes en Música, tienen unas características especiales que han de ser tenidas en cuenta sobre todo en lo que a profesores de instrumento se refiere. El profesor ideal habrá de contar con un buen nivel interpretativo además de cualidades pedagógicas. Si un profesor tiene un buen nivel de ejecución en el instrumento, pero tiene carencias pedagógicas, esto dificulta la transmisión de conocimientos. El caso contrario, en el que el profesor es un buen pedagogo sin capacidades interpretativas hace que no pueda transmitir el conocimiento que no tiene.

Enseñar a tocar un instrumento no puede ser una asignatura teórica. La medida del éxito de un profesor vendrá dada por sus alumnos, por el nivel que logran en relación al conocimiento inicial que tenían y a sus condiciones, aptitudes y actitudes. McPherson (2005) citado por García (2011) cree que “es fundamental que los profesores de música insistan más en desarrollar un verdadero repertorio de estrategias que ayuden a la realización de las tareas

musicales” (p. 133). Además, este autor aconseja para activar mejor los procesos metacognitivos de los alumnos, que los profesores les pidan que “reflexionen sobre lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y que consideren planteamientos alternativos a la instrucción musical” (p. 134).

Es absolutamente necesario que los centros respalden la formación de los docentes más allá de la realización de cursos. Muchos profesores ven limitada su actividad concertística, pedagógica o investigadora por la poca flexibilidad que se permite en cuanto al cumplimiento del horario lectivo. Sin embargo, dicho esto, hay que hacer hincapié en la importancia que tiene que el alumno se convierta en su propio maestro. Schunk & Zimmerman, citados por García (2011) nos dicen que dado que el alumnado de centros reglados tiene poco tiempo de clase semanal con su profesor, es importante que el alumno sea capaz el resto del tiempo de estudiar y solventar los problemas por sus propios medios.

De esta manera “Los alumnos deben aprender a ser sus propios maestros, por lo que la práctica reflexiva y autorregulada, cobra un especial protagonismo”. Así concluye García (2011) diciendo que la educación musical es una buena forma de que los alumnos sean conscientes de su situación y responsabilidad, aprendan a ser estratégicos y a dirigir la motivación hacia metas específicas.

3.8 Planes de estudio

Una tesis sobre los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de Música (Lorenzo, 2009), nos dice que “tradicionalmente, los contenidos que los niños debían aprender en las escuelas se organizaban en relaciones temáticas denominadas programas o planes de estudio”.

Los planes de estudio están experimentando una gran transformación a raíz del plan Bolonia. Sin embargo, será fundamental que todo este cambio se fundamente en mejorar la enseñanza, sin que intereses mercantilistas puedan dirigir el futuro de las enseñanzas a un puerto que no sea el adecuado. Además para conseguir una implantación exitosa, se habrá de contar con el consenso del profesorado y el alumnado, que en muchas ocasiones miran con desconfianza las nuevas políticas educativas.

La importancia de los planes de estudio radica fundamentalmente en el resultado que consiguen, esto es, la preparación con la que el alumno egresa de los estudios. Un estudio comparativo de los planes de estudio 1966 y 1992 (Gómez, 2011) muestra la opinión del profesorado de tres conservatorios de la Comunidad de Madrid. En este estudio la mayoría de los profesores considera que la calidad de la enseñanza musical no ha mejorado sustancialmente. Gómez (2011) cree que el legislador está alejado de la realidad que pretende regular.

A lo largo de la última mitad del siglo XX, pueden señalarse tres planes de estudios que regularon las enseñanzas musicales en España y que recogemos en la tabla que exponemos seguidamente:

TABLA 3.4.

Planes de estudio en España en la última mitad del siglo XX

Planes de estudio	Legislación que lo desarrolla
Plan del 66	Decreto 2168/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE, nº 254, del lunes 24 de octubre de 1966)
Plan LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 De Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, del jueves 4 de Octubre de 1990)
Plan LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, del jueves 4 de mayo de 2006)

Tabla diseñada por la autora

Tal y como se desprende de la tabla anterior, los planes de estudio que presentamos son el plan del 66, el plan LOGSE y posteriormente el plan LOE. Con respecto a la LOCE, y aunque esta Ley sitúa a las Enseñanzas Artísticas dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial (artículo 7), no modifica lo regulado en la LOGSE sobre las enseñanzas musicales, por lo que sigue rigiendo la LOGSE como normativa básica.

La implantación del plan de estudios LOE se ha realizado siguiendo las disposiciones del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 167, del viernes 14 de julio de 2006).

En la Ley Orgánica de Educación no se encuentran cambios significativos, en el nivel elemental, la estructura de asignaturas que conforman los diferentes cursos es la misma que la del plan LOGSE. El Grado Medio, que recibe con la LOE la denominación de Enseñanzas Profesionales se convierte en un solo grado, desapareciendo los tres ciclos en los que se dividía con la LOGSE. En la LOE, la Enseñanza Superior está marcada por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La organización ha cambiado para establecer los niveles de Grado, Máster y Doctorado.

La calidad de los planes de estudio está garantizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o, en su caso, a la agencia de evaluación de la comunidad autónoma correspondiente, ya que según el artículo 13 del Real Decreto 1614/2009 de ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores, los planes de estudio les serán enviados por el Ministerio de Educación para su supervisión.

Un buen plan de estudios para las enseñanzas regladas de Música, ha de contar con una serie de características básicas: contener una amplia oferta formativa, ser flexible, tener capacidad para adaptarse, ofrecer una titulación y ser motivador.

La diversificación de la oferta formativa podrá satisfacer las demandas sociales de colectivos con intereses distintos. En el plan de estudios actual, aparecen nuevas asignaturas no existentes en el plan anterior. Se han introducido nuevas especialidades como Jazz, Bajo eléctrico, Guitarra eléctrica que tienen como finalidad actualizar las enseñanzas, y con ello, los planes de estudio.

En segundo lugar, ha de ser flexible. En un estudio comparativo sobre el plan de estudio LOGSE y el plan del 66 (Gómez, 2011), un profesor del conservatorio “Joaquín Turina”, señala que el plan LOGSE obliga a cursar un número determinado de asignaturas. En efecto, el plan LOGSE obliga a matricularse en bloque de las asignaturas pertenecientes a un mismo curso. Sin embargo, en el plan 66, el alumno podía matricularse de asignaturas sueltas, lo que propiciaba que el discente pudiera diseñar sus estudios “a la carta”, eligiendo aquellas asignaturas que deseaba cursar en ese año

académico. Flexibilizando los planes de estudio se obtendría la permanencia en la institución de los alumnos que no puedan abordar el curso musical en su totalidad.

En tercer lugar, ha de adaptarse a las circunstancias de la comunidad educativa: Los estudios reglados de Música cuando se realizan en edades escolares, han de compaginarse con los estudios de la enseñanza general. Los profesores de Grado Medio entrevistados en el estudio de Gómez (2011), consideran que en el plan 66 era “más sencillo simultanear la enseñanza musical y obligatoria” (p. 82).

El artículo 47 de la LOE establece que: “las Administraciones educativas facilitaran la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria”. Esto es necesario, porque a la doble carga lectiva que llevan los estudiantes se suma la cantidad de horas que los alumnos han de pasar en casa con su instrumento.

Para optimizar la organización del tiempo de clase del alumno, la solución puede venir de la mano de los centros integrados. En esos centros el discente puede cursar a la vez la enseñanza general y la musical con el correspondiente beneficio en cuanto a organización de horarios.

En el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007) se aboga porque se hagan efectivos los centros integrados de Música y secundaria. Estos centros posibilitarán la compatibilidad de los estudios de régimen general con los de régimen especial. Asimismo este texto destaca la vía del Bachillerato en Artes, que permite la integración curricular de ambos regímenes. Roche (2005) cree que el título de Bachiller de Música, tiene problemas de conexión con las carreras universitarias, por lo que su aplicación no ha solventado el problema existente.

La diferencia entre enseñanzas integradas y centros integrados queda clara en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007), en los centros integrados se cursan dentro de la misma institución las enseñanzas regladas y las artísticas. En cambio, las enseñanzas integradas pueden cursarse en diferentes centros, pero con una coordinación previa.

Además de la carga extra que suponen los estudios de Música para los alumnos que cursan la enseñanza general, hay que tener en cuenta que dentro de las mismas enseñanzas, los planes de estudios han de evitar la sobrecarga lectiva. En el trabajo de campo que hace Gómez (2011) sobre los planes de estudio, los discentes creen que el plan LOGSE ha formado instrumentistas con menor nivel instrumental debido a que las asignaturas complementarias les absorben una gran cantidad del tiempo de estudio. Sin embargo, los alumnos consideran como aspecto positivo de la LOGSE, que se dispone de una formación musical más completa que la que proporcionaba el plan del 66.

Para aquellos estudiantes que han finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, antes la LOGSE (artículo 27.3) y ahora la LOE (artículo 34), contemplan el Bachillerato en Artes. Incluso, la LOE, en su artículo 50.2 deja entrever una vía específica de Música. Sin embargo, el Bachillerato quedó en parte vacío de contenido porque no existían carreras de primer ciclo a las que acceder. Para cursar carreras como Musicología, había que estar en posesión de una diplomatura cursándose en los dos últimos cursos de carrera.

El Plan Bolonia cambia la situación estableciendo el nuevo Grado en Historia y Ciencias de la Música que se va a poder cursar tras la prueba de acceso a la universidad (PAU), y que tendrá la misma duración que los nuevos grados. Otras soluciones como las convalidaciones, no han satisfecho a los integrantes de la comunidad educativa. Esto se debe a que el estudiante puede suspender la Música en educación secundaria si no supera las asignaturas correspondientes del conservatorio, que suelen ser más complicadas al ser una enseñanza profesional. En el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007) se resalta la importancia de las convalidaciones para simultanear los estudios y reducir la carga lectiva.

En cuarto lugar, para lograr un plan de estudios óptimo, ha de proveer al discente de una certificación correspondiente al tiempo y esfuerzo invertido. En el plan del 66, al finalizar el Grado Medio, se obtenía una titulación que permitía incorporarse al mercado de trabajo. Sin embargo, la LOE, no contempla la posibilidad de una diplomatura, por lo que después de cursar las Enseñanzas Profesionales (lo que puede suponer diez años de estudio si se cursa todas las Enseñanzas Elementales y Profesionales), la titulación que obtienes no te

permite acceder al mundo laboral. Ni siquiera es una condición indispensable para acceder al nivel superior ya que para ello basta con aprobar el examen de acceso.

Asimismo, el plan de estudios ha de ser motivador para los alumnos. Un aspecto unánime que se ha destacado entre los alumnos encuestados en el estudio de Gómez (2011) es la desconfianza que sienten hacia el plan de estudios LOGSE. Estos discentes creen que el plan LOGSE, no les va a proveer de los conocimientos que el mundo real les va a demandar. La situación expresada, puede llegar a ser desmotivante para el alumnado, pudiendo provocar la deserción de los estudios. Un alumno que no confía en que su formación musical sea la idónea, puede decantarse por otros estudios menos costosos y con mayor proyección de futuro. Por ello, es correcto pensar que el alumnado habrá de tener una fuerte vocación para llevar los estudios musicales reglados a término.

Un principio que puede incidir positivamente en los planes de estudio sería el otorgar cada vez más autonomía organizativa a los centros: La LOE, que regula las Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores, establece que uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español es el principio de autonomía.

Este principio se erige en la base “para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos” (artículo 1). Y va más allá, porque considera a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza (artículo 2.2.).

La LOE continúa en la misma línea al establecer que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente” (artículo 120). De la misma manera las Administraciones educativas facilitarán que los centros, dentro de su autonomía, elaboren “sus propias normas de organización y funcionamiento” (artículo 124).

Delimitando los diferentes niveles que encontramos en los estudios musicales quedaría como sigue:

TABLA 3.5.

Legislación que regula la autonomía de los centros de enseñanza musical por niveles

Nivel	Legislación
Enseñanzas Elementales	La Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 27 de julio de 2004, por la que se hacen públicas las instrucciones dictadas sobre la organización y funcionamiento de los Conservatorios y Centros Autorizados Elementales y Profesionales de Música, en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 190, del jueves 30 de septiembre de 2004)
Enseñanzas Profesionales	Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 206, del martes 16 de octubre de 2007)
Enseñanzas Superiores	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, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009)

Tabla diseñada por la autora

Tal y como se desprende de la tabla anterior, en lo referente a las Enseñanzas Elementales de Música, la Resolución de 2004 citada, cuando establece las directrices para el Reglamento de Régimen Interior, establece que se hará bajo el principio de la autonomía pedagógica y organizativa del centro (punto 4.3). Por lo que respecta a las Enseñanzas Profesionales, el Decreto 364/2007, establece tanto para los conservatorios como para los centros autorizados, que “Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica y organizativa” (artículo 24).

Por último, tal y como se recoge en la tabla, el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores establece que “los centros de enseñanzas artísticas superiores deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico” (p. 1).

3.9 Rendimiento

Los gobiernos, como correspondencia a la inversión que realizan en educación, demandan con insistencia creciente resultados positivos. Las políticas educativas implantadas por los poderes públicos, se dirigen de manera inexorable a incrementar la eficacia y eficiencia del sistema educativo. Hoy en día existen informes internacionales que analizan y permiten comparar resultados del rendimiento de los estudiantes en los diferentes países. Así los poderes públicos pueden valorar la correspondencia que existe entre la inversión que se realiza y los resultados educativos obtenidos.

Este fenómeno que se está produciendo en cada país, tiene una repercusión directa en las instituciones encargadas de la educación, que ven cómo recae en ellas la responsabilidad del rendimiento de sus estudiantes. Esta situación ha tenido como consecuencia la evaluación a partir de estándares de rendimiento. Sin embargo, cuando se valora el resultado no hay que perder de vista los antecedentes.

3.9.1 Concepto de rendimiento

En una tesis sobre la deserción de los estudiantes (Gutiérrez, 2002), el término rendimiento se enfoca como un concepto multidimensional que incluye tanto el fracaso como el abandono. González Tirados (1993) cree que en el mismo término de rendimiento “se encuentra toda la actividad que se desarrolla en una organización” (p. 6). De esta forma, esta autora y en la misma línea Escandell & Marrero (1999), ligan el término rendimiento con el de producción.

Escandell & Marrero (1999), coinciden también en observar dos aspectos del rendimiento: el cualitativo y el cuantitativo:

- I. El aspecto cualitativo: recoge datos sobre el nivel de formación de los estudiantes que egresan de la institución, la adecuación de las titulaciones a las demandas de la sociedad, la relación entre los objetivos previstos y los alcanzados, etc.
- II. El aspecto cuantitativo: recoge datos referidos a la tasa de egresados en el tiempo establecido, la relación entre los estudiantes que finalizan y los matriculados, el costo por alumno, etc.

González Tirados (1993) considera que el modelo más eficaz es el cuantitativo, por el hecho de que la influencia de las otras variables no es tan significativa. La mayoría de los estudios que se realizan son de tipo cuantitativo. Las investigaciones que se han hecho en este campo se centran en los discentes porque se pueden cuantificar los datos de una manera más objetiva.

En el estudio sobre el abandono de Escandell & Marrero (1999), se establece que determinadas variables “son el medio para que el alumno obtenga un rendimiento y éxito esperado en la tarea que está desarrollando”. Además relacionan el rendimiento con los resultados obtenidos por el trabajo que se ha hecho, por lo que el análisis de estos resultados conducirá a la evaluación del grado de consecución de los objetivos planteados. En este sentido el rendimiento es sinónimo de la calidad de docencia y de enseñanza.

Sin embargo, la relación entre rendimiento y éxito no está tan clara. Hay que tener en cuenta que aunque el término rendimiento se relaciona en ocasiones con el de éxito, muchas veces no hay una correlación positiva entre el rendimiento académico positivo y el éxito en la vida profesional.

3.9.2 Clasificación del rendimiento

Tejedor (2003) distingue el rendimiento desde el punto de vista del momento en el que se percibe. En la tabla que exponemos a continuación veremos la clasificación en la que se dividen los diferentes tipos de rendimiento. Así podemos diferenciar entre:

TABLA 3.6.

Clasificación del rendimiento desde el punto de vista del momento en que se percibe

Rendimiento inmediato	En sentido amplio	Tasas de abandono Retraso o retención
	En sentido estricto	Éxito
Rendimiento diferido		

Tabla diseñada por la autora

De la tabla anterior se desprende que el rendimiento se divide entre rendimiento inmediato y rendimiento diferido. El rendimiento inmediato son los

resultados (calificaciones) que obtienen los discentes hasta que finalizan sus estudios. El rendimiento diferido, sin embargo, es la utilidad de la formación recibida en la vida laboral y social posterior.

Este rendimiento inmediato a su vez se divide en rendimiento en sentido amplio y rendimiento en sentido estricto. El rendimiento en sentido amplio puede medirse a través del éxito, el retraso o retención y el abandono. El éxito es la finalización de los estudios en el tiempo previsto oficialmente. El retraso o retención es la finalización utilizando más tiempo del establecido en el plan de estudios. Por último el abandono supone dejar los estudios antes de finalizarlos. El rendimiento en sentido estricto son las notas obtenidas por los estudiantes.

Por otro lado se habla de regularidad académica que es la relación entre los alumnos matriculados y los que se presentan a los exámenes. Otra clasificación vendría dada desde el impacto social que tiene el rendimiento en las instituciones, en este caso en los centros reglados de Música. La influencia social externa se mediría por el prestigio de los egresados, pero también existe un rendimiento interno, que mide el progreso de los alumnos o la ausencia del mismo.

Según García, Guzmán & Martínez (2006) existen tres tipos de rendimiento desde el punto de vista del nivel de adquisición de los conocimientos:

- Rendimiento académico bajo: “Significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referentes al material de estudio” (p. 27). Este tipo de rendimiento lo puede presentar el alumno durante un largo período de tiempo o en un momento concreto.
- El rendimiento académico medio: Indica que el alumno posee los conocimientos necesarios para realizar actividades y solucionar problemas relativos al estudio. De esta manera, el estudiante va adquiriendo autonomía progresiva para resolver las dificultades que se le presentan a la hora de estudiar.

- El rendimiento académico alto: Los estudiantes con un alto rendimiento académico comprenden los conocimientos de manera íntegra y tienen habilidad en el manejo de la información.

3.9.3 Variables que inciden en el rendimiento académico

Según un artículo de la *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (González-Pienda, 2003), “al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico” (p. 247). Clasificaremos las variables que influyen en el rendimiento académico de la forma que sigue

TABLA 3.7.

Variables que inciden en el rendimiento

Variables				
Personales		Académicas	Pedagógicas	Sociofamiliares
De identificación	Cognitivas			
Género Edad	Inteligencia Personalidad Hábitos de estudio Aptitudes Estilos de aprendizaje Conocimientos previos Motivación, etc.	Tipos de estudios cursados Curso Opción en que se estudia una carrera Rendimiento previo, etc.	Método de enseñanza Estrategias de evaluación, etc.	Estudios de los padres Situación laboral de los padres Lugar de residencia familiar Lugar de estudio Expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, etc.

Tabla diseñada por la autora

Determinados autores han analizado algunas de estas variables. Tejedor (2003) nos dice que los estudios sobre el género aportan soluciones contradictorias, aunque la mayoría reconoce un éxito mayor entre las mujeres. En cuanto a la edad, el autor citado nos comenta que deberíamos entenderla en relación con la variable curso. Casas (2001) sin embargo resalta la importancia de comenzar los estudios a edad temprana para lograr grandes avances técnicos.

Dentro de las variables cognitivas, los hábitos de estudio han sido analizados por Lorenzo & Escandell (2003), que demostraron la incidencia de

la falta de hábito de estudio con el abandono. En cuanto a las aptitudes, hay que tener en cuenta que en la Música existen una serie de características específicas que nada tienen que ver con las aptitudes requeridas en la educación obligatoria. González-Pienda (2003) revisa una serie de estudios que constatan la relación que existe entre las aptitudes de los alumnos y su logro académico. Un estudio sobre los alumnos de viola del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (Jiménez, 2008) da a conocer la convicción de estos educandos de tener aptitudes musicales.

En relación a los estilos de aprendizaje, la efectividad del aprendizaje no sólo depende de poseer capacidades cognitivas o aptitudinales. Según González-Pienda (2003) un alumno “inteligente” además habrá de tener un buen “estilo de aprendizaje”. Por estilos de aprendizaje entiende “los modos diferentes en que los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas” (p. 250).

En cuanto a los conocimientos previos, sería interesante hacer un estudio sobre la preparación con la que llegan los alumnos a las Enseñanzas Superiores. Actualmente, no es necesario cursar las Enseñanzas Elementales o Profesionales para tener acceso a la enseñanza superior, basta con superar la prueba específica para acceder al centro en el que se desee estudiar. Habría que estudiar las consecuencias de esta medida en la formación con la que ingresan los alumnos en los centros superiores, así como medir de alguna manera la diferencia entre los discentes formados en niveles inferiores frente a los que no lo están.

En lo referente a la motivación, aunque tradicionalmente se enfatizó el ámbito cognitivo como básico para el aprendizaje, actualmente se está descubriendo la importancia de la vertiente motivacional para analizar el rendimiento. Además de tener la capacidad y herramientas necesarias para aprender, es necesario tener una voluntad firme de querer aprender. En las aulas es frecuente escuchar frases como la de que “el alumno no está motivado”, responder al por qué se da esta situación puede dar lugar a estrategias que eviten el fracaso en los estudios.

Colleta & Pascual (2010) creen que hay que tener presente la motivación de nuestro alumnado, de esta forma se podrán mejorar “los espacios institucionales, el rendimiento de nuestros alumnos, la relación alumno-profesor o la elección del repertorio entre otras cosas” (p. 1). De forma más específica, Costa-Giomi (2004) sugiere que los estudiantes abandonan probablemente las clases de piano porque se desmotivan y porque disminuyen sus logros. La motivación hace al discente ser capaz de superar los obstáculos que encuentra en su aprendizaje. Sin esta fuerza interior la adquisición de conocimientos deviene más complicada.

Un factor que influye en el rendimiento y en la motivación es que el estudiante quiera aprender Música. Esto es, el alumno ha de comenzar los estudios deseo propio, y no porque su entorno u otros condicionantes tomen la decisión por él. En este sentido, un estudio sobre la actitud de los estudiantes hacia la Universidad (Méndez & Trillo, 2010), sustenta que la actitud de cada alumno es un referente fundamental de su potencial conducta en dicho contexto. También podemos relacionar la motivación con las expectativas de aprendizaje del estudiante (Tejedor, 2003). Este autor cree que las metas que tiene el estudiante influyen en las estrategias que utiliza para aprender.

Además los estudios musicales no son una enseñanza obligatoria, por lo que la motivación juega un papel preponderante a la hora de que el alumno continúe con estos estudios. Son numerosos los términos que influyen en la motivación, como la autoestima. La autoestima cuando es positiva incrementa en el discente el deseo de aprender, aumentando además las expectativas de éxito académico. Así Poy (2010) considera “que el rendimiento académico depende de un estado psicológico positivo de los estudiantes (sensación de autoeficacia)” (p. 161).

Para ello los docentes han de tener en cuenta que los objetivos han de ser realistas, esto es, han de poder alcanzarse por los alumnos. Las expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos han sido estudiadas por González-Pienda (2003) que estima que “a medida que las expectativas de los padres sobre la capacidad de sus hijos son mayores, el autoconcepto de estos se incrementa y también aumenta la confianza en sí mismos y la motivación académica” (p. 250).

También Hughes, Kwok & Im (2013), creen que las expectativas educativas de los padres predicen los logros académicos de los estudiantes. Sin embargo, Hallam (2010) cree que los que abandonan se perciben a sí mismos con menos habilidad musical, creen que han recibido menos estímulo familiar, tienden a sentirse inadecuados musicalmente y cambiarse a actividades deportivas u otras de ocio en lugar de la Música.

Casas (2001) investiga sobre los resultados académicos del alumno en relación con la implicación de los padres en la práctica diaria del instrumento. Así asegura que muchos de estos padres supervisaban el estudio en casa, y que hubo momentos en que no hubieran estudiado si no hubiera sido por los padres. La mayoría de estos padres dedicó mucho tiempo y recursos materiales a la educación de sus hijos. De la misma manera destaca la importancia de que el esfuerzo del niño se vea alabado por la familia. En la misma línea Mora (2010) cree que “No efectuar un seguimiento por parte de ningún familiar en los deberes se relaciona con una mayor intención de abandono” (p. 179).

Además el profesor ha de dotar al alumno de las herramientas necesarias para poder alcanzar los objetivos y así lograr el esfuerzo del alumno en superar las dificultades que puedan existir. El reconocimiento del profesor desarrolla la motivación intrínseca del alumno y le ayuda a superar las dificultades. El futuro músico desarrollará así las ansias de conocimiento y afrontará los obstáculos si va adquiriendo experiencias en las que estén presentes el éxito y el reconocimiento de los que le rodean. Ha de primar la evolución de los alumnos antes que el dominio de las programaciones.

Sin embargo, tal y como revela el estudio de Gómez (2011), los educadores encuentran al alumnado del plan LOGSE menos motivado que el del plan 66. Este descenso de la motivación ha de ser objeto de reflexión, dado que, tal y como nos dice Tejedor (2003), la motivación es el elemento de mayor influencia en el rendimiento académico por encima de las estrategias y de las técnicas de aprendizaje.

Tripiana (2010), analiza la motivación relacionada con la orientación profesional de los estudiantes de Música. Este autor argumenta que al

estudiante le motiva la búsqueda de una profesión, añadiendo que el único camino para desarrollar la motivación en el alumnado es darles la posibilidad de que se dediquen profesionalmente a lo que realmente quieren.

Las variables citadas anteriormente, quedan recogidas en la tabla que sigue:

TABLA 3.8.
Variables que influyen en el rendimiento académico

	Variables de identificación	Género Edad
Variables personales	Variables cognitivas	Inteligencia Personalidad Hábitos de estudio Aptitudes Estilos de aprendizaje Conocimientos previos Motivación
Variables académicas		Tipos de estudio Curso Opción en que se estudia una carrera Rendimiento previo, etc.
Variables pedagógicas		Método de enseñanza Estrategias de evaluación, etc.
Variables sociofamiliares		Estudios de los padres Situación laboral de los padres Lugar de residencia familiar Lugar de estudio Expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, etc.

Tabla diseñada por la autora

Una vez seleccionadas las variables que se elijan, habrán de medirse cuantitativamente para traducir numéricamente el resultado del rendimiento del alumnado. Un estudio sobre los condicionantes del aprendizaje (Colleta & Pascual, 2010), cree que en la mejora del rendimiento de nuestros alumnos en la clase de instrumento hemos de tener en cuenta aspectos tanto cognitivos y físicos como motivacionales.

Cognitivos, porque cuando el alumno comienza el estudio de una nueva partitura, ha de poner en marcha todo su conocimiento anterior para descifrarla. Físico, porque para la ejecución de un instrumento es necesario utilizar miembros de nuestro cuerpo como si de una disciplina deportiva se tratara. Y,

por último, motivacionales, porque las emociones juegan un papel muy importante en los estudios musicales.

Asimismo Valencia (2011), nos dice que un “estudiante debería tener metas tanto de aprendizaje como de rendimiento, ya que este tipo de orientación motivacional le permite una mejor adaptación a las demandas contextuales” (p. 82). El rendimiento adquiere una gran importancia si tenemos en cuenta que el bajo rendimiento de los estudiantes está asociado normalmente a la deserción académica.

En los estudios reglados, existen factores específicos que facilitan la permanencia del alumno en el centro, como la idoneidad del repertorio elegido, una positiva relación profesor-alumno, la idea que el alumno tenga sobre sí mismo y sus capacidades, o las expectativas que el alumno se ha trazado para su futuro.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la idea que tienen los alumnos sobre la mayor o menor dificultad de los estudios que van a cursar. En este sentido muchas veces la idea que se tiene de cómo va a ser la enseñanza no coincide con la realidad. Así, Lorenzo & Escandell (2003) demostraron que los docentes del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas consideraban que el tener una idea equivocada de los estudios podía causar abandono.

3.9.4 Modelos de análisis del rendimiento académico

Tanto Rodríguez Espinar (1982) como González Tirados (1993) coinciden en clasificar los modelos que se usan para el estudio del rendimiento. De esta manera ambos autores los dividen en cuatro tipos:

- El modelo psicológico: estudia el rendimiento desde la medición de dimensiones basadas en las aptitudes, la motivación y la personalidad del alumno así como las relaciones entre ellas.
- El modelo sociológico: Considera que determinadas variables ambientales, familiares, escolares, etc. condicionan el rendimiento, por lo que las analiza y evalúa.
- El modelo psicosocial: Se basa en la idea de que todas las experiencias significativas quedan tamizadas por el propio sujeto. Hay dos posturas generalizadas: la que observa como determinadas

variables actúan sobre el individuo, y las que ven la repercusión que tienen esas variables en el individuo pero tal y como éste las percibe.

- El modelo ecléctico de interacción: Combina las variables de los tres modelos anteriores, así como la interacción entre ellas.

3.9.5 Factores relacionados con el rendimiento

Escandell & Marrero (1999), creen que el rendimiento está condicionado por factores relacionados con el estudiante, pero observan una segunda vertiente que está relacionada con la institución académica. González Tirados (1993) agrupa los factores relacionados con el rendimiento en tres bloques, dividiendo la vertiente académica entre lo propio del profesorado y lo relativo a la organización de la institución. Nosotros lo adaptaremos para que se adecue a las enseñanzas musicales. Lo vemos en la tabla siguiente:

TABLA 3.9.
Factores del rendimiento

Relacionados con el estudiante	Relacionados con el profesor	Relacionados con la organización de la institución académica
Falta de preparación para acceder a estudios superiores	Las deficiencias de tipo pedagógico	Ausencia de objetivos claramente definidos
Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas de la especialidad elegida	Métodos utilizados en la impartición de la materia	Falta de coordinación entre las distintas materias
Aspectos actitudinales	Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes	Falta de definición del tipo de titulado que se desea formar
Falta de método de estudio	Falta de mayor dedicación e interés	Sistemas de selección utilizados en la entrada al Centro
Estilos de aprendizaje no acordes con la especialidad elegida	Adecuada actualización científica	Criterios institucionales objetivos para la evaluación
Desmotivación por cursar una especialidad no elegida	Problemática individual del profesor	
	Estilos de aprendizaje y forma de solucionar problemas	
	Las formas de evaluación de cada profesor	

Tabla diseñada por la autora

Entre los factores relacionados con el alumno creemos que es especialmente importante la falta de conocimientos previos del discente. Así,

un estudio sobre el bajo rendimiento realizado en la Universidad de Salamanca (Tejedor & García-Valcárcel, 2007) destaca entre los factores que pueden determinar el rendimiento del alumno, la falta de preparación de los discentes para acceder a estudios superiores. Ello nos hace pensar en la importancia de una sólida formación en los estadios previos musicales para que el alumno sea capaz de abordar unos estudios superiores con una formación básica que le capacite para realizarlos. En el cuestionario realizado entre los docentes de la Universidad de Salamanca, la opinión generalizada fue que la variable que “más incide en el bajo rendimiento es el escaso nivel de conocimientos previos del alumno para cursar las asignaturas” (p. 453).

De la misma manera, habría que tener en cuenta la importancia de que el educando elija la especialidad que desea. Diversos estudios (Lorenzo & Escandell 2003, Jiménez 2008) vinculan el abandono de los estudios con el estudio de una especialidad no deseada. En la misma línea Valencia, Ventura & Escandell (2003), reflejan en su estudio cómo el plan LOGSE oferta las especialidades buscando un equilibrio entre las mismas, no ajustándose en muchos casos a las demandas de los estudiantes.

Tejedor & García-Valcárcel (2007) han sido capaces de señalar una serie de características que cumplen los estudiantes con buen rendimiento. Son las siguientes:

- Alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media
- Pertenecientes a cursos inferiores
- Con alta valoración en sus hábitos de estudio
- Que asisten regularmente a las clases que se imparten
- Con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida
- Motivados culturalmente desde el ámbito familiar
- Con una actitud positiva hacia la Universidad
- Concepto de auto-eficacia elevado

En segundo lugar están los factores relacionados con el profesorado. Un estudio de Tejedor & García-Valcárcel (2007), investiga las deficiencias

pedagógicas del profesorado como un determinante del bajo rendimiento de los alumnos. Además propone como estrategia que se potencie la formación de los profesores en la adquisición de técnicas de motivación.

En la vertiente relacionada con la institución académica, los autores citados, creen que determinados factores relacionados con las instituciones influyen en el rendimiento del alumnado por lo que estiman que se ha de valorar la satisfacción del alumnado con dichos factores.

Además Adell (2002) citado por García-Cruz, Guzmán Saldaña & Martínez (2006), establece que la mejora del rendimiento no se traduce exclusivamente en tener mejores notas, sino también aumentar “el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados-padres, profesorado, administración” (p. 13).

Además de los factores citados por González Tirados (1993) creemos que hay factores que no pertenecen al estudiante, ni al profesor y que también van más allá de la institución. La buena elaboración de los planes de estudio, con un número determinado de materias pertinentes y significativas ha de tener la consideración que se merece. Tanto los profesores como los alumnos creen que influye en el rendimiento, el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar.

Esto ha acontecido en los estudios musicales desde el plan LOGSE. La loable idea de que un músico ha de tener una formación musical que vaya más allá de su instrumento, se tradujo en un cúmulo de asignaturas que resta tiempo al estudio de la especialidad. En mayor medida esto se ha visto reflejado en las especialidades instrumentales. Frente al egresado del plan del 66, que dominaba su especialidad pero tenía lagunas en su formación musical complementaria, encontramos al egresado LOGSE que domina muchos campos pero quizá adolece de una preparación exhaustiva del instrumento.

3.10 El éxito y el fracaso académico

El éxito o el fracaso siempre vienen determinados por lo que esperamos conseguir de una determinada actividad. Según Rodríguez (2008) para que una persona sienta éxito en cualquier faceta han de producirse dos condiciones: la

satisfacción de uno mismo por lo que ha realizado y el reconocimiento de los demás.

Por otro lado Fernández, Mena & Riviere (2010) hace una reflexión sobre la difícil diferenciación que existe a veces entre el éxito y el fracaso. En este sentido, acumular repeticiones no es incompatible con terminar los estudios con éxito. Desde el punto de vista de la eficacia sería un éxito debido a que el discente habría terminado a pesar de los obstáculos encontrados. Desde el punto de vista de la eficiencia sin embargo, habría una desproporción desmesurada entre medios y fines.

En otro orden de cosas, aunque podría considerarse un éxito la obtención del diploma que acredite la finalización de los estudios, si este título no está acompañado de los conocimientos necesarios podría ser un fracaso considerado en sentido amplio. Sin embargo, Holme, Richards, Jimerson & Cohen (2010) no encuentran relación entre la mayor o menor rigurosidad de los exámenes dirigidos a egresar de la institución con el empleo o los ingresos en general.

Muchas veces la diferencia entre el éxito y el fracaso está en pasar o no de curso. Según Rodríguez (2008) “La LOGSE entiende por fracaso escolar las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo” (p. 2). Así continúa diciendo que tanto el éxito como el fracaso son términos que dependen tanto del contexto como de las expectativas de cada alumno. Para que una persona sienta que tiene éxito es necesario tanto la satisfacción propia como el reconocimiento ajeno. En la misma línea, Miñaca & Hervás (2013) definen el fracaso escolar “como la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos pero no lo consigue y se retira”, y continúan diciendo que dicho fracaso da lugar “a un posterior riesgo de abandono” (p. 205).

Gutiérrez (2002) nos da una visión del fracaso académico como “un extremo del continuo de rendimiento, así como el éxito es el lado opuesto. El abandono de los estudios es uno de los productos de ese fracaso académico” (p. 92). Como lo expresarían Vélaz & Paz (2010) “todo abandono es un fracaso” (p. 19). Lehman, Sloboda & Woody (2007) hablan de la persistencia en contraste con el abandono en Música. Ellos creen que el abandono tiene su

explicación en la falta de motivación intrínseca. Esta motivación puede dañarse por experiencias negativas o por fuentes externas, o bien reforzarse con experiencias positivas musicales o apoyando el autoconcepto musical del alumno.

Esta misma línea es seguida por Escandell & Marrero (1999) quienes además dan una definición de fracaso que nosotros hemos adaptado para que refleje la realidad del fracaso en el Conservatorio. Se entiende por fracaso varias situaciones:

- El abandono de la especialidad elegida aunque no se abandonen los estudios del conservatorio ni el propio centro.
- La repetición de curso supone un retraso en los estudios que también se engloba dentro del término fracaso. Miñaca & Hervás (2013) consideran que la repetición de curso, junto con la falta de asistencia, son indicadores previos del abandono escolar.
- La retención en determinadas asignaturas, también supone cursar los estudios sin que se sigan los plazos idóneos señalados en el plan de estudios.
- La no presentación a alguna prueba de evaluación final también se considera fracaso.

La tasa de idoneidad la definen Bolívar & López (2009) como “un índice que se corresponde con la tasa de alumnos y alumnas que se encuentran matriculados en el curso académico que les corresponde por su edad o, lo que es lo mismo, que han progresado adecuadamente en su escolaridad, sin haber repetido ningún curso” (p. 59).

Martínez (2009) establece que la expresión de fracaso escolar señala al estudiante como único responsable, aunque más bien se trata del “resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.” (p. 57). La deserción de los estudios musicales puede ser un indicador de la calidad de la educación musical, su interés radica en que nos puede ayudar a detectar fallos en el sistema educativo. No se trata de dirimir responsabilidades, sino de mejorar el sistema para que cada vez un mayor número de estudiantes sea

capaz de finalizarlos de la mejor forma posible. El problema que supone el abandono repercute tanto a nivel institucional como personal del estudiante que abandona los estudios.

Cuando un estudiante no culmina el proceso de aprendizaje, todos los medios materiales como personales invertidos, se pierden en el camino. Mena, Fernández & Riviére (2010) introducen el concepto de “desenganche”, entendido como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (p. 123). La escuela en nuestro caso sería la institución en la que se cursan los estudios musicales. Y continúan diciendo que “las diferentes manifestaciones del desenganche escolar (absentismo, falta de respuesta académica o indisciplina) deben verse, por lo tanto, como indicios de un proceso en cierta medida oculto” (p. 123). La identificación de estos “síntomas” podría servir para detectar, prevenir y evitar el abandono.

En otro orden de cosas, si el alumno culmina los estudios en un tiempo superior al establecido en el plan de estudios, el gasto se incrementa proporcionalmente al retraso producido. El abandono es un fenómeno que ha de ser analizado e investigado para determinar sus características y las variables que entraña. A partir de ahí se podrán diseñar medidas y estrategias para prevenirlo o para evitar en la medida de lo posible que se produzca.

Cabrera, Bethencourt, Álvarez & González (2006), definen el abandono de estudios como un término usado para denominar a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del estudiantado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. Estos autores, enumeran una serie de situaciones que se consideran abandono. Desde la perspectiva de los estudios reglados de Música se entiende por abandono:

- El abandono involuntario, que supone que el estudiante quiere continuar los estudios pero no puede hacerlo por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos.
- Dejar la especialidad para iniciar otra en la misma institución.
- Dejar la especialidad para iniciar otra en otra institución.

- La no continuación en el centro para irse a otro donde completar los estudios iniciados.
- Renunciar a la formación reglada para estudiar la Música fuera de ella.
- Interrumpir el estudio de la Música para retomarlo en un futuro.
- Interrumpir el estudio de la Música para no retomarlo.
- Otras posibilidades que no han sido contempladas anteriormente.

De las posibilidades enumeradas, habría que discernir si el cambio a otra institución se puede considerar abandono. Quizás sería un fracaso de la institución el que el estudiante encuentre otros centros más atractivos, o no haber sido capaz de encontrar los medios para que ese alumno prosperara. Pero en ningún caso habría intencionalidad por parte del discente de interrumpir su formación.

Otro caso en el que puede dudarse de si es abandono o no, es la interrupción de la formación para adquirir nuevas experiencias. En este caso, creo que el punto de inflexión está en la intención del estudiante, si pretende culminar los estudios o no. Incluso el cambio de especialidad puede considerarse un fracaso vocacional, de capacidades o académico.

En el estudio citado anteriormente de los profesores Cabrera, Bethencourt, Álvarez & González (2006), se identifican una serie de variables sobre las causas de la deserción. Estas pueden ser psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, por la simultaneidad de estudios, institucionales y sociales.

En primer lugar, se encuentran las causas psicoeducativas, en las que la explicación del abandono universitario se encuentra en las características psicológicas y educativas de los estudiantes. Es muy importante la pasión que el individuo tenga por la Música en general y por su especialidad en particular. Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand (2010) creen que si no se tiene una pasión por encima de la media por tocar un instrumento musical, el abandono se producirá antes de alcanzar un nivel experto de interpretación.

En segundo lugar, habrá que tener en cuenta las causas evolutivas: Los estudios musicales, si se inician a una temprana edad (desde los 8 años) y se completan curso por curso como están diseñados en el plan de estudios,

abarcan 14 o 15 años de la vida de una persona (a veces más). Durante este tiempo, el estudiante varía significativamente en lo que se refiere a su maduración personal. Los problemas de índole personal que pueden aparecer en los diferentes períodos evolutivos inciden de manera directa en los estudios.

Otra variable que puede afectar a la deserción es la familia. El apoyo de los padres en unos estudios que no tienen carácter obligatorio es imprescindible. La influencia familiar dependiendo del grado de valoración de los estudios musicales incide directamente sobre el estudiante. Incluso a la hora de decidirse por continuar los estudios o, por el contrario, elegir una carrera universitaria, la influencia de la familia es, en muchos casos, determinante.

En este sentido, una tesis sobre el rendimiento musical (García, 2011), encuentra “correlaciones positivas entre la cantidad de supervisión paterna recibida en casa durante el estudio, y el logro de un dominio técnico interpretativo en instrumentistas novatos” (p. 104). Asimismo señala cómo en determinados métodos como el *Suzuki*, los profesores exigen la presencia de los padres tanto en parte de las clases como durante el estudio.

El hecho de que los padres fomenten una rutina de estudio constante puede evitar el fracaso, ya que según Hallam et al (2012), en un estudio publicado por este mismo autor (Hallam, 1998) y por Sloboda et al. (1996), sostienen que hay evidencia de que las personas que abandonan tienden a estudiar menos que aquellas que continúan. De ahí que queramos subrayar la importancia de que el discente se acostumbre desde los estadios elementales de estas enseñanzas a dedicar un tiempo a su instrumento, puesto que es imprescindible en su aprendizaje musical.

En la misma línea Rodríguez (2008) considera que la implicación de las familias en la acción educativa se considera “un factor determinante en el éxito escolar de los sujetos” (p. 12). Esta comunicación se basa en los estudios escolares, pero aún así es fácilmente trasladable a los estudios de Conservatorio.

No podemos olvidar que las condiciones económicas inciden negativamente en el abandono de los estudios. En España los datos recogidos

por Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González (2006) señalan como “las dificultades económicas de algunas familias o la escasez de ayudas financieras para poder estudiar obligan a algunos estudiantes a simultanear estudios y trabajos” (p. 20). El tener escasos recursos financieros, o la falta de ayudas económicas para continuar los estudios hace que en las Enseñanzas Superiores, determinados estudiantes tengan que simultanear su vida profesional con los estudios, en detrimento de la dedicación que exige su formación musical. Casquero & Navarro (2010) sitúan entre los principales factores que inciden en el abandono el entorno socioeconómico de los individuos.

De la misma manera Lorenzo & Escandell (2003) estudian esta variable como una de las que pueda influir en el rendimiento. Asimismo, demuestran que el profesorado del Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria no cree que la ausencia de medios económicos de lugar al abandono. Sin embargo, los docentes piden medios para que el factor económico no sea un problema para cursar los estudios.

Para solucionar este problema, un trabajo realizado por Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Show & Martin-Glenn (2006) propone que dado que los estudiantes con ingresos bajos tienen mayor riesgo de fracasar académicamente, se les debería ofrecer tiempo educativo adicional. Aunque en este caso no se refieren a la enseñanza musical, podríamos plantearnos en nuestras enseñanzas proporcionar determinados refuerzos educativos a aquellos estudiantes que los necesiten.

La dificultad para simultanear estudios y trabajo, se ve agravada por la falta de flexibilidad a la hora de compatibilizar los horarios laborales y académicos. La restricción en el horario es debida a que la enseñanza musical de Enseñanzas Superiores se imparte exclusivamente en turno de mañana. Los factores enumerados anteriormente inciden negativamente en la permanencia del discente en la institución. Roca (2010), cita el “Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación; Indicadores y puntos de referencia 2008 de la Unión Europea”. En este informe, la flexibilidad horaria aparece entre las iniciativas para reducir el abandono escolar.

Las causas institucionales relacionan la interrupción de los estudios con la integración en el centro en el que se estudia. De la vinculación con la institución en la que se ingresa, depende en numerosas ocasiones la permanencia o la deserción del alumno. Esto lo ratifican Alegre & Benito (2010) quienes creen que los centros “condicionan de forma significativa los resultados escolares” (p. 68).

Por último están las causas sociales. Los estudiantes que ingresan en centros reglados para el estudio de la Música suelen provenir de sectores sociales con un cierto nivel de cultura y educación. Al ser una enseñanza no obligatoria, que se inicia desde muy jóvenes, son las familias quienes normalmente los introducen en la misma. El entorno del estudiante realiza un esfuerzo a nivel personal y económico con la intención de adquirir las virtudes que la enseñanza musical tiene implícita.

Para medir el fracaso de los estudios, existen indicadores como la no presentación a los exámenes, las asignaturas que se suspenden, el cambio de especialidad, etc. Sin embargo, las investigaciones existentes no toman en consideración la globalidad de la situación, sino que están centradas en un aspecto concreto. Por ello, bajo esta consideración, la realidad queda reflejada de forma parcial, sin analizar la situación del abandono en su conjunto.

Quizás deberíamos cambiar el análisis que hacemos de los fracasos escolares. Preguntas como ¿Por qué tantos niños fracasan en sus estudios musicales? Deberían ser sustituidas por ¿Qué puede hacer el centro para que los alumnos no fracasen? De esta forma obtendríamos estrategias que nos ayudarían a solventar la deserción de los estudiantes de Música e iniciar una nueva andadura con cambios progresivos que nos lleven a mejorar este aspecto que preocupa tanto a la comunidad educativa.

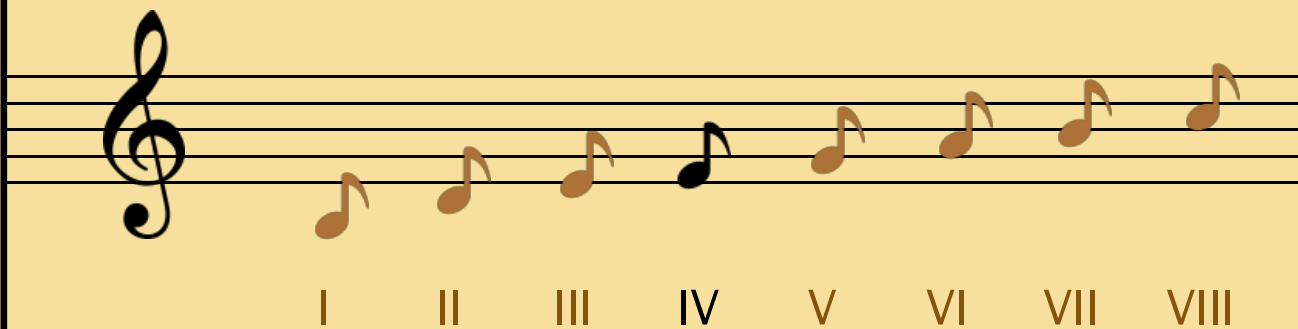
MARCO EMPÍRICO



CAPÍTULO IV

El rendimiento académico en las instituciones regladas de música.

Rendimiento académico en los Conservatorios y Centros Autorizados.



4 Introducción

En este capítulo trataremos de conocer las características del estudiantado de Música de Canarias. Los datos los obtendremos al comparar el número de alumnos evaluados en primero de cada uno de los diferentes niveles de enseñanzas (Elementales, Profesionales y Superiores) con los que promocionan en cada nivel en el tiempo establecido en el plan de estudios. Así, empezaremos con una descripción de los centros que imparten estas enseñanzas para después acometer el trabajo de análisis de los datos.

Para estudiar el fenómeno del abandono hemos hecho un estudio descriptivo tomando como base diferentes cohortes. En las cohortes hemos agrupado a los alumnos que inician los estudios reglados de Música en el mismo año académico. Nuestra finalidad es averiguar cuántos promocionan y qué número no promociona. Con estos datos, nuestro análisis del abandono reflejará en qué nivel se producen más abandonos (Cuándo se abandona), en qué centros (Dónde se abandona), y si son los varones o las féminas las que abandonan en mayor proporción numérica (Género del abandono).

Los datos serán presentados en diferentes tablas. En primer lugar los desglosaremos por niveles de enseñanza para posteriormente hacerlo por centros, donde recogeremos el año académico, curso y nivel, así como los datos de evaluación y promoción. De la misma manera, estudiaremos los datos según el género. Esto lo haremos a partir de la información que la Oficina de Escolarización y Estadística dependiente de la Viceconsejería de Educación y Universidades (Consejería de Educación, Cultura y Deportes) ha ido recogiendo de los diferentes centros de enseñanzas musicales.

4.1 Descripción de los centros

Para describir y acotar la realidad de la enseñanza musical en Canarias, hemos creído conveniente puntualizar una serie de aspectos que ayudan a explicar el número de estudiantes que no egresan en cada uno de los grados. Por ello y para concretar el ámbito a estudiar, explicaremos de forma detallada las características de los centros en los que se forma nuestro alumnado.

Los centros que imparten enseñanzas de Música pueden ser reglados y no reglados. Los centros no reglados están dirigidos a la enseñanza no profesional y se denominan Escuelas de Música. Nosotros estudiaremos los centros reglados que son los que están orientados a la obtención de un título oficial, y dirigidos a la formación de profesionales. Siempre partiremos de las Enseñanzas Elementales (en adelante, E.E.), para pasar posteriormente a las Profesionales (en adelante E.P.) y Superiores (en adelante E.S.).

4.1.1 Centros de carácter público

Los centros reglados cuando son de titularidad pública se denominan Conservatorios. En Canarias encontramos los siguientes Conservatorios:

- i. El Conservatorio Insular de Música de Lanzarote que imparte las Enseñanzas Elementales (en adelante, CIMGE).
- ii. Los Conservatorios Profesionales (en adelante, CPM) que imparten las Enseñanzas Elementales y Profesionales:
 1. el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC).
 2. el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (en adelante, CPMTfe).
- iii. Conservatorio Superior de Música de Canarias (en adelante, CSM) con sus dos sedes: Gran Canaria y Tenerife.

4.1.2 Centros de carácter privado

Los Centros cuando son de titularidad privada reciben el nombre de Centros Autorizados. La denominación de los mismos indica la enseñanza y el grado que imparten:

- i. Centros autorizados que imparten las Enseñanzas Elementales (en adelante CAMGE): encontramos el Centro Decroly y el Nuryana.

- ii. Centros autorizados de Enseñanzas Elementales y Profesionales (en adelante CAMGEM): donde encontramos el Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz y el Hispano Inglés.

4.2 Datos desglosados por niveles de enseñanza

Los estudios reglados de Música constan de tres niveles educativos: Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores. Las Enseñanzas Elementales constan de cuatro cursos, las Enseñanzas Profesionales comprenden seis cursos y las Enseñanzas Superiores dependiendo de la especialidad pueden ser de cuatro o cinco cursos. En este apartado presentaremos los datos generales por niveles educativos, integrando a todos los centros públicos y privados que imparten las enseñanzas regladas de Música.

4.2.1 Enseñanzas Elementales

En la tabla siguiente presentamos las cohortes entre los cursos académicos 2004 y 2010, señalando el número de estudiantes evaluados, los que promocionaron y los que no culminaron este nivel. En paréntesis presentamos el porcentaje que el número de alumnado representa frente al total de estudiantes evaluados en primero de las Enseñanzas Elementales.

TABLA 4.1.

Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E.	Estudiantes que promocionan en 4º E.E.	Estudiantes que no promocionan en 4º E.E.
2004/2005 a 2007/2008	225	195 (86,66%)	30 (13,34%)
2005/2006 a 2008/2009	228	164 (71,92%)	64 (28,08%)
2006/2007 a 2009/2010	230	166 (72,17%)	64 (27,83%)
Total	683	525 (76,86%)	158 (23,14%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la cohorte 2004/2005 a 2007/2008, el número total de evaluados es de 225, de los cuáles promocionan 195. Esto supone que finalizan el grado el

86,66% de los discentes, y no lo hace el 13,34% (30 alumnos). En la cohorte 2005/2006 a 2008/2009 de 228 discentes, promocionan 164 y no lo hacen 64. Esto supone que el 71,92% culmina el nivel y el 28,08% no lo logra. En la última cohorte que comprende los cursos entre 2006/2007 a 2009/2010 inician el grado 230 alumnos, de los cuales 166 promocionan y 64 no lo hacen. En términos porcentuales el 72,17% logra finalizar frente al 27,83% que no lo hace.

El número de alumnos evaluados aumenta progresivamente en cada una de las cohortes. Sin embargo, el número de alumnos promocionados disminuye de la cohorte 2004/2005 a 2007/2008 a 2005/2006 a 2008/2009, para después volver a aumentar. Esto tiene la consecuencia de que el alumnado que no termina sus estudios aumenta entre las dos cohortes citadas, para después disminuir en la siguiente. En total en el período comprendido entre el curso 2004/2005 al 2009/2010 ingresan un total de 683 discentes, de los cuales 525, un 76,86% promocionan y 158 alumnos, un 23,14% no logran egresar con éxito de las Enseñanzas Elementales.

TABLA 4.2.

Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E.		Estudiantes que promocionan en 4º E.E.		Estudiantes que no promocionan en 4º E.E.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a	114	111	100 (87,71%)	95 (85,58%)	14 (12,29%)	16 (14,42%)
2007/2008 a	121	107	83 (68,59%)	81 (75,70%)	38 (31,41%)	26 (24,30%)
2006/2007 a	138	92	94 (68,11%)	72 (78,26%)	44 (31,89%)	20 (21,74%)
2009/2010 a	373	310	277 (74,26%)	248 (80,00%)	96 (25,74%)	62 (20,00%)
Total						

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la promoción 2004/2005 a 2007/2008 de las 114 mujeres que inician las Enseñanzas Elementales, promocionan 100 (87,71%) y no promocionan 14 (12,29%). En los varones, de los 111 que empiezan 95 promocionan, lo que supone un 85,58%, y 16 no lo hacen (14,42%). El número de varones que no

promociona es un poco mayor, pero si sitúa en valores muy parecidos al de las hembras (14 mujeres no promocionan y 16 hombres).

En la cohorte 2005/2006 a 2008/2009, ingresan 121 mujeres y 107 hombres. En los datos de promoción las féminas finalizan en un 68,59% (83 mujeres) mientras que los varones se sitúan en un valor superior (75,70%, 81 varones). Los datos de no promoción nos informan de que el 31,41% (38 féminas) no logra finalizar las Enseñanzas Elementales frente al 24,30% de los hombres (26 varones). En conclusión, son las mujeres las que no promocionan en mayor medida, aunque los valores entre ambos sexos son muy similares.

En la última cohorte que presentamos (2006/2007 a 2009/2010), ingresan 138 mujeres y 92 varones de los que promocionan 94 féminas (68,11%) y 72 hombres (78,26%) y no promocionan 44 mujeres (31,89%) y 20 varones (21,74%).

En total, de las 373 mujeres que ingresan en este nivel en el período comprendido entre 2004 y 2010, 277 promocionan (74,26%) y 96 (25,74%) no lo logran. En cuanto a los varones, 310 empiezan, de los que 248 (80,00%) egresan con éxito y 62 (20,00%) no lo hacen. De nuevo observamos que el porcentaje de féminas que no promociona es superior al de los varones.

4.2.2 Enseñanzas Profesionales

En el nivel Profesional, es menor el número de estudiantes que lo inician, sin embargo el número de alumnos que no promocionan aumenta.

TABLA 4.3.

Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.P.	Estudiantes que promocionan en 6° E.P.	Estudiantes que no promocionan en 6° E.P.
2004/2005 a 2009/2010	195	66 (33,84%)	129 (66,16%)
2005/2006 a 2010/2011	166	61 (36,74%)	105 (63,26%)
Total	361	127 (35,18%)	234 (64,82%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

De 2004/2005 a 2009/2010 empiezan 195 discentes, promocionando 66 (33,84%), y no finalizando las Enseñanzas Profesionales 129 (66,16%). En la cohorte de 2005/2006 a 2010/2011 ingresan menos alumnos (166), y el número de promocionados también disminuye 61, pero sin embargo supone un aumento proporcional del número de alumnos que promociona, del 33,84% inicial a un 36,74%. Lo mismo pasa con los discentes que no promocionan (105, un 63,26%), aunque esta vez supone también un descenso en términos porcentuales.

En total de los 361 estudiantes que ingresaron desde 2004, promocionan 127 (35,18%) y no lo hacen 234 (64,82%). Si comparamos estos datos con los de las tablas de las Enseñanzas Elementales, vemos que de un 23,14% que no promocionaba en las Enseñanzas Elementales hemos pasado a un 64,82% en las profesionales.

TABLA 4.4.

Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.P.		Estudiantes que promocionan en 6º E.P.		Estudiantes que no promocionan en 6º E.P.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a 2009/2010	95	100	42 (44,21%)	24 (24,00%)	53 (55,79%)	76 (76,00%)
2005/2006 a 2010/2011	91	75	32 (35,16%)	29 (38,66%)	59 (64,84%)	46 (61,34%)
Total	186	175	74 (39,78%)	53 (30,28%)	112 (60,22%)	122 (69,72%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la cohorte 2004/2005 a 2009/2010, de 95 féminas y 100 varones, promocionan 42 mujeres (44,21%) y 24 varones (24,00%). No promocionan 53 mujeres (55,79%) y 76 hombres (76,00%). Por último en la promoción 2005/2006 a 2010/2011, de 91 mujeres y 75 hombres, promocionan 32 féminas (35,16%) y 29 varones (38,66%). No promocionan 59 féminas (64,84%) y 46 hombres (61,34%).

En total, de 186 mujeres y 175 varones logran terminan en el tiempo previsto 74 mujeres (39,78%) y 53 varones (30,28%). Quedan pues sin promocionar 112 mujeres (60,22%) y 122 hombres (69,72%). En los datos

globales de no promoción podemos comprobar que es superior el número de varones aunque los porcentajes son muy similares.

4.2.3 Enseñanzas Superiores

TABLA 4.5.

Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.S.	Estudiantes que promocionan en 4° E.S.	Estudiantes que no promocionan en 4° E.S.
2004/2005 a 2007/2008	63	43 (68,25%)	20 (31,75%)
2005/2006 a 2008/2009	55	30 (54,54%)	25 (45,46%)
2006/2007 a 2009/2010	55	38 (69,09%)	17 (30,91%)
2007/2008 a 2010/2011	65	39 (60,00%)	26 (40,00%)
Total	238	150 (63,02%)	88 (36,98%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la primera cohorte que presentamos (2004/2005 a 2007/2008), ingresan 63 alumnos, de los que 43 (68,25%), promocionan y 20 (31,75%) no lo hacen. En la cohorte 2005/2006 a 2008/2009, de los 55 alumnos que empiezan las Enseñanzas Superiores, promocionan 30 (54,54%) y no lo hacen 25 (45,46%). Entre 2006/2007 a 2009/2010, ingresan de nuevo 55 alumnos, promocionando 38 (69,09%) y no haciéndolo 17 (30,91%). La última cohorte que presentamos nos muestra que ingresan 65 discentes, de los que el 60,00% promociona (39 alumnos) y el 40,00% no (26 discentes).

Como vemos el número total de estudiantes que ingresa en las Enseñanzas Superiores se mantiene en parámetros que oscilan entre los 55 a los 65 alumnos. Aunque entre las dos primeras cohortes hay un ligero descenso, en la promoción 2007/2008 a 2010/2011 vuelve a ascender. El número de no promocionados oscila entre el 30 y el 40 por ciento, sumando un total de 36,98% de alumnos que no promocionan las Enseñanzas Superiores. El número de alumnos que promocionan, oscila entre bajadas y subidas, resultando un dato total del 63,02%.

Si vemos los datos totales, en el período comprendido entre las promociones 2004/2005 a 2007/2008 y 2007/2008 a 2010/2011, de 238 discentes, 150 finalizan su especialidad y 88 no promocionan en las Enseñanzas Superiores de 4 cursos. Esto supone que promociona el 63,02% de los alumnos y no lo hace el 36,98%.

TABLA 4.6.

Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E. S.		Estudiantes que promocionan en 4º E. S.		Estudiantes que no promocionan en 4º E. S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a 2007/2008	24	39	17 (70,83%)	26 (66,66%)	7 (29,17%)	13 (33,34%)
2005/2006 a 2008/2009	25	30	14 (56,00%)	16 (53,33%)	11 (44,00%)	14 (46,67%)
2006/2007 a 2009/2010	25	30	21 (84,00%)	17 (56,66%)	4 (16,00%)	13 (43,34%)
2007/2008 a 2010/2011	28	37	22 (78,57%)	17 (45,94%)	6 (21,43%)	20 (54,06%)
Total	102	136	74 (72,54%)	76 (55,88%)	28 (27,46%)	60 (44,12%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la primera cohorte, 2004/2005 a 2007/2008 ingresan 24 mujeres de las que promocionan 17 (70,83%) y no lo hacen 7 (29,17%). De los 39 hombres que inician la especialidad de cuatro cursos, 26 logran culminarla (66,66%) y 13 no (33,34%). Entre 2005/2006 a 2008/2009, ingresan 25 mujeres, promocionando 14 (56,00%) y no haciéndolo 11 (44,00%). En los varones, de los 30 que ingresan, 16 (53,33%) promocionan y 14 (46,67%) no.

Seguimos con la promoción 2006/2007 a 2009/2010, de las 25 mujeres que empiezan, 21 (84,00%) promocionan y 4 (16,00%) no lo hacen. En los varones, de los 30, 17 (56,66%) promocionan y 13 (43,34%) no lo consiguen. La última cohorte es 2007/2008 a 2010/2011, donde de 28 mujeres promociona el 78,57% (22) y no lo hace el 21,43% (6). En cuanto a los varones, ingresan 37, de los que 17 culminan (45,94%) y más de la mitad (54,06% que corresponde a 20 varones) no promociona.

Como datos globales, ingresan 102 féminas y 136 hombres. Promociona el 72,54% de las mujeres (74) y el 55,88% de los varones (76). No promociona el 27,46% féminas (28) y el 44,12% (60) de los varones.

TABLA 4.7.

Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cinco cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 5º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 5º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2006/2007 a 2010/2011	5		2 (40,00%)		3 (60,00%)	

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Disponemos de datos a partir de 2006, con lo cual, sólo disponemos de una cohorte para analizar. De los cinco alumnos que inician una especialidad de cinco cursos, dos promocionan (40,00%) y tres (60,00%) no lo hacen en el tiempo estipulado en el plan de estudios.

TABLA 4.8.

Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cinco cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 5º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 5º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2006/2007 a 2010/2011	1	4	1 (100,00%)	1 (25,00%)	0 (0,00%)	3 (75,00%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Está claro que en la cohorte que tenemos, la fémina que ingresa promociona. Sin embargo, de los 4 varones promociona uno (25,00%) y no promocionan 3 (75,00%).

4.3 Datos desglosados por centros

Ahora presentaremos los datos desglosados por centros, comenzaremos por aquellos centros públicos que imparten Enseñanzas Elementales como el Conservatorio Insular de Lanzarote, para posteriormente añadir los datos de los Conservatorios Profesionales de Música y el Conservatorio Superior de Música de Canarias con sus dos sedes (Gran Canaria y Tenerife). Posteriormente

abordaremos los centros privados, tanto los centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales como los centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales.

4.3.1 Centros públicos

Los centros de titularidad pública que encontramos en Canarias son de muy diversa índole. El Conservatorio Insular de Lanzarote, imparte únicamente las Enseñanzas Elementales. Los Conservatorios Profesionales de Música se encuentran en Gran Canaria y Tenerife. Los niveles que imparten son el Elemental y el Profesional. Por último, las Enseñanzas Superiores las imparte un único centro: el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Los resultados los presentaremos desglosados por sedes, la sede de Gran Canaria y la sede de Tenerife.

4.3.1.1 Conservatorio Insular de Lanzarote (CIMGE)

Este centro imparte exclusivamente las Enseñanzas Elementales. No constan datos de alumnos matriculados en este centro en primero de las Enseñanzas Elementales. Tenemos datos desde 2003/2004 a 2010/2011, pero no podemos completar ninguna promoción de las Enseñanzas Elementales al no tener datos del primer curso.

4.3.1.2 Conservatorios Profesionales de Música (CPM)

Los dos centros que figuran en esta categoría son los Conservatorios Profesionales de Música de Las Palmas de Gran Canaria y el de Tenerife. Para ver la eficiencia del sistema hemos de detectar la relación que existe entre las entradas y salidas del mismo. Lo que vamos a medir es la tasa de alumnos que no gradúan, esto es, la tasa de discentes no egresados en relación a los matriculados para un determinado período.

Nos interesan los datos de los alumnos que no finalizan cada nivel en el período de tiempo estipulado en el plan de estudios. El fracaso académico puede definirse como la no superación de las pruebas de evaluación diseñadas para conseguir los objetivos curriculares establecidos, por ello, parece conveniente determinar en cada grado, qué porcentaje de alumnos no promocionan. Las decisiones administrativas de promoción y finalización de los

estudios son determinadas por las calificaciones en las diferentes asignaturas que componen cada curso.

Estos centros imparten las Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales. Analizaremos las Enseñanzas Elementales para después pasar a las Enseñanzas Profesionales.

4.3.1.2.1 Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (CPMLPGC)

En Las Palmas de Gran Canaria analizaremos los datos comprendidos en el período de tiempo transcurrido desde 2004/2005 a 2010/2011. Lo que pretendemos es realizar un análisis detallado de los alumnos que no promocionan en este período académico para obtener una visión general de la información.

4.3.1.2.1.1 CPMLPGC: Enseñanzas Elementales

De las Enseñanzas Elementales en este centro tenemos datos desde 2004/2005 a 2009/2010. Una primera aproximación nos permite observar que el número total de estudiantes que no logran finalizar sus estudios de E.E. en el tiempo establecido en el plan de estudios durante los cursos académicos 2004/2005 a 2007/2008 fue de 27. Este número continúa creciendo en los períodos siguientes, alcanzando el número de 30 alumnos entre 2005/2006 a 2008/2009 y 35 entre 2006/2007 a 2009/2010. En la tabla siguiente recogemos estos datos:

TABLA 4.9.

CPMLPGC: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E	Estudiantes que promocionan en 4º E.E	Estudiantes que no promocionan en 4º E.E
2004/2005 a 2007/2008	107	80 (74,76%)	27 (25,24%)
2005/2006 a 2008/2009	105	75 (71,42%)	30 (28,58%)
2006/2007 a 2009/2010	117	82 (70,08%)	35 (29,92%)
Total	329	237 (72,03%)	92 (27,97%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En el período comprendido entre 2004/2005 a 2007/2008, ingresaron 107 discentes y promocionaron 80 (74,76%), no promocionando 27 (25,24%). En la segunda cohorte (2005/2006 a 2008/2009), ingresan 105 alumnos de los cuales promocionan 75 (71,42%) y no promocionan 30 (28,58%). Por último, en la promoción 2006/2007 a 2009/2010, de 117 estudiantes promocionan en cuarto de elemental 82 (70,08%), no promocionan en este período de tiempo 35 (29,92%).

En total, de 329 alumnos que ingresan en las Enseñanzas Elementales impartidas por el CPMLPGC entre el curso 2004/2005 y el 2009/2010, promocionan 237 (72,03%) y no lo hacen 92 (27,97%). Aunque el número de alumnos que promociona supera en todos los casos a la cifra de no promocionados, los discentes que no logran superar el último curso de este nivel elemental suponen en todos los casos más de la cuarta parte del total de alumnado que ingresa en primero de elemental.

TABLA 4.10.

CPMLPGC: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E.		Estudiantes que promocionan en 4º E.E.		Estudiantes que no promocionan en 4º E.E.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a 2007/2008	56	51	44 (78,57%)	36 (70,58%)	12 (21,43%)	15 (29,42%)
2005/2006 a 2008/2009	56	49	36 (64,28%)	39 (79,59%)	20 (35,72%)	10 (20,41%)
2006/2007 a 2009/2010	74	43	48 (64,86%)	34 (79,06%)	26 (35,13%)	9 (20,94%)
Total	186	143	128 (68,81%)	109 (76,22%)	58 (31,19%)	34 (23,78%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

La cohorte 2004/2005 a 2007/2008 nos muestra un total de 56 féminas y 51 hombres que ingresan en primero, promocionando 44 mujeres (78,57%) y 36 varones (70,58%). No promocionan 12 féminas (21,43%) y 15 varones (29,42%). En la cohorte 2005/2006 a 2008/2009 entran 56 mujeres y 49

hombres de los que promocionan 36 féminas (64,28%) y 39 varones (79,59%). Un 35,72% de mujeres no promocionan (20) y el 20,41% de los varones tampoco (10).

En la última cohorte 2006/2007 a 2009/2010, de 74 mujeres promocionan 48 (64,86%) y de 43 hombres, culminan 34 (79,06%). No culminan el 35,13% de las mujeres (26) y el 20,94% de los varones (9). En total de 186 mujeres y 143 hombres que ingresan promociona el 68,81% de las mujeres (128) y el 76,22% de los varones (109). No logran terminar en el tiempo establecido el 31,19% de las mujeres (58) y el 23,78% de los varones (34). Observamos que, salvo en la cohorte 2004/2005 a 2007/2008, es mayor el porcentaje de mujeres que abandonan frente al de hombres.

4.3.1.2.1.2 CPMLPG: Enseñanzas Profesionales

Dado que el número de cursos de las Enseñanzas Profesionales es seis y los datos de que disponemos son del período comprendido entre 2004 a 2010, podemos presentar dos cohortes completas.

TABLA 4.11.
CPMLPGC: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.P.	Estudiantes que promocionan en 6° E.P.	Estudiantes que no promocionan en 6° E.P.
2004/2005 a 2009/2010	104	31 (29,80%)	73 (70,20%)
2005/2006 a 2010/2011	80	26 (32,50%)	54 (67,50%)
Total	184	57 (30,97%)	127 (69,03%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En las Enseñanzas Profesionales, los datos nos muestran que en la cohorte 2004/2005 a 2009/2010 de 104 alumnos que ingresan, acaban el último curso 31 alumnos (29,80%) frente a los 73 que se pierden por el camino (70,20%). Lo mismo ocurre en el período comprendido entre 2005/2006 y 2010/2011 en el que de 80 estudiantes que empiezan primero, sólo 26 promocionan en 6° (32,50%) y 54 estudiantes no llegan a completar este nivel profesional (67,50%). Sin embargo, el número de alumnos que no culmina en el

tiempo estipulado por el plan de estudios disminuye en la segunda cohorte 2005/2006 a 2010/2011 frente al período anterior.

En total, de 184 alumnos que empiezan, el 30,97% promociona (57) frente al 69,03% que no lo consigue (127). Si nos fijamos en los datos de no promoción de este mismo centro presentados anteriormente, podemos comprobar que el número de alumnos que no promociona es mucho menor en las Enseñanzas Elementales que en las Profesionales.

TABLA 4.12.

CPMLPGC: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.P.		Estudiantes que promocionan en 6º E.P.		Estudiantes que no promocionan en 6º E.P.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a	47	57	20 (42,55%)	11 (19,29%)	27 (57,45%)	46 (80,71%)
2009/2010 a	40	40	15 (37,50%)	11 (27,50%)	25 (62,50%)	29 (72,50%)
2005/2006 a	40	40	15 (37,50%)	11 (27,50%)	25 (62,50%)	29 (72,50%)
2010/2011 a	40	40	15 (37,50%)	11 (27,50%)	25 (62,50%)	29 (72,50%)
Total	87	97	35 (40,22%)	22 (22,68%)	52 (59,78%)	75 (77,32%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Observamos en la promoción 2004/2005 a 2009/2010 que ingresan 47 mujeres y 57 hombres, de los cuales promocionan 20 féminas (42,55%) y 11 varones (19,29%). Las cifras de alumnos que no promocionan son 27 mujeres (57,45%) y 46 hombres (80,71%). De 2005/2006 a 2010/2011 disminuye la cifra de ingresos (40 varones y 40 mujeres), de los cuales promocionan 15 mujeres (5 menos que en la cohorte anterior), lo que supone un 37,50% y 11 varones (cifra coincidente con la del período anterior, pero que sin embargo supone un aumento de los varones que promocionan, 27,50%). No promocionan 25 mujeres (62,50%) y 29 varones (72,50%).

En total, de 87 mujeres promocionan 35 (40,22%) y no promocionan 52 (59,78%). En cuanto a los hombres empiezan este nivel 97, promocionando 22

(22,68%) y no promocionando 75 (77,32%). En las dos cohortes es mayor el número de hombres que no promocionan que el de mujeres.

4.3.1.2.2 Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (CPMTfe)

En los epígrafes siguientes presentaremos los datos de este centro dividiéndolos en Enseñanzas Elementales y Profesionales. Además estos datos se desglosarán también por sexo.

4.3.1.2.2.1 CPMTfe: Enseñanzas Elementales

En el CPMTfe hemos podido completar cuatro cohortes en Grado Elemental, desde la promoción 2003/2004 a 2006/2007 a la que cursa los estudios elementales entre 2006/2007 a 2009/2010. Una primera aproximación nos permite observar que el número total de estudiantes evaluados en el primer curso de las Enseñanzas Elementales durante el período 2003/2004 hasta la última cohorte presentada, 2009/2010 ha ido aumentando progresivamente.

No obstante, también queda patente el hecho de que el número de discentes que no logran finalizar sus estudios de E.E. en el tiempo establecido en el plan de estudios ha ido aumentando de forma paulatina desde un número total de 13 a 44 alumnos, lo que supone que en cuatro promociones de las Enseñanzas Elementales se ha superado el triple de estudiantes que no promocionan con éxito. En la tabla siguiente recogemos estos datos.

TABLA 4.13.

CPMTfe: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E.	Estudiantes que promocionan en 4º E.E.	Estudiantes que no promocionan en 4º E.E.
2003/2004 a 2006/2007	81	68 (83,95%)	13 (16,05%)
2004/2005 a 2007/2008	87	68 (78,16%)	19 (21,84%)
2005/2006 a 2008/2009	94	58 (61,70%)	36 (38,30%)
2006/2007 a 2009/2010	113	69 (61,06%)	44 (38,94%)
Total	375	263 (70,13%)	112 (29,87%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Como se puede observar en la tabla anterior, el número de estudiantes que promociona se mantiene en las dos primeras cohortes, sin embargo esos 68 discentes suponen un 83,95% de alumnado en la primera cohorte y decrece en la siguiente a un 78,16%. Este porcentaje sigue decreciendo en las cohortes siguientes. De 2003/2004 a 2006/2007 ingresaron 81 alumnos, de los cuales 68 promocionaron (83,95%) y 13 no lo hicieron (16,05%).

De 2004/2005 a 2007/2008, ingresaron seis alumnos más (87), de los cuáles promocionaron el mismo número que en la cohorte anterior (68 discentes que suponen un 78,16%) y aumentó el número de los no promocionados en la misma proporción que los ingresos (de nuevo en seis discentes). Es decir 19 alumnos no promocionaron, lo que supuso un 21,84% de los alumnos.

En 2005/2006 a 2008/2009, volvió a aumentar el número de alumnos que ingresaban en estas enseñanzas (94), promocionando 58 (61,70%) y no haciéndolo 36 (38,30%). Para finalizar en 2006/2007 a 2009/2010, de 113 alumnos, promocionaron 69 (61,06%) y no culminaron 44 (38,94%). En total, de 375 discentes, promocionaron 263 (70,13%) y no lo hicieron 112 (29,87%).

Ahora analizaremos los datos del CPMTfe desde el punto de vista del género de sus estudiantes. En la tabla que presentamos seguidamente aparece el número de alumnos que empiezan las Enseñanzas Elementales, los que consiguen culminarlo en el tiempo estipulado en el plan de estudios y los que no.

Como vemos en la tabla que sigue, en la primera cohorte, el número de mujeres que empiezan las E.E. es superior al de los varones. En la segunda y la tercera se sitúan en números muy parecidos, aunque los varones superan a las féminas. Sin embargo, en la cuarta cohorte (período comprendido entre 2006/2007 hasta 2009/2010), el número de mujeres aumenta significativamente en comparación al de los hombres. En total el número de féminas que ingresa en las Enseñanzas Elementales es superior (198 mujeres) que el de hombres (177).

En cuanto a los estudiantes que promocionan, las féminas superan a los varones en la primera cohorte y en la tercera. Entre 2003/2004 y 2006/2007

son 39 las mujeres que promocionan (84,78%) mientras que los varones son 29 (82,85%). La correlación inversa se da en los datos de no promoción, donde el porcentaje de varones es superior al de féminas, es decir, no promocionan 7 mujeres (15,22%) y 6 varones (17,15%).

Esta situación la encontramos también entre 2005/2006 y 2008/2009 donde 32 mujeres promocionaron (71,11%), frente a 26 varones (53,06%). No promocionaron 13 mujeres (28,89%) y 23 varones (46,94%). En las otras dos cohortes los papeles aparecen intercambiados. En la segunda cohorte 2004/2005 a 2007/2008, es superior el número de hombres que promociona, en este caso los varones son 37 (84,09%) y las mujeres 31 (72,09%), en cuanto a los datos de no promoción, 12 mujeres no logran finalizar este nivel (27,91%) y 7 varones (15,91%).

En la cohorte 2006/2007 a 2009/2010 se repite esta situación 31 hombres promocionan (63,26%) frente a 38 mujeres (59,37%). Obviamente, no promocionan más mujeres que varones: 26 féminas (40,63%) frente a 18 hombres (36,74%).

En total, ingresan en las Enseñanzas Elementales 198 mujeres y 177 varones. El número de mujeres que promociona es 140 (70,70%) y el de los varones 123 (69,49%). En cuanto a los que no promocionan el porcentaje de mujeres (58, el 29,30%), es menor pero muy cercano al de los varones (54, el 30,51%).

TABLA 4.14.

CPMTfe: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.E.		Estudiantes que promocionan en 4° E.E.		Estudiantes que no promocionan en 4° E.E.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2003/2004 a 2006/2007	46	35	39 (84,78%)	29 (82,85%)	7 (15,22%)	6 (17,15%)
2004/2005 a 2007/2008	43	44	31 (72,09%)	37 (84,09%)	12 (27,91%)	7 (15,91%)

2005/2006 a 2008/2009	45	49	32 (71,11%)	26 (53,06%)	13 (28,89%)	23 (46,94%)
2006/2007 a 2009/2010	64	49	38 (59,37%)	31 (63,26%)	26 (40,63%)	18 (36,74%)
Total	198	177	140 (70,70%)	123 (69,49%)	58 (29,30%)	54 (30,51%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

4.3.1.2.2 CPMTfe: Enseñanzas Profesionales

Podemos obtener tres cohortes de las Enseñanzas Profesionales, dado que el número de cursos es seis y los datos de que disponemos son del período comprendido entre 2003 y 2011.

Es realmente significativo el resultado de esta tabla que presentamos a continuación. De los 242 alumnos que inician este nivel, aunque promocionan 98 discentes, más de la mitad de los estudiantes (144), no logra culminar las Enseñanzas Profesionales con éxito.

TABLA 4.15.

CPMTfe: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.P.	Estudiantes que promocionan en 6° E.P.	Estudiantes que no promocionan en 6° E.P.
2003/2004 a 2008/2009	88	31 (35,22%)	57 (64,78%)
2004/2005 a 2009/2010	79	35 (44,30%)	44 (55,70%)
2005/2006 a 2010/2011	75	32 (42,66%)	43 (57,34%)
Total	242	98 (40,49%)	144 (59,51%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la cohorte 2003/2004 a 2008/2009, entran 88 alumnos, de los cuales 31 promocionan (35,22%) y 57 (64,78%) no lo logran. En la segunda cohorte (2004/2005 a 2009/2010), son 79 los alumnos que ingresan, 35 (44,30%) promocionan y 44 (55,70%) no. En la última cohorte (2005/2006 a 2010/2011) de los 75 alumnos que empiezan, 32 (42,66%) promocionan y 43 (57,34%) no

lo logran. En total, ingresan 242 discentes, de los que promocionan 98 (40,49%) y no lo hacen 144 (59,51%).

A continuación recogemos los datos desglosándolos por sexos. Las diferencias entre ambos géneros demuestran cómo las mujeres comienzan en mayor número las Enseñanzas Profesionales y sin embargo promocionan en igualdad de número que los varones.

TABLA 4.16.

CPMTfe: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.P.		Estudiantes que promocionan en 6º E.P.		Estudiantes que no promocionan en 6º E.P.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2003/2004						
a	47	41	12 (25,53%)	19 (46,34%)	35 (74,47%)	22 (53,66%)
2008/2009						
a	43	36	22 (51,16%)	13 (36,11%)	21 (48,84%)	23 (63,89%)
2009/2010						
a	44	31	15 (34,09%)	17 (54,83%)	29 (65,90%)	14 (45,17%)
2010/2011						
a	44	31	15 (34,09%)	17 (54,83%)	29 (65,90%)	14 (45,17%)
Total	134	108	49 (36,56%)	49 (45,37%)	85 (63,44%)	59 (54,63%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la promoción 2003/2004 a 2008/2009, de 47 mujeres 12 (25,53%) finalizan las enseñanzas y 35 (74,47%) no. En cuanto a los varones, de los 41 que empiezan terminan 19 (46,34%) y 22 (53,66%) no lo logran. En la cohorte 2004/2005 a 2009/2010, ingresan 43 mujeres y 36 hombres. Logran promocionar 22 (51,16%) féminas y 13 (36,11%) varones. No promocionan 21 (48,84%) mujeres y 23 (63,89%) hombres.

La última cohorte que hemos completado es la de 2005/2006 a 2010/2011, en la que empiezan el nivel profesional 44 mujeres y 31 hombres, promocionan 15 (34,09%) mujeres y 17 (54,83%) varones y no lo consiguen 29 féminas (65,90%) y 14 (45,17%) hombres. En total de 134 mujeres promocionan 49 (36,56%) y no promocionan 85 (63,44%). En cuanto a los varones, de 108 que ingresan promocionan 49 (45,37%) y 59 (54,63%) no lo

consiguen. Hay dos cohortes 2003/2004 a 2008/2009 y 2005/2006 a 2010/2011 en las que los varones promocionan en mayor medida y ello se refleja en los resultados finales. En las Enseñanzas Profesionales del CPMTfe no promocionan más féminas que varones.

4.3.1.2.3 Conservatorio Superior de Música (CSM)

En Canarias existe un único centro superior de Música, el Conservatorio de Música de Canarias. Sin embargo, este centro está dividido en dos sedes la de Gran Canaria y la de Tenerife. Existen especialidades que han de cursarse durante cuatro cursos y otras que han de hacerse durante cinco. Los resultados los presentaremos desglosados por sedes.

4.3.1.2.3.1 CSM (GC): Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede Gran Canaria)

Los datos que encontramos son los referentes a las especialidades que constan de cuatro cursos. En la cohorte 2004/2005 a 2007/2008 empezaron el primero de las Enseñanzas Superiores un total de 22 alumnos y en cuarto curso de superior en 2007/2008 promocionaron 19 (86,36%) y no promocionaron 3 (13,64%). En la siguiente cohorte recogida en la tabla (2005/2006 a 2008/2009) ingresaron 31 alumnos de los cuales 8 (25,80%) promocionaron. En este caso casi las tres cuartas partes de los discentes (23 alumnos, un 74,20%) no lograron culminar las enseñanzas con éxito.

En la cohorte 2006/2007 a 2009/2010 ingresaron de nuevo 31 alumnos, de los cuales 21 (67,74%) promocionaron y 10 (32,26%) no lo consiguieron. En la última cohorte (2007/2008 a 2010/2011) de 28 discentes que empiezan, promocionan 22 (78,57%) y 6 (21,43%) no culminan en el tiempo establecido.

En total de 112 estudiantes que ingresan en primero promociona más de la mitad, el 62,50% (70 discentes) y no lo logra el 37,50% (42 alumnos).

TABLA 4.17.

CSM (GC): Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.S.	Estudiantes que promocionan en 4° E.S.	Estudiantes que no promocionan en 4° E.S.
2004/2005 a 2007/2008	22	19 (86,36%)	3 (13,64%)
2005/2006 a 2008/2009	31	8 (25,80%)	23 (74,20%)
2006/2007 a 2009/2010	31	21 (67,74%)	10 (32,26%)
2007/2008 a 2010/2011	28	22 (78,57%)	6 (21,43%)
Total	112	70 (62,50%)	42 (37,50%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Si estudiamos estos datos según el género de los alumnos, encontramos que los evaluados en primero de las Enseñanzas Superiores en las especialidades de 4 cursos en la cohorte de 2004/2005 a 2007/2008, son 7 mujeres y 15 hombres. De ellos promocionan la totalidad de las mujeres y 12 varones (lo que supone el 80,00%), con lo cual quedan 3 hombres sin promocionar (el 20,00%).

Los alumnos evaluados en 2005/2006 a 2008/2009 son 16 mujeres y 15 hombres, de los cuáles 4 de cada género promocionan (es decir, la cuarta parte de las mujeres y el 26,66% de los varones), y 12 mujeres (el 75,00%) y 11 varones (el 73,34%) no lo hacen.

Los datos de alumnos que ingresan en la cohorte siguiente coinciden íntegramente con la anterior (16 mujeres y 15 varones), de los cuales 13 féminas (81,25%) y 8 hombres (53,33%) promocionan y 3 mujeres (18,75%) y 7 varones (46,67%) no promocionan. En la última cohorte completada (2007/2008 a 2010/2011) empiezan 8 féminas y 20 varones, de los cuales 14 mujeres promocionan (este dato aumenta debido a ingresos en los cursos intermedios) y 8 varones (40,00%). Debido a los ingresos que comentamos en los cursos intermedios de este nivel, el dato señalado con un asterisco (*) corresponde a que promocionan más alumnos de los que entraron. Por otro lado, 12 varones no promocionan (60,00%). En total de 47 féminas, 38

promocionan (80,85%) y 9 no lo hacen (19,15%). En cuanto a los hombres, de los 65 que ingresaron, 32 (49,23%) promocionan y 33 (50,77%) no lo consiguen.

TABLA 4.18.

CSM (GC): Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 4º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 4º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a	7	15	7 (100,00%)	12 (80,00%)	0 (0,00%)	3 (20,00%)
2007/2008 a	16	15	4 (25,00%)	4 (26,66%)	12 (75,00%)	11 (73,34%)
2005/2006 a	16	15	13 (81,25%)	8 (53,33%)	3 (18,75%)	7 (46,67%)
2008/2009 a	8	20	14* (175,00%)	8 (40,00%)	-6* (-75,00%)	12 (60,00%)
2006/2007 a	47	65	38 (80,85%)	32 (49,23%)	9 (19,15%)	33 (50,77%)
2009/2010 a						
2007/2008 a						
2010/2011						
Total						

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Aunque hay especialidades de cinco cursos en la sede de Gran Canaria, los datos que encontramos de primero de estas enseñanzas datan de 2007 hasta 2010, con lo cual no podemos completar una cohorte.

4.3.1.2.3.2 CSMC (Tfe): Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede Tenerife)

En esta sede encontramos datos de las especialidades de cuatro cursos y también de las que comprenden cinco cursos. Las analizaremos por separado teniendo en cuenta que las especialidades de cinco cursos que hemos encontrado en este centro son Composición y Dirección de Coros.

En las especialidades de cuatro cursos comienzan las Enseñanzas Superiores en el período 2003/2004 a 2006/2007 41 alumnos, 16 promocionan (39,02%) y 25 no promocionan (60,98%). En la cohorte 2004/2005 a 2007/2008 ingresan 24 discentes promocionando todos (100,00%). En la cohorte 2005/2006 a 2008/2009 los datos coinciden con la del período anterior,

ingresan 24 alumnos, de los cuales promocionan 22 (91,66%) y no promocionan 2 (8,34%). En la cohorte 2006/2007 a 2009/2010 ingresan 37 discentes, de los que 17 (45,94%) promocionan y 20 (54,06%) no promocionan. En la promoción 2007/2008 a 2010/2011 de 33 alumnos que empiezan, promocionan 17 (51,51%) y no lo hacen 16 (48,49%). En total de 159 discentes evaluados en primero de las Enseñanzas Superiores, promocionan 96 (60,37%) y no promocionan 63 (39,63%).

TABLA 4.19.

CSMC (Tfe): Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.	Estudiantes que promocionan en 4º E.S.	Estudiantes que no promocionan en 4º E.S.
2003/2004 a 2006/2007	41	16 (39,02%)	25 (60,98%)
2004/2005 a 2007/2008	24	24 (100,00%)	0 (0,00%)
2005/2006 a 2008/2009	24	22 (91,66%)	2 (8,34%)
2006/2007 a 2009/2010	37	17 (45,94%)	20 (54,06%)
2007/2008 a 2010/2011	33	17 (51,51%)	16 (48,49%)
Total	159	96 (60,37%)	63 (39,63%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Desglosándolo por sexo, en la promoción 2003/2004 a 2006/2007 ingresan 17 mujeres, de las cuales promocionan 7 (41,17%) y no promocionan 10 (58,83%). De los 24 varones que ingresan, promocionan 9 (37,50%) y 15 (62,50%) no lo consiguen. En la promoción que sigue (2004/2005 a 2007/2008) ingresan 9 féminas de las cuales 10* promocionan (111,11%) porque ha habido accesos en los cursos anteriores, por eso el número de los que no promocionan sale -1* (-1,11%). En lo referente a los varones, ingresan 15 en primero, 14 promocionan (93,33%) y 1 (6,67%) no lo hace. Esto queda recogido en la tabla que presentamos a continuación. En 2005/2006 a 2008/2009, los datos de ingreso coinciden con la cohorte anterior (9 mujeres y 15 varones). También coinciden los datos de promoción de las mujeres (10* féminas porque hubo algún ingreso en los cursos intermedios, por lo que

tenemos un porcentaje del 111,11%). Sin embargo promocionan menos varones (12, un 80,00%), aumentando el número de los que no lo hacen (3, un 20,00%).

En la promoción 2006/2007 a 2009/2010, de 20 mujeres, 8 promocionan (el 40,00%) y 12 no (60,00%). En lo referente a los varones ingresan 17, de los que 9 (52,94%) promocionan y 8 (47,06%) no lo hacen. En la última cohorte 2007/2008 a 2010/2011, los datos de ingreso, promoción y no promoción de las féminas es el mismo que en la cohorte anterior (20 acceden a primero, 8 (40,00%) promocionan, y 12 (60,00%) no promocionan). En los varones disminuye el número de ingresos a 13, manteniéndose el número de promocionados (9, un 69,23%) y disminuyendo los no promocionados (4, un 30,77%).

En total, es superior el número de hombres que accede a estas enseñanzas (84) que el de las féminas (75). Asimismo, es mayor también el número de varones que promociona (53, un 63,09%) frente al total de mujeres (43, un 57,33%) y menor el número de hombres que no termina (31, un 36,91%) frente a las féminas (32, un 42,67%). Lo vemos seguidamente:

TABLA 4.20.

CSMC (Tfe): Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 4º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 4º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2003/2004 a 2006/2007	17	24	7 (41,17%)	9 (37,50%)	10 (58,83%)	15 (62,50%)
2004/2005 a 2007/2008	9	15	10* (111,11%)	14 (93,33%)	-1 * (-1,11%)	1 (6,67%)
2005/2006 a 2008/2009	9	15	10* (111,11%)	12 (80,00%)	-1 * (-1,11%)	3 (20,00%)
2006/2007 a 2009/2010	20	17	8 (40,00%)	9 (52,94%)	12 (60,00%)	8 (47,06%)
2007/2008 a 2010/2011	20	13	8 (40,00%)	9 (69,23%)	12 (60,00%)	4 (30,77%)
Total	75	84	43 (57,33%)	53 (63,09%)	32 (42,67%)	31 (36,91%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

A continuación, nos centraremos en las especialidades de cinco años. Cinco alumnos comienzan estos estudios, finalizando únicamente 1, el 20,00%, en el plazo establecido por el plan de estudios. Los discentes que no promocionan son 4 (el 80,00%).

TABLA 4.21.

CSMC (Tfe): Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cinco cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 5º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 5º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2006/2007 a 2010/2011	5		1 (20,00%)		4 (80,00%)	

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

Desglosándolo por sexo, en la cohorte 2006/2007, ingresa una mujer que no promociona y cuatro varones, de los cuales promociona un hombre (25,00%) y no promocionan 3 (75,00%).

TABLA 4.22.

CSMC (Tfe): Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cinco cursos)

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.S.		Estudiantes que promocionan en 5º E.S.		Estudiantes que no promocionan en 5º E.S.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2006/2007 a 2010/2011	1	4	0 (0,00%)	1 (25,00%)	1 (100,00%)	3 (75,00%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

4.3.2 Centros privados

4.3.2.1 Centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales (CAMGE)

Encontramos el CAMGE Decroly y el Nuryana, situados los dos en la isla de Tenerife.

4.3.2.1.1 CAMGE Decroly

Encontramos datos desde 2004 a 2010. Sin embargo no podemos completar una cohorte en ese período puesto que no existen datos de alumnos que cursen el 4º de E.E.

4.3.2.1.2 CAMGE Nuryana.

Hay datos del alumnado que cursa 1º E.E. desde 2007/2008, pero para completar la cohorte deberíamos tener datos del alumnado que promociona en 4º E.E. en 2010/2011 pero sólo tenemos hasta 2008/2009. Por ello no podemos completar una cohorte.

4.3.2.2 Centros autorizados de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales (CAMGEM)

Encontramos en Tenerife el Hispano Inglés y en Gran Canaria el Arenas-Albéniz.

4.3.2.2.1 CAMGEM Hispano Inglés: Centro Autorizado de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales Hispano Inglés

En los epígrafes que siguen dividiremos los resultados por niveles, comenzando por el elemental y continuando con el profesional.

4.3.2.2.1.1 CAMGEM Hispano Inglés: Enseñanzas Elementales

Encontramos datos de 2003, 2004, 2005, 2007 y 2008. Por ello la cohorte 2003/2004 a 2006/2007 no puede ser completada, puesto que faltan datos de 2006. Tampoco hay datos de cuarto de elemental en 2010/2011 con lo que sólo podemos completar dos cohortes. Estudiaremos pues las cohortes 2004/2005 a 2007/2008 y 2005/2006 a 2008/2009.

A la vista de los datos presentados en la tabla siguiente podemos observar una ligera disminución de estudiantes matriculados en primero de E.E. en 2005/2006 a 2008/2009 frente a 2004/2005 a 2007/2008. De 13 alumnos se reduce a 10. El número de estudiantes que promocionan en 4º de E.E. de 2004/2005 a 2007/2008 se reduce a la mitad en 2005/2006 a 2008/2009 (de 10 alumnos pasan a promocionar 5, en términos porcentuales del 76,92% promocionan en la cohorte siguiente el 50,00%), y el número de discentes que

no promocionan aumenta de 3 a 5 alumnos. O sea, que se matriculan menos estudiantes para iniciar las Enseñanzas Elementales, promociona la mitad al llegar al final de este nivel y además se incrementa el número de estudiantes no promocionados. El incremento de no promocionados supone que de 2004/2005 a 2007/2008 promocionó un 23,08% del alumnado y de 2005/2006 a 2008/2009, el 50,00% del mismo.

TABLA 4.23.

CAMGEM Hispano Inglés: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.E.	Estudiantes que promocionan en 4° E.E.	Estudiantes que no promocionan en 4° E.E.
2004/2005 a 2007/2008	13	10 (76,92%)	3 (23,08%)
2005/2006 a 2008/2009	10	5 (50,00%)	5 (50,00%)
Total	23	15 (65,21%)	8 (34,79%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En total, de 23 discentes promocionan 15 (65,21%) y no lo logran 8 (34,79%).

Ahora estudiaremos los datos presentados anteriormente pero desglosándolos por sexo. En la tabla que viene a continuación, observamos que el número de estudiantes que se matricula en 2004/2005 para iniciar las E.E. es de 7 mujeres y 6 varones, de estos culminan este nivel en 2007/2008, 2 (28,57%) mujeres y 8 (133,33%*) hombres. Que promocionen más varones de los que empezaron es posible puesto que a veces ingresan estudiantes en los cursos intermedios, resultando un flujo continuo de estudiantes que entran y salen de la institución. No promocionan 5 mujeres (71,43%) y -2 varones (-33,00%). El dato de -33,00% se explica también por las entradas en cursos intermedios.

En la promoción 2005/2006 a 2008/2009, de 6 mujeres que empiezan, promocionan 2 (el 33,33%) y no culminan 4 (66,67%). En lo relativo a los hombres, ingresan este nivel de enseñanzas 4, de los cuales 3 (75,00%)

promocionan y uno (25,00%) no. No promocionan 4 mujeres (66,67%) y 1 hombre (25,00%).

TABLA 4.24.

CAMGEM Hispano Inglés: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.E.		Estudiantes que promocionan en 4° E.E.		Estudiantes que no promocionan en 4° E.E.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005						
a	7	6	2 (28,57%)	8* (133,33%)	5 (71,43%)	-2* (-33,33%)
2007/2008						
2005/2006						
a	6	4	2 (33,33%)	3 (75,00%)	4 (66,67%)	1 (25,00%)
2008/2009						
Total	13	10	4 (30,76%)	11* (110,00%)	9 (69,24%)	-1* (-10,00%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

El número de mujeres que inician las E.E. es superior al de los hombres, ingresando 13 féminas y 10 varones. Sin embargo, en las dos cohortes es menor el número de mujeres que promociona frente al de los varones. En total promocionan 4 (30,76%) mujeres y 11 hombres, dato que proporcionalmente resulta el 110,00% debido a los accesos a cursos intermedios. Como es lógico, es superior también el número de mujeres que no consigue promocionar (9, 69,24%) frente al de varones que resulta -1 (-10,00%) por la entrada de nuevos alumnos en los cursos intermedios.

4.3.2.2.1.2 CAMGEM Hispano Inglés: Enseñanzas Profesionales

En el CAMGEM Hispano Inglés tenemos datos de primero de las Enseñanzas Profesionales desde 2004/2005. Los datos de sexto de Profesional los tenemos desde 2007 a 2010 por lo que podemos completar dos cohortes de este grado ya que se compone de seis cursos.

TABLA 4.25.

CAMGEM Hispano Inglés: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.P.	Estudiantes que promocionan en 6° E.P.	Estudiantes que no promocionan en 6° E.P.
----------	----------------------------------	--	---

2004/2005 a 2009/2010	9	0 (0,00%)	9 (100,00%)
2005/2006 a 2010/2011	6	3 (50,00%)	3 (50,00%)
Total	15	3 (20,00%)	12 (80,00%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

De 2004/2005 a 2009/2010, no promociona ningún alumno de los que ingresan (9, el 100,00%), en la cohorte 2005/2006 a 2010/2011, de los 6 alumnos que empiezan, promociona la mitad (3), y la otra mitad no (3). En total, de 15 alumnos promocionan 3 (20,00%) y no culminan 12 (80,00%).

TABLA 4.26.

CAMGEM Hispano Inglés: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.P.		Estudiantes que promocionan en 6° E.P.		Estudiantes que no promocionan en 6° E.P.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005 a 2009/2010	3	6	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (100,00%)	6 (100,00%)
2005/2006 a 2010/2011	5	1	2 (40,00%)	1 (100,00%)	3 (60,00%)	0 (0,00%)
Total	8	7	2 (25,00%)	1 (14,28%)	6 (75,00%)	6 (85,72%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En la cohorte 2004/2005 a 2009/2010, tanto las mujeres (3) como los varones (6) que inician este nivel promocionan (el 100,00% en ambos casos). De 2005/2006 a 2010/2011, de cinco mujeres promocionan 2 (el 40,00%) y no lo hacen 3 (el 60,00%). Sin embargo el varón que empieza el nivel promociona (100,00%). En total de 8 mujeres que cursan los estudios en el período 2004/2005 a 2010/2011, promocionan 2 (el 25,00%) y no lo hacen 6 (el 75,00%). De los 7 hombres uno (14,28%) promociona y los 6 (el 85,72%) restantes no culminan.

4.3.2.2.2 *CAMGEM Arenas-Albéniz: Centro Autorizado de Música de Enseñanzas Elementales y Profesionales Arenas-Albéniz*

En los epígrafes que vienen a continuación presentaremos los datos correspondientes a las Enseñanzas Elementales y Profesionales del Centro Arenas-Albéniz. En primer lugar los datos correspondientes a las Enseñanzas Elementales y posteriormente a las Profesionales.

4.3.2.2.2.1 CAMGEM Arenas-Albéniz: Enseñanzas Elementales

Al analizar los datos presentados en la tabla siguiente, comprobamos que en la cohorte 2004/2005 a 2007/2008 ingresan 9 estudiantes, de los cuales promocionan 8 (88,88%) y no finalizan en el tiempo establecido en el plan de estudios uno (11,12%). El alumnado que no promociona al final de este nivel aumenta en la cohorte siguiente de 1 alumno a 7. Vemos en el período 2005/2006 a 2008/2009 que ingresan 15 estudiantes en las Enseñanzas Elementales, de éstos, 8 (53,33%) promocionan y 7 (46,67%) no.

Asimismo, aunque el número de estudiantes que promociona se mantiene en un número de 8 tanto en la cohorte que ingresa en la institución en 2004/2005 a 2007/2008 como en 2005/2006 a 2008/2009, el porcentaje de alumnos que promociona es mayor en la primera cohorte.

No podemos completar la cohorte 2006/2007 porque no hay datos de primero de las Enseñanzas Elementales ese año. Tampoco podemos completar la cohorte 2007/2008 a 2010/2011 porque no hay datos de 4º de las Enseñanzas Elementales en 2010/2011.

TABLA 4.27.

CAMGEM Arenas-Albéniz: Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1º E.E.	Estudiantes que promocionan en 4º E.E.	Estudiantes que no promocionan en 4º E.E.
2004/2005 a 2007/2008	9	8 (88,88%)	1 (11,12%)
2005/2006 a 2008/2009	15	8 (53,33%)	7 (46,67%)
Total	24	16 (66,66%)	8 (33,34%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En cuanto al género, en la cohorte 2004/2005 a 2007/2008 ingresan 4 mujeres, promocionan 5 porque se produce algún ingreso. Así se explica este porcentaje del 125,00% señalado con el asterisco (*). Por ello, nos sale el -1 también señalado con asterisco (*), dado que egresan más alumnos de los que comienzan. Empiezan 5 hombres en primero de elemental, de los cuales promocionan 3 (60,00%) y no lo consiguen 2 (40,00%).

En 2005/2006 a 2008/2009 empieza un número mayor de féminas (10) de las cuales la mitad promociona (5) y la otra mitad no (5). Los datos de los varones se mantienen con respecto a la cohorte anterior: empiezan 5, promocionan 3 (el 60,00%) y no lo hacen 2 (el 40,00%).

TABLA 4.28.

CAMGEM Arenas-Albéniz: Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo

Cohortes	Estudiantes evaluados en 1° E.E.		Estudiantes que promocionan en 4° E.E.		Estudiantes que no promocionan en 4° E.E.	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
2004/2005						
a	4	5	5*	3	-1*	2
2007/2008			(125,00%)	(60,00%)	(-25,00%)	(40,00%)
2005/2006						
a	10	5	5	3	5	2
2008/2009			(50,00%)	(60,00%)	(50,00%)	(40,00%)
Total	14	10	10	6	4	4
			(71,42%)	(60,00%)	(28,58%)	(40,00%)

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos facilitados por la Oficina de Escolarización y Estadística

En total, encontramos 14 mujeres que ingresan en las Enseñanzas Elementales, y 10 (71,42%) que egresan al final del mismo, no egresando 4 (28,58%). De los diez varones, 6 (60,00%) promocionan y 4 (40,00%) no finalizan curso por curso.

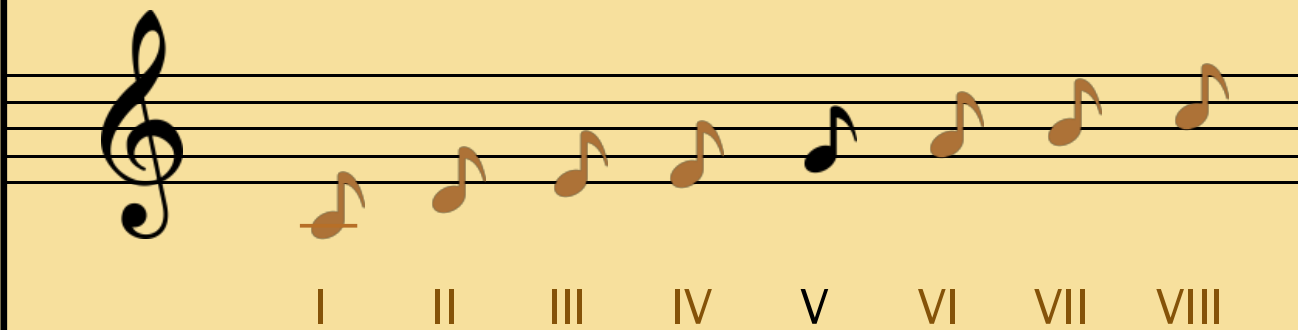
4.3.2.2.2 CAMGEM Arenas-Albéniz: Enseñanzas Profesionales

No podemos mostrar una cohorte al no tener datos que la completen. Los datos que tenemos son de 2004/2005 a 2007/2008. No hay datos de Enseñanzas Profesionales de 2009/2010 ni 2010/2011. Como las Enseñanzas Profesionales constan de seis cursos no podemos presentar datos de ingresados y egresados.

CAPÍTULO V

El abandono en los centros reglados de Canarias según los estudiantes que permanecen en la institución.

Primer análisis comparativo.



5 Introducción

En este capítulo exponemos los resultados obtenidos del Cuestionario I (versión A): Estudiantes que permanecen en el centro, donde abordamos el análisis del perfil del alumno, los elementos relacionados con el discente, la influencia del entorno en el discente, y las reflexiones sobre los estudios musicales realizados.

A través de este primer estudio pretendemos conocer las opiniones de los alumnos que permanecen en nuestros centros, durante los cursos 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 y 2010/2011 acerca de las posibles causas del abandono y las posibles estrategias para paliarlo.

5.1 Objetivos

- a) Conocer la opinión de los alumnos que están matriculados en nuestras instituciones sobre las causas que hacen que los estudiantes abandonen los centros reglados de Música de Canarias y las estrategias que podrían paliarlo.
- b) Fijar las estrategias que podrían evitar el abandono
- c) Averiguar si existen diferencias entre los grupos encuestados.

5.2 Método

5.2.1 Participantes

Fueron invitados a participar en este estudio todos los alumnos que estudiaban en los centros de Música reglados de Canarias durante el curso 2010/2011. La población ascendía a un total de 1765 discentes de los cuales participaron 1105, lo que supuso un total de 62,61% de estudiantes encuestados.

5.2.2 Instrumento

Se confeccionó un cuestionario (ver Anexo 1), cuyo fin fue valorar a través de respuestas cerradas y abiertas, las posibles causas y estrategias que llevan a los estudiantes a abandonar los centros reglados de Música. Este

instrumento elaborado *ad hoc* integra 26 preguntas, agrupadas en cuatro categorías relacionadas con: el perfil del alumno, los elementos relacionados con el discente, la influencia del entorno en el discente y las reflexiones sobre los estudios musicales realizados.

5.2.3 Procedimiento

El cuestionario, acompañado de los objetivos del estudio, las directrices para completarlo y una invitación para participar garantizando el anonimato, se pasó a todos los centros reglados de Canarias mediante la dirección y los docentes de los mismos en el curso 2010/2011. Además en 2011/2012, a través del teléfono, se entrevistó a aquellos alumnos que dieron su consentimiento haciendo llegar su número. También en el mismo curso, a través de las redes sociales se solicitó el correo electrónico a los alumnos interesados y se les envió por mail el cuestionario. Estos datos, a través del programa SPSS 19 fueron posteriormente analizados estadísticamente.

5.3 Resultados

A continuación presentaremos los datos personales de los alumnos que permanecen en la institución. Su edad, sexo, especialidad que cursan, residencia, estudios y centro en el que están.

Después conoceremos la opinión de los estudiantes que permanecen en la institución en relación a determinadas cuestiones como: la importancia de la edad con la que se inician los estudios, sus aptitudes, la preparación que realizaron para acceder al centro en el que estudiaron o cuestiones relacionadas con la especialidad.

En el epígrafe siguiente nos centraremos en la influencia que el ambiente del discente ha tenido tanto positiva como negativamente en el alumno. El apoyo y la comprensión de su entorno así como si le aconsejaron que desertase durante sus estudios, serán convenientemente analizados en este epígrafe.

En el último apartado, valoraremos lo que los estudiantes imaginaban que iban a ser estos estudios, lo que se encontraron en la realidad y las recomendaciones que, en base a su experiencia han creído conveniente

realizar para mejorar la educación musical y evitar que parte del alumnado se vaya quedando por el camino.

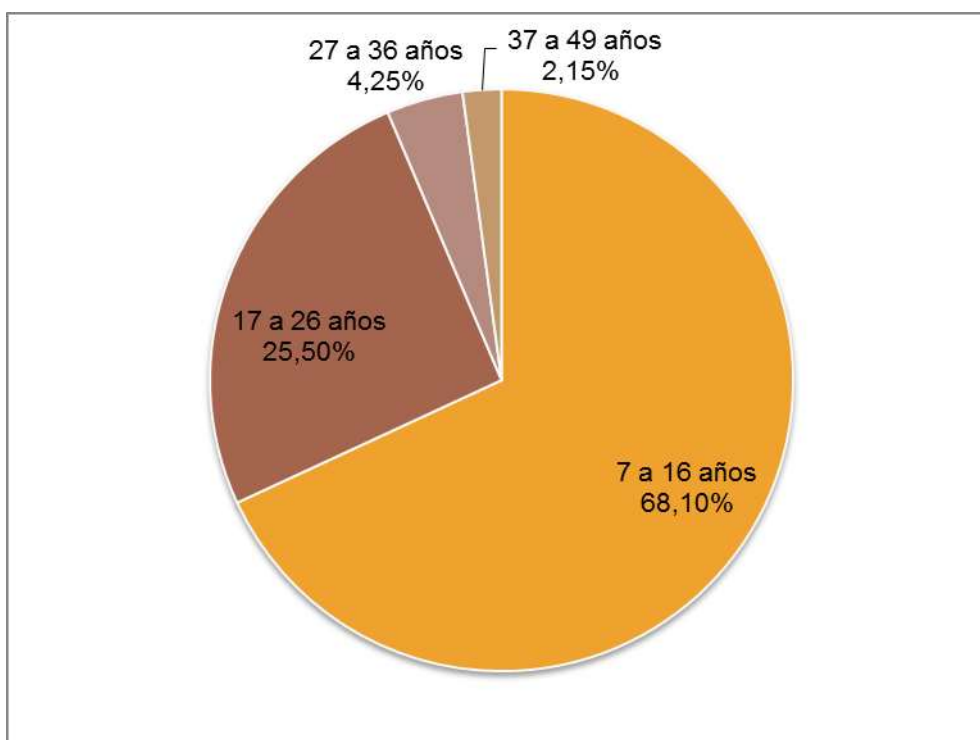
5.3.1 Perfil del alumnado que permanece en la institución

En este epígrafe aportaremos datos sobre la edad, género, especialidad, residencia, estudios o trabajo del alumnado, otros estudios o actividades que está realizando el discente y el centro en el que realiza su aprendizaje.

Los datos recabados sobre la edad del alumno que cursa actualmente los estudios de Música queda recogido en la figura que presentamos seguidamente:

FIGURA 5.1.

Edad

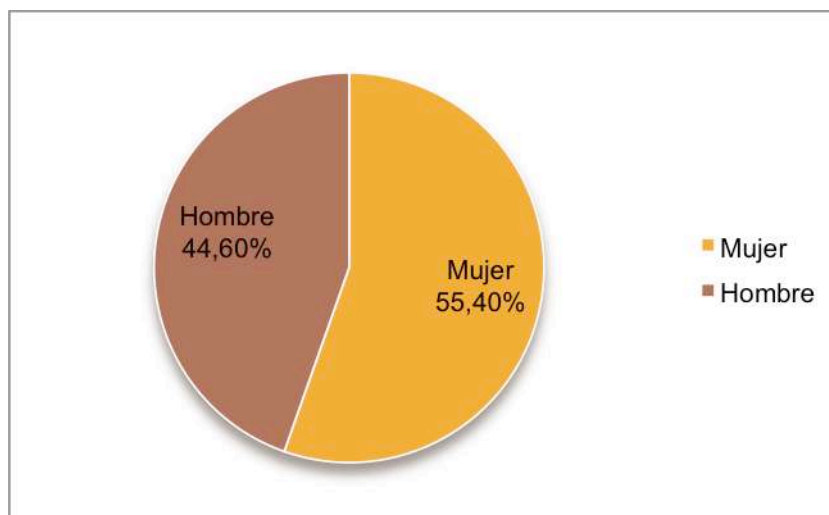


Más de la mitad de la muestra de alumnado que permanece en la institución tiene entre 7 y 16 años (68,10%), el dato es inferior para los alumnos de 17 a 26 años (25,50%), suponiendo una cuarta parte de los alumnos encuestados. El resto de valores son inferiores, el 4,25% de los alumnos tiene entre 27 y 36 años, y el 2,15% entre 37 y 49 años.

En cuanto al género de la población encuestada, el gráfico que presentamos a continuación nos muestra que, aunque el número de féminas es

ligeramente superior (55,40%), las dos cantidades son muy parecidas, ya que los varones representan el 44,60%.

FIGURA 5.2.

Género

Las especialidades cursadas por los alumnos que permanecen en la institución son muy variadas. Las especialidades las recogemos en la siguiente tabla:

TABLA 5.1.

Especialidad

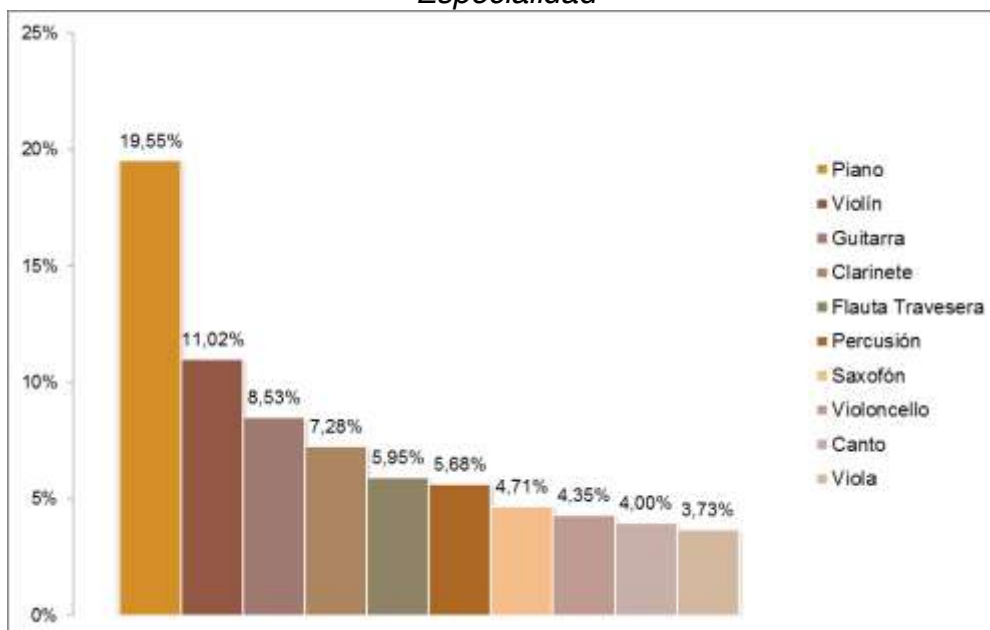
Acordeón	Arpa
Bajo eléctrico	Canto
Clarinete	Clave
Composición	Contrabajo
Dirección de Coros	Fagot
Flauta travesera	Flauta de pico
Guitarra	Guitarra eléctrica
Oboe	Órgano
Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical	Pedagogía del Acordeón

Pedagogía del Arpa	Pedagogía del Canto
Pedagogía del Clarinete	Pedagogía del Clave
Pedagogía del Contrabajo	Pedagogía del Fagot
Pedagogía de la Flauta Travesera	Pedagogía de la Guitarra
Pedagogía del Oboe	Pedagogía del Órgano
Pedagogía de la Percusión	Pedagogía del Piano
Pedagogía del Saxofón	Pedagogía de la Trompa
Pedagogía de la Trompeta	Pedagogía del Trombón
Pedagogía de la Tuba	Pedagogía del Viola
Pedagogía del Violín	Pedagogía del Violoncello
Percusión	Piano
Saxofón	Trompa
Trompeta	Trombón
Tuba	Viola
Violín	Violoncello

Tabla elaborada a partir de las especialidades recogidas en el cuestionario

Hemos seleccionado las diez especialidades más representativas en el gráfico que sigue, donde vemos las que gozan de mayor representación en la muestra.

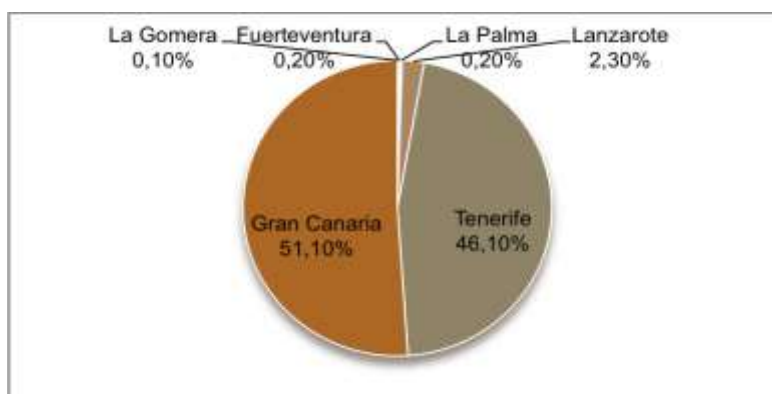
FIGURA 5.3.

Especialidad

La especialidad que tiene una mayor representación es el Piano (19,55%), seguida del Violín (11,02%), la Guitarra (8,53%) y el Clarinete (7,28%). El resto de valores están en torno al 5,00%, entre ellos la Flauta Travesera (5,95%), la Percusión (5,68%), el Saxofón (4,71%), el Violoncello (4,35%) y el Canto (4,00%). La Viola es la que presenta un valor menor con un 3,73%.

El lugar en el que residen los alumnos que están cursando los estudios de Música es muy variado, pero lo vamos a desglosar por islas, especificando cada una de las Islas Canarias en las que reside la muestra encuestada.

FIGURA 5.4.

Lugar de residencia

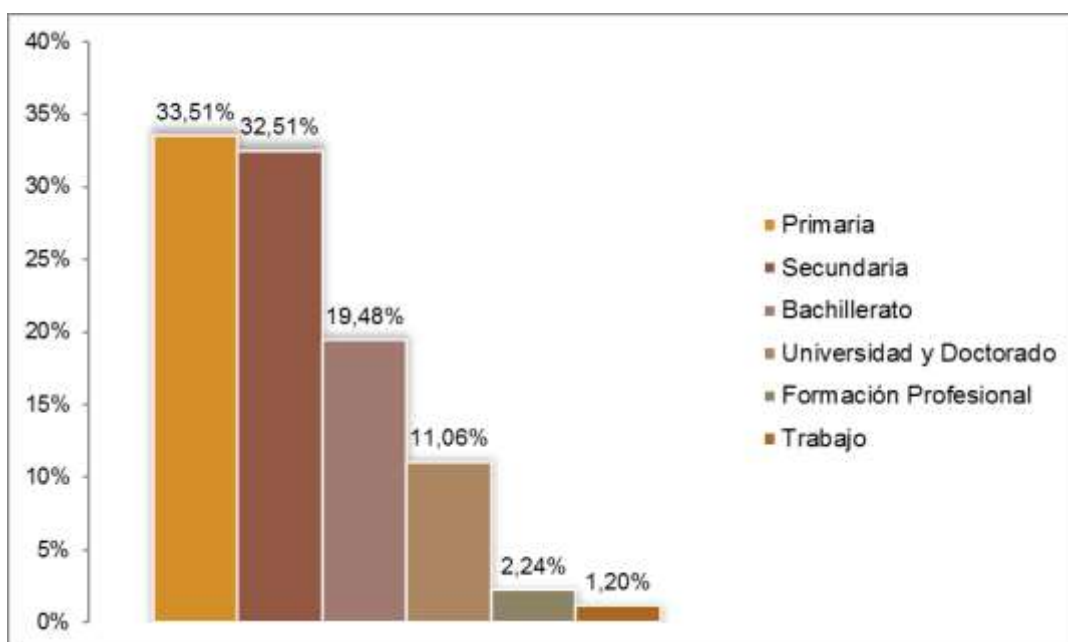
Más de la mitad de los estudiantes que permanecen en la institución proceden de la isla de Gran Canaria (51,10%). Tenerife aporta un 46,10% a la

muestra. El resto de valores son poco significativos: Lanzarote supone un 2,30%, Fuerteventura y La Palma un 0,20% y La Gomera un 0,10%.

En cuanto a los estudios generales que están cursando nuestros alumnos, los dividiremos por etapas. Creemos que es interesante conocer qué estudios están cursando nuestros alumnos para así elaborar estrategias que les permitan compatibilizar las enseñanzas. Para ello hemos de conocer en qué nivel y curso se encuentran. Así en el siguiente gráfico recogemos si nuestro alumnado estudia o trabaja:

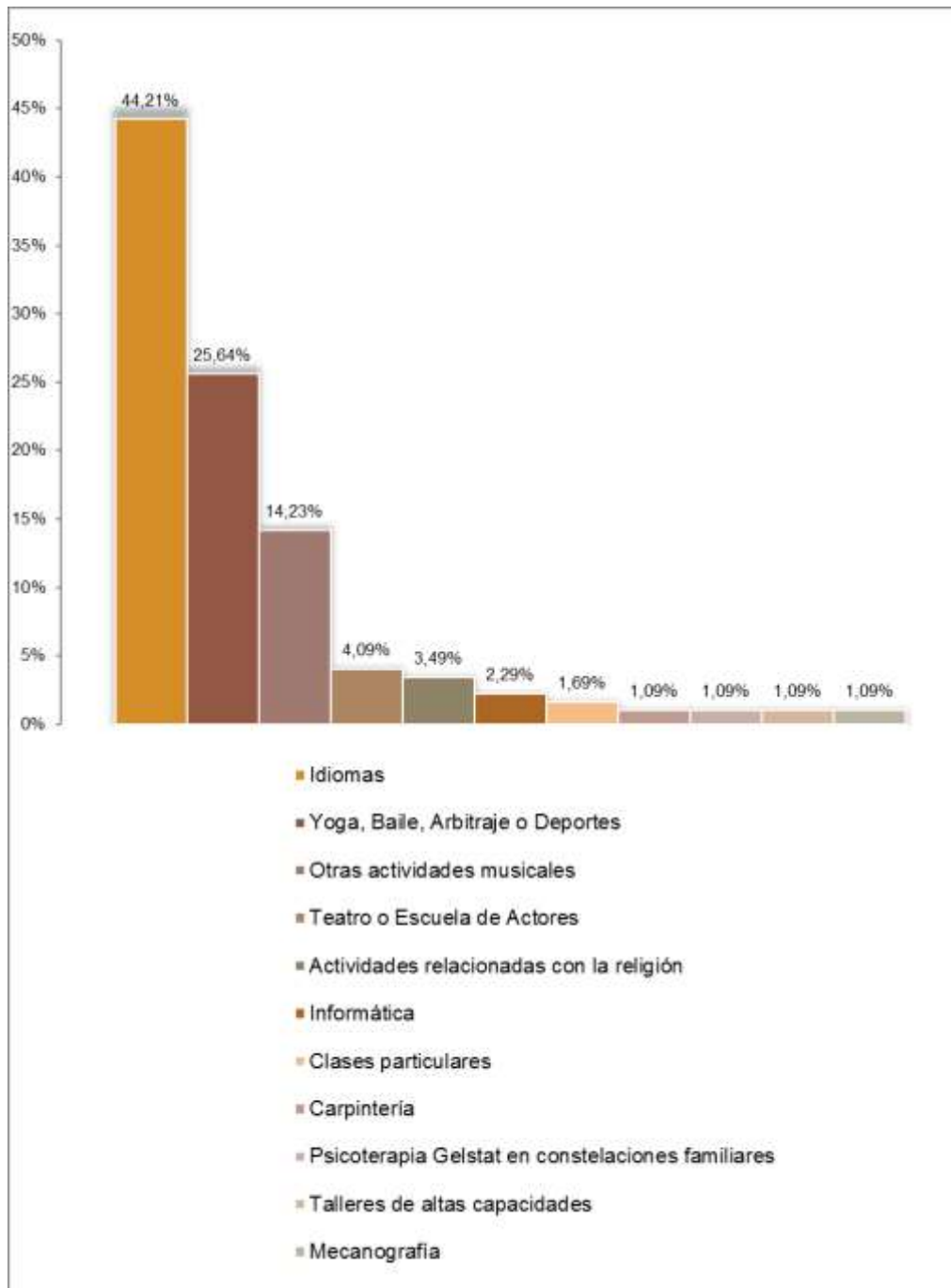
FIGURA 5.5.

Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal



Como vemos, el porcentaje mayor de alumnos lo tenemos en “Primaria” (33,51%) desde donde va descendiendo a medida que aumenta el nivel de los estudios generales que realiza. Un 32,51% cursa “Secundaria”, y el 19,48% “Bachillerato”. En la educación superior (“Universidad y Doctorado”) están el 11,06% de nuestro alumnado. Los porcentajes más bajos los encontramos en la “Formación Profesional” (2,24%) y en las personas que trabajan (1,20%).

FIGURA 5.6.

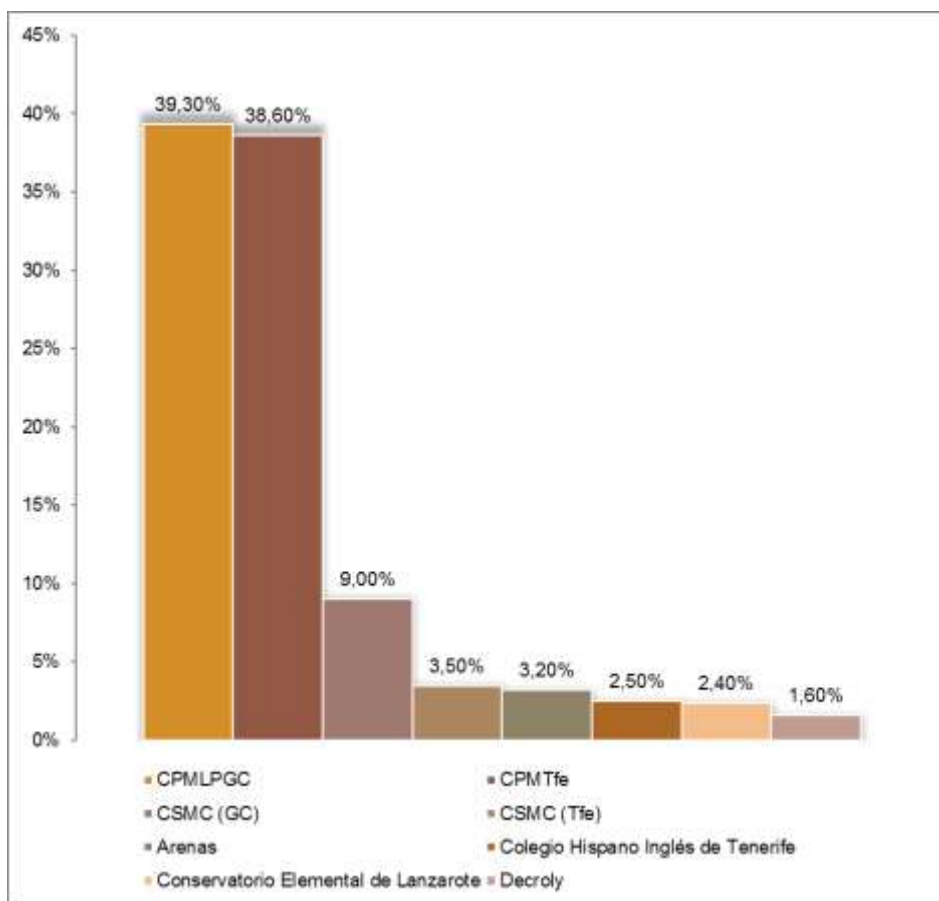
Otros estudios y actividades secundarias

De los estudiantes que cursan otros estudios, un 44,21% cursan “Idiomas”, un 25,64% “Yoga, Baile, Arbitraje o Deportes” y un 14,23% “Otras actividades musicales” además de las regladas. El resto de valores son poco significativos. El 4,09% está en “Teatro o en la escuela de actores”, un 3,49% en “Actividades relacionadas con la religión”, un 2,29% en “Informática”, un 1,69% “Clases particulares”. Cuatro valores ostentan el 1,09% “Carpintería”,

“Psicoterapia Gestalt en constelaciones familiares”, “Talleres de altas capacidades” y “Mecanografía”.

FIGURA 5.7.

Centro



Los centros que más estudiantes han aportado al estudio son: El Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC), que aporta un 39,30% de la muestra seguido por el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (en adelante, CPMTfe) que supone un 38,60% de los estudiantes encuestados. De ahí encontramos una gran diferencia con los resultados aportados por los Conservatorios Superiores de Canarias. El 9,00% que aporta el Conservatorio Superior de Música de Canarias con sede Gran Canaria (en adelante, CSMC (GC)) y el 3,50% del Conservatorio Superior de Música de Canarias con sede en Tenerife (en adelante, CSMC (Tfe)). El 3,20% de alumnado lo aporta el Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz (en la leyenda, Arenas), el 2,50% y 2,40% el Colegio

Hispano Inglés y el Conservatorio Elemental de Lanzarote respectivamente y el 1,60% el centro Decroly.

5.3.2 Elementos relacionados con el discente

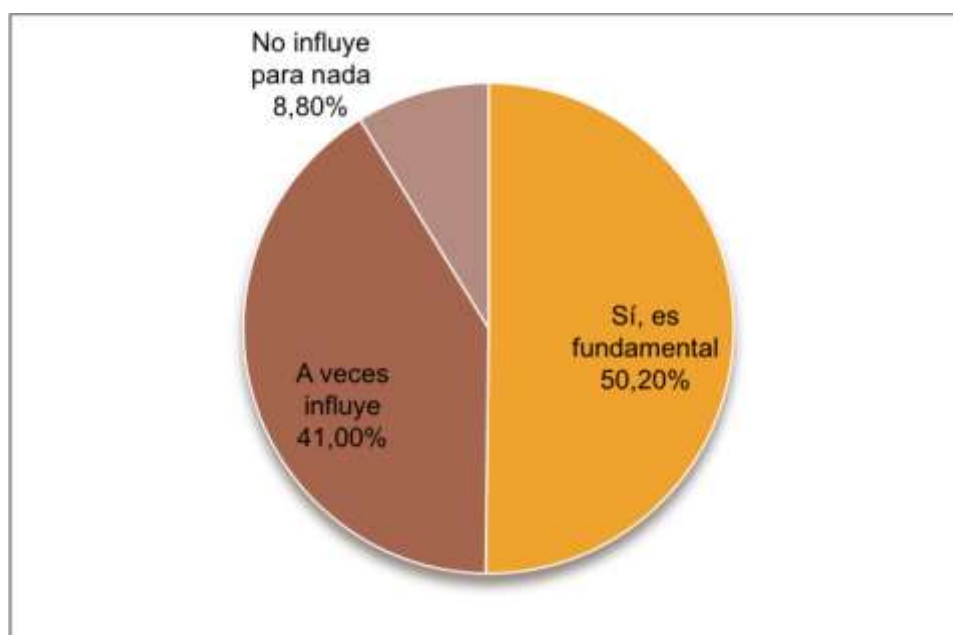
En este capítulo hemos analizado la opinión de los alumnos que están estudiando en nuestros centros sobre la importancia de la edad con la que se comienzan los estudios, sus aptitudes, la preparación que realizaron para ingresar en el centro y determinadas cuestiones relacionadas con la especialidad que cursaron.

5.3.2.1 Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad

Con respecto a la importancia de la edad con la que se empiezan los estudios, presentamos los resultados en el siguiente gráfico:

FIGURA 5.8.

Importancia de la edad con la que se inician los estudios

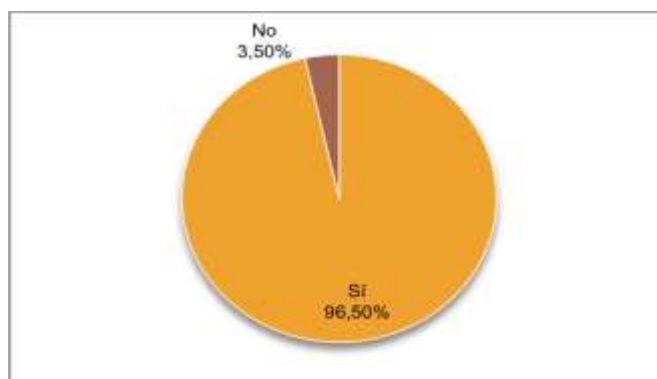


Un poco más de la mitad de los estudiantes encuestados (50,20%) considera que la edad es relevante para realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios. El 41,00% se decanta por la respuesta “A veces influye”. Pero lo que está claro es que hay muy pocos estudiantes (8,80%) que creen que la edad no influye a la hora de llevar a buen término los estudios musicales.

En cuanto al autoconcepto de los estudiantes sobre sus aptitudes, casi la totalidad de los encuestados (96,50%) cree que tiene aptitudes musicales. Sólo un 3,50% no cree que tenga cualidades para la Música. Lo vemos a continuación:

FIGURA 5.9.

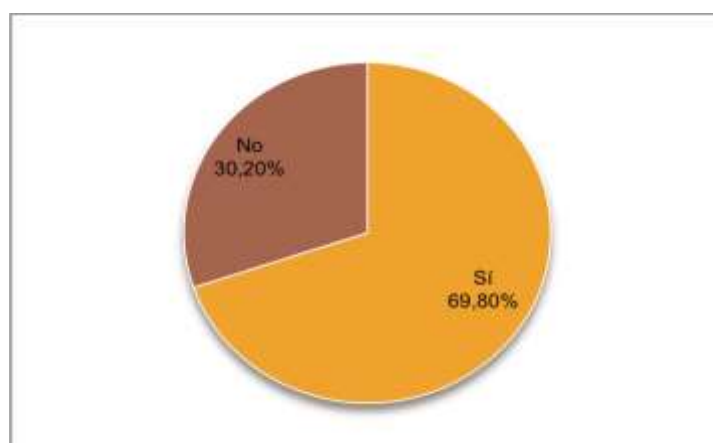
Aptitudes



A continuación desvelaremos los datos sobre la preparación que hicieron los estudiantes antes de acceder a los estudios musicales reglados que cursan en la actualidad. Los resultados nos demuestran que más de la mitad de la muestra (69,80%), se prepararon para acceder a sus estudios, frente a un 30,20% que no se prepara para ingresar en el centro.

FIGURA 5.10.

Preparación previa

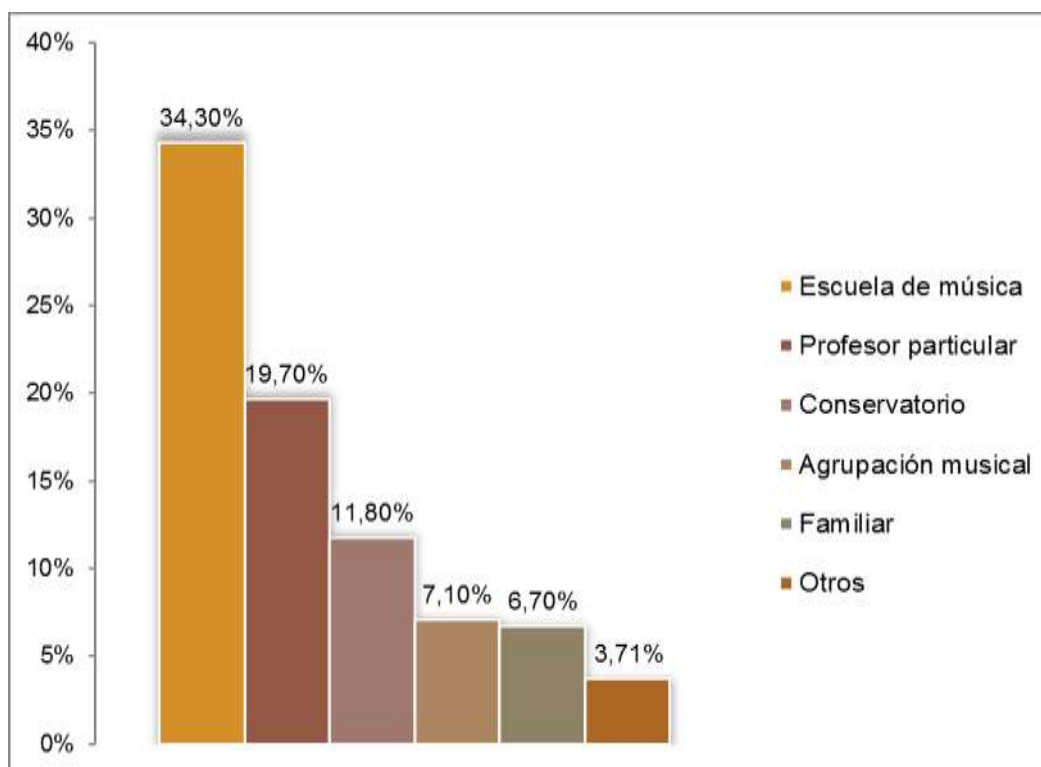


Del mismo modo nos interesamos por el lugar en el que se prepararon para ingresar en los centros reglados. La mayor parte de la muestra encuestada lo hizo en una “Escuela de Música” (34,30%), seguido del 19,70%

que lo hizo con un “Profesor particular”. El 11,80% en el “Conservatorio”, el resto de valores son inferiores al 10,00%. El 7,10% realizaron su preparación en el seno de una “Agrupación musical”, el 6,70% con un “Familiar” y un 3,71% en otros lugares.

FIGURA 5.11.

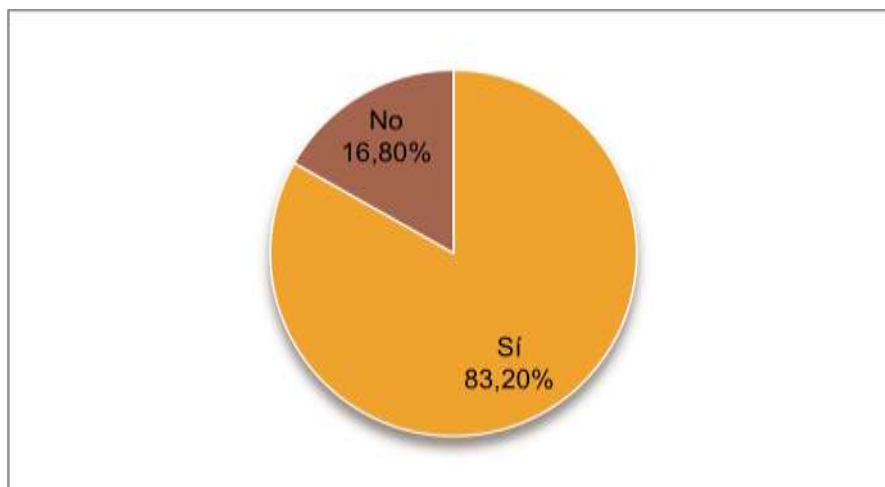
Lugar en que se realizó la preparación previa



Pero también encontramos respuestas que no se ajustaban a las que habíamos facilitado y que se agruparon dentro del apartado “Otros” (3,71%). Es sorprendente que más de la mitad de los alumnos que respondieron al apartado “Otros” se preparan de forma autodidacta, lo que representa en el conjunto de la muestra el 2,03%. Además de ese factor, los valores más significativos pero inferiores a éste fueron los que se prepararon en el colegio (0,47%) o en una academia de Música (0,47%), y los que estudiaron con amigos (0,35% del total de la muestra). A continuación abordaremos los datos que hemos obtenido relacionados con la especialidad que cursan los estudiantes. Los datos referentes a si los discentes han podido elegir la especialidad que deseaban los presentamos a continuación:

FIGURA 5.12.

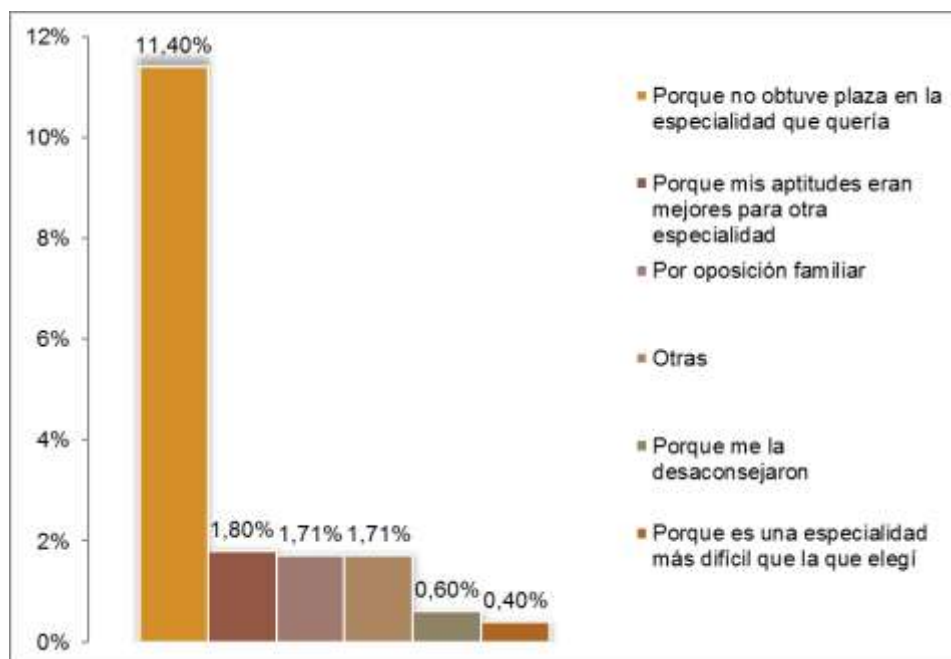
Elección de la especialidad



De los datos extraemos que la mayoría de la muestra (83,20%) ha elegido la especialidad que ha deseado, sólo un 16,80% no ha podido cursar la especialidad que quería.

FIGURA 5.13.

Causas por las que no se cursó la especialidad deseada

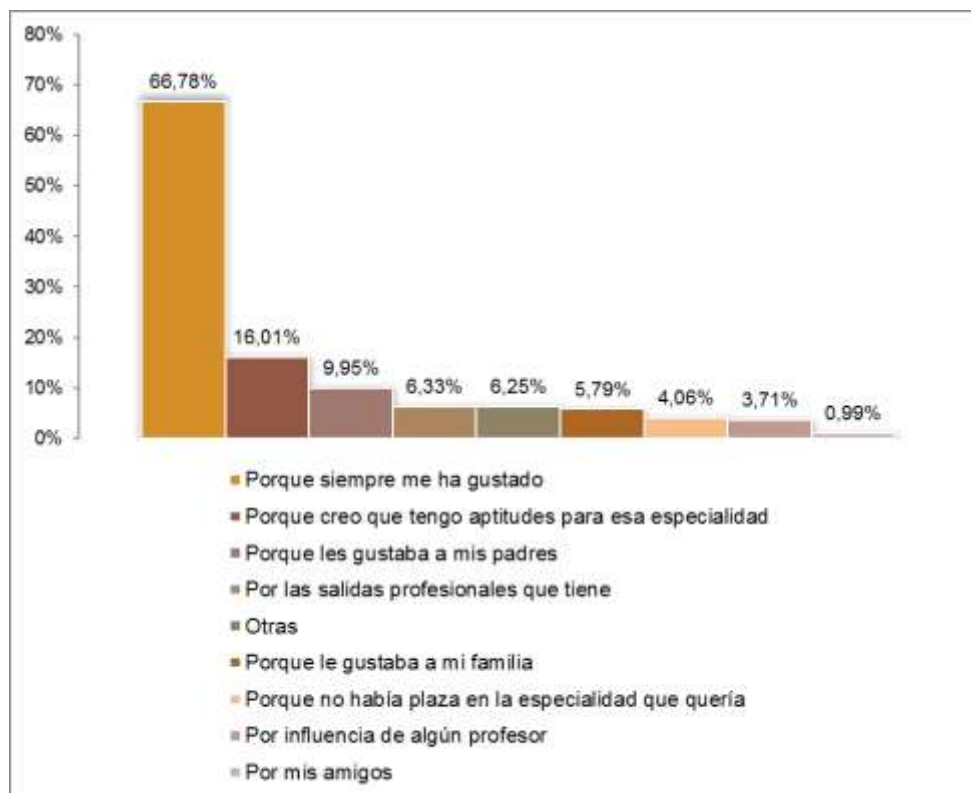


La mayoría de los encuestados que no cursan la especialidad que querían aducen la razón de que no obtuvieron plaza en la misma (11,40%). Los valores restantes quedan muy por debajo de este porcentaje. El 1,80% señalan que sus aptitudes eran mejores para otra especialidad. Coinciden en el 1,71%

dos causas: “Por oposición familiar” y el apartado “Otras”. Otras causas que añadieron los estudiantes son que no cursan la especialidad que desean porque en muchos casos el centro no oferta esa especialidad (1,44% del total de la muestra), y dentro de ese mismo apartado “Otras”, con el 0,09% del total de la muestra están los estudiantes que no conocían los instrumentos que había, que les convenció el profesor o que lo hicieron por cuestiones de compatibilidad de horarios. Los valores con menor representación son “Porque me la desaconsejaron” con el 0,60% y “Porque es una especialidad más difícil que la que elegí” con el 0,40%.

Al preguntar a los estudiantes por qué eligieron la especialidad que cursan más de la mitad de la muestra nos dice que siempre le gustó ese instrumento (66,78%), el resto de valores son mucho menores. El valor que le sigue está en el 16,01% y son los alumnos que eligieron el instrumento porque tenían aptitudes para tocarlo. Lo vemos a continuación:

FIGURA 5.14.

Razones para elegir la especialidad

Los alumnos que eligieron la especialidad porque les gustaba a sus padres suponen el 9,95% de la muestra, y los que eligieron la especialidad por

las salidas profesionales el 6,33%. También encontramos alumnos a los que les ha influido su familia (el 5,79%), y los que no encontraron plaza en la especialidad que querían (4,06%). De las personas que contestaron al apartado “Otras” (6,25%), destacan las respuestas “Porque era una especialidad que también les gustó” (3,79% del total de la muestra) y “Porque se parece a la especialidad que no pudieron estudiar” (1,17% del total de la muestra). Por último, los valores menos significativos son “Por influencia de algún profesor” (3,71%) y “Por mis amigos” (0,99%).

5.3.2.2 Influencia del entorno en el discente

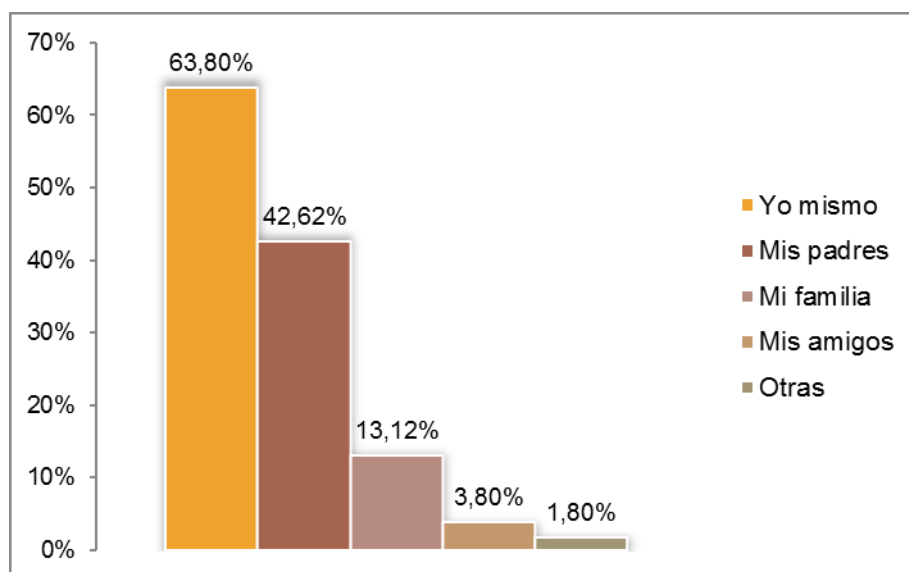
El alumno que permanece en nuestras instituciones no puede ser analizado como un ente aislado. Por el contrario, el entorno familiar, escolar, los amigos y otras personas influyen en él en una vertiente con un doble sentido: positivo y negativo. En los epígrafes siguientes analizaremos ambos sentidos a partir de las respuestas de nuestros encuestados.

5.3.2.2.1 Influencia positiva en el discente

Con los datos siguientes vamos a constatar qué persona ha sido determinante para que nuestros alumnos estén en los centros reglados.

FIGURA 5.15.

Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música



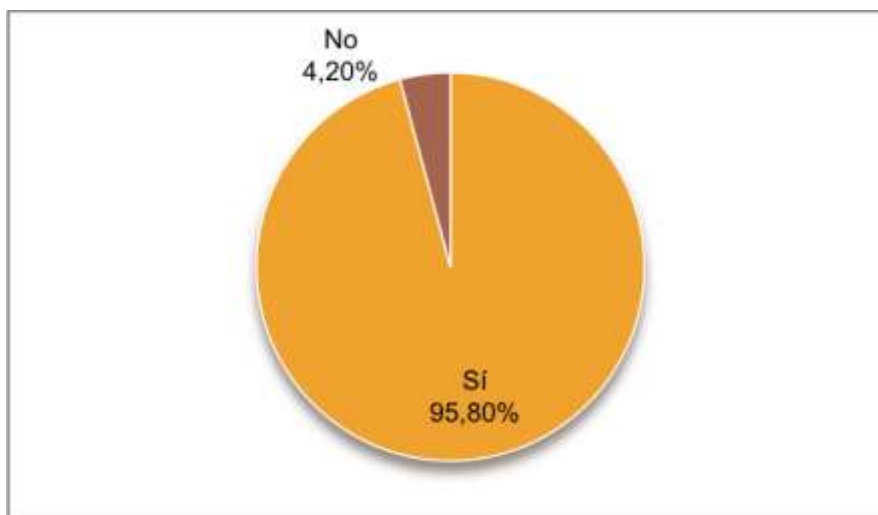
Más de la mitad de los alumnos (63,80%) argumentan que han entrado en los centros de enseñanza de la Música por decisión propia y el 42,62% se

ha dejado aconsejar por sus padres. Las medias restantes son menos significativas.

La familia (13,12%) también es uno de los cauces que deriva alumnado a nuestros centros. Los valores menos representados han sido “Mis amigos” (3,80%) y otras personas con el 1,80%. Cuando preguntamos por otras personas que puedan influir, la respuesta que más consenso ha tenido es el alumnado que ha empezado a estudiar Música por la influencia de un profesor (0,99% del total de la muestra).

Seguidamente, hemos querido ver si el apoyo de la familia se manifiesta sólo durante el comienzo de los estudios o es una constante durante el transcurso de los mismos. Lo vemos a continuación:

FIGURA 5.16.

Apoyo familiar

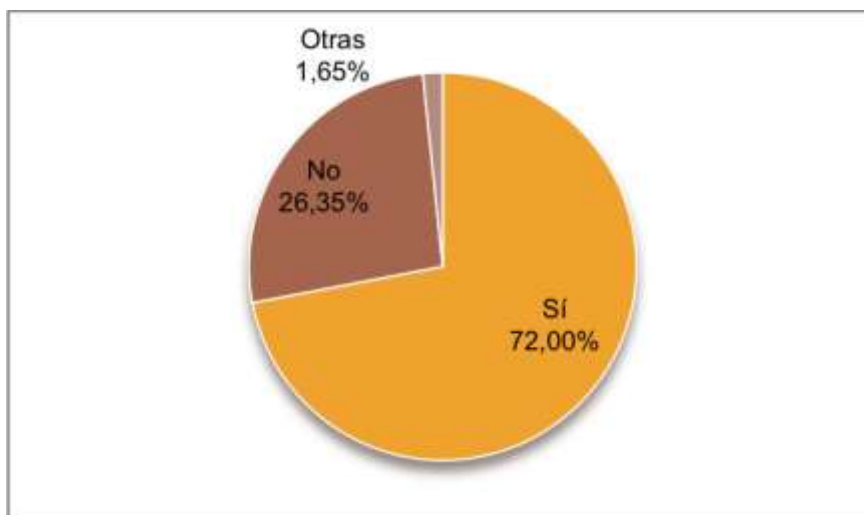
El 95,80% de los discentes que están cursando los estudios de Música se sienten apoyados por su familia con respecto a los estudios musicales, sólo el 4,20% de los estudiantes no se sienten apoyados por su entorno familiar.

Con respecto al entorno, hemos preguntado a los alumnos si su familia y amigos entendían la implicación que suponía estudiar música. Aquí el porcentaje de los que responden “Sí” es del 72,00% frente al 26,35% que cree que su entorno no entiende la gran implicación y dedicación que suponen los estudios musicales. El apartado “Otras” (1,65%), es poco relevante. Dentro de

él encontramos las respuestas “A veces” (0,15%) y “Unos sí y otros no” (1,50%). Esto lo recogemos en el siguiente gráfico:

FIGURA 5.17.

Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios

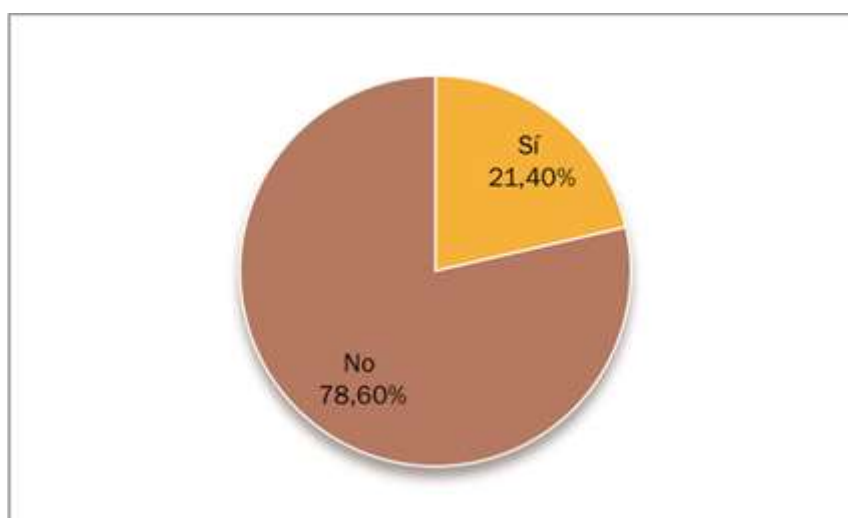


5.3.2.2.2 Influencia negativa en el discente

En lo referente a si los estudiantes habían sido invitados a desertar o habían pensado en dejar los estudios hemos obtenido los datos que presentamos a continuación:

FIGURA 5.18.

¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?

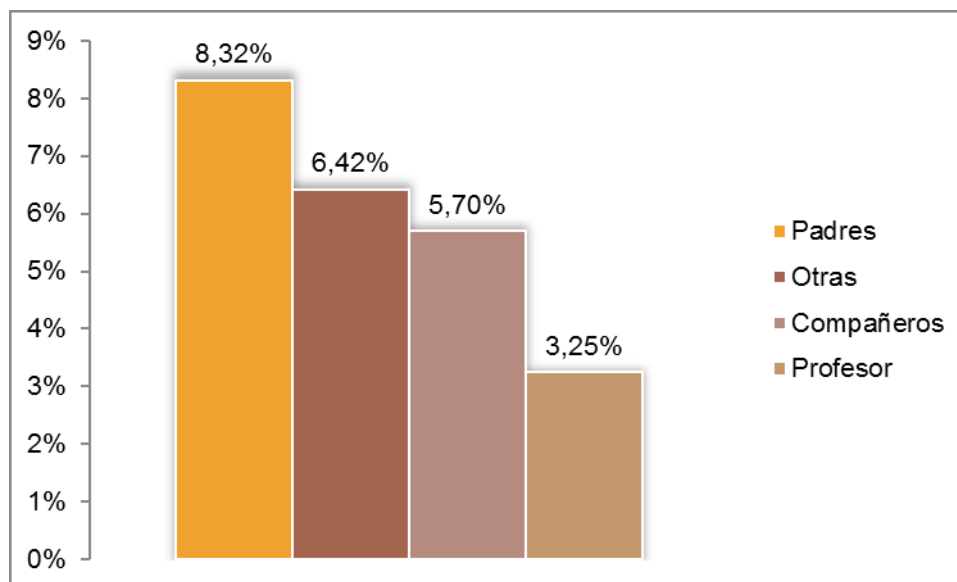


A un 21,40% de los estudiantes que siguen cursando estudios, se les ha sugerido en algún momento que los dejen, frente a un 78,60% que no se ha visto en esta situación. De las personas que afirmaron que en alguna ocasión

les invitaron a dejar los estudios (21,40%), el 8,32% afirma que fueron sus padres, un 5,70% los compañeros y un 3,25% el profesor. Lo vemos a continuación:

FIGURA 5.19.

¿Quién sugirió que dejaras los estudios?



El apartado “Otras” fue respondido por el 6,42% del alumnado al que se le aconsejó dejar los estudios. De las 71 personas que respondieron a este apartado, el 2,44% nos dice que fueron ellos mismos quienes decidieron dejar los estudios. También los amigos o conocidos (1,53%) aconsejan a los alumnos que estudian que salgan de la institución, por último la familia (1,26%) invita también a los discentes a desertar de los estudios musicales.

5.3.2.3 Reflexiones sobre los estudios musicales realizados

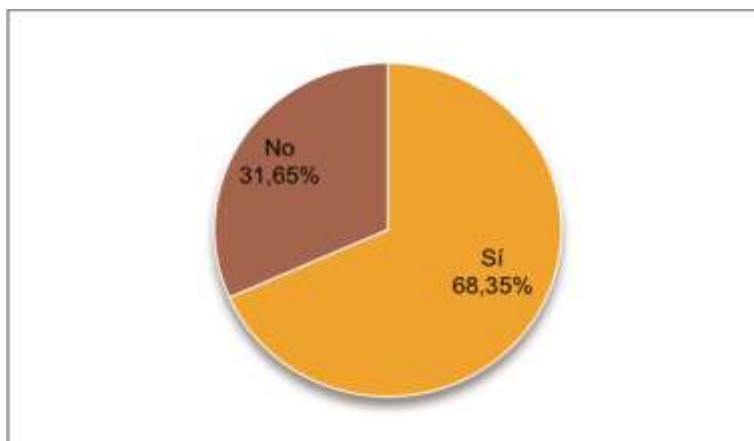
Hemos recogido datos sobre lo que esperaban nuestros alumnos de estos estudios y lo que encontraron al cursarlos. Asimismo, presentaremos las razones por las que determinados alumnos no logran concluir sus estudios, así como medidas para paliar esta situación, mejorando el rendimiento o evitando el fracaso. Por último concluiremos con una serie de consejos que dan estos estudiantes a los centros donde se están formando así como las aportaciones que creyeron conveniente hacernos.

5.3.2.3.1 Expectativas

A la mayoría de este colectivo de alumnos les gustaría dedicarse a la Música (68,35%), frente al 31,65% que no quiere ser profesional de la Música. Esto se ve claro en la figura que sigue:

FIGURA 5.20.

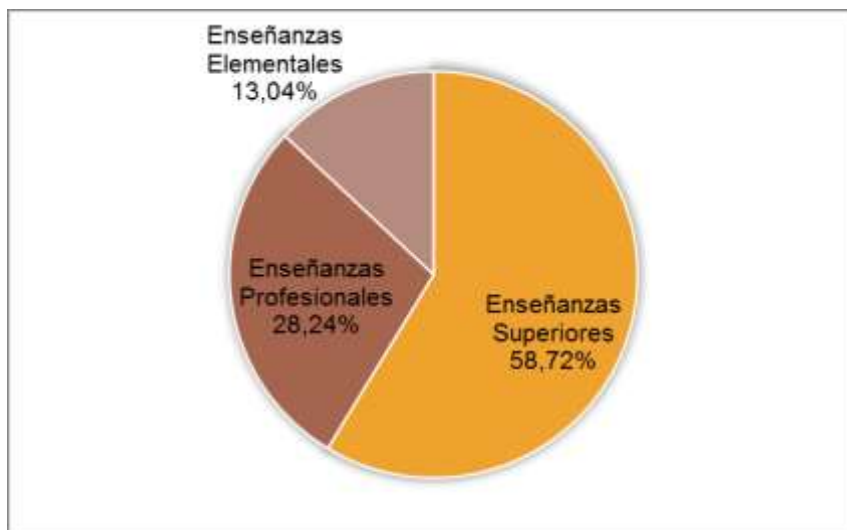
Deseo de ser profesional de la Música



De la misma manera, el nivel hasta el que desean cursar este grupo de discentes es el siguiente: el 58,72% desea llegar hasta el nivel superior, y más de una cuarta parte del alumnado desea culminar el nivel profesional (28,24%). Los alumnos que desean una formación elemental son únicamente el 13,04%. En el apartado “Otras” no se recogió ninguna respuesta. Queda gráficamente representado en la siguiente figura:

FIGURA 5.21.

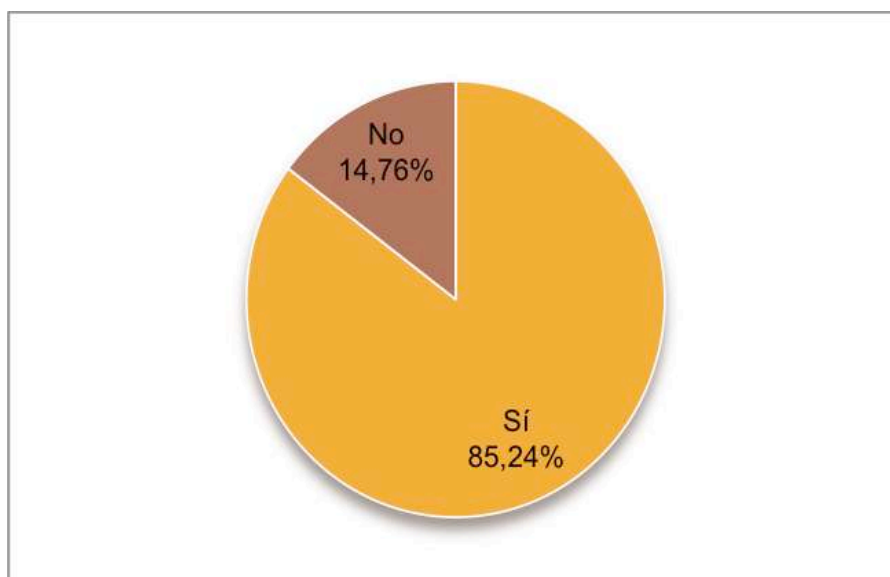
Enseñanzas que piensan cursar los alumnos



5.3.2.3.2 Realidad de los estudios

Una vez que los estudiantes logran acceder a las instituciones, el ingreso en los estudios musicales se convierte en una realidad. En este apartado analizaremos las condiciones actuales de la enseñanza reglada de Música y tomaremos el pulso al aprendizaje que los alumnos viven día a día en las aulas. Ya que este alumnado está cursando actualmente las enseñanzas regladas de Música parece muy conveniente presentar datos acerca de su satisfacción con la enseñanza que se les está impartiendo.

FIGURA 5.22.
Satisfacción

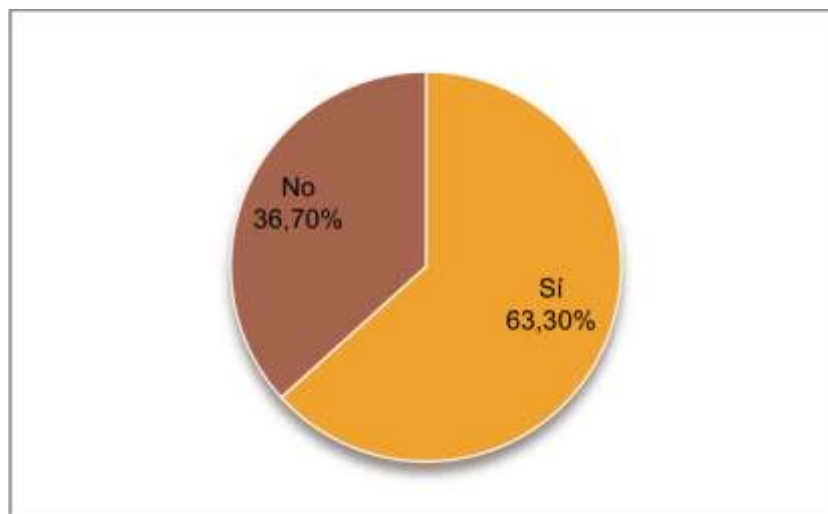


Una mayoría bastante amplia (85,24%) está contenta con los estudios que cursa, frente al 14,76% que no lo está. Los alumnos que no están contentos especificaron motivos muy diversos, pero las respuestas más significativas fueron las debidas al plan de estudios (1,80%) y al rendimiento de los alumnos porque los alumnos consideran que podrían dar más (1,44%).

Con respecto al coste económico que suponen los estudios musicales la mayoría de los estudiantes encuestados (63,30%) creen que los factores económicos influyen en que los estudiantes no finalicen sus estudios musicales. El 36,70% considera sin embargo que no inciden en la deserción. Aquí presentamos los datos que hemos recogido:

FIGURA 5.23.

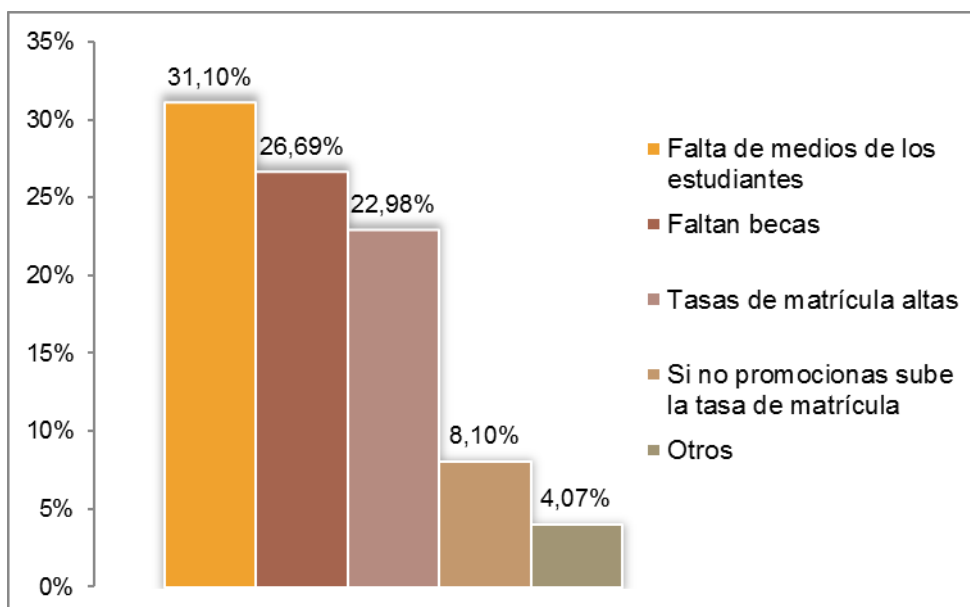
Influencia de los factores económicos en la deserción



Asimismo obtuvimos datos acerca de los principales factores económicos que influían en la deserción de los estudios.

FIGURA 5.24.

Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios



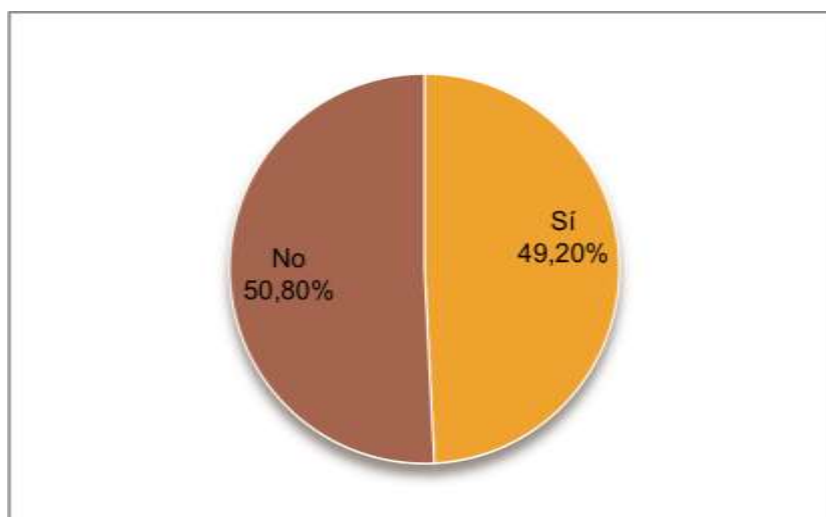
Según la muestra, la principal causa de abandono de los estudios es por falta de medios económicos de los discentes (31,10%). El segundo factor más respondido ha sido la falta de becas (26,69%), seguido por las tasas de matrículas que se consideran altas (22,98%). Un 8,10% estima que si no promocionas sube la tasa de matrícula. Dentro del apartado “Otros”, las respuestas más contestadas fueron: que sin ser el caso del alumno

encuestado muchos discentes dejaban los estudios por economía familiar (0,63%), seguido por el hecho de que los instrumentos, sus accesorios y reparaciones eran caros (0,36%) y por último, que los alumnos deciden no continuar porque estos estudios no tienen salidas laborales (0,27%).

Las salidas laborales son un motivo más que suficiente para desertar de los estudios. El tiempo y esfuerzo invertido, si no tiene correspondencia con una posibilidad futura de inserción en el campo laboral puede ser causa de abandono.

FIGURA 5.25.

Influencia de las salidas laborales en la motivación



Realmente las respuestas correspondientes al Sí y el No están bastante unificadas. Aunque es ligeramente superior el número de alumnos a los que no les afectan las salidas laborales (50,80%), al 49,20% sí que les afecta los problemas para insertarse en el mundo laboral.

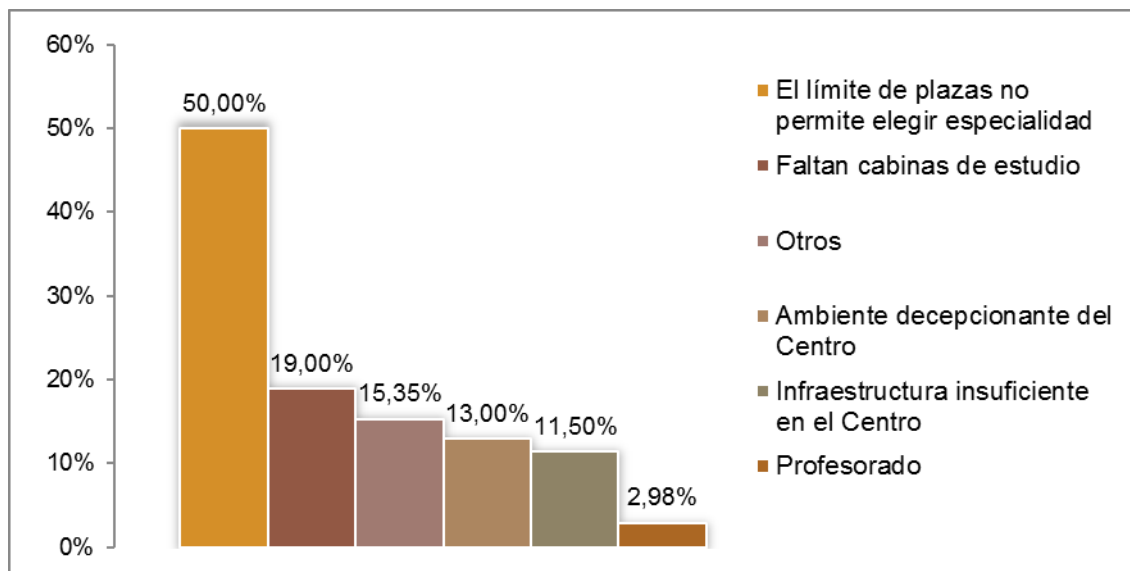
5.3.2.4 Recomendaciones

Creemos que el alumnado que vive la realidad musical día a día, es el grupo idóneo para sugerir mejoras que hemos de integrar en la enseñanza. Por ello, partiendo de la reflexión que hacen los estudiantes sobre las razones por las que creen que determinados discentes no finalizan los estudios, abordaremos propuestas para mejorar el rendimiento y evitar el fracaso, consejos a los centros y recomendaciones varias.

Según la mitad de este colectivo, la causa de que determinados alumnos no culmine los estudios es porque esos alumnos no han podido elegir la especialidad que deseaban (50,00%).

FIGURA 5.26.

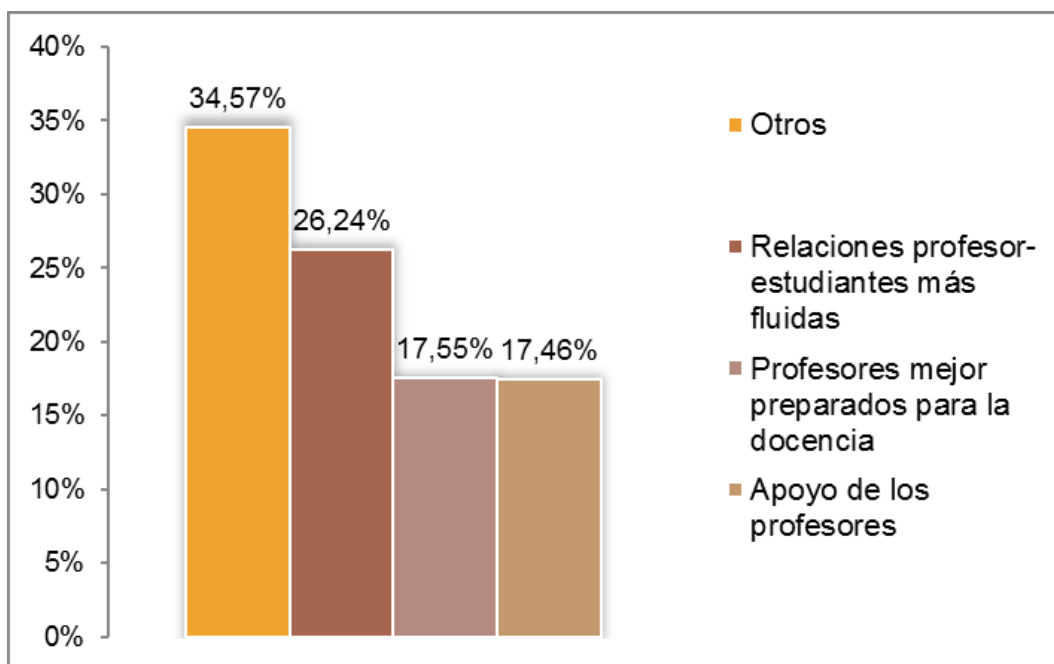
Motivos por los que los alumnos no culminan sus estudios



Los restantes valores son que “Faltan cabinas de estudio” (19,00%), “El ambiente decepcionante del centro” (13,00%) o la falta de infraestructura (11,50%). El apartado “Otros” fue contestado por el 15,35% del alumnado y el factor que destaca es la gran dedicación que necesitan estos estudios, lo que los hace incompatibles con otros estudios o con la actividad laboral (5,52% del total de la muestra).

Dentro de este apartado “Otros”, parte del alumnado responsabiliza a los propios alumnos de la no culminación de los estudios por su falta de aptitud o actitud (3,89%). Otro grupo de la muestra cree que se produce debido a la falta de motivación (1,62%), el factor económico (1,17%) y la duración de los estudios (1,17%), también figuran entre las causas de no culminación. Por último, la falta de salidas laborales (1,08%) y la poca flexibilidad de horarios (0,90%), se unen para hacer que los alumnos no finalicen con éxito los estudios. Por último, el 2,98% de la muestra atribuye al profesorado la no culminación de su aprendizaje. A continuación, presentamos las propuestas del alumnado encuestado sobre los factores que mejoran el rendimiento:

FIGURA 5.27.

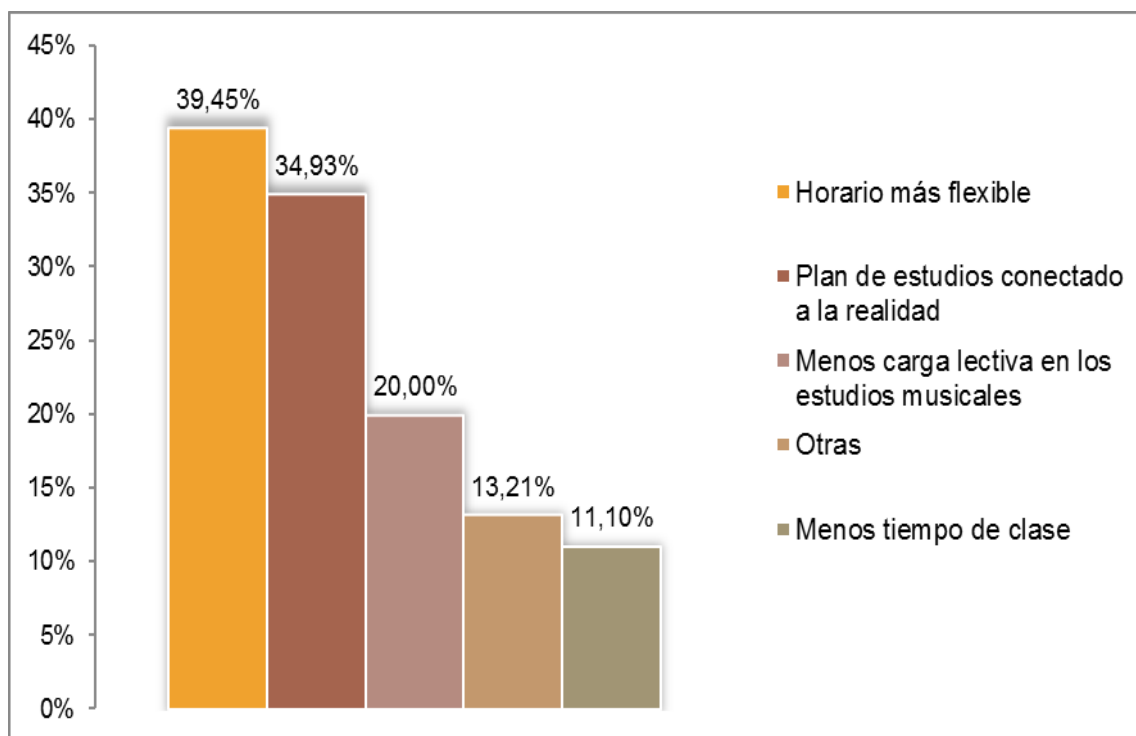
Factores que mejoran el rendimiento

Dentro de las respuestas cerradas que facilitamos, los alumnos se decantaron en su mayoría (26,24%) porque el rendimiento aumentaría si las relaciones entre los profesores y los estudiantes fueran más fluidas. En torno al 17,00% de respuestas tenemos como factores que pueden ayudar a mejorar el rendimiento el que los profesores estuvieran mejor preparados para la docencia (17,55%) y que el rendimiento sería mejor si los alumnos tuvieran mayor apoyo por parte del profesorado (17,46%).

En el apartado “Otros” (34,57%), las respuestas más significativas las presentamos a continuación con los porcentajes obtenidos sobre el total de la muestra. Los estudiantes han manifestado que la mejora pasa por poner más de su parte en el aprendizaje (14,47%), también hay alumnos que expresaron su satisfacción tanto en el aspecto del rendimiento (3,16%), como en el del profesorado (1,17%). Con el 1,08% convergen dos factores que los estudiantes demandan para mejorar su rendimiento: más tiempo de clase y medidas que les permitan compaginar los estudios musicales reglados con los generales. Por último, el alumnado se queja de la gestión de las bajas de los docentes, reclamando sustituciones a las mismas para no perder clase (0,90%).

FIGURA 5.28.

Medidas que pueden evitar el fracaso



Los alumnos que estudian en nuestros centros coinciden en que un horario más flexible podría evitar el fracaso (39,45%), la segunda respuesta más contestada fue que el plan de estudios ha de estar conectado a la realidad (34,93%). Con valores del 20,00% encontramos el deseo de los estudiantes de que haya menos carga lectiva. El valor menos seguido fue que haya menos tiempo de clase, que solamente aunó a un 11,10% de los encuestados.

El apartado “Otras”, aunque fue seguido con un 13,21% tuvo una gran diversidad de respuestas con poco seguimiento. Los discentes estuvieron de acuerdo en que el alumno ha de poner más de su parte (1,44%) y la necesidad de arbitrar medidas para compaginar estos estudios (1,26%). Seguidamente, presentamos los consejos del alumnado que está cursando las enseñanzas regladas de Música a los centros. Dentro de los resultados presentaremos las diez respuestas más significativas:

FIGURA 5.29.
Consejos a los Centros



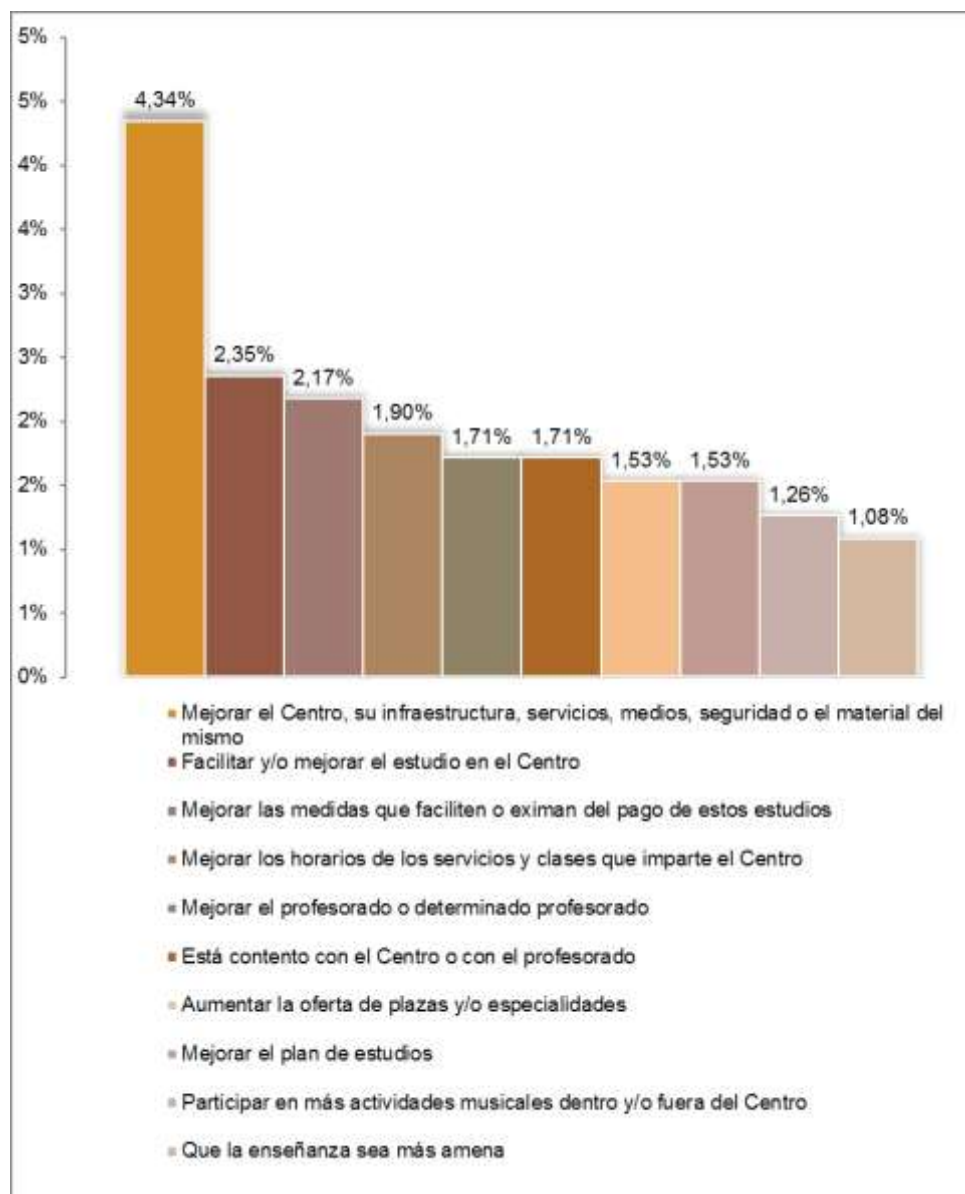
Los alumnos en su mayoría demandan más apoyo o motivación (11,31%), aunque ahora lo hacen de manera generalizada, cuando presentamos los datos sobre mejora del rendimiento veíamos que solicitaban más apoyo, aunque en ese caso por parte del profesorado. La flexibilidad de los horarios es la petición que hacen los alumnos en segundo lugar (7,42%). Con valores en torno al 6,00% encontramos que se amplíen el número de plazas de las especialidades (6,78%) y que la cuestión económica no sea un problema para los estudiantes (6,51%).

Asimismo el alumnado solicita que se mejore la infraestructura, el material o los servicios ofrecidos por el Centro (5,61%). Con el 4,25% los alumnos reiteran que han de arbitrarse medidas para compaginar los estudios generales y los musicales así como muestran su deseo de participar en más

actividades musicales dentro y/o fuera del Centro de forma tanto individual como colectiva. El 4,07% considera que hay que mejorar determinados aspectos del profesorado. Los últimos dos valores rodean el 3,00% y solicitan calidad en la docencia y en la enseñanza (3,80%) y que la enseñanza sea más divertida (3,71%).

FIGURA 5.30.

Aportaciones, valoraciones y opiniones



Cuando pedimos al alumnado que nos aporte cualquier valoración que pueda hacer mejorar la enseñanza musical reglada nos dice que hay que mejorar los centros, su infraestructura, servicios, medios, seguridad, o el material de los mismos (4,34%). También hacen mención a que desearían que

se facilitara el estudio en el Centro, y que el mismo se desarrollara en mejores condiciones (2,35%).

Por otro lado se quejan del coste económico de estos estudios, demandando que se les exima o facilite el pago del mismo (2,17%) y de la falta de flexibilidad de horarios de las clases y servicios que presta el Centro (1,90%). La mejora del profesorado o de determinado profesorado y la satisfacción con el Centro o el profesorado (1,71%), aumentar la oferta de plazas y/o especialidades y mejorar el plan de estudios (1,53%) son otras manifestaciones de nuestros discentes. Por último, los estudiantes demandan participar en más actividades musicales dentro y/o fuera del Centro (1,26%) y que la enseñanza sea más amena (1,08%).

5.4 Discusión de resultados

El alumnado que permanece en nuestras instituciones tiene entre 7 y 16 años, aunque pueda sorprender el dato del alumnado que tiene 7 años, hemos de recordar que parte de la enseñanza reglada privada tiene este tipo de discentes. En la enseñanza reglada pública aunque normalmente el alumnado ingresa con 8 años para cursar primero, hay alumnado con 7 años que realiza un curso experimental de iniciación. En lo relativo a la edad, Casas (2001) cree que es básico iniciar los estudios a edad temprana ya que así se logrará más fácilmente un buen nivel técnico. El intérprete de Música ha de poseer una destreza motora que es más fácil de adquirir cuando se es niño. En cuanto al género, aunque el número de féminas es ligeramente superior, no difiere en gran medida del de varones que participa en la encuesta.

La especialidad con mayor representación es el Piano y la mayoría reside en Gran Canaria. La mayor parte de nuestro alumnado cursa Primaria, desde este nivel va descendiendo conforme aumenta la dificultad de los estudios generales. Por otro lado, el porcentaje de alumnos que trabajan es muy poco significativo, la explicación de estos dos hechos la podemos encontrar en la difícil compatibilidad de las enseñanzas musicales, dado que requieren de gran dedicación y tienen una gran carga lectiva. Estos estudios son muy difíciles de compaginar con otros, o con cualquier otra actividad, dado que necesitan de una gran dedicación. Autores como Lemes (2000) y Jiménez

(2008), han denunciado este hecho, manifestando con preocupación que puede ser una causa del abandono de los estudios.

Nuestro alumnado como actividad extraescolar estudia idiomas y en segundo lugar practica “Yoga, Baile, Artibraje o Deportes”. Esto es lógico dada la importancia que tiene en la actualidad el conocer lenguas extranjeras y la actividad física. Nos ha sorprendido que en tercer lugar los alumnos realicen otras actividades musicales además de las regladas. Esto denota el interés que despierta la música en nuestra sociedad, dado que el tiempo restante que les queda a los discentes tras la enseñanza general y la musical reglada vuelven a elegir la práctica de la música como actividad adicional.

Los centros que aportan mayor número de encuestados son el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria, y el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife. Esto puede deberse a que también son los centros que concentran un mayor número de alumnos. Este colectivo cree que la edad es relevante para realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios, así como considera que tiene aptitudes musicales. En cuanto a las aptitudes de los discentes, Rostvall & Tore West (2003) creen que existe una visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje que considera que los resultados de la enseñanza de la Música son el resultado de la aptitud musical de los estudiantes. Este hecho ha mermado la realización de investigaciones sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en términos de interacción. Además estos discentes se prepararon previamente al acceso al centro reglado en el que estudian, la mayoría en escuelas de Música.

En cuanto a la especialidad, una gran mayoría cursa el instrumento que ha deseado. La razón por la que determinados alumnos no han podido elegir especialidad es porque no obtuvieron plaza en el instrumento que querían. Para elegir especialidad los discentes han seleccionado el instrumento que siempre les ha gustado. Creemos que tal y como señalan diversos estudios (Jiménez, 2008, Lorenzo & Escandell, 2003, y Valencia, Ventura & Escandell, 2003) sería importante que los alumnos puedan cursar la especialidad que quieran, y no tener que decantarse por el cupo que el centro ofrezca. Esta elección puede, a la postre, incidir en el fracaso escolar y el abandono.

La mayoría de este colectivo ha ingresado en nuestros centros por decisión propia, aunque muchos se han dejado aconsejar por sus padres. El apoyo familiar y la comprensión del entorno que les rodea (familia y amigos) hacia la dedicación que necesitan estos estudios es una constante para estos alumnos. Autores como García (2011) o Rodríguez (2008) así lo avalan, además de determinados métodos como el *Suzuki* en el que la presencia paterna es obligatoria.

La mayoría de nuestros estudiantes expresan que no se les ha invitado a desertar. Sin embargo, una minoría expresa que sus padres, los compañeros y los profesores les instaron a dejar su formación. Los centros deberían fomentar la vinculación de los progenitores con la institución. Este vínculo que a veces se descuida es un nexo del que depende en muchos casos que el alumno continúe su aprendizaje o deserte de nuestros centros.

El papel de los padres está presente tanto en el ingreso de los discentes en los estudios musicales, como en su formación diaria, y a ellos debemos gran parte del éxito de nuestros alumnos. En lo referente al apoyo paterno, Cabrera, Bethencourt, Álvarez & González (2006), identifican una serie de variables sobre las causas de la deserción, entre las que se encuentra la familia. Sin el apoyo familiar, estos estudios no obligatorios son muy complicados de superar. Incluso la concepción que el entorno más cercano tiene del aprendizaje musical puede influenciar al discente para continuarlos o decantarse por la vía universitaria.

A la mayor parte de este alumnado le gustaría dedicarse a la Música, queriendo cursar hasta las Enseñanzas Superiores. Son una minoría los que desean cursar solamente hasta las Enseñanzas Profesionales, y todavía menos los que quieren obtener simplemente la certificación elemental.

Un número muy elevado de estos discentes expresa su satisfacción por los estudios que cursan, la minoría que no lo está, es debido al plan de estudios y a su rendimiento porque consideran que podrían dar más. En este sentido es interesante el estudio de Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Show & Martin-Glenn (2006) que analizan la importancia de proporcionar a los estudiantes tiempo adicional de educación para evitar el fracaso escolar. Es

notable el grado de responsabilidad de este estudiantado que es consciente del nivel de rendimiento que tienen y lo comparan con el que podrían dar.

En el aspecto económico, este colectivo cree que los factores económicos influyen en que los estudiantes no terminen su aprendizaje. Esto lo confirman los autores Casquero & Navarro (2010) que destacan el entorno socioeconómico de los estudiantes como uno de los factores principales del abandono. Según nuestro alumnado, el abandono suele producirse por falta de medios económicos de los discentes, la falta de becas o las altas tasas de matrícula. Sería deseable la equiparación del sistema de becas y ayudas universitarias a este tipo de estudios, dado que nuestros alumnos se encuentran en situación de desigualdad frente a los discentes de otro tipo de enseñanzas.

En cuanto a la influencia de las salidas laborales en la motivación, es mayor el porcentaje de alumnos que aduce que las salidas laborales no afectan a su motivación que los que sostienen la posición contraria. Sin embargo, las dos posturas están muy igualadas. Así, los profesores Vicente & Aróstegui (2003) creen que la posibilidad de que los estudios tengan salidas profesionales es importante, recogiendo la opinión de docentes y discentes que están de acuerdo en que las salidas laborales de este tipo de estudios son “amplias y muy variadas” (p. 4).

La mitad del alumnado que permanece en nuestros centros considera que muchos discentes abandonan porque no pueden elegir la especialidad que desean. Numerosos autores entre los que se encuentran Lorenzo & Escandell (2003), Valencia, Ventura & Escandell (2003) o Jiménez (2008) han denunciado este hecho argumentando que el alumno ha de poder elegir la especialidad que desee. Estos profesores han realizado estudios de investigación cuyos resultados vinculan el abandono con el estudio de una especialidad no deseada.

En lo relacionado con el rendimiento este grupo de alumnos está de acuerdo en que éste aumentaría si las relaciones entre los profesores y los alumnos fueran más fluidas, los profesores estuvieran mejor preparados para la docencia y si los alumnos estuvieran más apoyados por los profesores. Las

relaciones entre los miembros de la comunidad educativa han sido estudiadas por Leithwood & Jantzi (2009), para determinar el número de profesores y alumnos que ha de tener la institución ideal. La influencia de la fluidez de las relaciones profesor-estudiante en el aprendizaje es un tema abordado por Creech & Hallam (2010). Estos autores creen que la mejora de las relaciones entre padres, profesores y discentes puede favorecer la obtención de conocimientos. Los datos sobre rendimiento, nos pueden ayudar a diseñar estrategias para mejorarlo y nos ayudan a ver los estudios desde el prisma de los discentes.

En cuanto a la mejor preparación para la docencia del profesorado es algo lógico. Herard & Leprince-Ringuet (2008) creen que la calidad del sistema educativo no puede exceder de la calidad de sus profesores. En el profesor ideal han de converger la vertiente interpretativa y la pedagógica, en el sentido de que hay intérpretes maravillosos sin ninguna cualidad para la docencia, pero también es lógico que para transmitir conocimientos hay que poseerlos.

Por último, la demanda de los discentes acerca de tener más apoyo por parte del profesorado revela la necesidad que tienen nuestros alumnos de contar con un entorno familiar, institucional y académico que los sustente. Así, la OCDE recoge entre las cinco cualidades que ha de poseer un docente de calidad la empatía que el profesor ha de tener con los estudiantes. Para ser docente, hay que reunir los conocimientos necesarios, pero la virtud de saber transmitirlos es otra vertiente bien distinta.

De igual manera, para evitar el fracaso este alumnado recomienda que se oferten horarios más flexibles, que se conecte el plan de estudios con la realidad y que se reduzca la carga lectiva. En cuanto a los horarios, el “Informe de progreso hacia los objetivos en educación y formación; Indicadores y puntos de referencia 2008 de la Unión Europea” citado por Roca (2010), sitúa a la flexibilidad horaria entre las iniciativas para mermar el abandono escolar.

En relación al plan de estudios, Gómez (2011) nos señala cómo la mayoría del profesorado y alumnado que encuesta en su estudio considera el plan LOGSE como malo o regular. Con la LOE también ha habido un exceso de carga lectiva, por lo que la reducción de ésta no es un problema que ocurra

exclusivamente en Canarias, dado que este mismo autor recoge la petición de los discentes de que haya menos carga para poder concentrarse en las asignaturas más relevantes.

Para finalizar, vemos como las recomendaciones que nos hace este estudiantado coinciden con determinados temas que ya habían manifestado de antemano. Así creen que se ha de apoyar o motivar más al alumno, que se ha de flexibilizar el horario, se ha de ampliar la oferta de especialidades, que la cuestión económica no ha de ser un problema y que se ha de mejorar la infraestructura, el material o los servicios que ofrece el centro.

En lo relacionado con la motivación, el estudio de Gómez (2011) muestra cómo el profesorado echa en falta una mayor motivación del alumno. Únicamente el alumno motivado, será capaz de superar los obstáculos que encontrará en su camino, sin ella, la consecución de cualquier logro devendrá prácticamente imposible. En cuanto a la especialidad de Piano, Costa-Giomi (2004) cree que el abandono de las clases de piano se debe en concreto a la desmotivación y a la disminución de los logros del discente.

Como aportaciones, los alumnos aducen que habría que mejorar los centros, su infraestructura, servicios, medios, seguridad o el material de los mismos. En este sentido, cualquier mejora en cualquiera de estos apartados redundará en la calidad de la enseñanza. Así Garnica (1997), afirma que la calidad de la educación pasa por tener un buen material para impartir la enseñanza. También desearían que el estudio se facilite en el centro y que las condiciones del mismo mejoren.

Esta petición puede vincularse con la planteada en el párrafo anterior. Teniendo una buena infraestructura, unas buenas instalaciones entre las que se cuenten cabinas de estudio, presupuesto para arreglar los instrumentos que se presten y para tener el centro abierto 24 horas los 365 días del año, se podría facilitar que el alumnado estudiase en nuestras instalaciones. En ocasiones, la falta de presupuesto hace que los centros hayan de cerrar por no tener personal o que los materiales e instalaciones se dejen de prestar por temor a que los desperfectos que puedan causarse no se puedan reparar.

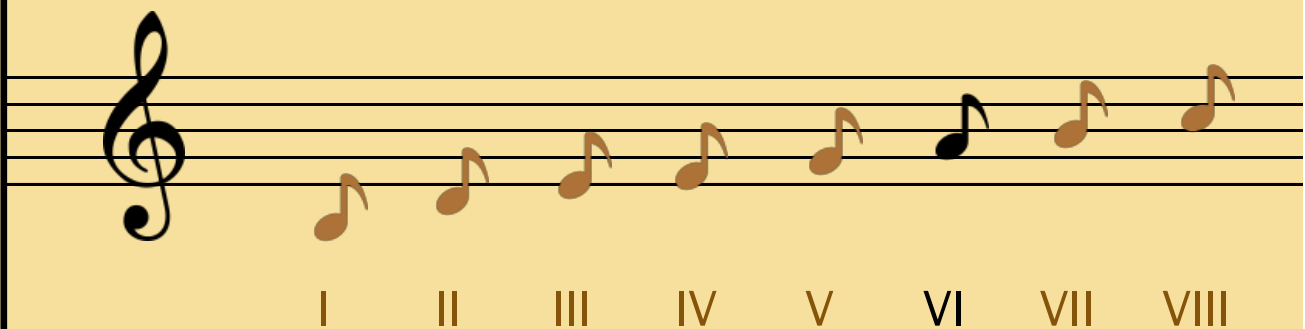
Asimismo, se quejan del coste económico de los estudios y de la rigidez del horario de los servicios y clases que presta el centro.

Una vez concretados todos estos puntos, hemos de escuchar la voz de nuestros alumnos y poner en práctica un procedimiento efectivo que desde nuestros centros mejore aquellos aspectos en los que se han detectado carencias y refuerce los aspectos positivos de nuestros estudios.

CAPÍTULO VI

La perspectiva de los estudiantes que han abandonado.

Segundo análisis comparativo.



6 Introducción

En los epígrafes que presentamos seguidamente, detallamos los resultados obtenidos del Cuestionario I (versión B): Estudiantes que no culminaron los estudios. Entre los temas que se abordan están el perfil del alumno, los elementos relacionados con el estudiante, la influencia del entorno en el discente, las reflexiones sobre los estudios musicales realizados y lo que acontece tras la deserción: contacto con la música y arrepentimiento.

En este capítulo analizamos las opiniones de los alumnos que no culminaron en nuestros centros, durante los cursos 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 sobre las causas de su deserción y las maneras de evitarla.

6.1 Objetivos

- a) Recoger el parecer de los alumnos que no culminaron en nuestras instituciones sobre las causas de abandono de los centros reglados de Música de Canarias y las estrategias para evitarlo.
- b) Establecer las medidas que podrían paliar la deserción.
- c) Descubrir si existen similitudes entre los diferentes colectivos encuestados.

6.2 Método

6.2.1 Participantes

En este estudio fueron invitados a participar todos los alumnos que habían dejado su formación en los centros reglados de Música de Canarias entre 2004/2005 y 2010/2011. De la población formada por 483 estudiantes, participaron en la encuesta 302 discentes lo que supuso un 62,52% del total.

6.2.2 Instrumento

A través de un cuestionario (ver Anexo 2), se pudo recoger mediante respuestas cerradas y abiertas, las posibles causas y estrategias que llevan a los estudiantes a abandonar los centros reglados de Música. Este instrumento elaborado expresamente con ese fin, integra 33 preguntas, agrupadas en cuatro categorías relacionadas con: el perfil del alumno, los elementos

relacionados con el estudiante, la influencia del entorno en el discente, las reflexiones sobre los estudios musicales realizados y tras la deserción: contacto con la música y arrepentimiento.

6.2.3 Procedimiento

El cuestionario, junto con el propósito del estudio, las instrucciones para rellenarlo y el agradecimiento por colaborar, a la vez que se garantizaba el anonimato, se pasó a todos los centros reglados de Canarias a través de la dirección y el profesorado de las diferentes instituciones en el curso 2010/2011. Además en 2011/2012, a través del teléfono, se entrevistó a aquellos alumnos que se prestaron a ello y que facilitaron su número. También en el mismo curso, vía telemática a través de las redes sociales se pidió el correo electrónico a los alumnos interesados y se les envió por mail el cuestionario. Los resultados posteriormente se sometieron a los pertinentes análisis estadísticos a través del programa SPSS 19.

6.3 Resultados

Una vez que en el capítulo anterior habíamos abordado la perspectiva de los estudiantes que permanecen en la institución, nos interesaba saber si los estudiantes que habían dejado los estudios pensaban de igual manera. En primer lugar, describiremos las características personales de los encuestados. Presentaremos datos sobre la edad del discente cuando abandonó y la actual, su género, especialidad, lugar de residencia y estudios o actividades que realizaban o si trabajaban, así como el centro en el que realizaron su aprendizaje.

En el segundo apartado, entraremos a valorar los elementos personales del estudiante. Expondremos datos sobre la edad con la que iniciaron los estudios, sus aptitudes musicales, la preparación previa al ingreso en el centro en el que estudiaron y la especialidad que cursaron. A continuación, analizaremos la influencia que el entorno del alumno tuvo en sus estudios. Quienes decidieron que el estudiante iniciara o abandonara los estudios musicales, quienes le apoyaron o le aconsejaron dejar los estudios, y si la dedicación que suponía su aprendizaje fue entendida por las personas cercanas al discente.

Concluido este apartado, hemos elaborado un tercer epígrafe en el que valoraremos las reflexiones del estudiante que abandona sobre sus expectativas y la realidad de los estudios que cursó. De la misma forma que abordaremos las recomendaciones que pueden hacer teniendo en cuenta las razones para que los alumnos en general y ellos en particular no terminaran los estudios. Qué factores pueden mejorar el rendimiento o evitar el fracaso. También volcaremos qué aconsejan a los centros y las valoraciones que nos dieron sobre los estudios musicales.

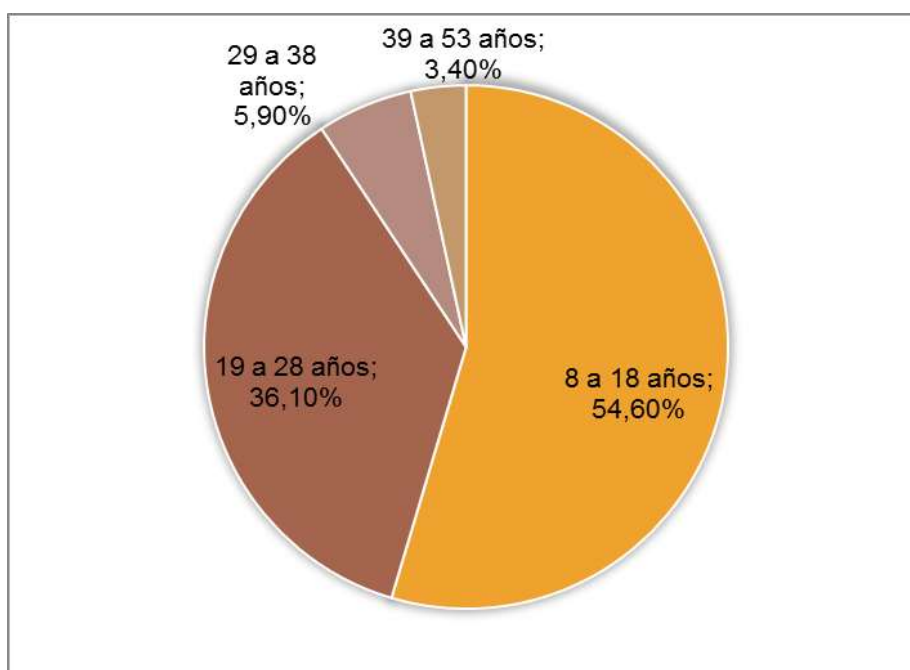
Por último presentaremos un apartado denominado “Tras la deserción” en el que analizaremos los datos sobre si el alumno que abandona sigue en contacto con la música o siente arrepentimiento por haber dejado los estudios.

6.3.1 Perfil del alumnado que abandona los estudios musicales reglados

Para determinar el perfil del estudiante que abandona los estudios, veremos su edad, género, especialidad, residencia, estudios, actividades o trabajo que realizan y centro en el que se formó musicalmente. Dentro del apartado de la edad, analizaremos primero la edad que tenía cuando abandonó su aprendizaje y posteriormente la edad actual. Esta es la edad que tenía cuando dejó los estudios:

FIGURA 6.1.

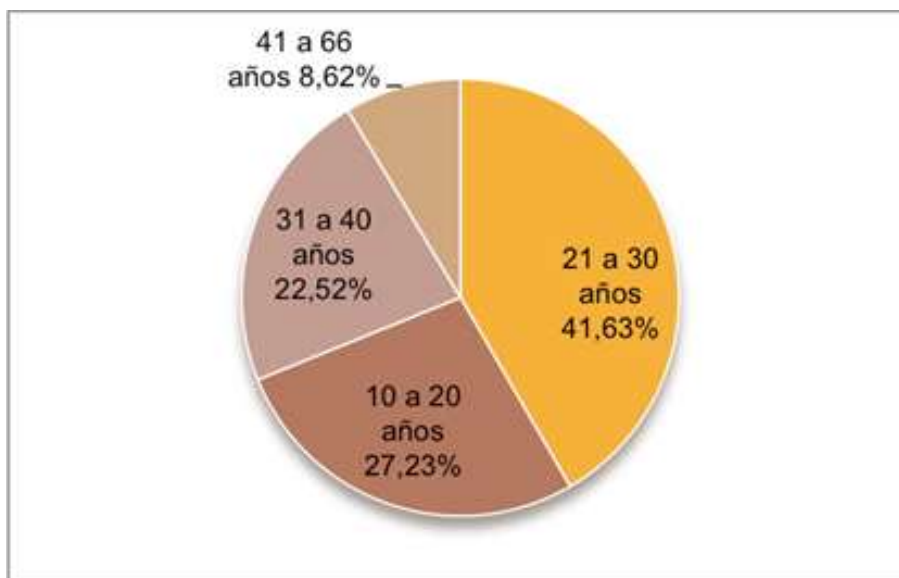
Edad del estudiante en el momento de abandonar



La franja de edad que acumula a más de la mitad de la población de estudiantes que abandona es la que se extiende desde los 8 a los 18 años. Este porcentaje del 54,60%, va descendiendo en proporción inversa al aumento de edad del alumno que deja los estudios. Un 36,10% de los estudiantes que abandonan tienen entre 19 y 28 años. Los valores menos representados son los alumnos de 29 a 38 años (5,90%) y los de mayor edad, de 39 a 53 años (3,40%). En cuanto a la edad actual de los alumnos que hemos encuestado es esta:

FIGURA 6.2.

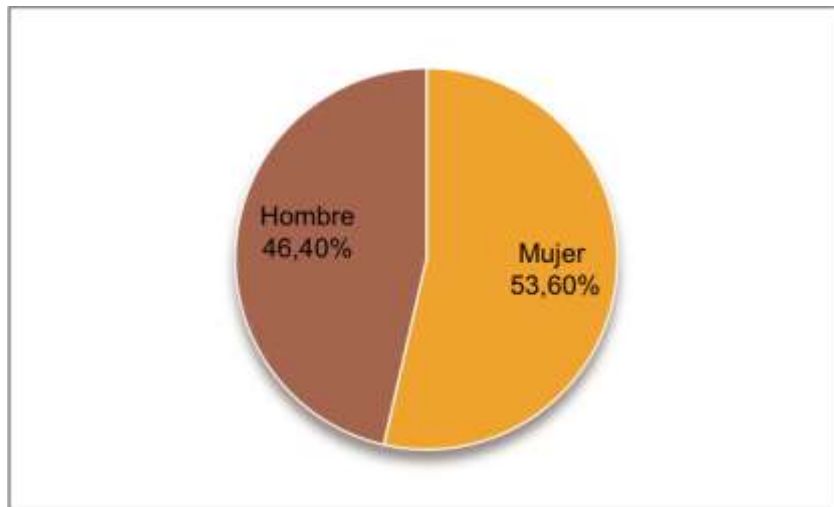
Edad actual



La franja de 21 a 30 años es la que representa al 41,63% de la población encuestada, seguida de los alumnos con edades entre 10 y 20 años (27,23%) y los alumnos de 31 a 40 años (22,52%). El 8,62% pertenece a los que superan los 41 años. En el género de la población encuestada hay una gran similitud entre el porcentaje de hombres y mujeres que responden al cuestionario.

Un 53,60% de mujeres responde al cuestionario frente al 46,40% de los hombres. Esto lo comprobaremos en la figura que sigue:

FIGURA 6.3.

Género

Ahora analizaremos la especialidad que cursaba la población encuestada, en la tabla siguiente se encuentran las especialidades ofertadas

TABLA 6.1.

Especialidad

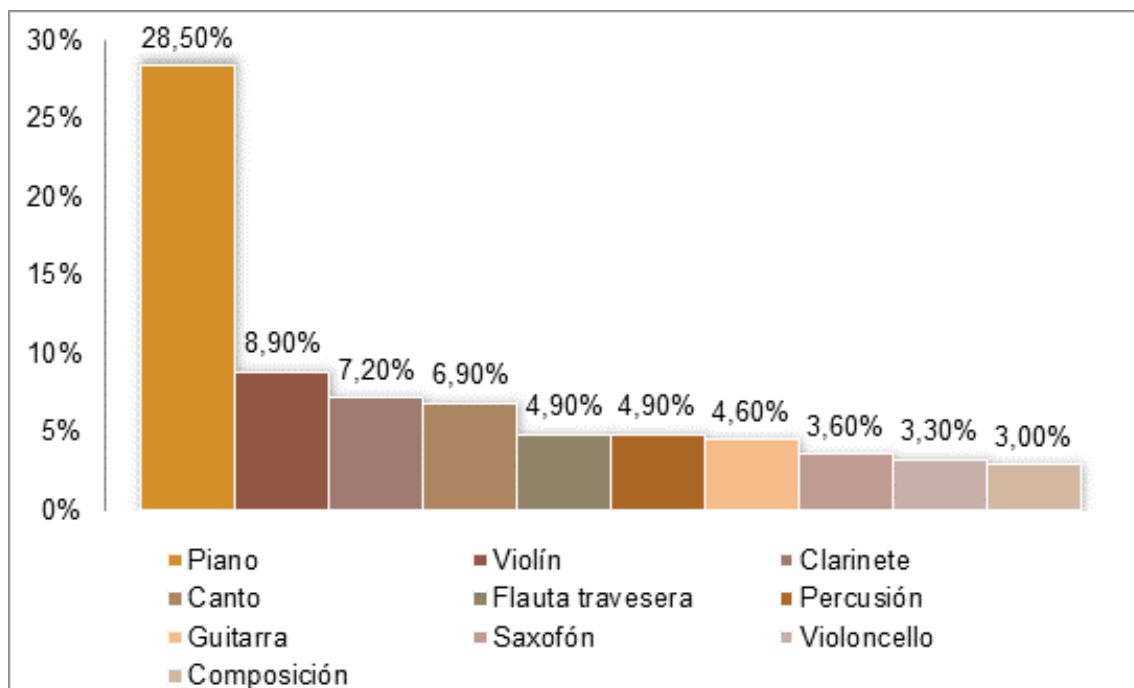
Acordeón	Arpa
Bajo eléctrico	Canto
Clarinete	Clave
Composición	Contrabajo
Dirección de Coros	Fagot
Flauta travesera	Flauta de pico
Guitarra	Guitarra eléctrica
Oboe	Órgano
Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical	Pedagogía del Acordeón
Pedagogía del Arpa	Pedagogía del Canto
Pedagogía del Clarinete	Pedagogía del Clave
Pedagogía del Contrabajo	Pedagogía del Fagot
Pedagogía de la Flauta Travesera	Pedagogía de la Guitarra
Pedagogía del Oboe	Pedagogía del Órgano
Pedagogía de la Percusión	Pedagogía del Piano
Pedagogía del Saxofón	Pedagogía de la Trompa
Pedagogía de la Trompeta	Pedagogía del Trombón
Pedagogía de la Tuba	Pedagogía del Viola
Pedagogía del Violín	Pedagogía del Violoncello
Percusión	Piano
Saxofón	Trompa
Trompeta	Trombón
Tuba	Viola
Violín	Violoncello

Tabla elaborada a partir de las especialidades recogidas en el cuestionario

Como el número de especialidades es bastante extenso, seleccionaremos las diez especialidades con mayor participación y presentaremos una gráfica con los resultados:

FIGURA 6.4.

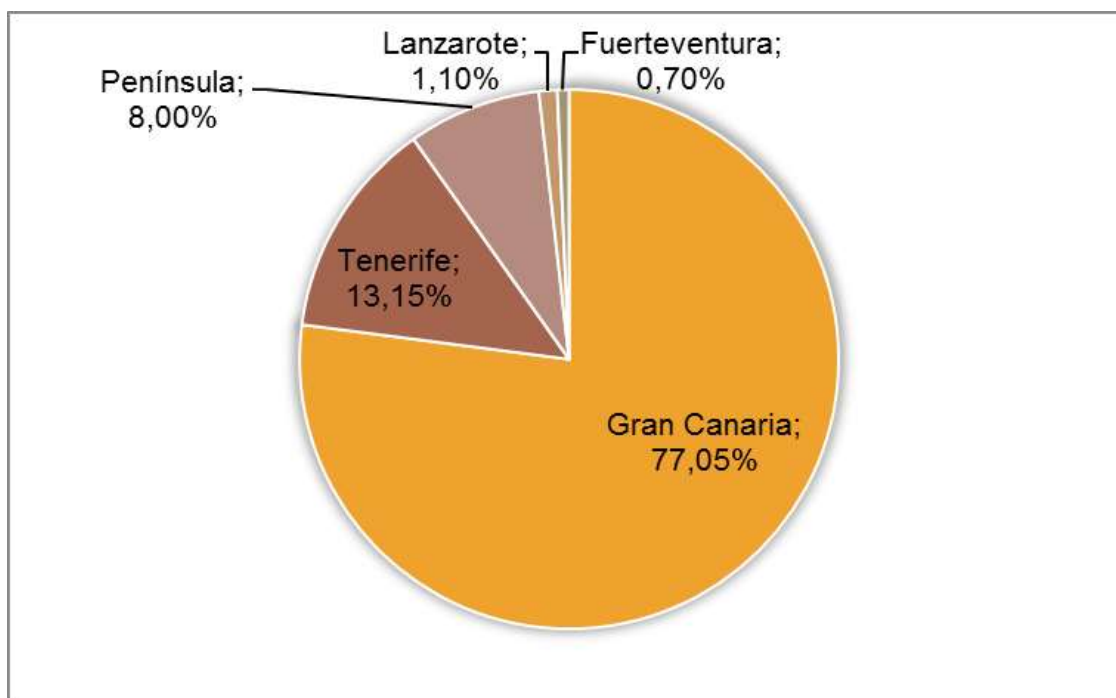
Especialidad



Es bastante significativa la representación de alumnado que cursa la especialidad de “Piano” (28,50%). A bastante distancia está la especialidad de “Violín”, que representa el 8,90% de la muestra, la de “Clarinete” (7,20%) y la especialidad de “Canto” (6,90%). Con valores en torno al 4,00% encontramos en orden decreciente las especialidades de “Flauta Travesera”, “Percusión” (ambas con el 4,90%) y “Guitarra” con el 4,60%. “Saxofón” (3,60%), “Violoncello” (3,30%) y “Composición” (3,00%) conforman los valores minoritarios de la gráfica. Por otro lado, un total de cuatro personas realiza una doble especialidad, aunque frente al número al que asciende la muestra, conformado por 302 personas, resulta poco significativo.

Tras conocer la edad, el género y la especialidad de los encuestados proseguiremos con el lugar donde reside la población encuestada. Para ello, presentaremos los resultados desglosados de cada isla canaria, Península en general y residencia fuera de España.

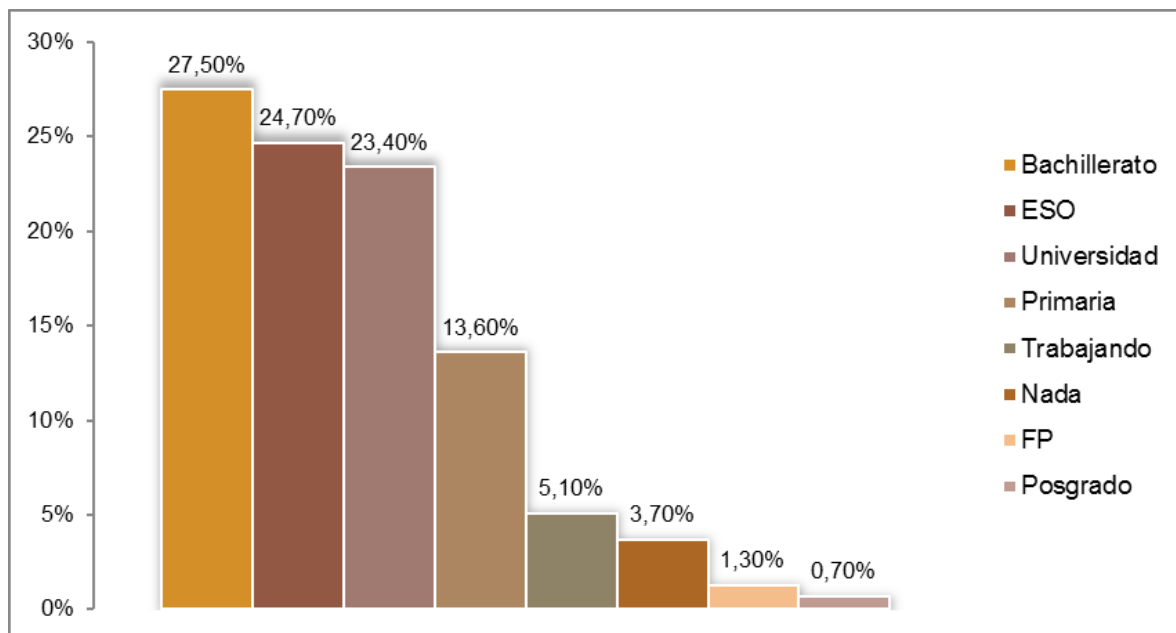
FIGURA 6.5.
Lugar de residencia



Más de las tres cuartas partes de la población (77,05%) reside en “Gran Canaria”, “Tenerife” aporta el 13,15% de la muestra, la “Península” el 8,00% y las medias menores las encontramos en “Lanzarote” (1,10%) y “Fuerteventura” (0,70%). En cuanto a la actividad principal que realizan los estudiantes cuando dejan los estudios, la siguiente figura detalla con claridad como el porcentaje más alto de estudiantes que deja los estudios está cursando “Bachillerato” (27,50%), seguido de la “Educación Secundaria Obligatoria”, (en adelante ESO, 24,70%) la “Universidad”, el 23,40% y en menor medida en “Primaria” (13,60%). Sin embargo, son menos significativos los abandonos en alumnos que trabajan (5,10%), no estudian nada aparte de los estudios musicales (3,70%), cursan la “Formación Profesional” (en adelante FP, el 1,30%) o realizan un “Posgrado” (0,70%).

FIGURA 6.6.

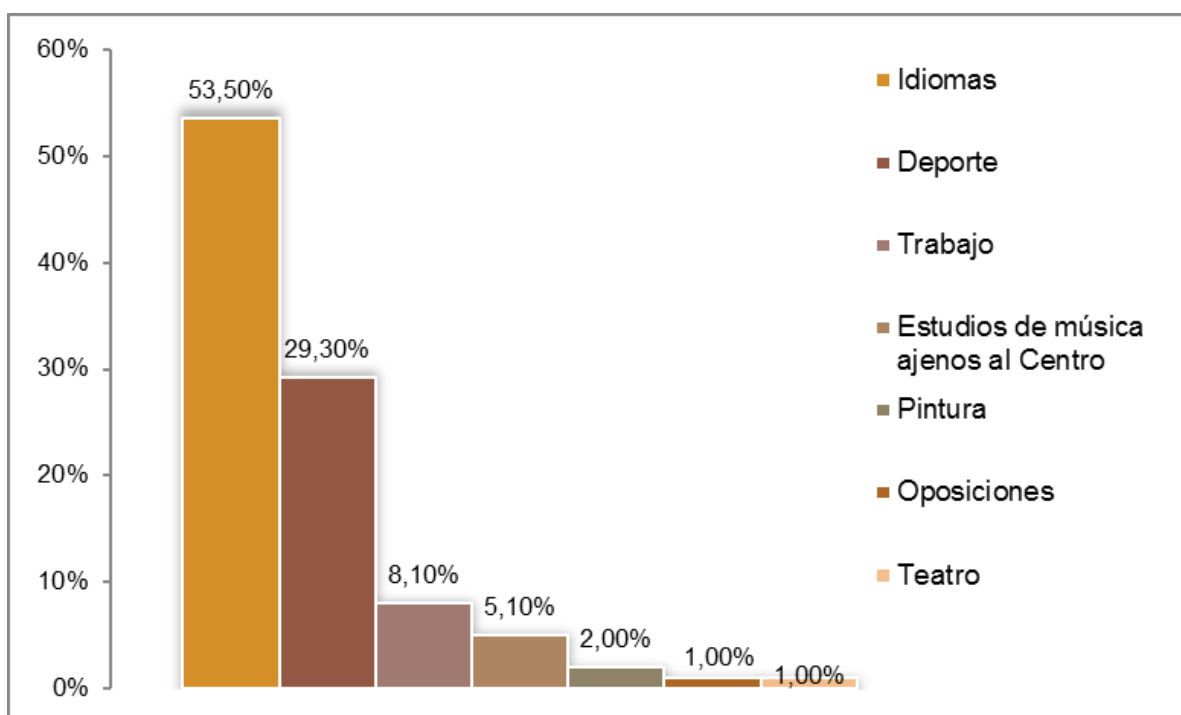
Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal



En cuanto a los otros estudios o actividades que estaban realizando los alumnos cuando cursaron su último año de Música, estos son los datos que obtuvimos:

FIGURA 6.7.

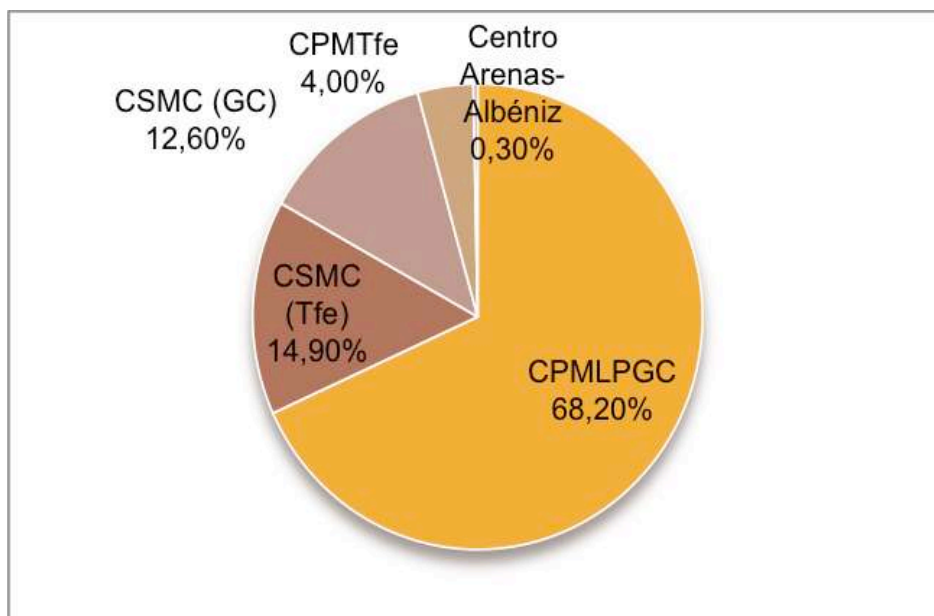
Otros estudios y actividades secundarias



Los “Idiomas” ocupan un lugar preponderante con más de la mitad de la muestra encuestada (53,50%). La media cae después vertiginosamente hasta el 29,30% que ocupa el “Deporte”. Un 8,10% de la muestra trabajaba cuando cursó su último año de Música y un 5,10% realizaba otros estudios de Música complementarios. La “Pintura” (2,00%), el estudio de oposiciones y el “Teatro” (ambas con un 1,00%) ocupan los valores menos seguidos.

Tras esto solo nos falta analizar el centro en el que el estudiante cursaba los estudios para completar el perfil de estudiante que abandona. Para ello, hemos analizado un total de cuatro centros, estos son, el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC), el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (en adelante, CPMTfe), el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC) y el Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz. Hemos desglosado el Conservatorio Superior de Música de Canarias en sus dos sedes, Gran Canaria y Tenerife. Estas son las medias que obtuvimos:

FIGURA 6.8.

Centro

Más de la mitad de los alumnos encuestados (un 68,20%), pertenecen al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC). El resto de la muestra pertenece al alumnado que ha abandonado en las dos sedes del Conservatorio Superior de Música de

Canarias: un 14,90% al Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede de Tenerife, en adelante CSMC (Tfe)) y un 12,60% a la sede de Gran Canaria (en adelante CSMC (GC)).

El resto de resultados son menos numerosos, el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (en adelante, CPMTfe) aporta un 4,00% de la muestra y el Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz (en adelante, Centro Arenas-Albéniz) un 0,30%.

6.3.2 Elementos relacionados con el discente

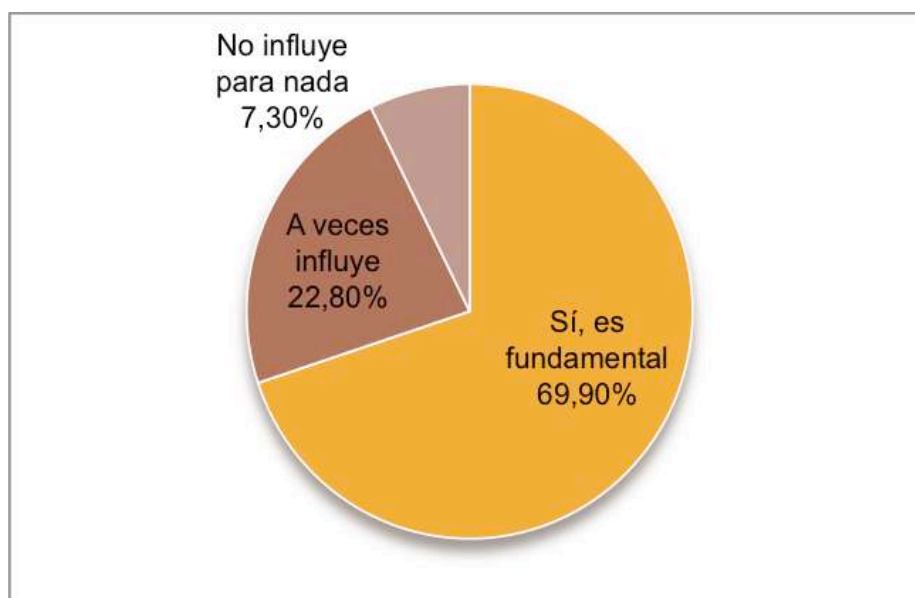
En este apartado vamos a analizar los elementos que pertenecen al ámbito estrechamente relacionado con el discente y que pueden influir de manera directa en su deserción. En primer lugar estudiaremos los datos referentes a la edad, aptitudes, preparación anterior a los estudios actuales y lo relativo a la elección de la especialidad. En segundo lugar abordaremos la influencia positiva o negativa que el entorno del discente ha tenido en su formación.

6.3.2.1 Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad

Entre estos aspectos estudiaremos la opinión de la muestra sobre la importancia de la edad en la que inician los estudios. Esto queda recogido en la siguiente figura:

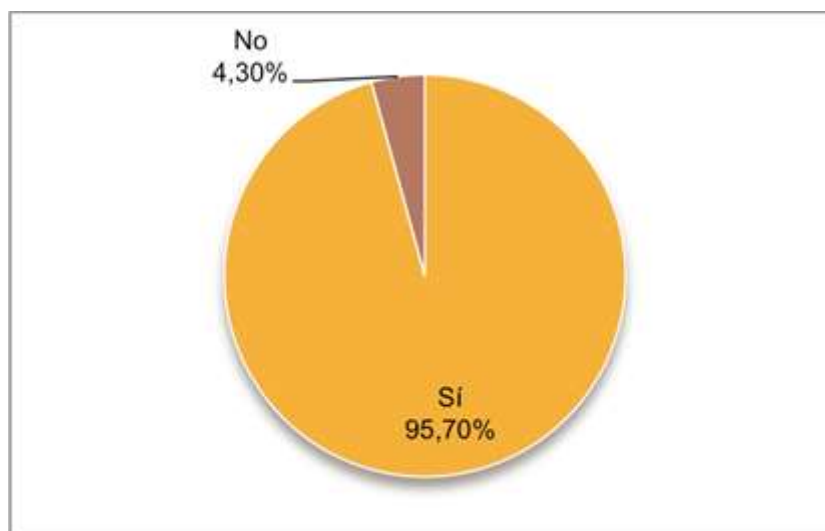
FIGURA 6.9.

Importancia de la edad con la que se inician los estudios



El 69,90% de los encuestados cree que la edad con la que se comienzan los estudios es fundamental para poder egresar de los estudios satisfactoriamente. Un 22,80% de los encuestados cree que la edad influye a veces, pero que no es determinante. Y poco consenso ha obtenido la respuesta “No influye para nada” que únicamente reúne el 7,30% de las respuestas. Con la misma rotundidad que la muestra afirma la importancia de la edad al iniciar los estudios, los estudiantes que abandonan están convencidos de que poseen aptitudes musicales. Esta es la conclusión que hemos obtenido a la vista de los datos que presentamos a continuación:

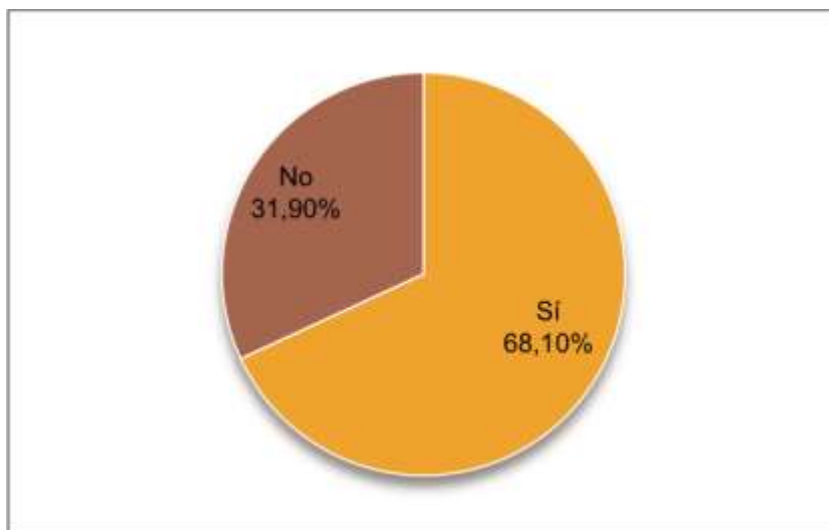
FIGURA 6.10.

Aptitudes

Casi la totalidad del estudiantado cree tener aptitudes musicales (95,70%), los estudiantes que optan por el “No”, suponen únicamente un 4,30% de la muestra. Asimismo obtuvimos datos acerca de si estos estudiantes realizaron o no preparación previa para acceder al Centro en el que se realizaron los estudios musicales. Encontramos que la mayoría de estudiantes que no finalizaron su formación, se prepararon para acceder al Centro de estudios. Lo vemos en la figura siguiente:

FIGURA 6.11.

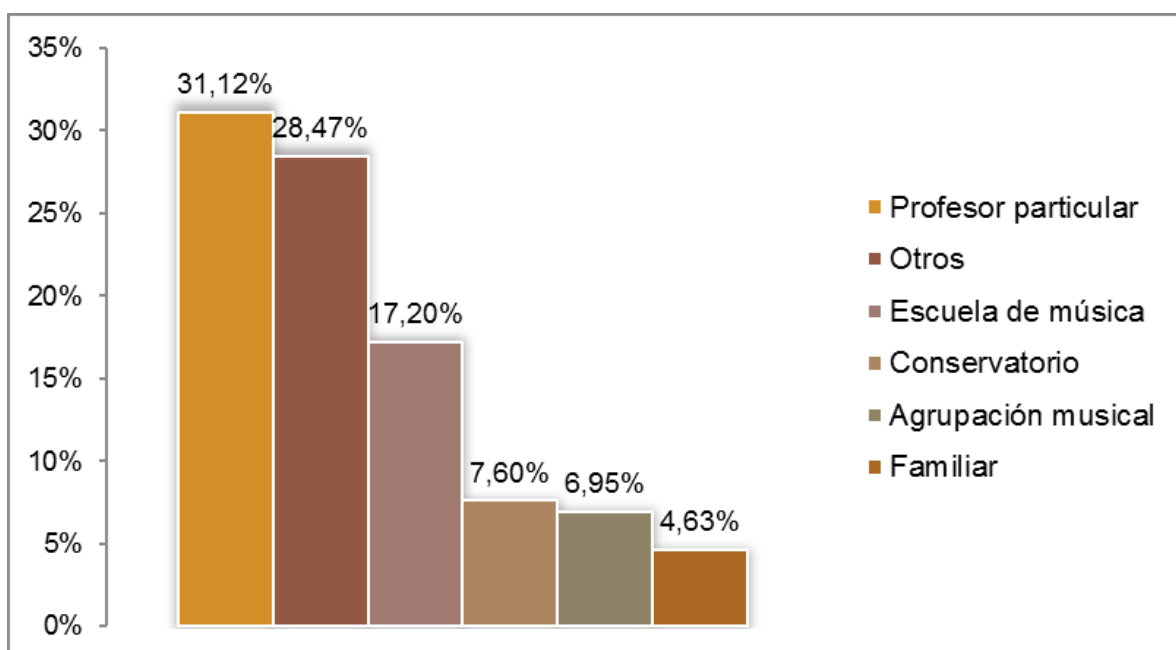
Preparación previa



El 68,10% de los encuestados reconoce haberse preparado previamente al ingreso en el Centro en el que cursaron los estudios musicales frente al 31,90% que no lo hizo. La mayoría se preparó con profesores particulares (31,12%), seguido por el alumnado que estudió previamente en escuelas de Música, un 17,20%. Esto queda plasmado en la siguiente figura:

FIGURA 6.12.

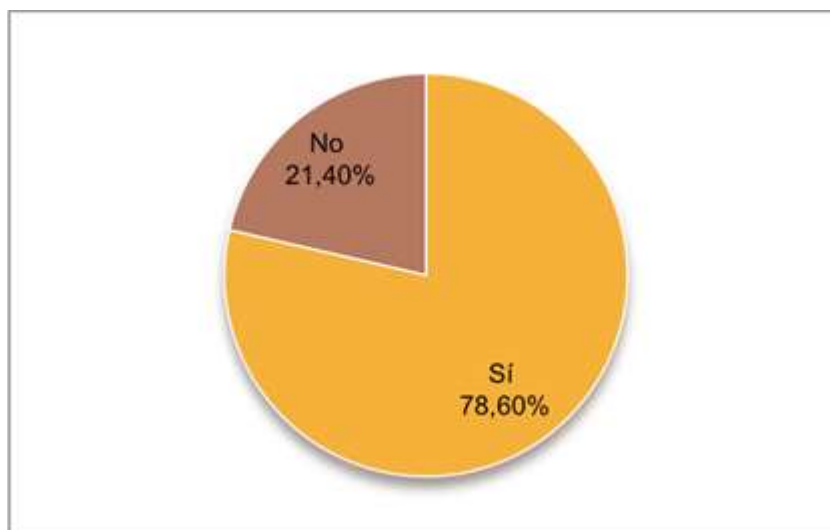
Lugar en que se realizó la preparación previa



En el apartado “Otros” que ocupa un total del 28,47% de las contestaciones destacan con igual número de respuestas los alumnos que se han preparado en academias de Música y los que lo han hecho de forma autodidacta (8,60%). Asimismo destaca en segundo lugar los que se prepararon en el Patronato de Música de su pueblo (6,95%). De resto el “Conservatorio” (7,60%), agrupaciones musicales (6,95%) o familiares (4,63%) ocupan los puestos siguientes.

Tal y como deducimos de los datos que presentaremos a continuación, la elección de la especialidad no ha sido la cuestión por la que los alumnos hayan dejado los estudios. Tras presentar la siguiente figura, analizaremos los datos en ella contenidos:

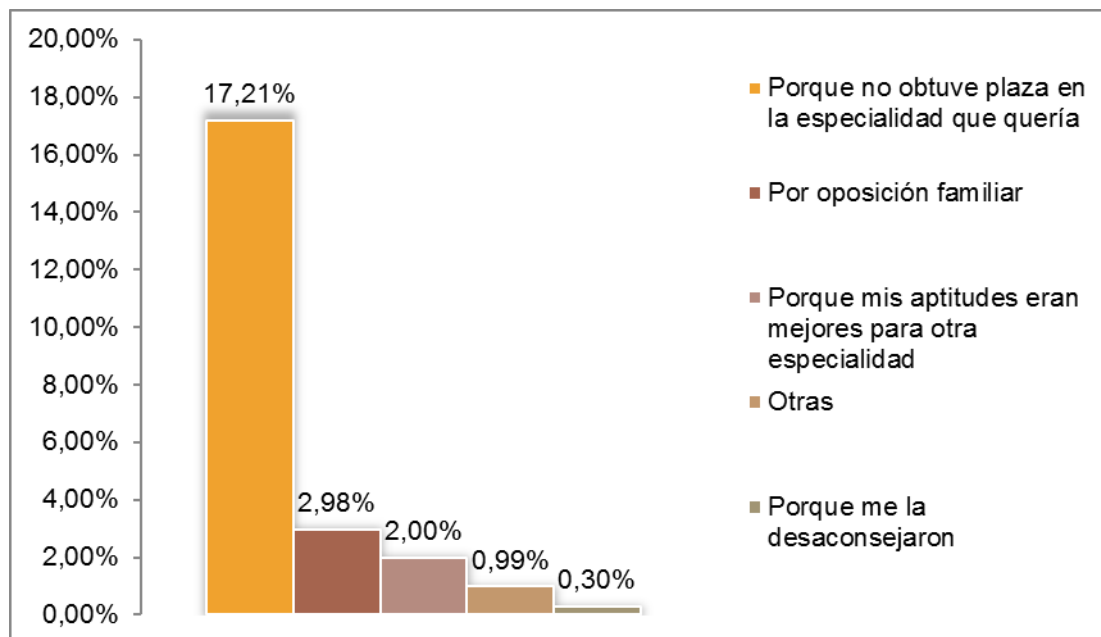
FIGURA 6.13.

Elección de la especialidad

Un 78,60% de los estudiantes afirma haber elegido la especialidad que quería frente al 21,40% de la muestra que no estudió el instrumento de su elección. Además queríamos conocer por qué los estudiantes que abandonan no han podido elegir especialidad. Las causas fueron:

FIGURA 6.14.

Causas por las que no se cursó la especialidad deseada

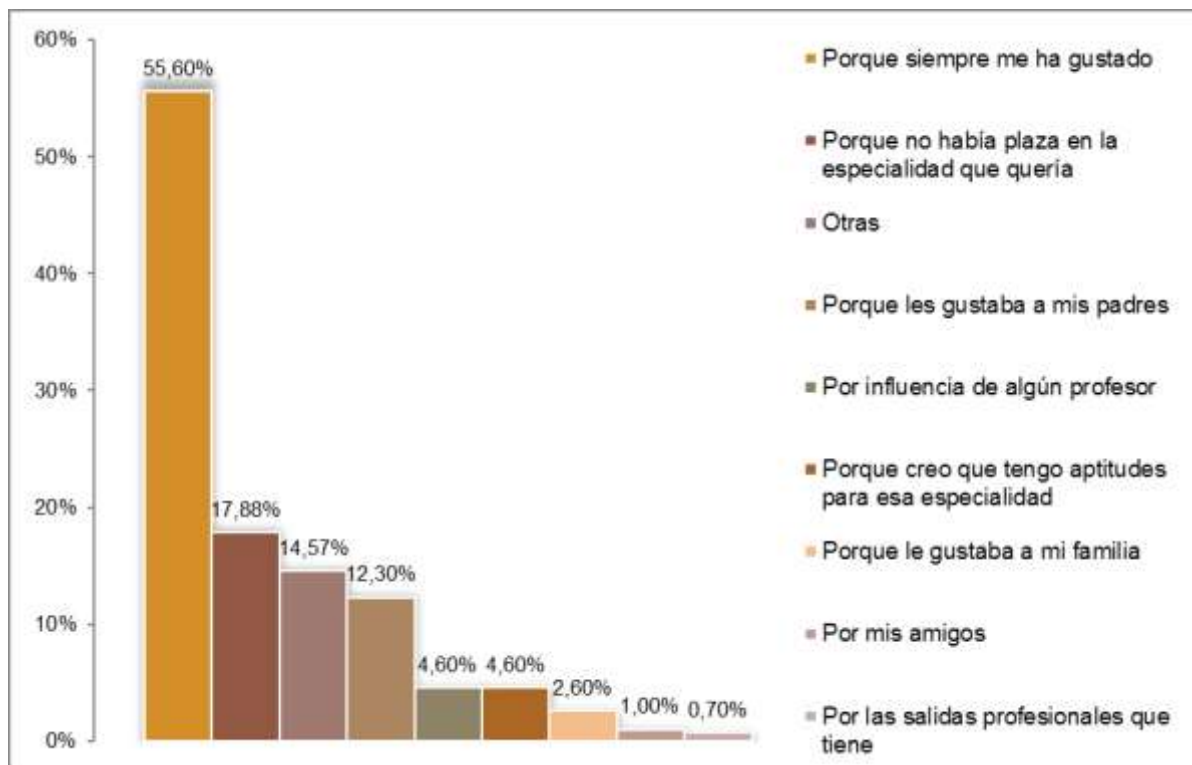


De los estudiantes que no eligieron la especialidad que deseaban, el 17,21% fue porque no obtuvieron plaza en la especialidad que eligieron. El resto de las respuestas no obtiene tanto seguimiento. Un 2,98% de los discentes no eligieron la especialidad que les gustaba por su familia. Un 2,00% porque sus aptitudes eran mejores para otra especialidad.

El apartado de "Otras", aún en un 0,99%, tres respuestas. Las causas para no elegir la especialidad que querían fueron porque les gustaba el profesor de otro instrumento, porque cursaron únicamente asignaturas teóricas sin el instrumento, y por la edad, ya que al ser tan pequeño no sabía lo que le gustaba. Cada una de estas respuestas representa el 0,33%.

Por último, el 0,30% de los discentes no se decantó por la especialidad que quería porque se la desaconsejaron. No obtuvo ninguna respuesta el hecho de la dificultad de una especialidad frente a otra. Asimismo hay diferentes motivos por los que los estudiantes eligieron la especialidad que cursaban, los presentamos a continuación:

FIGURA 6.15.

Razones para elegir la especialidad

El motivo principal que llevó a los estudiantes que abandonan a elegir la especialidad que cursaron, fue porque siempre les gustó (55,60%). El resto de valores que sitúan a gran distancia son: “Porque no había plaza en la especialidad que quería” (17,88%), Los ítem “Porque, les gustaba a mis padres” (12,30%), “Por influencia de algún profesor” y “Porque creo que tengo aptitudes para esa especialidad” (4,60%) son los valores siguientes. Los valores menos significativos fueron: “Porque le gustaba a mi familia” (2,60%), “Por mis amigos” (1,00%) y “Por las salidas profesionales que tiene” (0,70%). El apartado “Otras” (14,57%), reunió muchas respuestas pero ninguna que destacara por su relevancia.

6.3.2.2 Influencia del entorno en el discente

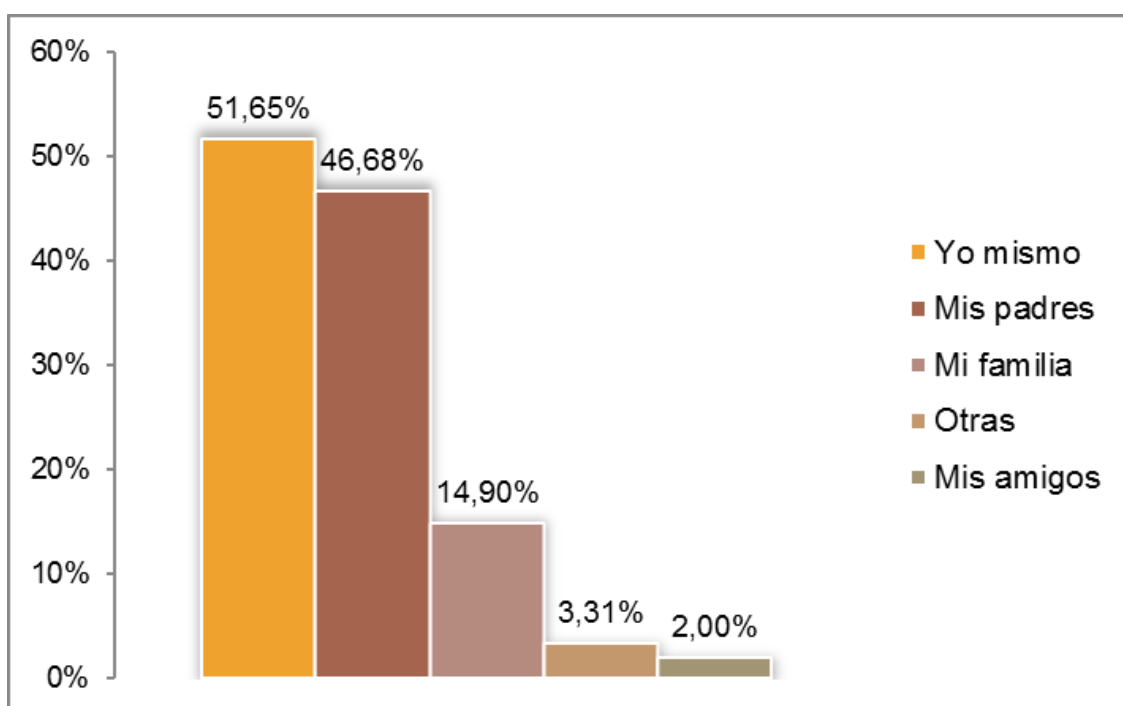
A continuación, pasaremos a analizar el entorno cercano al discente, las personas que le apoyaron (influencia positiva) o que le sugirieron abandonar sus estudios (influencia negativa). Para ello, empezaremos por detallar quiénes influyeron en el alumno para que iniciara su aprendizaje musical.

6.3.2.2.1 *Influencia positiva en el discente*

En este epígrafe analizaremos quién influyó en el estudiante para que iniciara los estudios de Música. Asimismo estudiaremos el apoyo familiar que recibió el alumno y la comprensión recibida por parte de la familia y amigos a la hora de dedicar tiempo a estos estudios. En el siguiente gráfico presentamos los datos relativos a las personas que hicieron que el discente comenzara a estudiar Música.

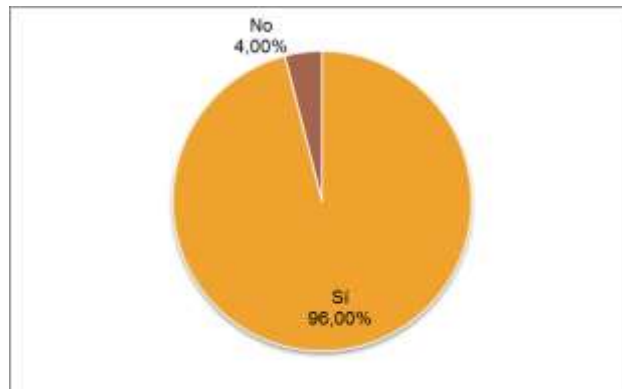
FIGURA 6.16.

Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música



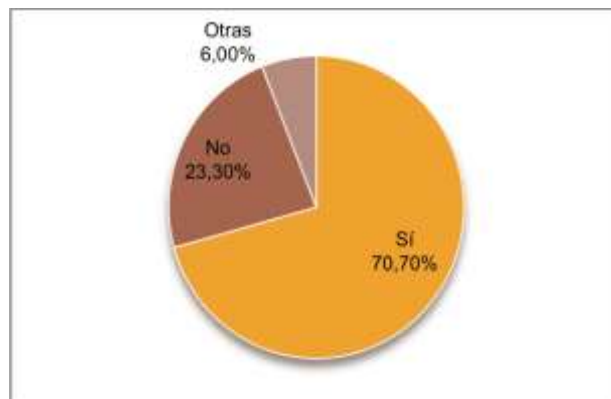
La mayoría de los alumnos que comienzan a estudiar Música lo hacen por voluntad propia (51,65%). Sin embargo, el número de estudiantes que inician los estudios a instancias de sus padres resulta numéricamente muy aproximado (48,68%). El resto de valores queda muy por debajo de éstos, el 14,90% recibe la influencia familiar, al 2,00% lo introducen sus amigos y el 3,31% responde “Otras”, donde se recogieron varias respuestas pero con escaso seguimiento. Asimismo, cuando preguntamos a los discentes sobre el apoyo familiar recibido en sus estudios se confirma que una gran mayoría ha contado con el apoyo de su ámbito familiar. Lo vemos a continuación:

FIGURA 6.17.

Apoyo familiar en los estudios musicales

El 96,00% de los alumnos que abandonan señalan que han tenido apoyo familiar en sus estudios, el 4,00% de la respuesta negativa resulta poco significativo frente a tan amplia mayoría. De la misma manera, según los estudiantes que dejan los estudios, tanto la familia como los amigos entendían la gran dedicación que suponen estos estudios. Los datos quedan recogidos en la figura siguiente:

FIGURA 6.18.

Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios

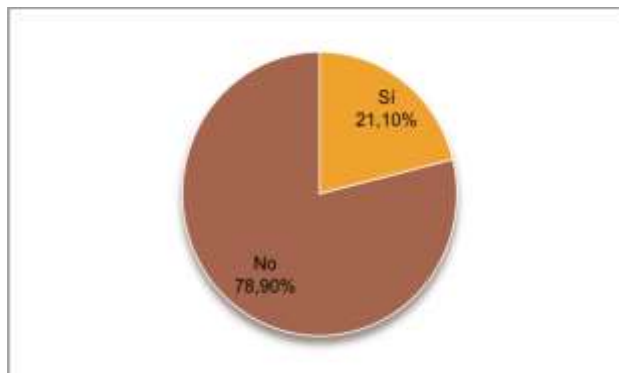
La mayoría de los estudiantes que abandonan (70,70%), reconocen haber tenido apoyo familiar en sus estudios, sólo un 23,30% no la ha recibido y un 6,00% respondió al apartado "Otras" en el que la única respuesta fue que unos sí y otros no, o sea que han tenido una experiencia diferente según la persona de la que proviniera.

6.3.2.2 Influencia negativa en el discente

En este apartado, presentaremos datos sobre si los estudiantes desertan de *motu proprio* o a instancias de alguien que los invita a hacerlo. Lo vemos seguidamente:

FIGURA 6.19.

¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?

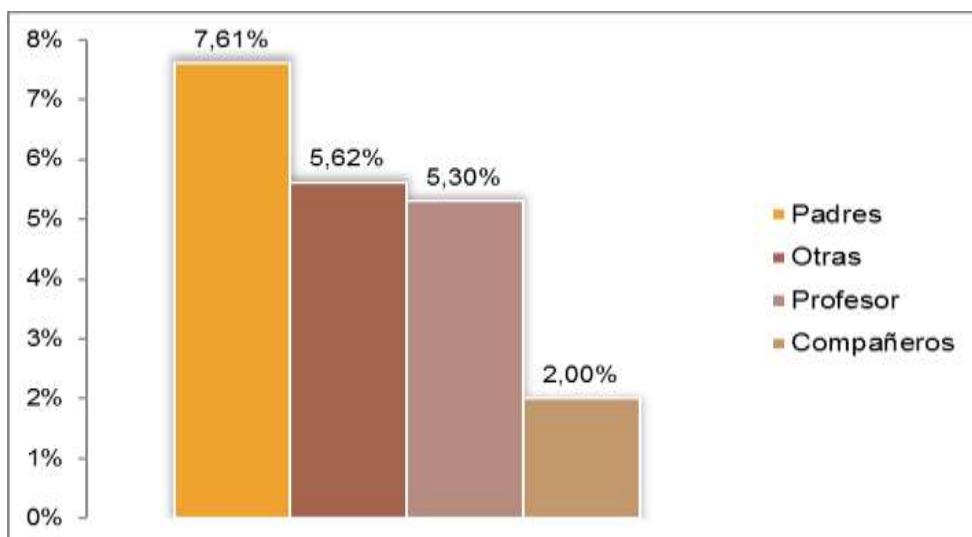


Los datos nos confirman que los alumnos que abandonan no lo hacen porque sean invitados a dejar los estudios o los centros en los que realizan su especialidad. El 78,90% de los estudiantes así lo confirma frente a un 21,10% que afirma que en algún momento se le ha sugerido que dejase los estudios.

A los estudiantes que confirmaron que se les había sugerido que abandonararan los estudios les preguntamos acerca de quién lo hizo. Estos son los resultados:

FIGURA 6.20.

¿Quién sugirió que dejaras los estudios?

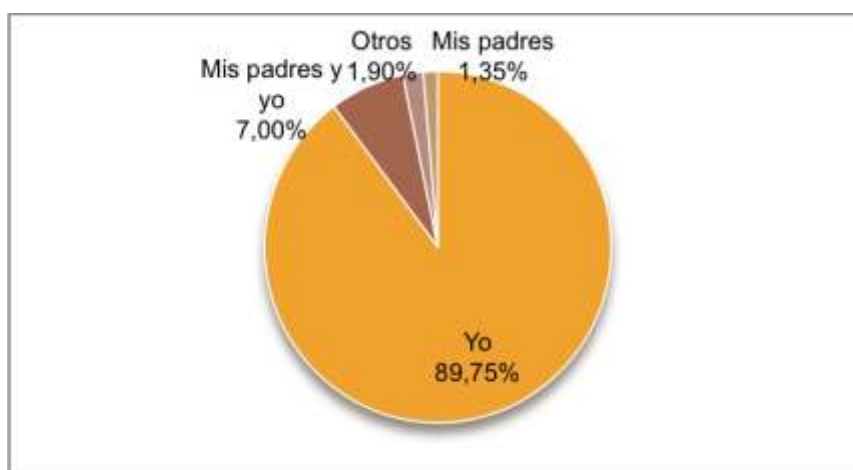


Los padres son los que instan a sus hijos a abandonar en la mayoría de los casos (7,61%). Tras los padres, son los profesores los que aconsejan a los estudiantes que dejen los estudios (5,30%). El valor que aparece en último lugar es el correspondiente a los compañeros (2,00%). En el apartado “Otras” (5,62%) encontramos diversas respuestas sobre personas que invitaron a la deserción, aunque con resultados poco significativos.

Tras obtener datos sobre las sugerencias que reciben los alumnos acerca de no continuar sus estudios, presentaremos los resultados sobre quién toma la decisión final sobre dejar o no los estudios.

FIGURA 6.21.

Persona que toma la decisión de no continuar con los estudios



Casi la totalidad de los encuestados decide por sí mismo abandonar los estudios (89,75%). El resto de resultados son numéricamente muy inferiores. El 7,00% de este colectivo argumenta que la decisión la tomaron entre sus padres y él. En el apartado “Otros” un 1,60% atribuyó al sistema su deserción y un 0,30% contestó que la decisión la tomó su abuela. El valor más pequeño es el correspondiente a la contestación “Mis padres” con un 1,35%.

6.3.2.3 Reflexiones sobre los estudios musicales realizados

Hemos tratado de conocer las ideas previas que tenían los estudiantes antes de iniciar los estudios, así como la realidad que encontraron después al cursar los estudios reglados. Por último solicitaremos a la muestra encuestada que a la vista de las causas por las que tanto ellos como otros estudiantes no culminaron los estudios, establezcan medidas que puedan mejorar el

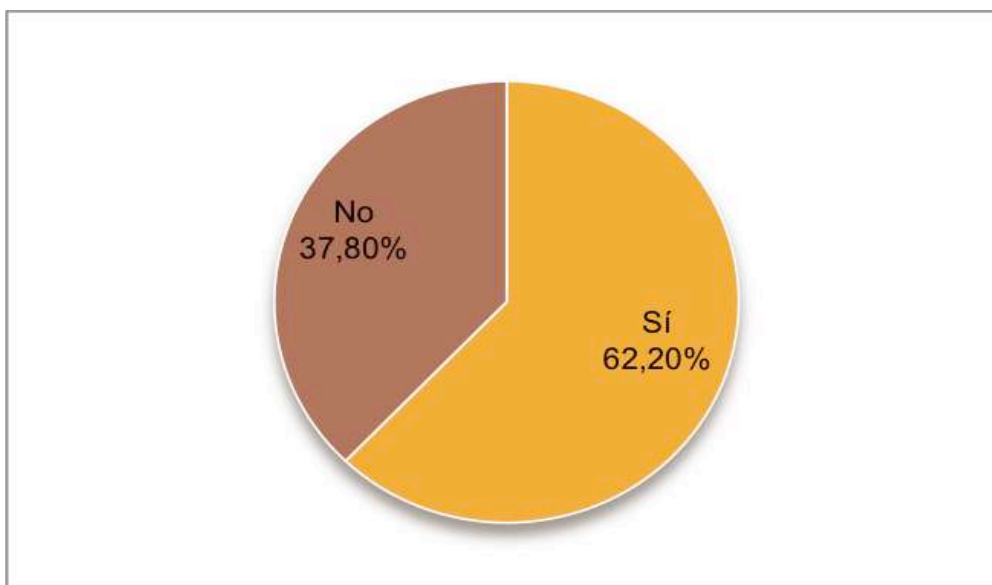
rendimiento o paliar el fracaso, aconsejando y dando las opiniones que estimen convenientes.

6.3.2.3.1 Expectativas

En la gráfica siguiente, mostraremos si el alumnado que deja los estudios deseaba dedicarse a la Música profesionalmente, o por el contrario, lo veía como un hobby.

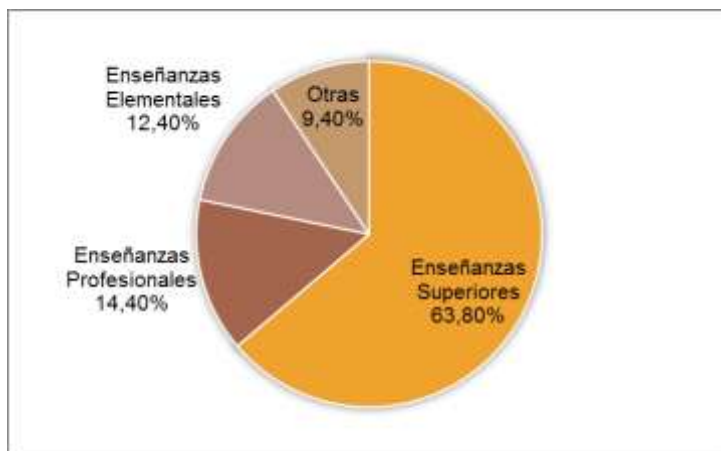
FIGURA 6.22.

Deseo de ser profesional de la Música



Más de la mitad de los encuestados que abandonan, un 62,20%, deseaban ser profesionales de la Música. Tan solo el 37,80% cursaban los estudios sin pensar en una posible dedicación profesional. De la misma forma, es lógico pensar que cuando uno ingresa en unos estudios de cualquier tipo, muchas veces puede tener una idea previa de hasta qué nivel desea cursar. Muchas veces se puede aspirar a terminar la totalidad de los estudios, pero otras lo que se pretende es adquirir una formación básica o conseguir la titulación profesional.

FIGURA 6.23.

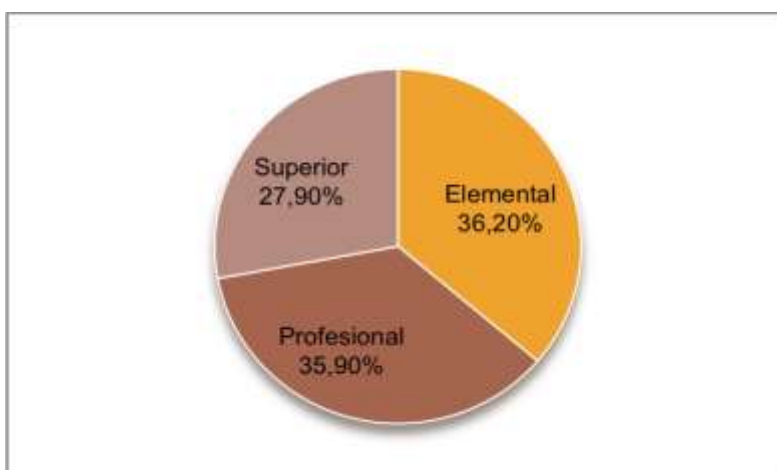
Enseñanzas que pensaban cursar los alumnos

Más de la mitad de los encuestados (63,80%) tenían la idea de finalizar el nivel superior, el resto de posibilidades aglutina un número muy inferior de respuestas. O sea, que el estudiante que abandona ingresó con la idea de finalizar los estudios de Música hasta su nivel más alto. El 14,40% de los estudiantes pensaba obtener la titulación profesional, el 12,40% el certificado elemental y un 9,40% señaló el apartado “Otras” donde reseñaron que no tenían un objetivo concreto.

6.3.2.3.2 Realidad de los estudios

Sin embargo, como todos sabemos hay una gran diferencia entre lo que pensamos hacer y lo que hacemos realmente. Vemos en la siguiente figura, el nivel de estudios que los alumnos que abandonan lograron realizar.

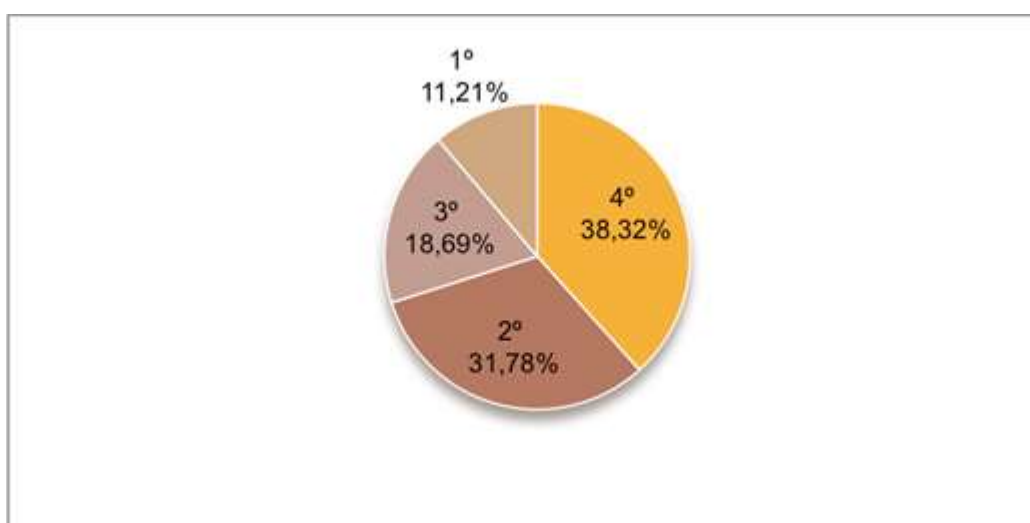
FIGURA 6.24.

Último nivel que cursó

Realmente no encontramos una gran diferencia entre el número de estudiantes que abandona cada nivel. Es ligeramente superior el número de abandonos en las Enseñanzas Elementales con un 36,20% de la muestra, pero con un 35,90% encontramos las Enseñanzas Profesionales y en cantidad ligeramente inferior, las Enseñanzas Superiores (27,90%). Seguidamente pasaremos a desglosar por niveles de enseñanza los cursos en los que mayor abandono se produce:

FIGURA 6.25.

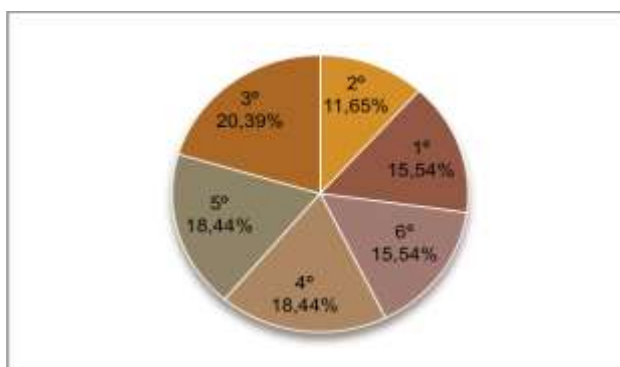
Alumnado que abandona en las Enseñanzas Elementales



La mayor parte de alumnado que deja los estudios en las Enseñanzas Elementales lo hace al final del mismo, completando un ciclo pero no continuando con el siguiente (38,32%). Continúan los que cursan el segundo curso (31,78%), el 3º (18,69%) y el 1º (11,21%). Presentamos la siguiente gráfica con los resultados obtenidos de las Enseñanzas Profesionales:

FIGURA 6.26.

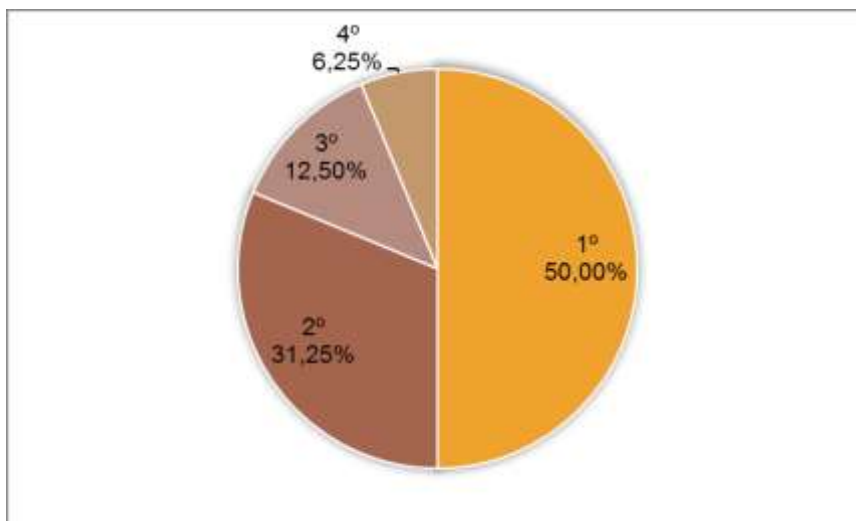
Alumnado que abandona en las Enseñanzas Profesionales



El valor más alto aparece en el ecuador de los estudios profesionales, o sea, en el 3º curso (20,39%). Tras esto 4º y 5º se reparten el segundo puesto con el 18,44%. A continuación, 1º y 6º representan el 15,54% de la muestra y el 11,65% corresponde al 2º curso.

FIGURA 6.27.

Alumnado que abandona en las Enseñanzas Superiores

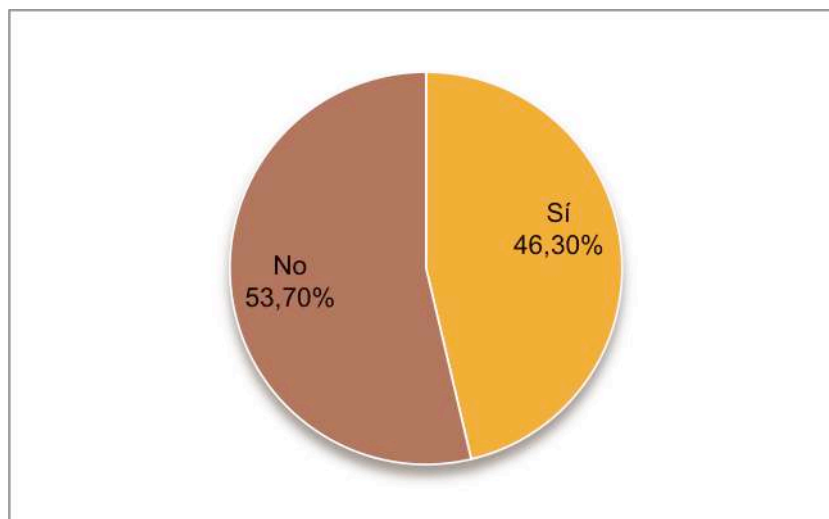


Es sorprendente comprobar el contraste entre el alumnado que deja los estudios en primero (la mitad de la muestra encuestada, 50,00%) y cómo ese porcentaje va decreciendo a lo largo de los mismos. El 31,25% de la muestra abandona en segundo de las Enseñanzas Superiores, el 12,50% en tercero y el 6,25% en cuarto. Hay que tener en cuenta que hay especialidades que constan de cinco cursos en el nivel superior, aunque ningún encuestado se decantó por esa opción.

Independientemente de cuál fue el nivel que pudieron alcanzar los alumnos antes de dejar su instrucción, nos interesaba saber si los estudios cursados habían resultado o no satisfactorios para los estudiantes que abandonan los estudios, y si de algún modo la satisfacción o insatisfacción con los estudios realizados tuvo que ver con la deserción.

FIGURA 6.28.

Satisfacción



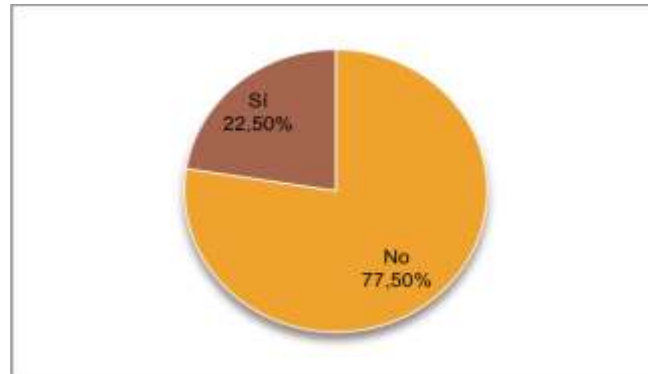
Aunque el 53,70% del alumnado no ha estado satisfecho con los estudios, sorprende ver la gran cercanía numérica que existe entre las dos respuestas. Sin embargo, hay una gran cantidad de discentes que, pese a haber dejado los estudios han encontrado su aprendizaje satisfactorio (46,30%).

En las razones para no estar satisfecho ha habido gran diversidad de respuestas, de las que hemos seleccionado las más representativas. Un 20,74% de los alumnos que dejan los estudios aducen que su insatisfacción tiene que ver con el profesorado. El resto de valores son bastante menores, en orden de mayor a menor serían las siguientes: no les gustaban los estudios (7,97%), son estudios que requieren una gran exigencia y que no se pueden compatibilizar con otros (6,91%), causas relativas al plan de estudios (5,85%), y el aburrimiento durante su aprendizaje (5,31%).

En lo relativo al coste económico de los estudios la mayor parte de la muestra cree que el factor económico no es determinante en el abandono, y así lo expresa con un 77,50% de las respuestas. Sin embargo, el 22,50% atribuye a los factores económicos su deserción. Esto se ve claro en la figura que presentamos a continuación:

FIGURA 6.29.

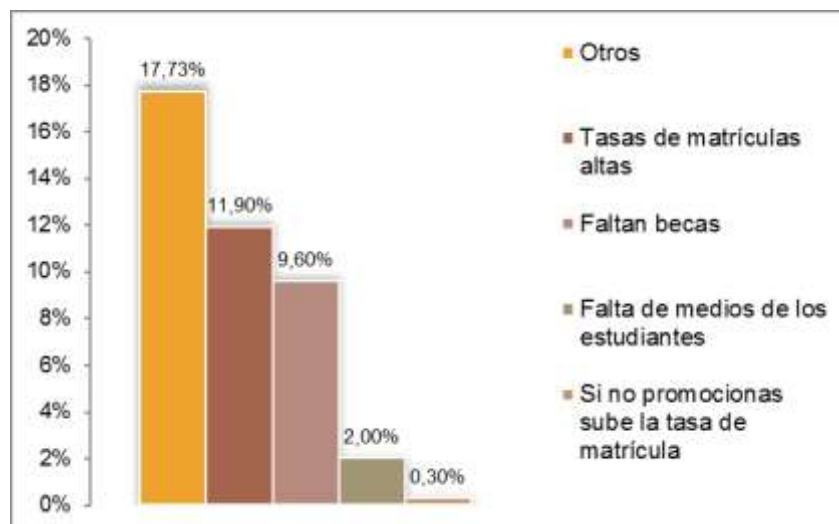
Influencia de los factores económicos en la deserción



En cuanto al factor económico y su influencia en el abandono de los estudios, estas fueron las razones económicas para no finalizar los estudios:

FIGURA 6.30.

Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios

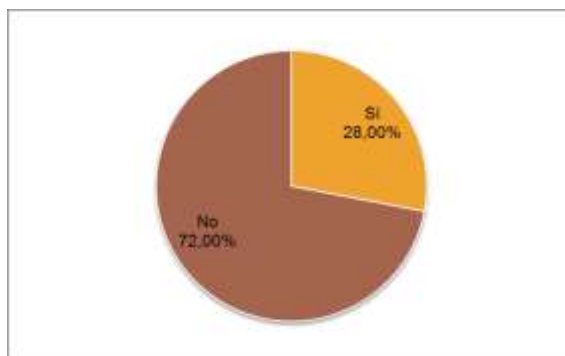


El valor más significativo es el alto precio de las tasas de matrícula (11,90%), seguido por la falta de becas (9,60%). Como se puede apreciar el porcentaje de estudiantes que conforma la respuesta "Otros", es notable (17,73%), sin embargo, la única respuesta que resultó significativa es que "Las ayudas económicas deberían ser mejores" (4,63%), ya que hay aspectos que no están cubiertos por estas o a veces hay que adelantar el dinero hasta recibir la ayuda. Los otros valores "Falta de medios de los estudiantes" (2,00%) y "Si no promocionas sube la tasa de matrícula" (0,30%) tienen escasa representatividad.

Puede considerarse otra vertiente del aspecto económico la posibilidad de inserción en el mundo laboral tras los estudios, puesto que supone una fuente de ingresos. En este sentido un 72,00% estima que las salidas laborales no influyeron en su deserción frente al 28,00% a los que sí les influyeron.

FIGURA 6.31.

Influencia de las salidas laborales en la motivación

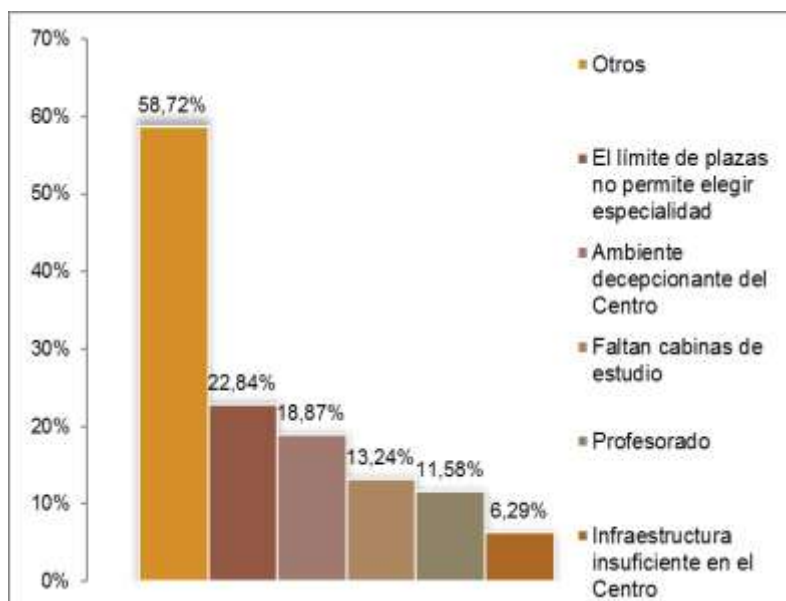


6.3.2.4 Recomendaciones

Los alumnos creen que el fracaso se debe principalmente a no poder elegir la especialidad que se desea (22,84%) y al “Ambiente decepcionante del centro” (18,87%). Estos y otros valores los presentamos en la siguiente figura:

FIGURA 6.32.

Motivos por los que los alumnos no culminan los estudios

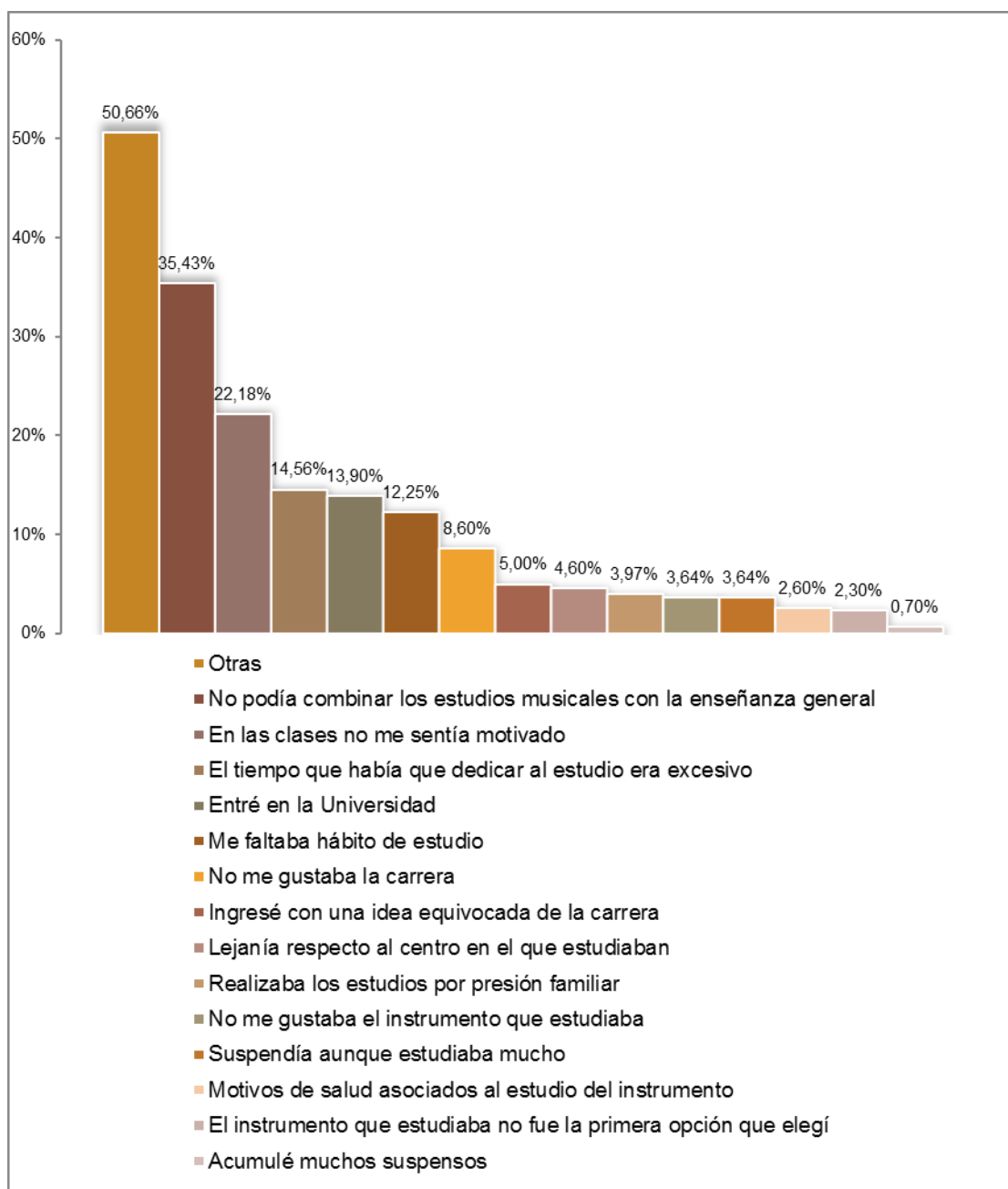


Por otro lado, en el apartado de “Otros” (58,72%), se han recogido numerosas respuestas de cada uno de los discentes. Dentro de este apartado

las respuestas que han obtenido mayor consenso son que los alumnos no culminan con éxito los estudios porque la carrera es dura y los alumnos no tienen espíritu de sacrificio (15,89%), y la dificultad para compaginar estos estudios con otras obligaciones (10,26%). El resto de las respuestas se refieren a la “Falta de cabinas de estudio” (13,24%), al “Profesorado” (11,58%), y a la “Infraestructura insuficiente en el centro” (6,29%). Asimismo las causas por las que este colectivo abandonó los estudios de Música fueron las siguientes:

FIGURA 6.33.

Causas por las que los encuestados no continuaron los estudios



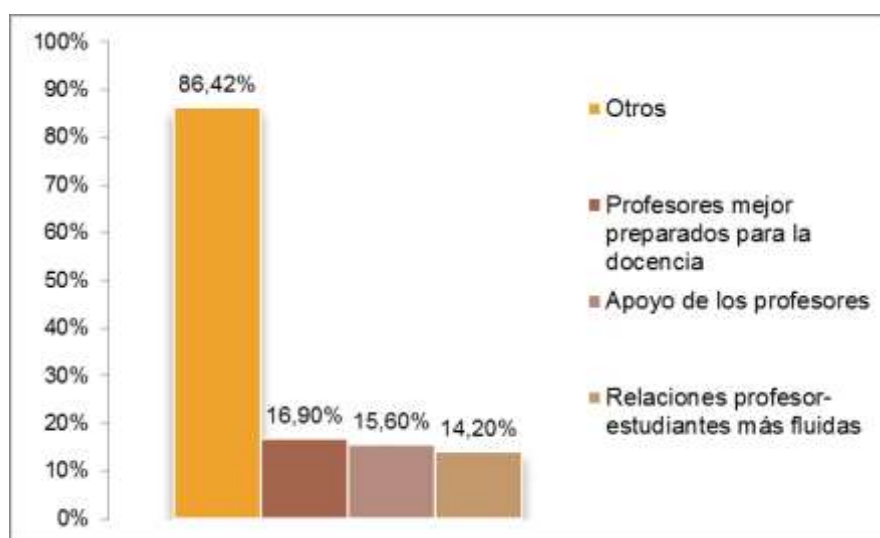
Destacan los problemas para compatibilizar los estudios musicales con la enseñanza general (35,43%), la falta de motivación (22,18%), el excesivo tiempo que hay que dedicar al estudio (14,56%), la entrada en la Universidad (13,90%) y la falta de hábito de estudio (12,25%). El apartado “Otras” ha sido el más numeroso (50,66%), sin embargo, pese a la gran diversidad de respuestas, la única que ha aunado en torno a sí un consenso lo bastante significativo, es la relativa al profesorado con un 11,92%.

Otros ítem fueron “No me gustaba la carrera” (8,60%), “Ingresé con una idea equivocada de la carrera” (5,00%), “Lejanía con respecto al centro que estudiaban” (4,60%), “Realizaba los estudios por presión familiar” (3,97%), “No me gustaba el instrumento que estudiaba” y “Suspendía aunque estudiaba mucho” (3,64%), “Motivos de salud asociados al estudio del instrumento” (2,60%), “El instrumento que estudiaba no fue la primera opción que elegí” (2,30%), “Acumulé muchos suspensos” (0,70%).

Como nadie mejor que estos estudiantes puede esclarecer los factores que merman el rendimiento o conducen al fracaso, plasmaremos la opinión de los alumnos que abandonan al respecto. Las respuestas han sido muy numerosas, pero las que presentaremos a continuación son las más significativas:

FIGURA 6.34.

Factores que mejoran el rendimiento



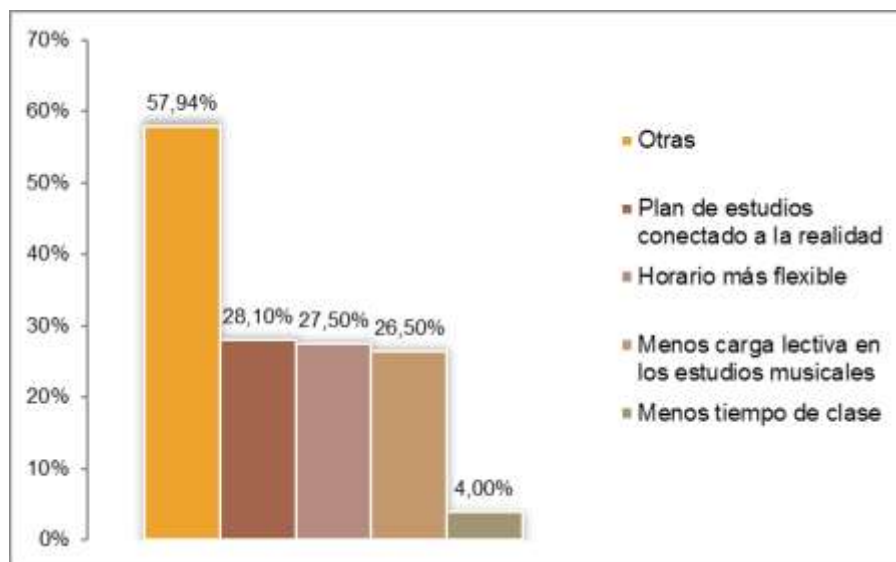
Entre las respuestas cerradas que ofertamos destaca la mejora del aspecto docente por parte del profesorado (16,90%). Los encuestados que se han decantado por el apartado “Otros” (86,42%), destacan la mejora en general, y no solo en el aspecto docente del profesorado (16,22%), como el factor clave para mejorar el rendimiento. También añaden factores como tener más tiempo para estudiar (6,29%) o la incompatibilidad de estos estudios con otros (5,29%).

Dentro de este mismo apartado “Otros”, nos ha llamado la atención que una gran cantidad de alumnos que abandonan los estudios haya resaltado aspectos positivos de su aprendizaje, como que no tenían problemas con su rendimiento (5,62%) e incluso que estaban contentos con los profesores (4,30%). Por último, en este apartado, aumentar la disciplina en el estudio es un factor que sin duda puede mejorar el rendimiento (3,97%).

Por último, señalar la importancia del apoyo de los profesores (15,60%) y la fluidez de las relaciones profesor-alumno (14,20%). De la misma manera a la hora de preguntar por la posibilidad de evitar el fracaso en los estudios, los alumnos nos desvelan aspectos que pueden ser mejorados:

FIGURA 6.35.

Medidas que pueden evitar el fracaso



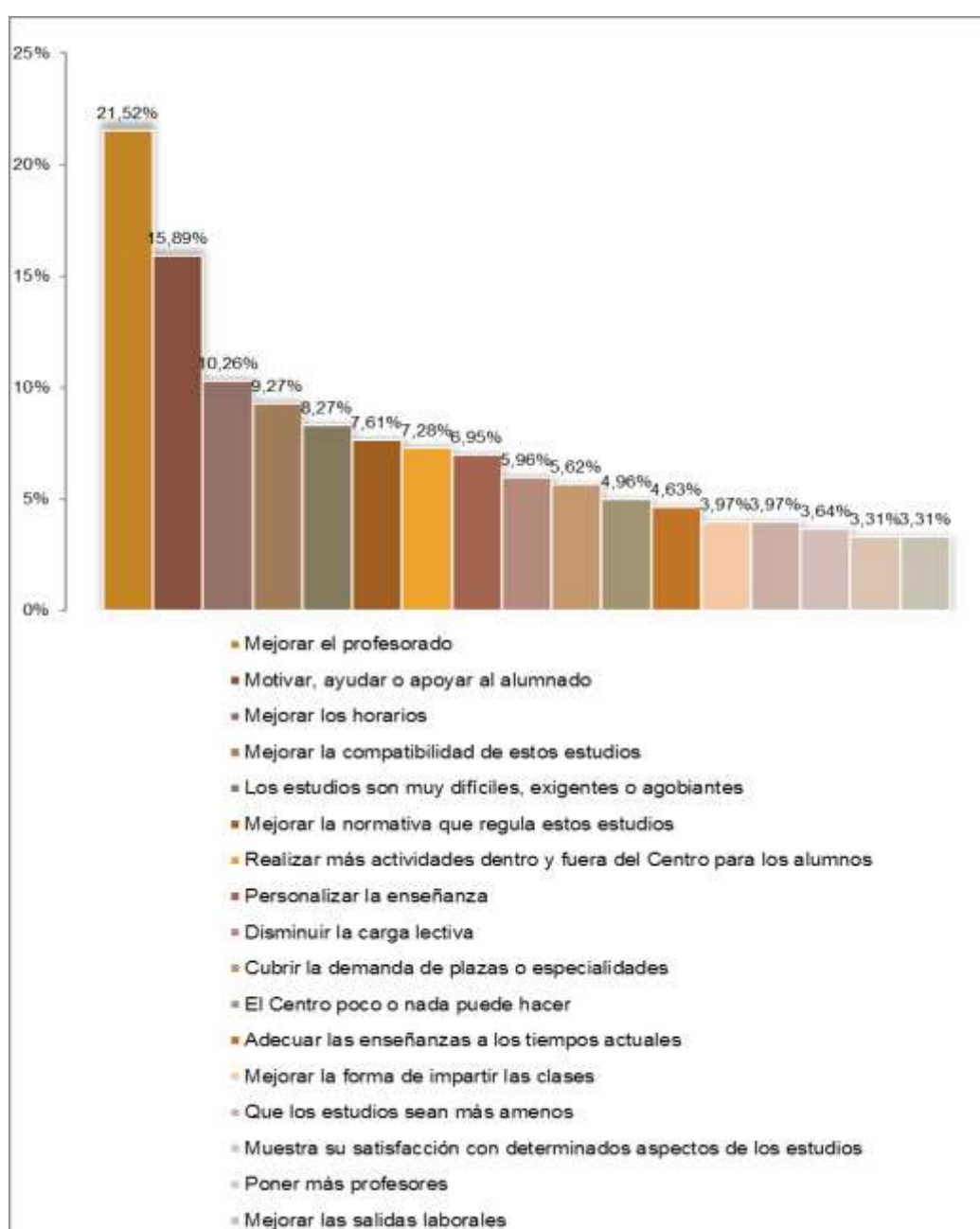
Tres causas tienen resultados muy parecidos: la falta de conexión con la realidad del plan de estudios (28,10%), la falta de flexibilidad de horarios (27,50%) y la gran carga lectiva de estos estudios (26,50%). El dato más significativo lo encontramos en el apartado “Otras” (57,94%), donde las

respuestas más significativas fueron que ha de mejorarse el profesorado (14,90%) y que estos estudios son incompatibles con otros (4,96%). El valor que menos contestaciones ha recibido ha sido que los alumnos tengan menos tiempo de clase con el 4,00%.

Asimismo la opinión del alumnado que ha desertado sobre las acciones que puede realizar el centro para evitar que los estudiantes abandonen los estudios, las desarrollaremos en la gráfica siguiente:

FIGURA 6.36.

Consejos a los Centros



El 21,52% de la población encuestada cree que una medida que los centros pueden llevar a cabo para que los alumnos no dejen los estudios es “Mejorar el profesorado”. Tras esto el 15,89% sugiere “Motivar, ayudar o apoyar al alumno”. El siguiente dato es el que un gran número de alumnos se ponen de acuerdo, es en “Mejorar los horarios” (10,26%), dato que queda ratificado por el de que se ha de “Mejorar la compatibilidad de estos estudios” (9,27%).

Esto es lógico ya que a determinadas edades el alumnado cursa una doble escolarización y ha de compaginar diversos estudios, que resultan imposibles si no se arbitran medidas para simultanearlos y si los horarios no son los adecuados. Esto es así porque para los estudiantes el aprendizaje de la Música demanda una gran exigencia (8,27%), que se ve agravada por la normativa que regula estos estudios (7,61%). aunque el 7,28% de los estudiantes desearían realizar más actividades musicales dentro y fuera del centro. Asimismo, los estudiantes reclaman que la enseñanza sea personalizada (6,95%).

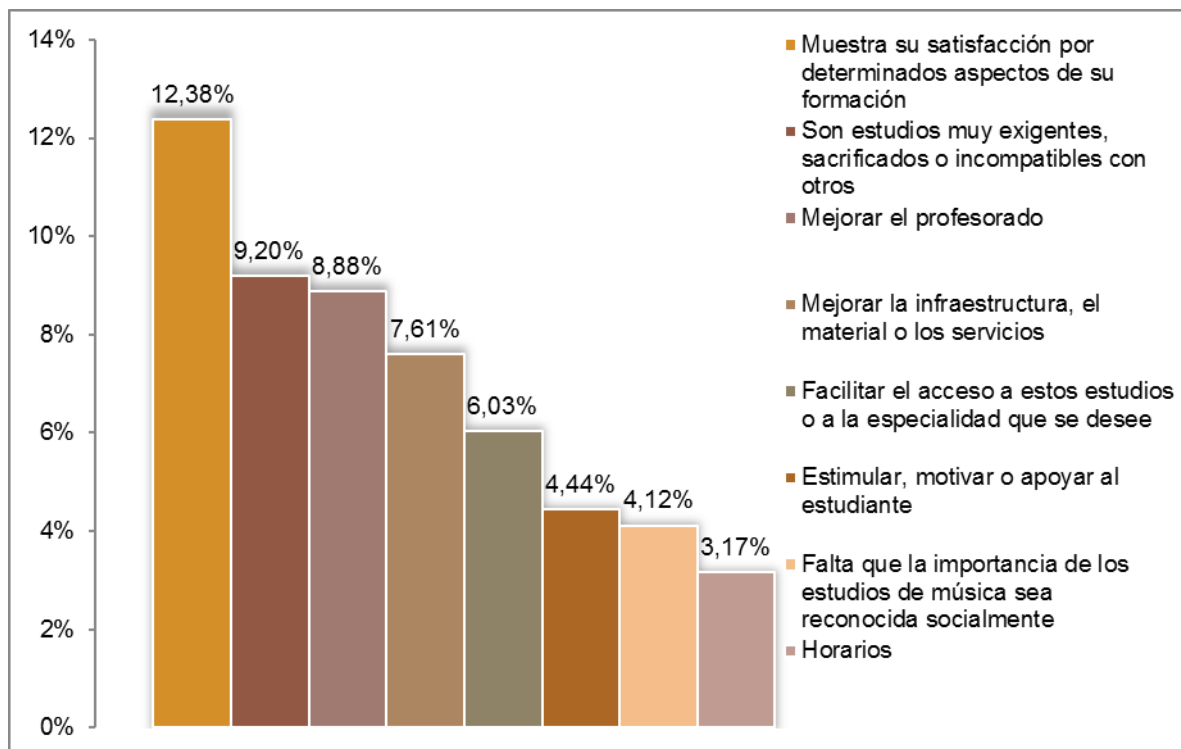
Además, solicitan que la carga lectiva sea menor (5,96%), y consideran que podrían cubrir la demanda de plazas y especialidades (5,62%). Sin embargo, el 4,96% de los encuestados cree que el centro poco o nada puede hacer para evitar que los alumnos no finalicen los estudios.

Asimismo consideran fundamental que la enseñanza se adecue a los tiempos actuales (4,63%). El resto de valores oscila en torno al tres por ciento y son con un 3,97% que se mejore la forma de impartir las clases y que los estudios sean más amenos. Con un 3,64% el alumnado muestra su satisfacción por determinados aspectos de los estudios que han cursado. Por último, el 3,31% de la muestra encuestada demanda más profesorado y que se mejoren las salidas laborales.

Asimismo, hemos encontrado un sinnúmero de ideas y reflexiones de los discentes, las más seguidas las hemos recogido a continuación:

FIGURA 6.37.

Aportaciones, valoraciones y opiniones



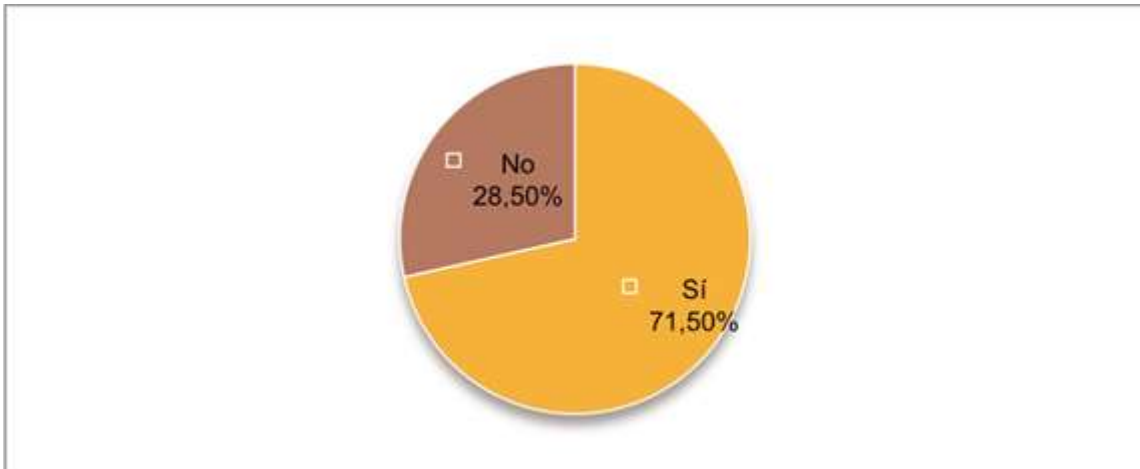
No podemos dejar de resaltar que la contestación más consensuada ha sido aquella en la que los discentes manifiestan aspectos positivos que encontraron en su formación (12,38%). Sin embargo, un 9,20% afirma que la naturaleza de estos estudios es lo que complica su culminación, ya que son muy exigentes, sacrificados e incompatibles con otros. Un 8,88% aboga por la mejora del profesorado mientras un 7,61% de la muestra se queja de la infraestructura, el material o los servicios que presta el centro.

De la misma manera un 6,03% desearía que estos estudios fueran más accesibles y se pudiera cursar la especialidad que el alumno desea. El 4,44% cree que se habría de estimular, motivar o apoyar más al estudiante y el 4,12% que la sociedad no da a estos estudios la importancia que merecen. Por último, la mejora de los horarios es lo que sería deseable para el 3,17%.

6.3.2.5 Tras la deserción: contacto con la música y arrepentimiento

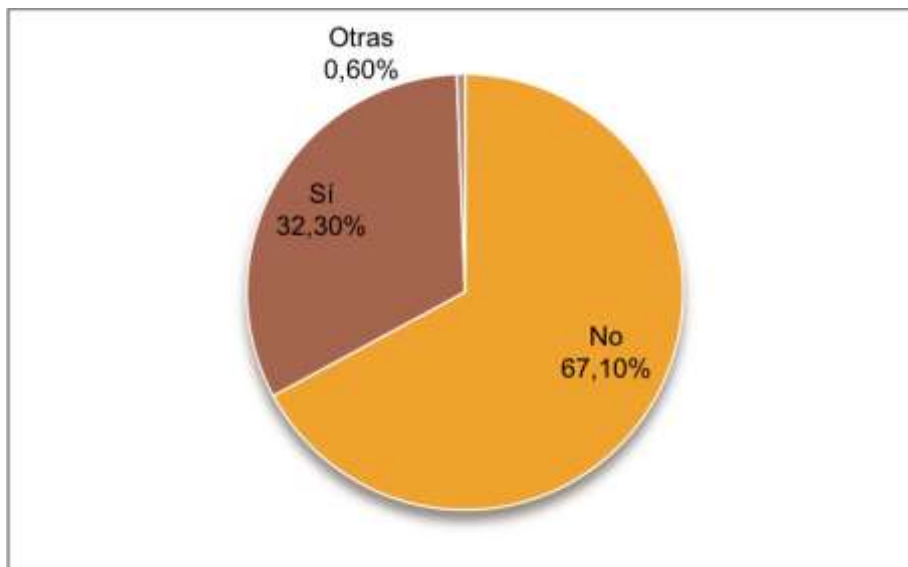
El contacto con la música tras abandonar la enseñanza reglada supone en numerosas ocasiones continuar practicando la música en una agrupación musical, grupo folklórico o de cualquier otra forma.

FIGURA 6.38.

Práctica de la música tras la deserción

El 71,50% de la población sí que ha continuado en contacto con la ejecución musical, frente al 28,50% que ha abandonado todo contacto con ella. Sin embargo, el 67,10% de la muestra no se arrepiente de haber dejado la formación reglada.

FIGURA 6.39.

Arrepentimiento tras la deserción

Aunque el 32,30% de los encuestados admite haberse arrepentido, hay una amplia mayoría que no lo hace. En el apartado en el que solicitábamos otras posibles respuestas no tuvo un gran seguimiento, a partes iguales contestaron que ellos no tomaron la decisión de dejar los estudios (0,30%) y “Algunas veces” (0,30%).

6.4 Discusión de resultados

La mayor parte de los alumnos que abandonan dejaron los estudios entre los 8 y los 18 años, y tienen actualmente entre 21 y 30 años de edad. Mayoritariamente son mujeres, aunque en porcentaje muy igualado al de los varones. En su mayoría pertenecen a la especialidad de Piano y residen en Gran Canaria. El abandono se produce sobre todo entre estudiantes de Bachillerato y va decreciendo hasta Primaria. Esto es lógico ya que los estudios de Música son muy difíciles de compaginar con la enseñanza general, por lo que conforme aumenta el nivel de los estudios el abandono es mayor.

Sin embargo, en estadios más básicos como es la primaria hay menos nivel de abandono. Jiménez (2008) pone de manifiesto en su estudio un aspecto de esa incompatibilidad como es la coincidencia de fechas de evaluación. Ello da lugar a situaciones de stress, tensión y una carga añadida en el alumnado que podría solventarse situando la evaluación de las enseñanzas de Música en otros momentos.

Nos interesaba conocer qué estudios cursaban o si trabajaban los estudiantes que abandonaron, en aras a analizar la posible incompatibilidad de los estudios musicales con la enseñanza general, trabajo y/u otras actividades extraescolares. La exigencia de los estudios generales a medida que sube el nivel se intensifica y hace que resulte complicado poder atender a una doble enseñanza, por lo que en el caso de abandonar, los estudiantes siempre optan por dejar los estudios de Música dado el carácter no obligatorio de los mismos.

Como actividades extraescolares se decantan por los idiomas, lo cual es lógico si se tiene en cuenta la importancia de estos en los tiempos actuales. Los deportes y el trabajo son otras actividades que complementan a los estudios musicales. Por último, la mayoría estudian en el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC).

Este colectivo considera que la edad con la que se comienzan los estudios es fundamental. El aprendizaje de un instrumento, requiere un desarrollo motor que es más fácil de realizar en edades tempranas. De la misma manera, la edad con la que se empieza está pensada para que se terminen las Enseñanzas Profesionales al mismo tiempo que el Bachillerato.

Así el alumno podrá decantarse por estudiar las Enseñanzas Superiores de Música o acceder a la Universidad.

La importancia de la edad, queda ratificada por Casas (2001), quien afirma que a temprana edad se pueden lograr grandes avances técnicos. Casi la totalidad del estudiantado cree tener aptitudes musicales, lo que es importante si tenemos en cuenta el estudio llevado a cabo por González-Pienda (2003) que relaciona las aptitudes de los alumnos con su logro académico.

Los estudiantes que han abandonado los estudios reconocen haberse preparado previamente al ingreso en el Centro en el que cursaron los estudios musicales con profesores particulares. La mayor parte de los estudiantes afirma haber elegido la especialidad que quería, porque siempre les había gustado. Los que no pudieron elegir especialidad fue por no haber obtenido plaza. Así, en el estudio realizado por Lorenzo & Escandell en 2003, se concluye que “estudiar un instrumento que no gusta al alumno puede dar lugar a abandono” (p. 115). Las plazas que se ofertan para cada especialidad son siempre limitadas, por lo que la demanda de instrumentos no siempre se ve atendida.

La mayor parte de los alumnos que abandonan empezaron los estudios por decisión propia, sin embargo la media es muy cercana a los discentes que estudiaron a instancias de sus padres. Este colectivo reconoce haber tenido apoyo familiar en su formación. Esto, que ya *a priori* intuíamos, lo ratifica Casas (2001) que realizó un estudio donde concluyó que los alumnos que habían logrado ingresar en un centro especializado de Música tenían “Padres que habían tomado parte activa en sus clases de música y en la práctica diaria del instrumento” (p. 203).

En este sentido también Martínez (2009) argumenta que en el fracaso escolar intervienen una pluralidad de factores, entre los que se encuentra la familia. Hallam (2010), cree que los que abandonan consideran que han sido menos apoyados por su círculo familiar. De la misma manera Mora (2010), vincula la intención de abandono con la falta de seguimiento por la familia del estudio en casa.

Estos estudiantes argumentan que no se les ha invitado a abandonar la institución. Sin embargo a aquellos estudiantes a los que se les aconsejó desertar fue a instancias de sus padres. Es sorprendente ver cómo los progenitores ofrecen una doble vertiente: por un lado, son lo que suelen matricular en muchos casos a sus hijos, sin embargo, también son los primeros que les instan a abandonar.

El modelo de Calidad Total propuesto por Gento (1996), considera como un identificador de calidad la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, dentro de este apartado recuerda que también habrá que tener en cuenta la satisfacción de los padres y tutores legales en el caso de que los alumnos sean menores de edad. La vinculación y complacencia de los padres y tutores con el centro es un aspecto que nunca ha de descuidarse. Esto es así porque su descontento puede influir directamente en el discente, y puede ser un detonante del abandono.

Tras los padres son los profesores y en última instancia los compañeros los que incitan a los discentes al abandono de su formación. En lo relativo al profesorado y a los compañeros, el modelo de Calidad Total propuesto por Gento (1996), considera como un identificador de calidad la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, dentro de esta satisfacción existen varios apartados, siendo uno de ellos la satisfacción por la seguridad emocional.

Esta satisfacción en el apartado emocional, engloba el trato que se otorga al estudiante por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, entre los que se encuentran los profesores y sus compañeros. En este sentido, el profesorado ha de dar siempre un impulso hacia delante al discente, y nunca disuadirle de que curse las enseñanzas musicales. De todas maneras el alumnado que abandona nuestros centros deja claro que la decisión final fue tomada por ellos mismos.

En muchos casos, los estudios de Música se cursan como una actividad extraescolar y complementaria, sin el anhelo de llegar a convertirse en profesional. Sin embargo, el grupo de estudiantes que abandona deseaba ser profesional de la Música y cursar los estudios hasta el nivel superior. En este caso, no se podrían aplicar las conclusiones del estudio de Tejedor (2003).

Este autor cree que las metas que tiene el estudiante influyen en las estrategias que utiliza para aprender. Contrariamente a esta afirmación, estos estudiantes tenían unas expectativas altas, deseos de llegar al nivel superior y de convertirse en profesionales, aunque al final desertaran. Es lógico pensar que intervinieron otras variables que dieron lugar a esta situación.

En su mayoría, estos discentes siguen en contacto con la música aunque no se arrepienten de haber dejado la formación reglada. No hay gran diferencia por niveles entre los alumnos que abandonan, aunque es ligeramente superior en las Enseñanzas Elementales. Desde las Enseñanzas Elementales las deserciones van descendiendo hasta las Enseñanzas Superiores.

Quizás esta situación la podemos explicar a partir del estudio de Méndez & Trillo (2010). En esta investigación se analizó la actitud de los discentes hacia los estudios que cursaban. Estos autores concluyeron que la actitud de cada alumno determina la conducta del mismo en ese contexto. Con esto queremos decir, que en las Enseñanzas Elementales hay muchos educandos que los inician por deseo de sus padres y no propio. Esto, que en cierto modo es lógico debido a su edad, puede dar lugar a que una parte de ese estudiantado no desee cursar estos estudios, con lo cual su actitud no será positiva y eso determinará su conducta en el aprendizaje. Sin embargo, en las Enseñanzas Superiores encontramos menor abandono. En este nivel la edad de los estudiantes les capacita para matricularse por deseo propio, con lo cual el número de abandonos desciende debido a que es una elección del propio sujeto.

En cuanto a los cursos, el alumnado en las Enseñanzas Elementales suele abandonar al final del mismo, completando un ciclo pero no continuando con el siguiente. Esto también puede deberse en los Conservatorios a la no superación de la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales. Además el número de plazas ofertado para primero de Enseñanzas Profesionales suele ser bastante escaso, por lo que si no se logra una calificación lo bastante alta el sistema te impide continuar los estudios.

En las Enseñanzas Profesionales, los alumnos abandonan más en el tercer curso (el ecuador de este nivel). Esto se puede deber a que el alumno ya alcanza una edad en la que ve claro si estos estudios serán o no su profesión. También puede corresponder al hecho de que el discente ya se encuentre en un nivel de los estudios generales que no puede compaginar con su formación musical. En las Enseñanzas Superiores los estudios son abandonados en el primer curso, desde donde va descendiendo hasta el último curso. Esto es debido a que al iniciarlos ya comprueban la realidad de los mismos y deciden si continuarlos o no.

En general, observando los tres niveles en su conjunto, podemos decir que la estructura piramidal de este tipo de enseñanzas hace que haya un mayor número de alumnado y de centros en los niveles iniciales. Sin embargo, sólo hay un centro superior para toda Canarias, el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Así Bújez (2007) cree que es un sistema educativo con carácter “de embudo, de modo que un gran número de alumnos y alumnas inician esta formación pero muy pocos consiguen alcanzar la cúspide” (p.7).

El alumnado que abandona no ha estado satisfecho con los estudios, en particular con el profesorado. Sin embargo la media de los que están satisfechos con su formación es numéricamente muy parecida. Esto sorprende, porque es lógico pensar que el alumnado que abandona los estudios ha estado en desacuerdo con un aspecto u otro de su formación.

La mayoría no cree que el factor económico sea determinante en el abandono. En la misma línea, en un trabajo sobre abandono (Lorenzo & Escandell, 2003), se afirmaba que el profesorado no creía que los aspectos económicos dieran lugar al abandono, aunque los docentes solicitaban medios para que este factor no fuera un problema para cursar la carrera. Sin embargo, Casquero & Navarro (2010) creen que el entorno socioeconómico es uno de los principales factores que influyen en el abandono.

Los que creen que el aspecto económico puede dar lugar a la deserción destacan el alto precio de las tasas de matrícula y la falta de becas. Además, estos estudiantes estiman que las salidas laborales influyeron en el abandono de sus estudios. Los alumnos creen que la causa del fracaso es que no se

puede elegir la especialidad que se desea, el ambiente del centro y la falta de cabinas de estudio. Además, este último punto vuelve a manifestarse cuando les preguntamos por la razón de su deserción, argumentando que no lo podían compaginar con la enseñanza general. Además añadieron la falta de motivación, el excesivo tiempo que hay que dedicar al estudio, la entrada en la Universidad y la falta de hábito de estudio.

En cuanto a la motivación, Lehman, Sloboda & Woody (2007) destacan la importancia de la persistencia. Ellos fundamentan la causa del abandono en la falta de motivación intrínseca. Esta motivación puede haberse perdido por experiencias negativas o fuentes externas al alumno, pero también puede fortalecerse mediante experiencias positivas musicales o con apoyo al autoconcepto musical del discente.

Está claro que el tiempo de estudio es básico en el aprendizaje de un instrumento. La dedicación al estudio puede ser un factor para evitar el abandono. En esta línea, Hallam et al (2012), en un estudio publicado por este mismo autor (Hallam, 1998) y por Sloboda et al. (1996), evidencian que las personas que abandonan tienden a practicar menos que aquellas que continúan. Por ello, es necesario que el alumno tenga tiempo para dedicarse a su instrumento. De la misma manera, Casas (2001), vincula el tiempo que se dedica al estudio con el nivel alcanzado.

Este grupo cree que podrían haber mejorado su rendimiento a través del profesorado, mejorando el aspecto docente de éste o con más apoyo de los educadores, así como haciendo más fluidas las relaciones profesor-alumno. La importancia de las relaciones discente-estudiante son valoradas por Leithwood & Jantzi (2009) al valorar el tamaño idóneo de las instituciones de educación.

De la misma manera, manifiestan que se podrían evitar los fracasos escolares conectando el plan de estudios con la realidad, flexibilizando los horarios y reduciendo la carga lectiva de estos estudios. En cuanto a la flexibilidad de horarios, Roca (2010) la sitúa entre las formas de reducir el abandono. Además estos discentes aconsejan a los centros que mejoren el profesorado y motiven, ayuden o apoyen a los alumnos, así como que mejoren los horarios. En lo referente al profesorado, Casas (2001), cree que las

cualidades humanas del primer profesor de Música influyen positivamente en la formación del futuro músico. Así, insiste que el trabajo del primer profesor ha de ser sobre todo el desarrollo del amor por la música.

Cuando pedimos a este colectivo que hagan valoraciones, la mayoría resalta aspectos positivos de su formación. Sin embargo, este alumnado cree que la gran exigencia, sacrificio e incompatibilidad que llevan estos estudios en su naturaleza complica su culminación. Desearían que fueran más accesibles y que se pudiera cursar la especialidad que el alumno desea. De nuevo reiteran que se ha de estimular, motivar o apoyar más al estudiante, así como que la sociedad no da a estos estudios la importancia que merecen. De esa manera, el apoyo no ha de producirse cuando el estudiante ya ha decidido abandonar, o le comunica al profesor su deseo de desertar de los estudios. Lo que se trata es de evitar el “desenganche” al que aluden Mena, Fernández & Riviére (2010) en su estudio, aquellas pequeñas situaciones que progresivamente alejan al discente de nuestras instituciones.

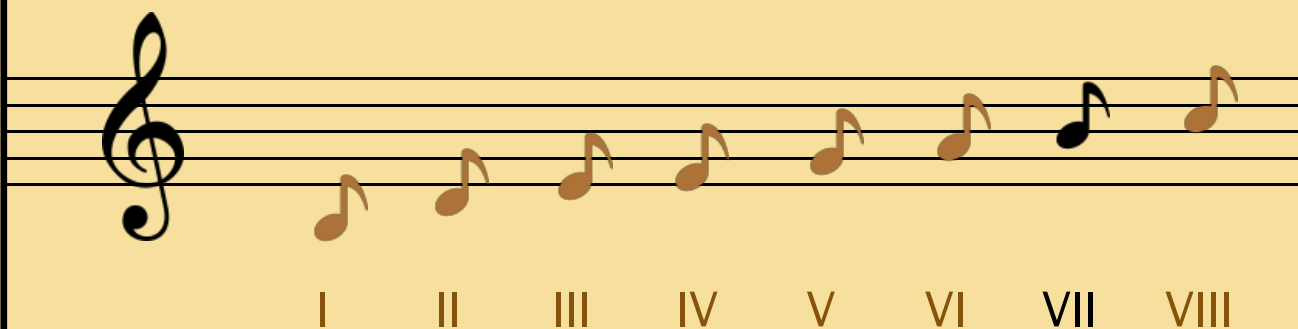
En cuanto a la motivación, Tejedor (2003) establece que es el factor que más influye en el rendimiento académico, incluso por encima de las estrategias y las técnicas de aprendizaje. Esto nos invita a reflexionar sobre nuevas formas de encender en nuestros alumnos el amor por la música. Por último, la mejora de los horarios vuelve a surgir como una estrategia para evitar el abandono. Esta petición que hace el alumnado deviene lógica si la enlazamos con las dificultades para compaginar sus estudios obligatorios con los musicales y con la gran dedicación que requieren estos estudios.

La coordinación de enseñanzas ha de convertirse en el primer objetivo a conseguir, dado que si no se soluciona este punto asistiremos a un éxodo masivo en aquellos niveles en que por la dificultad, nuestros alumnos no puedan materialmente cursar ambas enseñanzas. Al no tener nuestros estudios carácter obligatorio, está claro que serán la opción que descarten.

CAPÍTULO VII

Claves del éxito de los alumnos que egresan en el tiempo estipulado en el plan de estudios.

Tercer análisis comparativo.



7 Introducción

Seguidamente desarrollaremos los datos recogidos en el Cuestionario I (versión C): Estudiantes que han finalizado los estudios, donde expondremos el análisis del perfil del alumno, los elementos relacionados con el discente, la influencia del entorno en el discente, y las reflexiones sobre los estudios musicales realizados.

En este estudio nos interesaba conocer las opiniones de los alumnos que egresan de nuestros centros, durante los cursos 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 acerca de las posibles causas de la deserción y las formas de paliarla.

7.1 Objetivos

- a) Analizar el criterio de los alumnos que finalizan en nuestras instituciones sobre las causas que hacen que los estudiantes deserten de los centros reglados de Música de Canarias y las propuestas para evitarlo.
- b) Proponer estrategias para evitar el abandono.
- c) Conocer si existen diferencias entre los grupos encuestados.

7.2 Método

7.2.1 Participantes

En este estudio se solicitó la participación de todos los alumnos que finalizaron en los centros de Música reglados de Canarias entre los cursos 2004/2005 y 2010/2011. De la población formada por 804 discentes, participaron 260 estudiantes, lo que supuso un 32,33% del total de alumnos.

7.2.2 Instrumento

Los datos se recogieron a través de un cuestionario (ver Anexo III), donde a través de respuestas cerradas y abiertas, se recabaron las posibles causas y estrategias que llevan a los estudiantes a abandonar los centros reglados de Música. Este instrumento elaborado *ad hoc* integra 29 preguntas, agrupadas en cuatro categorías relacionadas con: el perfil del alumno, los

elementos relacionados con el discente, la influencia del entorno en el discente y las reflexiones sobre los estudios musicales realizados.

7.2.3 Procedimiento

El cuestionario, se acompañó por los fines del estudio, las orientaciones para rellenarlo, una invitación para participar garantizando el anonimato, y el agradecimiento por la colaboración prestada. A continuación se hizo llegar a todos los centros reglados de Canarias mediante la dirección y los profesores en el curso 2010/2011. Además en 2011/2012, a través del teléfono, se entrevistó a aquellos alumnos que así lo desearon y que facilitaron su teléfono. También en el mismo curso, mediante las redes sociales se solicitó el correo electrónico a los alumnos que así lo quisieron y se les envió por mail el cuestionario. Una vez obtenidos los resultados se analizaron estadísticamente a través del programa SPSS 19.

7.3 Resultados

En este capítulo estudiaremos los datos que hacen referencia a las características de los alumnos que egresan en el tiempo estipulado en el plan de estudios. Lo que buscamos es la clave del éxito de los estudiantes que han cursado sus estudios y los han finalizado sin problemas. De esta manera, los datos nos pueden ayudar a descubrir estrategias que eviten el fracaso académico de los alumnos, basándonos en la experiencia de los discentes que egresan de la institución.

En primer lugar, vamos a determinar el perfil del alumno que constituye la muestra encuestada, determinando tanto la edad de finalización como la actual de los discentes, el género, la especialidad que cursaron, su lugar de residencia, el nivel de estudios o si trabajaban, otros estudios o actividades que cursaban y el centro en el que realizaron sus estudios reglados de Música.

Tras ello analizaremos las respuestas relacionadas con los elementos personales del estudiante. En este apartado presentaremos la opinión de los egresados en relación a la importancia de la edad con la que iniciaron los estudios, si creen que tenían aptitudes musicales, o si realizaron y en qué lugar, una preparación previa para acceder al centro en el que estudiaron. También describiremos los datos obtenidos sobre cuestiones relacionadas con la

especialidad, si era o no la que querían estudiar y las razones para cursar o no la especialidad deseada.

A continuación, entraremos en la influencia que el entorno del alumno tuvo en sus estudios. Dentro del entorno veremos quienes influyeron en el estudiante para que iniciara los estudios musicales, quién le apoyó o le aconsejó dejar los estudios, y si encontró comprensión por la gran dedicación que suponía su aprendizaje. Asimismo hemos considerado que estos alumnos, al haber logrado superar los obstáculos que han encontrado durante su instrucción, podían arrojar alguna luz sobre los factores que mejoran el rendimiento o que pueden evitar el fracaso.

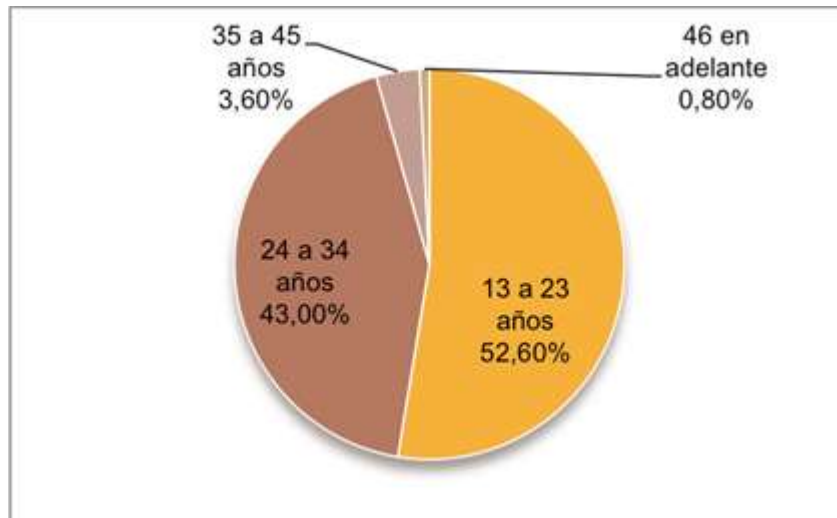
Concluido este primer apartado, hemos elaborado un segundo epígrafe en el valoraremos las reflexiones del egresado sobre su educación musical, sus expectativas y la realidad que encontró posteriormente en su centro de estudios. Si su instrucción les resultó satisfactoria o las razones para que otros estudiantes no finalicen los estudios.

También les hemos pedido que aconsejen a los estudiantes que inician los estudios y que nos digan las claves a través de las cuales egresaron con éxito de los estudios. Además de los consejos a los discentes, les hemos solicitado que aporten propuestas al centro para evitar el abandono o que libremente expresen su opinión. Tras ello, entraremos a analizar el coste económico de los estudios y las salidas profesionales que tiene.

7.3.1 Perfil del alumnado que finaliza los estudios musicales reglados

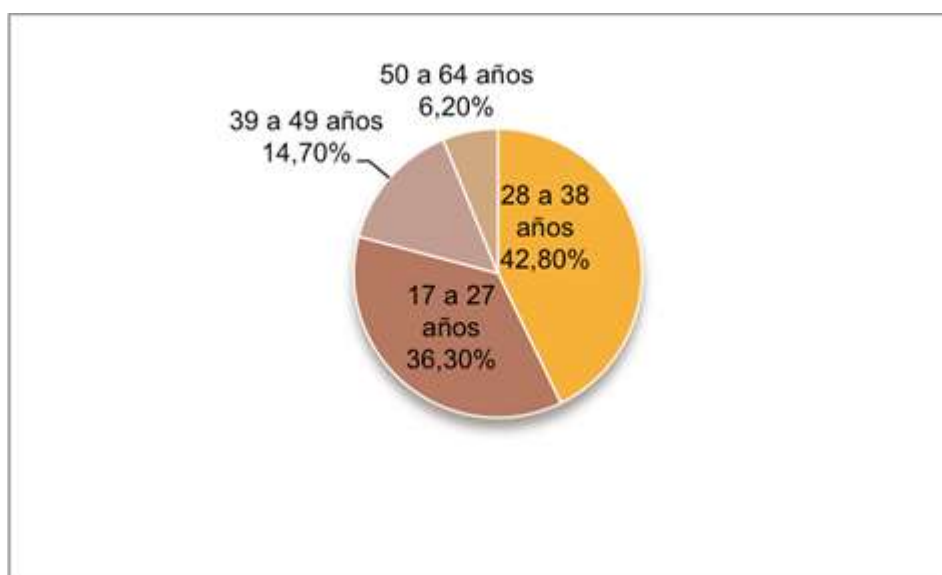
Para determinar el perfil del alumno que egresa de la institución vamos a presentar datos de las siguientes variables: edad de finalización de los estudios, edad actual, género, especialidad, residencia, nivel o trabajo, otras actividades o estudios que realizaban los alumnos encuestados y el centro en el que cursaron sus estudios. En primer lugar queríamos saber a que edad suelen los alumnos egresar de los estudios musicales. El siguiente gráfico muestra los resultados de los datos recogidos:

FIGURA 7.1.

Edad de finalización de los estudios

El alumnado que ha participado en la encuesta es en su mayoría (52,60%) bastante joven, entre los 13 y los 23 años. El otro tramo de edad de 24 a 34 años es el que le sigue en participación con un 43,00%. El porcentaje cae vertiginosamente en el tramo de 35 a 45 años con un 3,60% de representación, y a partir de los 46 años es prácticamente inexistente, un 0,80%. En cuanto a la edad actual que tiene este alumnado egresado estos fueron los resultados:

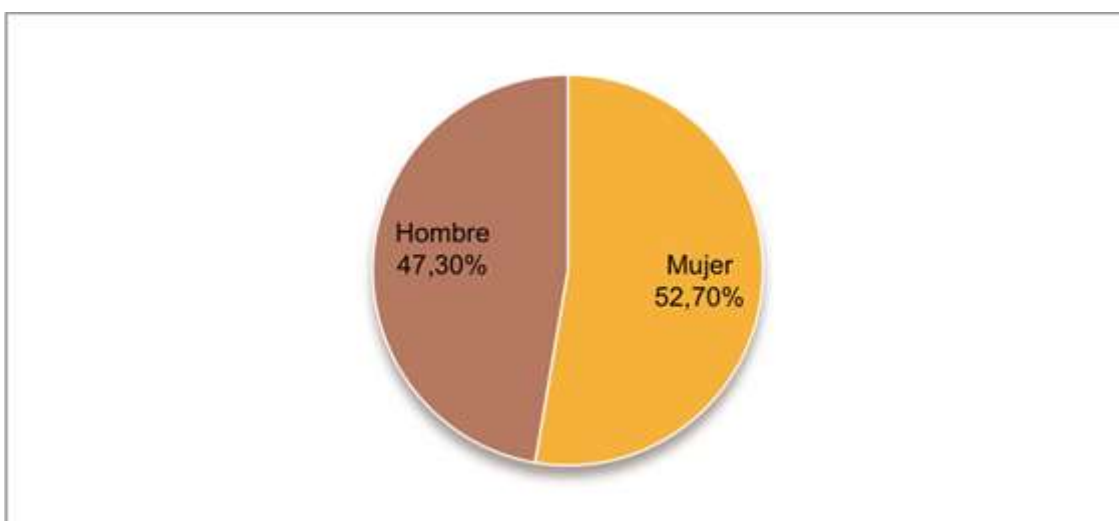
FIGURA 7.2.

Edad actual

El alumnado egresado que tiene actualmente entre 28 y 38 años de edad es el que mayoritariamente participó en la encuesta (42,80%), seguido por el tramo de edad más joven de entre 17 a 27 años (36,30%). Los porcentajes minoritarios son el del alumnado que tiene una edad actual entre 39 y 49 años, que participó en un 14,70% y por último, el alumnado más veterano entre 50 y 64 años con solo un 6,20%. En lo referente al género de este colectivo, obtuvimos estos resultados:

FIGURA 7.3.

Género



Las mujeres participaron en un 52,70% mientras que los hombres lo hicieron en un 47,30%. Los porcentajes no presentan una gran diferencia numérica. En lo que respecta a la especialidad de los alumnos que participaron en la muestra, estas suman un total de 48 instrumentos. Los presentamos en la tabla siguiente:

TABLA 7.1.

Especialidad

Acordeón	Arpa
Bajo eléctrico	Canto
Clarinete	Clave
Composición	Contrabajo
Dirección de Coros	Fagot
Flauta travesera	Flauta de pico
Guitarra	Guitarra eléctrica
Oboe	Órgano
Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical	Pedagogía del Acordeón
Pedagogía del Arpa	Pedagogía del Canto

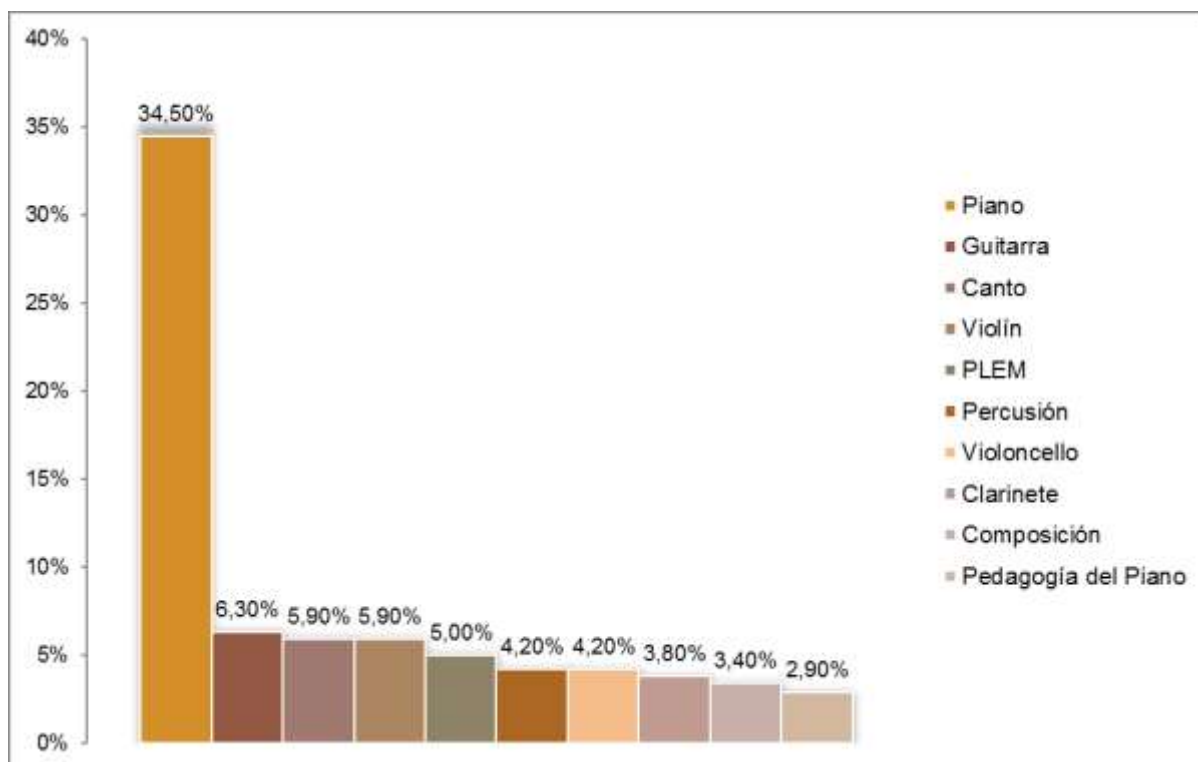
Pedagogía del Clarinete	Pedagogía del Clave
Pedagogía del Contrabajo	Pedagogía del Fagot
Pedagogía de la Flauta Travesera	Pedagogía de la Guitarra
Pedagogía del Oboe	Pedagogía del Órgano
Pedagogía de la Percusión	Pedagogía del Piano
Pedagogía del Saxofón	Pedagogía de la Trompa
Pedagogía de la Trompeta	Pedagogía del Trombón
Pedagogía de la Tuba	Pedagogía del Viola
Pedagogía del Violín	Pedagogía del Violoncello
Percusión	Piano
Saxofón	Trompa
Trompeta	Trombón
Tuba	Viola
Violín	Violoncello

Tabla elaborada a partir de las especialidades recogidas en el cuestionario

Al habernos encontrado con una variedad tan exhaustiva de especialidades, hemos seleccionado las diez que cuentan con mayor representatividad y son las que presentamos a continuación:

FIGURA 7.4.

Especialidad



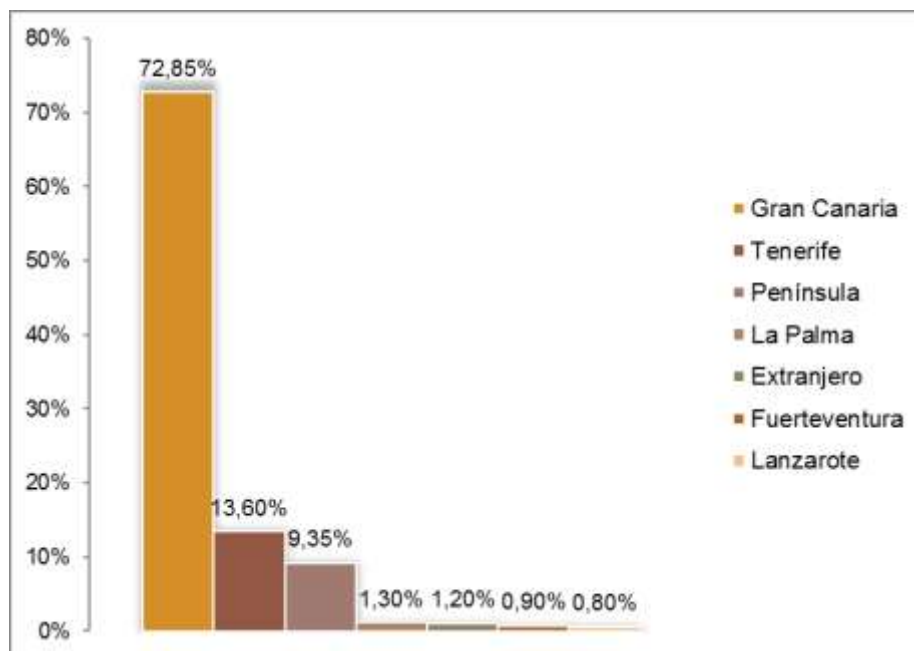
La especialidad de “Piano” (34,50%), es la que sobresale en este gráfico seguida de “Guitarra” (6,30%), a continuación “Canto” y “Violín” en igualdad numérica (5,90%), “PLEM” con el 5,00%, con una representación del 4,20% las

especialidades de “Percusión” y “Violoncello” y ya en orden decreciente “Clarinete” (3,80%), “Composición” (3,40%) y “Pedagogía del Piano” (2,90%).

Asimismo hemos encontrado un 3,10% de alumnado que cursa una doble especialidad, sin embargo, supone un porcentaje mínimo dentro de la muestra que contestó al cuestionario. El lugar de residencia de la muestra lo hemos agrupado diferenciándolo entre los alumnos que residen entre las diferentes islas Canarias, la Península y el Extranjero. Lo exponemos en la gráfica siguiente:

FIGURA 7.5.

Lugar de residencia



Casi las tres cuartas partes del alumnado encuestado reside en “Gran Canaria” (72,85%), este valor prevalece con diferencia ya que la siguiente isla que es “Tenerife”, sólo agrupa un 13,60% de los estudiantes que finalizan los estudios. El resto de valores son bastante menores. Un 9,35% de los estudiantes reside en la “Península”, un 1,30% lo encontramos en “La Palma”, el 1,20% en el “Extranjero”. Y los valores por debajo del 1,00% son “Fuerteventura” (0,90%) y “Lanzarote” (0,80%).

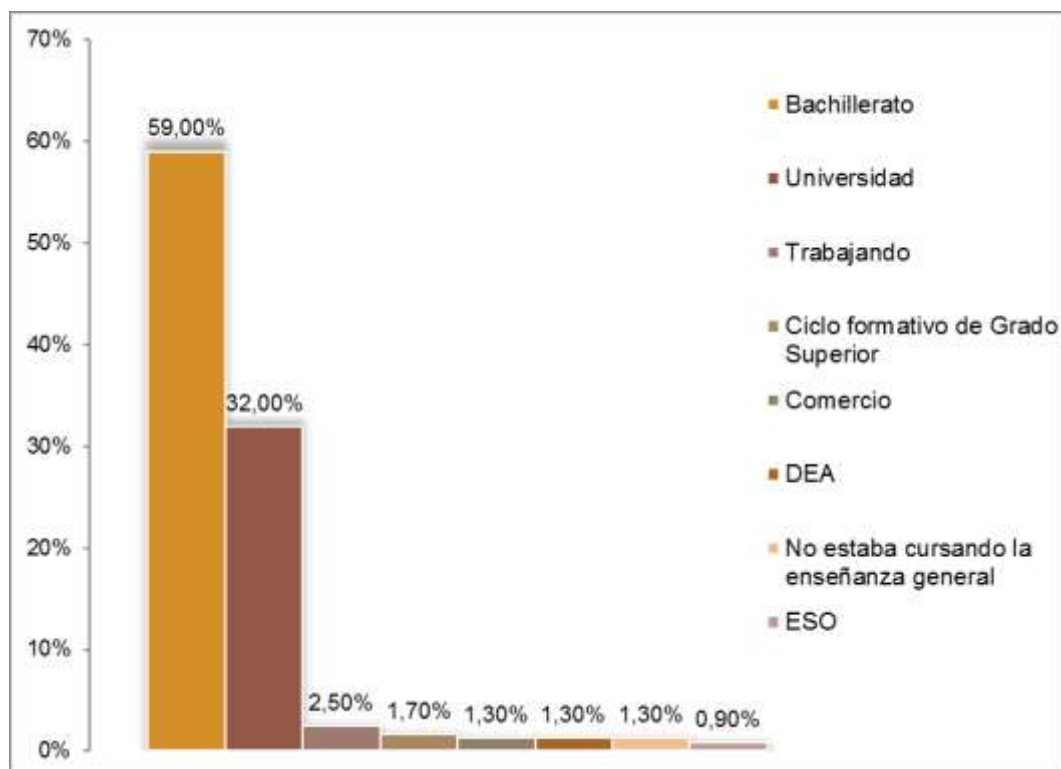
Tras conocer estas variables de edad, género, especialidad y residencia nos hemos centrado en el ámbito de los estudios que realizan los discentes al margen de los musicales. Para ello, hemos relacionado en primer lugar, los

estudios musicales realizados por los estudiantes con los generales que estaban cursando cuando egresaron de los estudios. Como podemos comprobar en la figura que presentamos a continuación, la mayoría de los discentes (un 59,00%) está en “Bachillerato” cuando finaliza los estudios, el otro valor significativo pero en menor medida es el 32,00% de los alumnos que están en la “Universidad” cuando terminan sus estudios musicales.

El resto de valores tienen poca representatividad. Los alumnos que estaban trabajando representan el 2,50% de la muestra, el 1,70% realizaban un “Ciclo formativo de Grado Superior”. Con el 1,30% encontramos al alumnado que cursaba “Comercio”, el diploma de estudios avanzados (en adelante, DEA) o que “No estaba cursando la enseñanza general”. Por último, el alumnado de la educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO) supone el 0,90% de la muestra.

FIGURA 7.6.

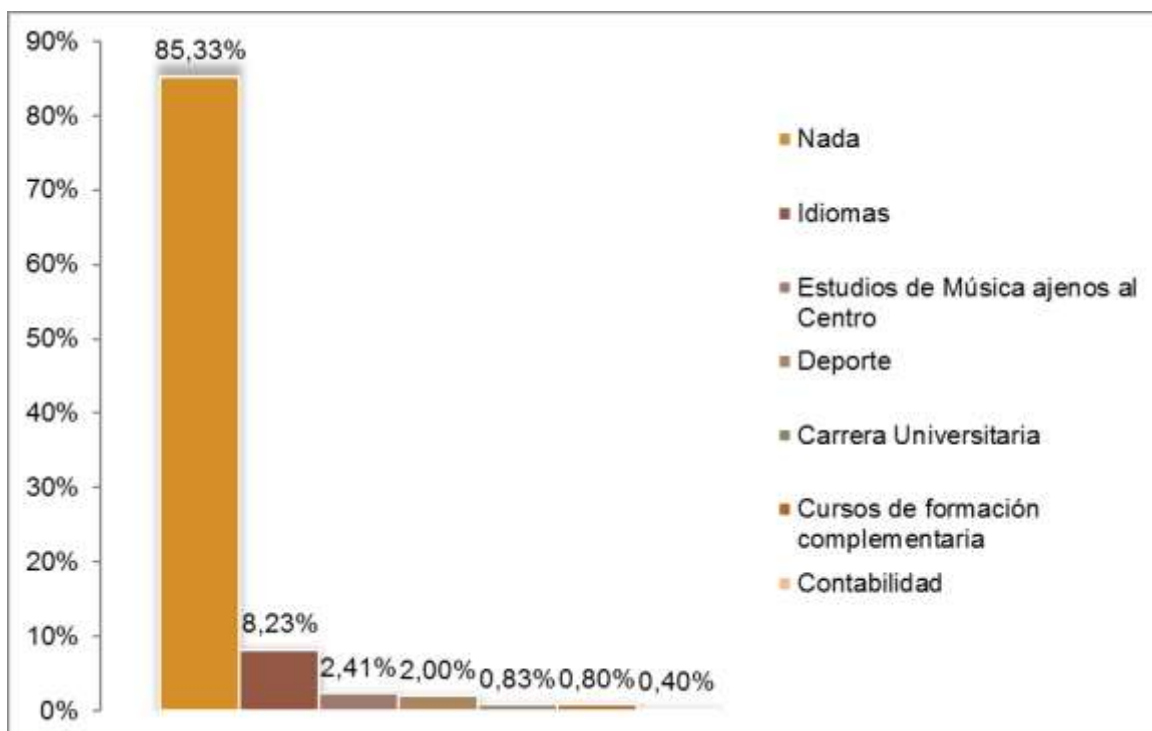
Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal



En segundo lugar, estos son los otros estudios que realizaba el alumnado egresado cuando finalizó los estudios musicales.

FIGURA 7.7.

Otros estudios y actividades secundarias que realizabas el último año que cursaste estudios musicales



Hay un gran número de alumnos, el 85,33% que no realiza otras actividades además de la formación musical. Esto es lógico, ya que estos estudios no suponen una actividad extraescolar más, por el contrario, tienen una carga lectiva y suponen un gran esfuerzo para los que lo cursan. El valor que destaca a continuación son los idiomas, aunque sólo ocupan un 8,23%.

El resto de valores muestran medias significativamente inferiores. Un 2,41% realiza “Estudios de Música ajenos al Centro”, un 2,00% “Deporte”. Un 0,83% una “Carrera Universitaria”, un 0,80% “Cursos de formación complementaria” y un 0,40% “Contabilidad”.

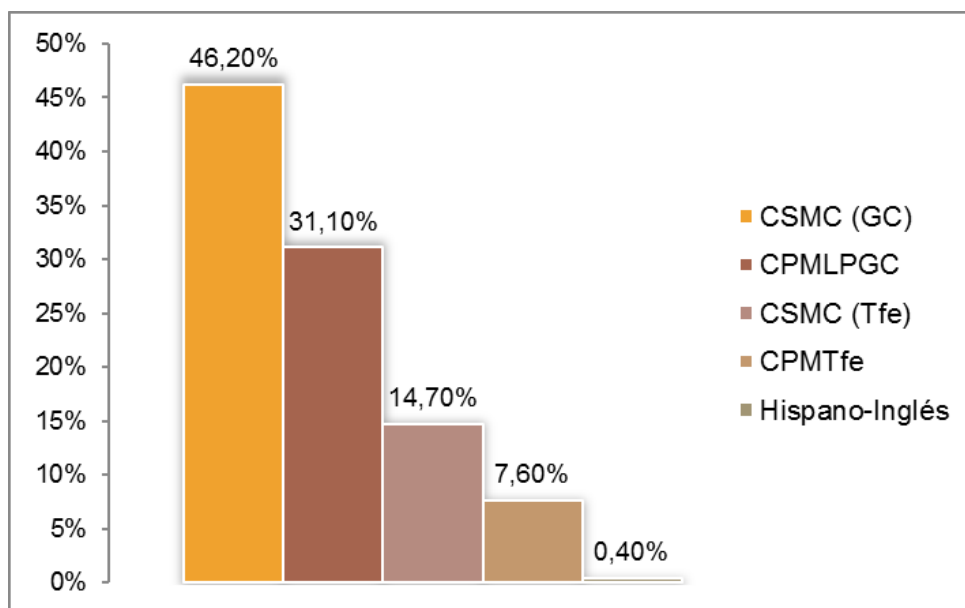
En cuanto al centro en el que los discentes finalizaron los estudios musicales, hemos obtenido datos de un total de cuatro centros. El Conservatorio Superior de Música de Canarias, aunque es un centro único, tiene dos sedes, por lo que los resultados los hemos presentado desglosados. De esta manera los centros son los que enumeramos a continuación:

1. Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC),

2. Conservatorio Superior de Música de Canarias, sede de Gran Canaria (en adelante CSMC (GC)). Conservatorio Superior de Música de Canarias, sede de Tenerife (en adelante, CSMC (Tfe)),
3. Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife (en adelante, CPMTfe),
4. Centro privado de Música o Danza Hispano-Inglés (en adelante, Hispano-Inglés)

En la figura que presentamos seguidamente se puede ver gráficamente los datos que recogimos con relación al centro en el que estudiaban los estudiantes encuestados:

FIGURA 7.8.

Centro

Como observamos en la figura precedente, la mayor parte de alumnos que han finalizado los estudios y decidieron participar en el estudio proceden de la isla de Gran Canaria. En concreto de dos centros, del “CSMC (GC)”, con un 46,20%, y del “CPMLPGC” que aportó el 31,10% de los encuestados.

En la isla de Tenerife, participaron tres centros. El centro en el que más discentes participaron en esta isla fue el “CSMC (Tfe)”, con un 14,70% seguido del “CPMTfe”, con un 7,60% de estudiantes encuestados y el Centro privado de Música o Danza “Hispano-Inglés” que contribuyó con el 0,40%.

7.3.2 Elementos relacionados con el discente

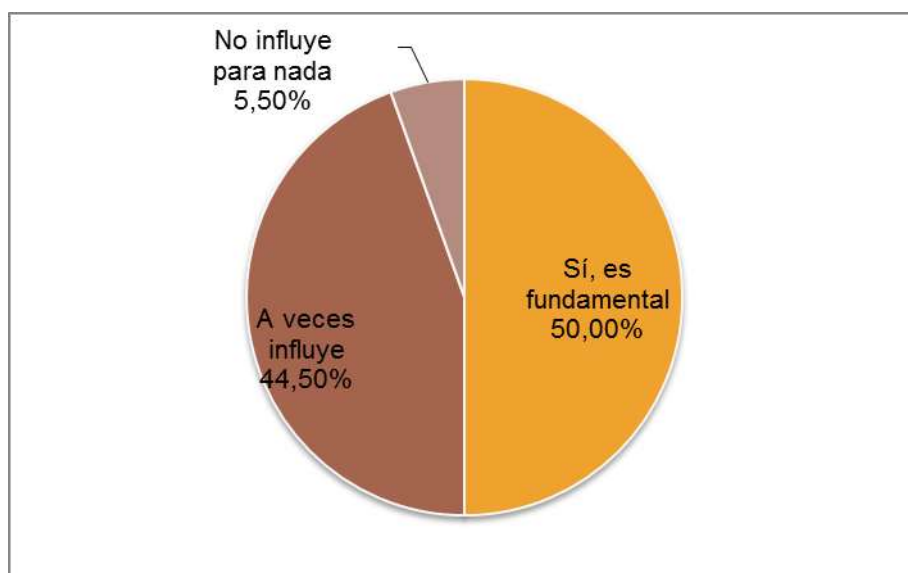
Una vez recogido los datos personales de los encuestados, pretendimos conocer los elementos relacionados con los propios alumnos, su edad, aptitudes, preparación previa y especialidad. Tras ello, hemos estudiado el entorno del estudiante y la influencia que ha tenido en sus estudios.

7.3.2.1 Importancia de la edad, aptitudes, preparación previa y especialidad

Los datos obtenidos acerca de la importancia de la edad con la que comenzaron los estudios musicales a la hora de finalizarlos con éxito son los que siguen:

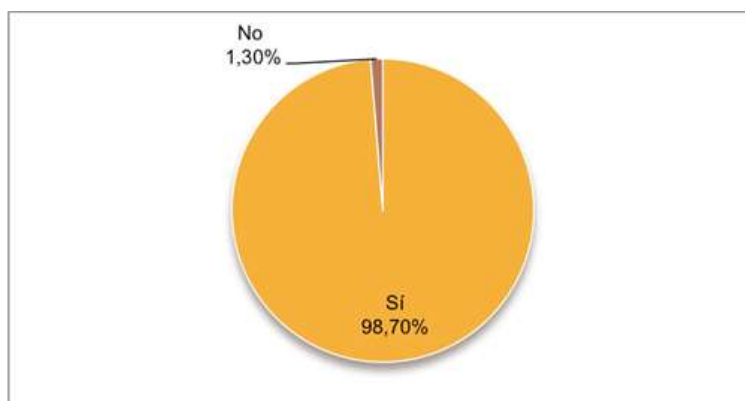
FIGURA 7.9.

Importancia de la edad con la que se inician los estudios



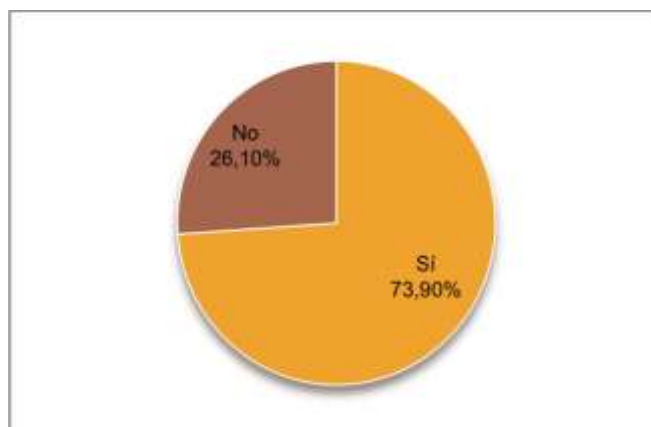
La mayoría de la muestra encuestada responde afirmativamente a esta cuestión. La mitad de la muestra considera que es fundamental la edad a la que se empieza a estudiar Música (50,00%), y el 44,50% considera que a veces influye. Los discentes egresados afirman con rotundidad que la edad es un factor que influye (fundamentalmente o a veces) en el éxito en los estudios. La única respuesta negativa, no influye para nada sólo logra un 5,50% de las respuestas. En cuanto a las aptitudes musicales de los egresados, una gran mayoría considera que sí que las tienen, lo recogemos en la gráfica siguiente:

FIGURA 7.10.

Aptitudes

Prácticamente la totalidad de los egresados (98,70%) cree que tiene aptitudes musicales, mientras que un 1,30% no cree que las tenga. Otro elemento que depende directamente del discente, y en ocasiones, del entorno familiar que le rodea es la preparación previa para las pruebas de acceso al centro en el que recibirán su formación musical. Si el alumnado que finaliza ha recibido formación previa a los estudios musicales queda claro en la siguiente figura:

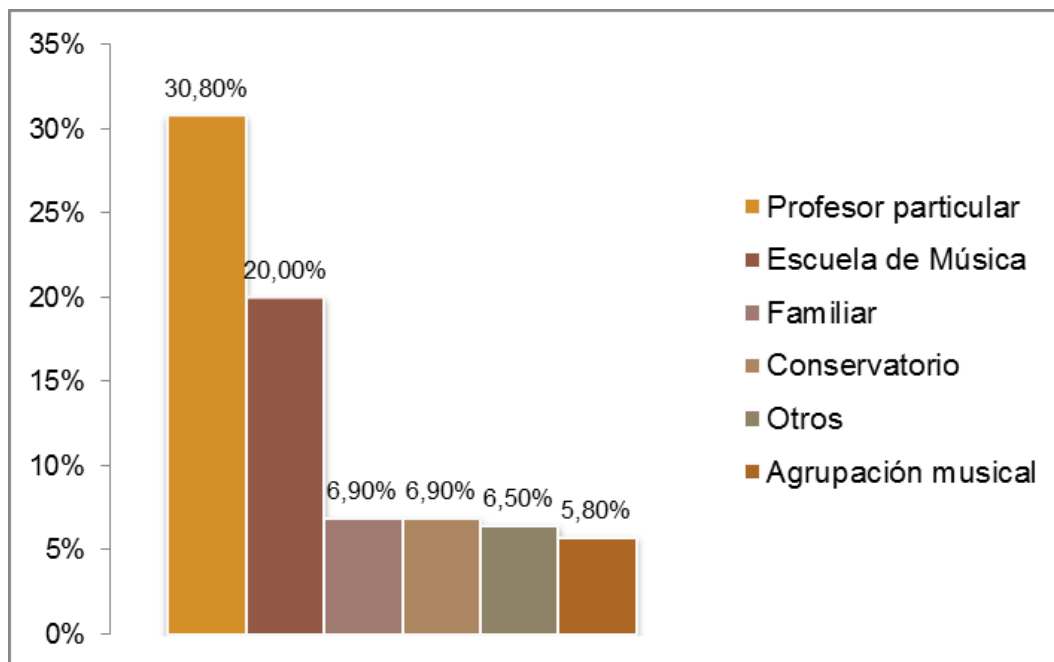
FIGURA 7.11.

Preparación previa

Casi las tres cuartas partes de los encuestados (73,90%), reconocen haber recibido formación musical antes de ingresar a estudiar Música. Un poco más de la cuarta parte (26,10%), son los que no lo han hecho. Asimismo nos interesaba saber de qué manera los encuestados habían realizado la preparación previa a sus estudios musicales reglados.

FIGURA 7.12.

Lugar en que se realizó la preparación previa

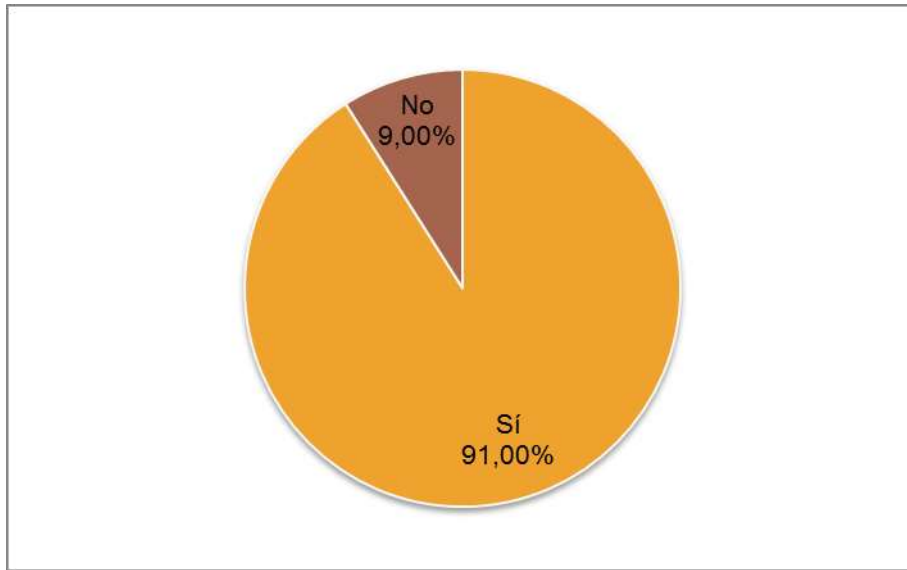


La mayor parte de la muestra (30,80%) se preparó con un “Profesor particular”, seguido de los que lo hicieron en una “Escuela de Música” (20,00%). El resto de valores está bastante igualado pero no es tan significativo. Con el 6,90% están los alumnos que estudiaron con un “Familiar” o en el “Conservatorio”. Los que se decantaron por aprender en una “Agrupación musical” supusieron el 5,80%. Dentro del apartado “Otros” (6,50%) hubieron varias respuestas pero con poco seguimiento.

Una vez que los alumnos ingresan en un centro de estudios reglados, otra cuestión a tener en cuenta es la elección de la especialidad. Como veremos en el gráfico, en la mayor parte de los casos el alumno puede elegirla, siendo minoritarias las situaciones en las que la elección de la especialidad no depende del estudiante de Música. La influencia de la elección del instrumento en el éxito en los estudios se pone de manifiesto en la figura siguiente:

FIGURA 7.13.

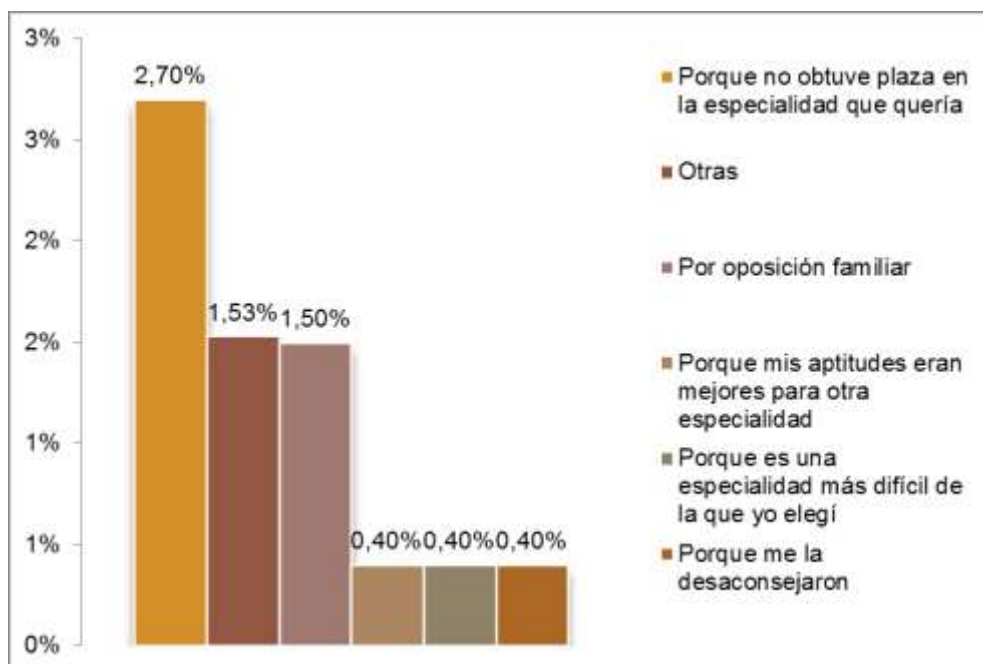
Elección de la especialidad



La respuesta es rotunda, el 91,00% de los egresados han elegido la especialidad que deseaban. Sólo un 9,00% de la muestra ha cursado un instrumento que no fue el elegido como primera opción. Las causas por las que los discentes no eligieron la especialidad deseada (9,00%) fueron:

FIGURA 7.14.

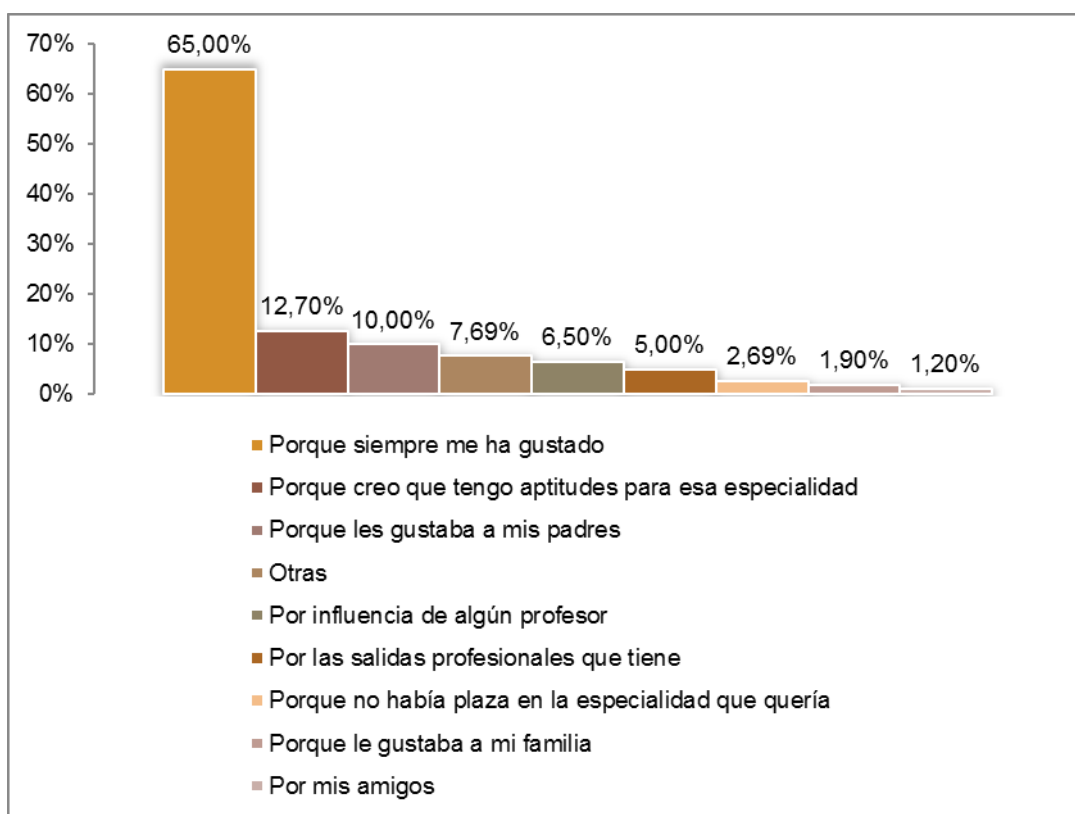
Causas por las que no se cursó la especialidad deseada



La respuesta que aunó un número mayor de respuestas fue “Porque no obtuve plaza en la especialidad que quería”, con un 2,70%, frente a un 1,50% que argumenta que fue “Por oposición familiar”. Las restantes respuestas (“Porque mis aptitudes eran mejores para otra especialidad”, “Porque es una especialidad más difícil que la que elegí” y “Porque me la desaconsejaron”) acumulan únicamente el 0,40% de las contestaciones. El apartado “Otras” acaparó un 1,53% de las respuestas, aunque ninguna tuvo especial relevancia. Además las razones por las que los alumnos se decantan por una especialidad u otra, es la que sigue:

FIGURA 7.15.

Razones para elegir la especialidad



Más de la mitad de los encuestados (el 65,00%) contesta que la especialidad la ha elegido porque siempre le ha gustado. El siguiente porcentaje en orden numérico decreciente es el 12,70% que lo ha elegido porque cree que tiene aptitudes para esa especialidad. El resto de las respuestas son porque les gustaba a mis padres (10,00%), por influencia de algún profesor (6,50%), por las salidas profesionales que tiene (5,00%), “Porque no había plaza en la especialidad que quería” (2,69%). “Porque le

gustaba a mi familia” (1,90%) y “Por mis amigos” (1,20%). Los discentes que respondieron al ítem “Otras”, suman un total del 7,69% de la muestra, donde hubo una gran variedad de respuestas, pero con poco seguimiento.

7.3.2.2 Influencia del entorno en el discente

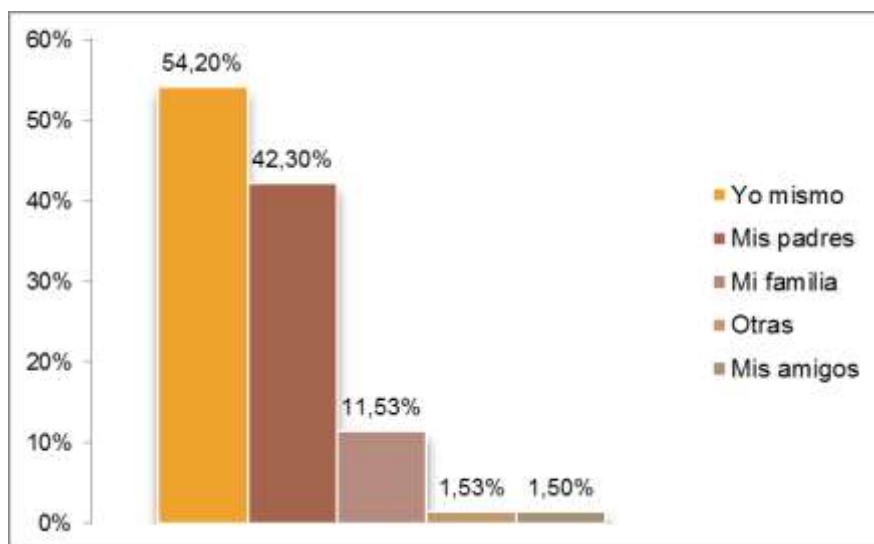
Hemos querido saber quién configura el entorno del discente, y cómo ese ámbito que le rodea ha influido en sus estudios. Esto lo hemos analizado en un doble sentido: positivo y negativo. En un sentido positivo, obteniendo datos que nos digan qué personas influyeron en el discente que egresa a la hora de iniciar los estudios de Música y qué apoyo familiar han recibido los egresados. En la otra vertiente negativa, comprobando si en algún momento alguien les había invitado a dejar los estudios. Los datos los presentamos a continuación:

7.3.2.2.1 Influencia positiva en el discente

La influencia en los alumnos que finalizan con éxito para que iniciaran los estudios de Música las presentamos en la siguiente figura:

FIGURA 7.16.

Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música



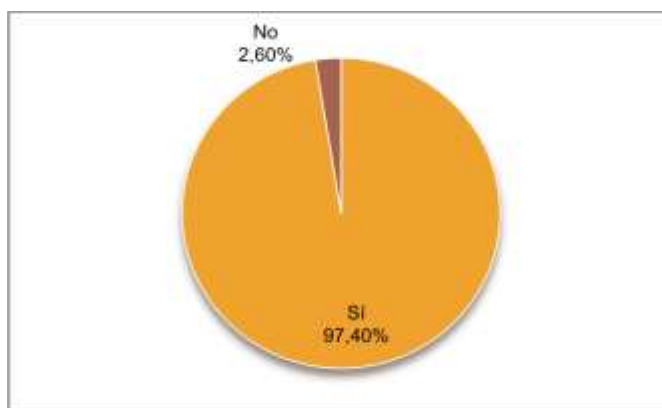
Más de la mitad de la muestra de discentes que egresa (54,20%) han decidido ellos mismos estudiar Música. Este dato es ligeramente superior a los alumnos que iniciaron los estudios a instancias de sus padres (42,30%). El resto de los datos tiene menos relevancia puesto que los influenciados por la

familia fueron un 11,53%, y aquellos influidos por sus amigos sólo un 1,50%. La información recogida en el apartado “Otras”, supone un 1,53% de la muestra.

El apartado “Otras” realmente no ha tenido una gran cantidad de respuestas, y tampoco ha habido coincidencia de opiniones. En cuanto a la relevancia del apoyo familiar que recibieron los egresados en sus estudios de Música, estos son los datos recogidos:

FIGURA 7.17.

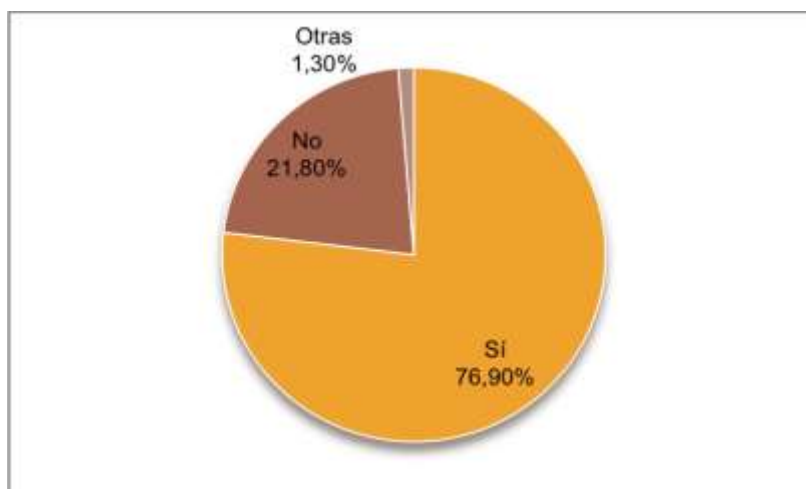
Apoyo familiar en los estudios musicales



Tal y como podemos observar, una gran mayoría de los egresados reconocen que han encontrado un gran apoyo en su entorno familiar (97,40%). Sólo un 2,60% afirma no haber tenido apoyo de su familia. Asimismo obtuvimos datos sobre la comprensión del entorno del alumno (familia y amigos) en cuanto a la gran dedicación que suponen estos estudios:

FIGURA 7.18.

Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios



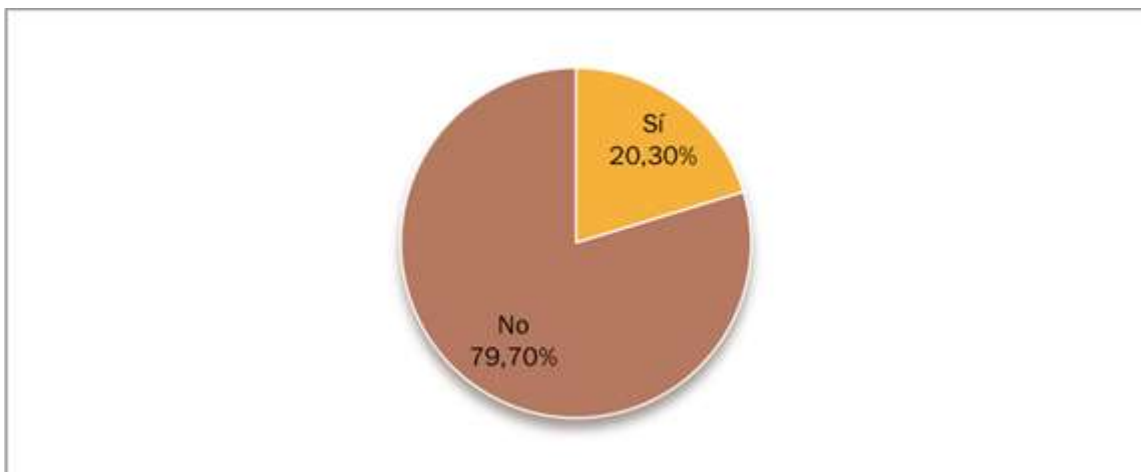
Más de las tres cuartas partes se sintió comprendido en cuanto a la gran cantidad de tiempo que estos estudios requieren (76,90%), sólo el 21,80% no sintió que su entorno entendiera la dedicación que le requería su aprendizaje. Un 1,30% respondió al apartado “Otras”, en el que la única respuesta volcada fue que parte de este entorno entendía su dedicación y parte no.

7.3.2.2.2 Influencia negativa en el discente

Hemos preguntado a los alumnos que han terminado sus estudios que si en algún momento alguien les sugirió que abandonasen su educación musical.

FIGURA 7.19.

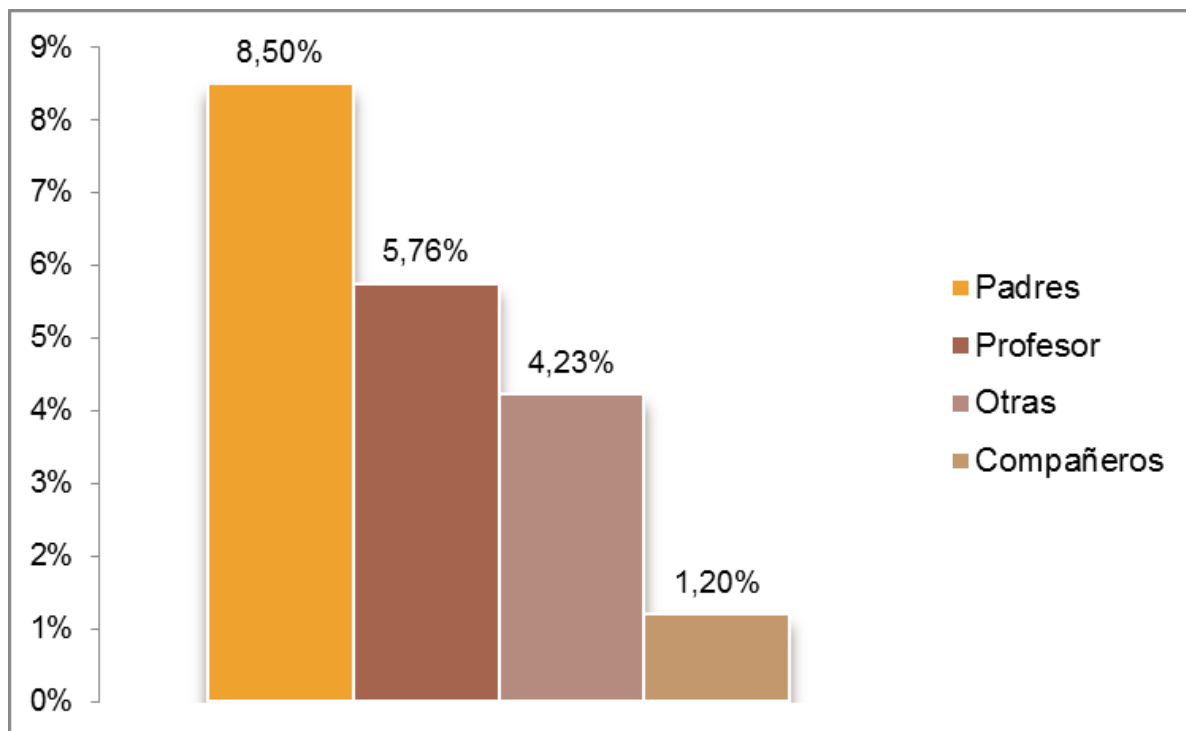
¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?



Es mayoritario el porcentaje que asegura que no se les indicó que abandonasen los estudios, con un 79,70%. Sin embargo, sorprende que el 20,30% de los estudiantes que egresan de los estudios musicales fueran invitados a abandonar los mismos. En la misma línea, las personas que invitaron a los alumnos a dejar los estudios fueron:

FIGURA 7.20.

¿Quién sugirió que dejaras los estudios?



Normalmente son los padres (8,50%) los que aconsejan al alumno que abandone, seguidos por el profesor (5,76%). La influencia de los compañeros supone únicamente el 1,20%. El apartado “Otras”, ha tenido pocas respuestas de escaso seguimiento.

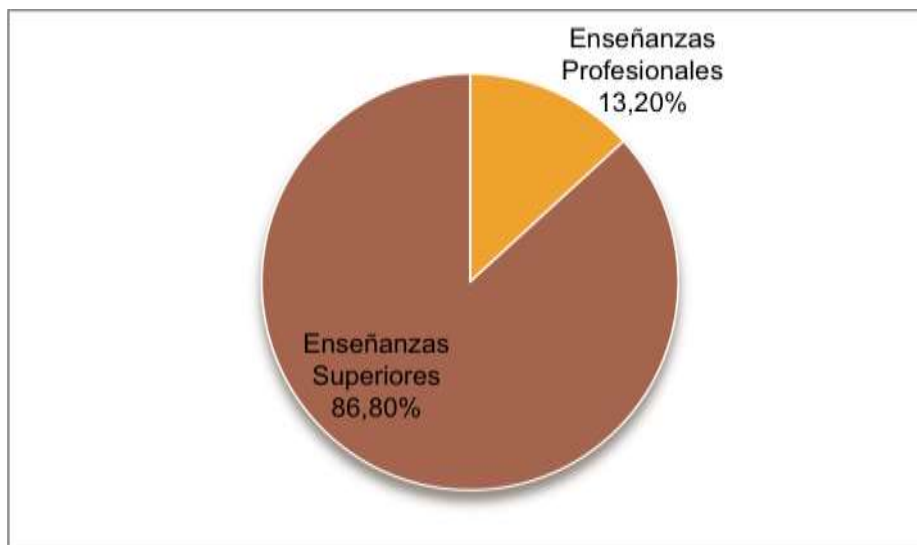
7.3.2.3 Reflexiones del egresado sobre los estudios musicales realizados

Es interesante conocer tanto la idea previa que tenía el estudiante antes de iniciar los estudios, como la realidad que encontró después al cursar los estudios reglados.

7.3.2.3.1 Expectativas

Queríamos saber si los estudiantes cuando ingresan en la institución tienen unas metas determinadas en cuanto al nivel que quieren alcanzar. Las respuestas obtenidas son las siguientes:

FIGURA 7.21.

Enseñanzas que pensaban cursar los alumnos

El resultado es tremendamente clarificador. El 86,80% de los estudiantes que egresan tenían claro que iban a realizar los estudios hasta el nivel superior. Solamente un 13,20% pensaban finalizar las Enseñanzas Profesionales. Sin embargo ningún estudiante tenía la idea de finalizar las Enseñanzas Elementales, pues aunque facilitamos esa respuesta ningún discente se decantó por ella. De la misma manera, en el apartado “Otras” tampoco se volcó ninguna respuesta.

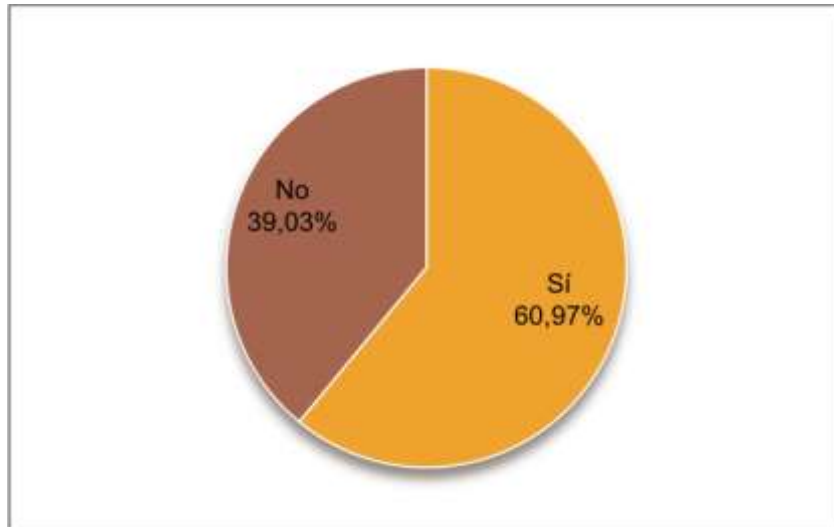
7.3.2.3.2 Realidad de los estudios

En este apartado presentaremos la realidad de los estudios una vez que los discentes han logrado ingresar en el centro de estudios deseado. Cuestiones como la satisfacción de los estudios cursados, la importancia del coste económico de la carrera en la deserción y las expectativas laborales de los estudiantes quedarán resueltas con los datos obtenidos.

La satisfacción de este colectivo por la enseñanza recibida queda plasmada en un 60,97%, frente al 39,03% restante que no lo está. Los motivos más significativos para no estar satisfechos son el profesorado (7,30%) y la formación dentro del sistema (7,30%), ya que consideran que podría mejorar. Esto queda plasmado en el siguiente gráfico:

FIGURA 7.22.

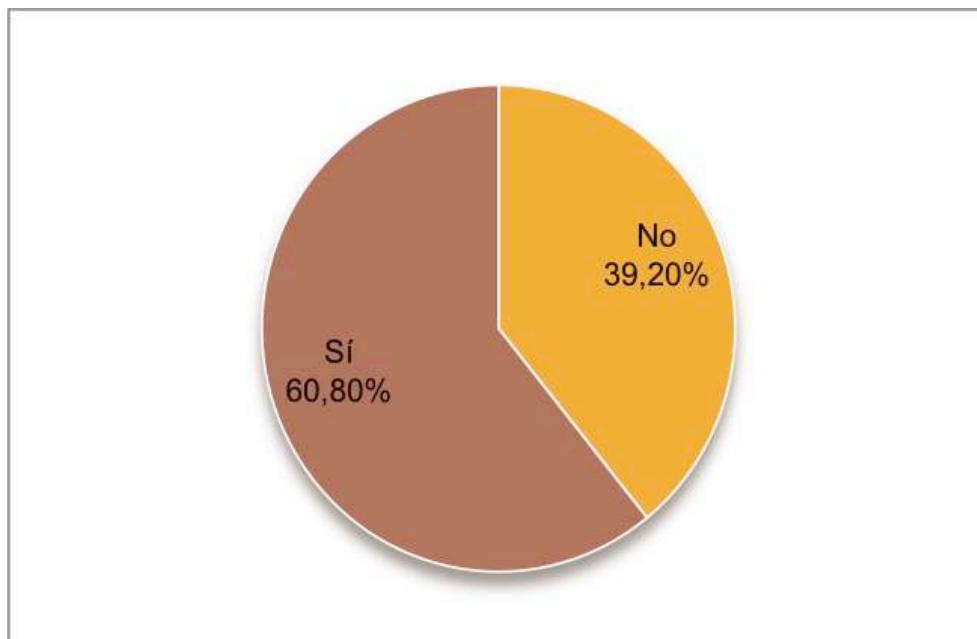
Satisfacción



Una vez que hemos sabido que los estudiantes egresados en su mayoría valoran positivamente la enseñanza recibida, una cuestión aparte corresponde al coste económico de la misma. Una amplia mayoría cree que hay estudiantes que no finalizan sus estudios por razones económicas. Los datos están recogidos en el gráfico que sigue:

FIGURA 7.23.

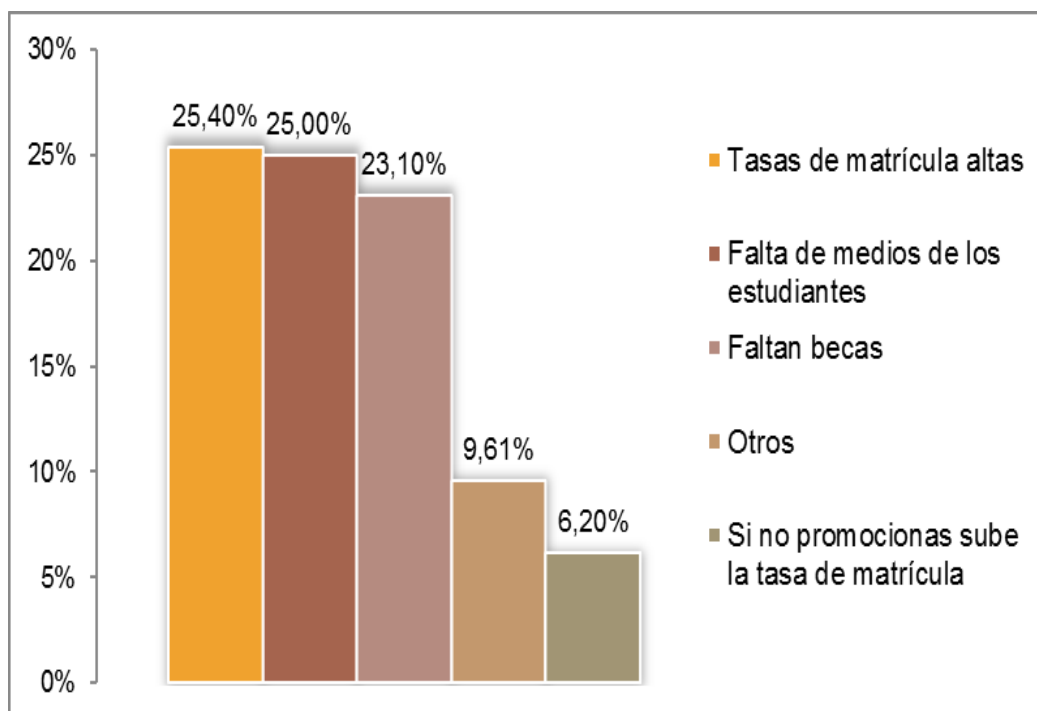
Influencia de los factores económicos en la deserción



Más de la mitad de los egresados (60,80%) cree que los factores económicos influyen en que los estudiantes no finalicen los estudios. El 39,20% no creen que sea una causa del abandono. Las principales causas económicas que impiden a los estudiantes culminar sus estudios son las presentadas seguidamente:

FIGURA 7.24.

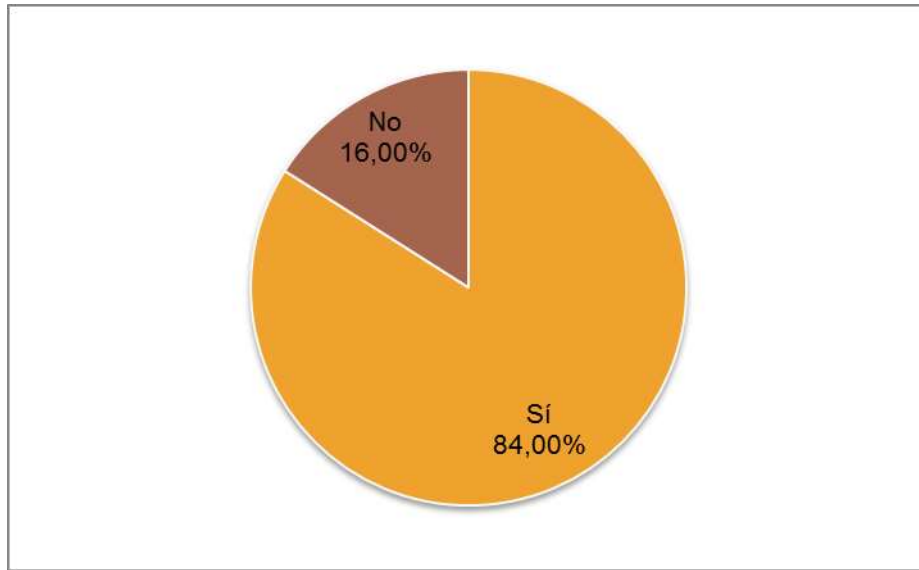
Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios



Las razones económicas principales que los estudiantes esgrimen para no culminar los estudios son que las tasas de matrícula son altas (25,40%), que los estudiantes no tienen medios económicos (25,00%) y que faltan becas (23,10%). Tiene menor relevancia el ítem “Si no promocionas sube la tasa de matrícula” (6,20%). En el apartado “Otros” (9,61%) hubo gran diversidad de respuestas pero poco seguimiento. Asimismo, una vez que se egresa de los estudios, los datos relativos a la inserción en el mundo profesional quedan recogidos en la gráfica siguiente.

FIGURA 7.25.

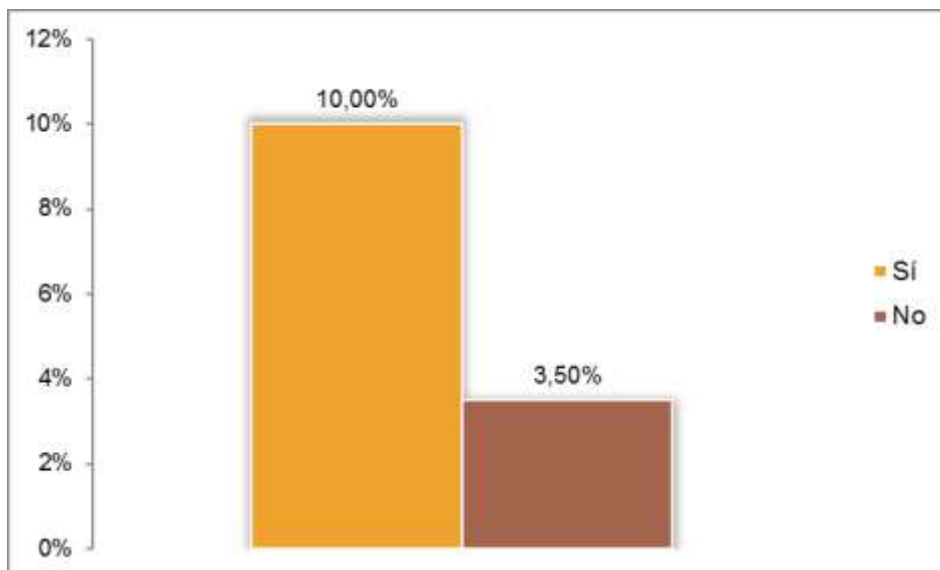
Inserción en el mundo laboral



El 84,00% de los encuestados afirma que su profesión está relacionada con la Música. A ese 16,00% de estudiantes que no se ha insertado en el mundo laboral musical, les preguntamos si les hubiera gustado dedicarse a la Música. Como vemos en el gráfico que sigue, los egresados que hubieran deseado insertarse en el mundo laboral de profesiones relacionadas con la Música es más numeroso (10,00%) que el que no lo desea, que acumula únicamente un 3,50%.

FIGURA 7.26.

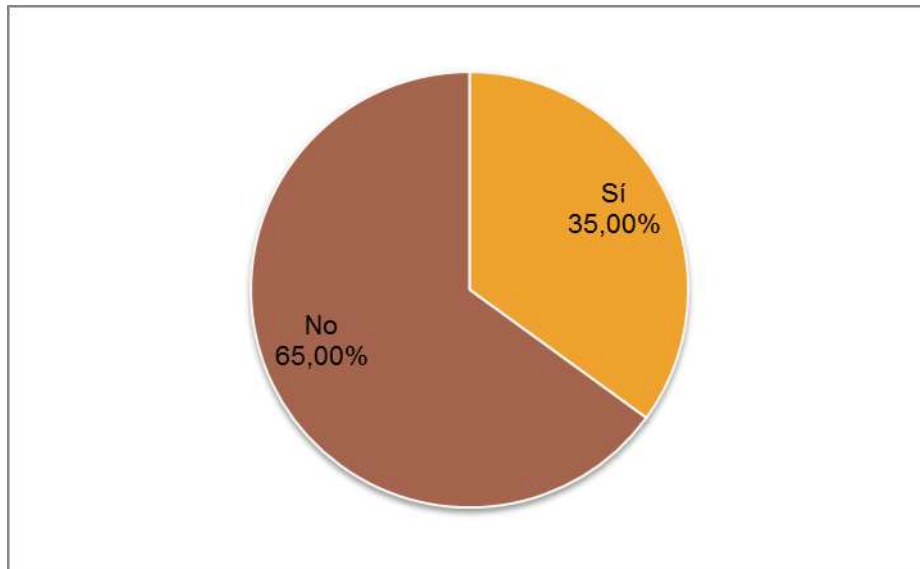
Deseo de los egresados de insertarse en el mundo laboral



Aunque como hemos visto la mayor parte de los egresados no han tenido problemas para ejercer su profesión al terminar los estudios, la influencia de las expectativas de futuro en la motivación de los estudiantes no ha sido relevante. Lo podemos comprobar a continuación:

FIGURA 7.27.

Influencia de las salidas laborales en la motivación



A más de la mitad de los estudiantes que egresan (65,00%) no les ha influido las salidas laborales a la hora de continuar con sus estudios. El 35,00% afirma que sí le ha influido en su motivación las posibles salidas laborales.

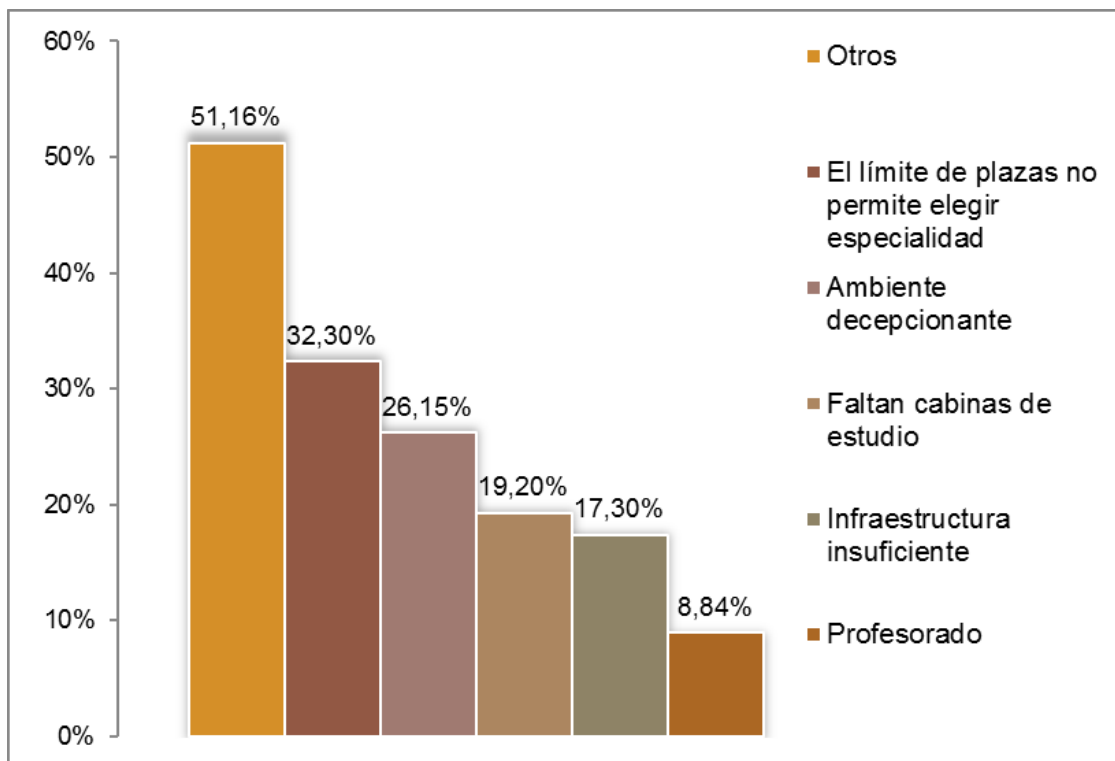
7.3.2.4 Recomendaciones

Para presentar los datos relativos a las recomendaciones que hacen los estudiantes que finalizan con éxito sus estudios analizaremos primero las causas por las que los estudiantes no culminan sus estudios musicales, así como de qué manera se puede mejorar el rendimiento y evitar el fracaso. Tras esto, desvelaremos las claves de su éxito en los estudios, y teniendo en cuenta sus logros, les pediremos que aconsejen a los estudiantes que empiezan y a los centros de Música, dando las aportaciones que crean oportunas.

En primer lugar, las causas que hacen que otros alumnos no culminen sus estudios con éxito son las siguientes:

FIGURA 7.28.

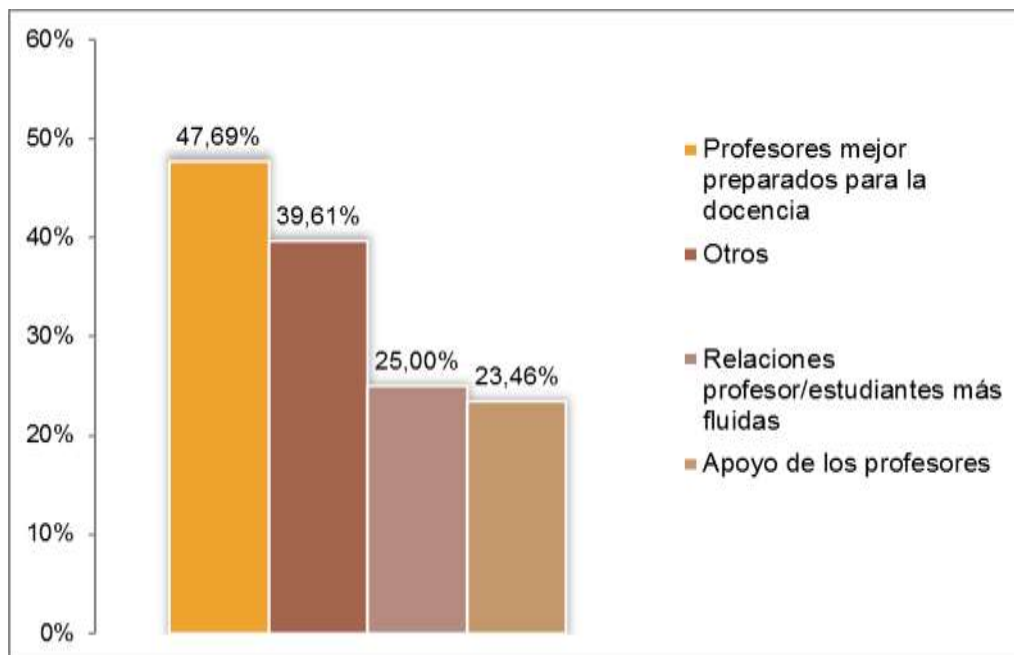
Motivos por los que los alumnos no culminan los estudios



Un 32,30% de estudiantes considera que los alumnos no terminan los estudios porque no han podido elegir la especialidad, seguido por el ambiente del centro que consideran decepcionante (26,15%), la falta de cabinas de estudio (19,20%) y la infraestructura insuficiente (17,30%). En el apartado “Otros” (51,16%) hubo gran variedad de respuestas, destacando dos respuestas: estos estudios requieren una gran dedicación o no se pueden compaginar con otros estudios (11,15%) y la falta de motivación (5,38%). Por último, el profesorado alcanza el valor del 8,84%.

Asimismo presentaremos a continuación, los factores que influyen en la mejora del rendimiento y aquellos que pueden evitar el fracaso. Todas las respuestas obtenidas en cuanto al rendimiento tienen relación con el profesorado. Así se pone de relieve que para los alumnos de Música, la figura del profesor adquiere un especial significado.

FIGURA 7.29.

Factores que mejoran el rendimiento

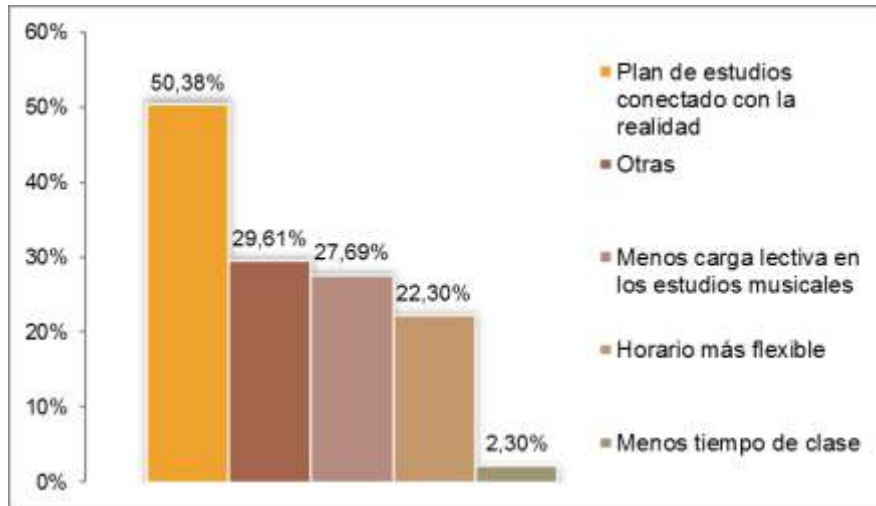
Como vemos, casi la mitad de los discentes (47,69%) está de acuerdo en que el rendimiento de los alumnos puede mejorarse con profesores mejor preparados para la docencia. El 25,00% de los estudiantes cree que es importante para la mejora del rendimiento que las relaciones del profesor con el alumno sean más fluidas y el 23,46% considera que el rendimiento mejoraría con profesores que apoyen a los alumnos. El apartado “Otros” aglutina un 39,61%, y en él aparecen una gran diversidad de respuestas, pero la más numerosa ha sido que el rendimiento puede mejorarse a través del profesor (10,38%). Sin embargo, en esta contestación los sujetos encuestados se refieren al maestro en todos sus aspectos y no sólo en el ámbito docente.

Ahora concentraremos nuestra atención en los elementos que pueden evitar los fracasos en los estudios, y en esta cuestión, encontramos respuestas más diversas. Más de la mitad de la muestra (50,38%) opina que el plan de estudios ha de estar conectado con la realidad. El 27,69% de los encuestados cree que se puede evitar el fracaso si se disminuye la carga lectiva de los estudios musicales y el 22,30% si el horario es más flexible. En el apartado “Otras” (29,61%), aunque de nuevo hemos encontrado gran cantidad de respuestas, es el profesorado (5,00%) el que recibe la mayor cantidad de contestaciones, como medio para que el estudiante lleve a buen término sus

estudios. El valor menos significativo es que los alumnos tengan menos tiempo de clase, con el 2,30%. Vemos los datos a continuación:

FIGURA 7.30.

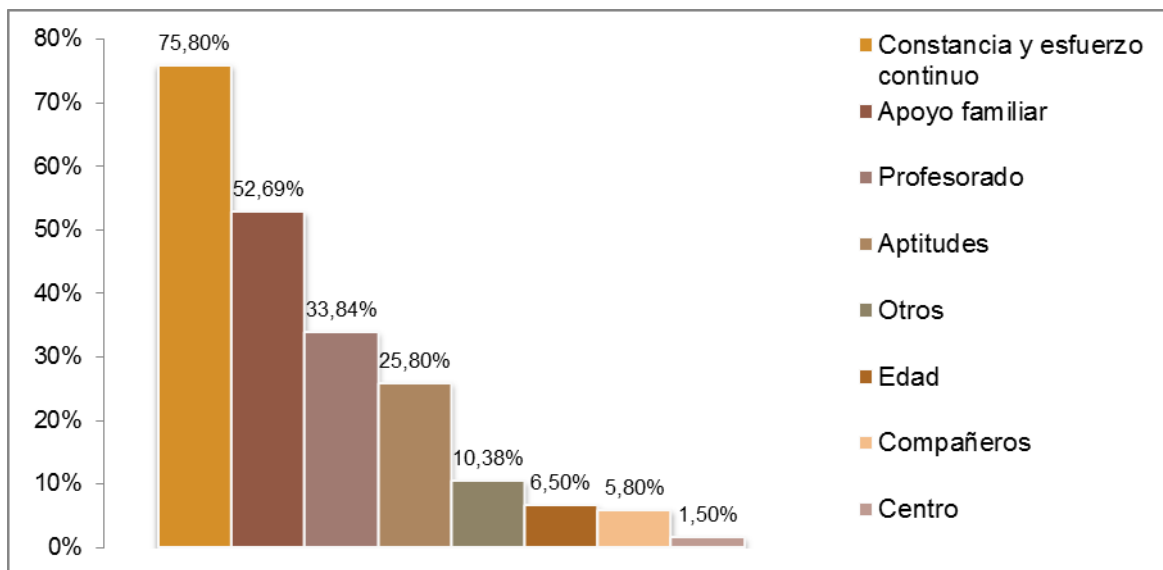
Medidas que pueden evitar el fracaso



En la misma línea pedimos a la muestra que nos dijera qué elementos habían sido importantes para poder culminar con éxito los estudios. Frente a todas las respuestas predominó la constancia y el esfuerzo continuos, pero también otros factores. Todo esto queda recogido en el siguiente gráfico:

FIGURA 7.31.

Factores decisivos en el éxito académico de los egresados



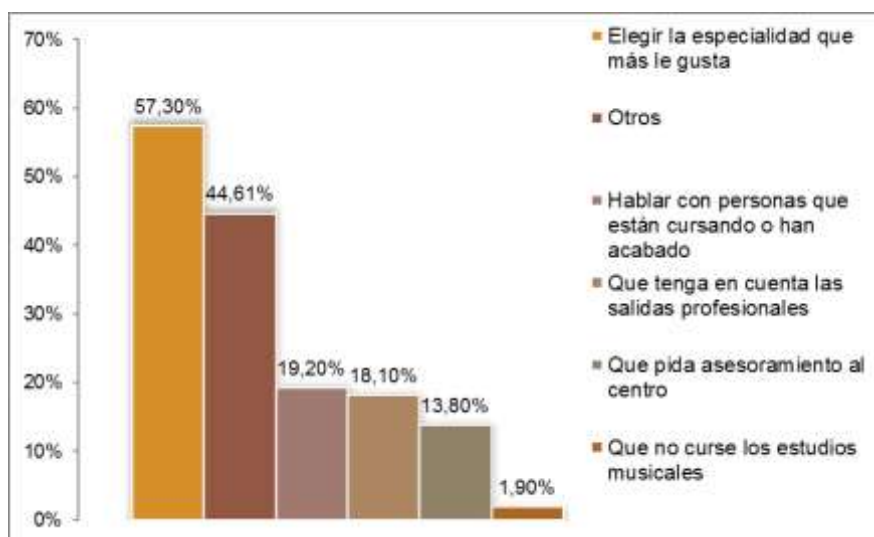
Como hemos dicho, más de las tres cuartas partes de los encuestados (75,80%) consideran que su éxito en los estudios ha sido debido a la

constancia y el esfuerzo que han realizado. Asimismo más de la mitad de los discentes (52,69%) creen que el apoyo familiar ha sido imprescindible para llevar sus estudios a buen término, seguido por el profesorado, valor que aparece en tercer lugar (33,84%). Una cuarta parte de los estudiantes también cree que las aptitudes musicales que poseen les han ayudado a finalizar los estudios (25,80%). Los valores menos seguidos han sido la edad (6,50%), los compañeros (5,80%) y el centro (1,50%). Aunque en el apartado “Otros” (10,38%) se volcaron diferentes respuestas, ninguna obtuvo un gran seguimiento.

Hemos presentado los datos recogidos sobre las claves del rendimiento, el fracaso, y cómo han conseguido tener éxito en los estudios. Tras esto, hemos recogido una serie de consejos dirigidos tanto a los discentes como a los centros de Música, así como determinadas aportaciones de este grupo. Dentro de las sugerencias a los discentes que inician los estudios de Música destacamos lo que sigue:

FIGURA 7.32.

Consejos para los que empiezan a estudiar Música

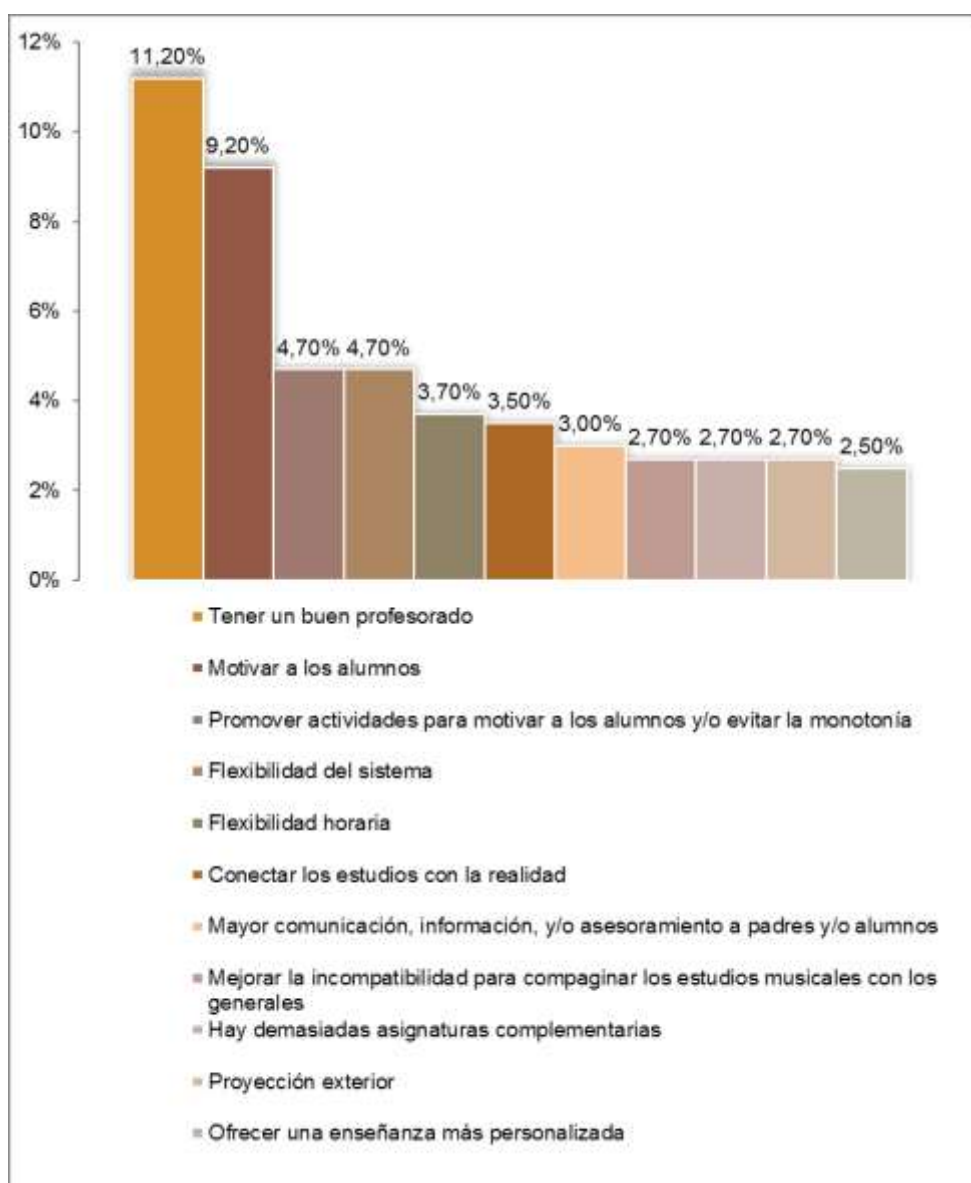


Más de la mitad de los alumnos (57,30%) considera que es fundamental elegir una especialidad que sea del gusto del estudiante que empieza los estudios. El resto de resultados tiene valores muy inferiores como “Hablar con personas que están cursando o han acabado” (19,20%), “Que tenga en cuenta las salidas profesionales” (18,10%), “Que pida asesoramiento al Centro”

(13,80%). En el apartado “Otros” (44,61%), las respuestas más seguidas aconsejan que se elija un buen profesor (5,38%) y que hay que pensar bien si lo que de verdad se quiere hacer es la Música (5,00%). La respuesta menos seguida fue “Que no curse los estudios musicales” con el 1,90% de las respuestas.

De la misma manera, hemos considerado que estos estudiantes, como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos podrían aportar ideas sobre las acciones que podría realizar el centro para evitar que los alumnos dejen los estudios musicales.

FIGURA 7.33.
Consejos a los Centros



Aunque hubo gran variedad de respuestas, sólo seleccionamos aquellas que tenían mayor consenso. Entre ellas, destaca el tener un buen profesorado (11,20%) seguida de la motivación al alumnado (9,20%). En el 4,70% se sitúan promocionar actividades que motiven al alumno y eviten la monotonía y flexibilizar el sistema. Con el 3,70% los alumnos creen que ha de haber una mayor flexibilidad horaria y con el 3,50% la conexión de los estudios con la realidad.

El resto de valores son inferiores a dichos porcentajes. El 3,00% considera que ha de haber mayor comunicación, información y/o asesoramiento a padres y/o alumnos. Con el 2,70% encontramos tres propuestas: “Mejorar la incompatibilidad para compaginar los estudios musicales con los generales”, “Hay demasiadas asignaturas complementarias” y que se ha de fomentar la “Proyección exterior”. Por último, un 2,50% de los estudiantes que finalizan los estudios creen que ha de ofrecerse una enseñanza más personalizada.

Asimismo, los discentes egresados, cuando se les pide que hagan alguna aportación o valoración señalaron un sinfín de respuestas, pero tan variadas que no aportan gran consenso. Lo único en lo que coinciden es que para finalizar estos estudios el tener un buen profesorado es fundamental (5,38%).

7.4 Discusión de resultados

Los alumnos que egresan de nuestros estudios son un colectivo que mayoritariamente finalizó entre los 13 y los 23 años, y que actualmente su edad ronda entre los 28 y los 38 años. Han participado mayoritariamente mujeres, pero con poca diferencia numérica respecto a los varones. Pertenecen la mayoría a la especialidad de Piano y residen su mayor parte en Gran Canaria. Más de la mitad cursaban como actividad principal el Bachillerato y en segundo lugar la Universidad. En este sentido nos ha llamado la atención el hecho de que haya una parte del alumnado que pueda compaginar los estudios reglados de Música con los universitarios.

Este colectivo no realiza actividades extraescolares aparte de la Música, lo cual es lógico si se tiene en cuenta la gran dedicación que requieren estos estudios. La muestra pertenece en su mayoría al Conservatorio Superior de

Música (sede de Gran Canaria) y al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria. La mitad de los estudiantes que finalizan afirman que la edad con la que se inician los estudios es una variable fundamental. Tejedor (2003) establece que la relación es tan estrecha entre las variables edad y curso que no pueden ser estudiadas independientemente, sino que habría que relacionarlas.

Los estudiantes que finalizan consideran que tienen aptitudes musicales. En estos estudios tanto la actitud como la aptitud son factores esenciales para terminarlos con éxito. En cuanto a la actitud, es importante que tal y como nos recuerda Poy (2010) los discentes tengan un estado psicológico positivo. De igual manera, el estudio de Jiménez (2008), revela que los estudiantes de viola del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria creen que tienen aptitudes musicales. Aunque los cuestionarios realizados en este estudio se concretan en los estudiantes que han abandonado los estudios y los que están realizando los estudios en la actualidad, el dato coincide con el resultado obtenido en nuestra investigación.

Este colectivo asegura haberse preparado previamente al ingreso en el centro de estudios musicales con un profesor particular. Este dato no coincide con el estudio de Jiménez (2008), donde la preparación para acceder al Grado Medio (denominado Enseñanzas Profesionales en la actualidad) se hizo en el conservatorio. Sin embargo, esto puede ser causado por la escasez de titulados que den clase particular de viola, tal y como explica la autora. La preparación previa a las pruebas de acceso a un centro, es requerida por determinados centros dependiendo del nivel al que se pretenda ingresar. De todas formas, hay alumnos que la realizan independientemente de que sea necesaria o no.

Los alumnos que finalizan con éxito sus estudios han elegido la especialidad que deseaban. En este colectivo, los que no pudieron hacerlo fue porque no obtuvieron plaza en la especialidad que querían. La razón para elegir la especialidad fue porque siempre les había gustado. El resultado obtenido nos debe hacer reflexionar sobre la conveniencia de ofertar a los discentes la especialidad que desean, ya que de ello dependerá en gran medida el éxito en los estudios.

Ofertar desde el centro un número de plazas limitadas por especialidad hace que los alumnos cursen especialidades que no desean, y ello revertirá en su rendimiento a posteriori. El estudio de Valencia, Ventura & Escandell (2003), demuestra cómo el plan de estudios establecido en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) establece unas pautas para dar equilibrio a la oferta de las diferentes especialidades, frente al plan del 66 que no establecía un criterio determinado. Estas pautas se siguen manteniendo actualmente con el plan establecido en la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE).

Este alumnado que finaliza sus estudios expresa que empezó a estudiar Música por deseo propio, aunque el valor que simboliza a los progenitores es muy cercano. Creemos que el hecho de estudiar Música por voluntad de uno mismo, genera una actitud favorable de los estudiantes hacia el aprendizaje. En la misma línea, Méndez & Trillo (2010), creen que la actitud de los estudiantes determina sus conductas. Por lo tanto, una persona que decide por sí misma estudiar Música tendrá una actitud positiva frente a estos estudios, lo que incidirá en su rendimiento y la mejora de su formación. Sobre todo en estudiantes que empiezan a corta edad, pueden darse casos en los que el entorno encamine al discente hacia el aprendizaje musical, sin que éste lo desee.

El apoyo familiar ha sido valorado muy positivamente por los estudiantes que terminan con éxito los estudios y aseguran que su entorno ha sido comprensivo con la dedicación que requieren estos estudios. Esto reafirma la idea de la importancia del entorno familiar a la hora de cursar unos estudios que requieren gran dedicación a la par que son voluntarios. Además, al ser una enseñanza que comienza en edades tempranas del individuo suelen ser los padres quienes matriculan a sus hijos. Así (García, 2011), relaciona la supervisión paterna en el estudio con los logros técnicos en instrumentistas noveles.

Este grupo de estudiantes no fue invitado a desertar en su mayoría, pero a una parte de la muestra, sus padres les aconsejaron que dejaran los estudios, seguidos por el profesor y los compañeros. Tal y como nos dice Rodríguez (2008), creemos que la implicación familiar es determinante para el éxito

escolar, por lo que cuando el apoyo de los progenitores se pierde es complicado proseguir cualquier tipo de aprendizaje con éxito.

Los estudiantes egresados pretendían realizar las Enseñanzas Superiores. Según Tejedor (2003) puede relacionarse el establecimiento de unas metas de aprendizaje con la motivación de un estudiante. Este autor cree que “plantearse unas metas de aprendizaje influye de manera significativa en la selección y utilización de estrategias para aprender” (p. 9).

La mayoría de los alumnos que han culminado con éxito los estudios está satisfecha con los mismos. Un estudio de 2007 sobre rendimiento académico (Tejedor & García-Valcárcel), cree que determinadas condiciones institucionales contribuyen a producir un determinado rendimiento en el alumno, lo que les conduce a “valorar la satisfacción de los alumnos con dichas condiciones” (p. 445). Los que no lo están, aducen el profesorado y la formación dentro del sistema, ya que consideran que podría mejorar.

Adell (2002) citado por García-Cruz, Guzmán Saldaña & Martínez establece que la mejora del rendimiento no se traduce exclusivamente en tener mejores notas, sino también aumentar “el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados-padres, profesorado, administración” (p. 13).

Los estudiantes que finalizan los estudios creen que las causas económicas determinan que los estudiantes no culminen su formación: las altas tasas de matrícula, la falta de medios económicos de los estudiantes y la ausencia de becas. Contrariamente a esto, el profesorado en un estudio de 2003 (Lorenzo & Escandell) consideró que no eran causa de abandono ni la falta de medios para cursar la carrera, ni la cuantía de las tasas de matrícula. Sin embargo, la primera es la opinión de los alumnos egresados y la segunda del profesorado, por lo que no tienen por qué coincidir.

Contrariamente a lo que pueda parecer, una gran parte de este colectivo ejerce una profesión relacionada con la Música. Dada la situación actual económica que encuentran los egresados de las diferentes titulaciones a nivel general, es un resultado más que significativo que nuestros estudiantes puedan

trabajar en el mundo musical. Los que no ejercen una profesión relacionada con la Música afirman que les hubiera gustado hacerlo.

Una tesis sobre evaluación del currículo (Bújez, 2007), estudia la relación que existe entre la formación que recibe el alumnado que cursa el nivel superior de Música y su preparación para insertarse en la vida laboral. Según este estudio la formación es básicamente instrumental por lo que la interpretación se convierte en la primera salida laboral del alumnado y la docencia, principalmente en conservatorio, también es una buena alternativa. Sin embargo, la rigurosidad de las pruebas necesarias para egresar de la institución no tiene que ver con el empleo, ni con los ingresos que se van a percibir según concluyen Holme, Richards, Jimerson & Cohen (2010).

Asimismo, Tripiana (2010) considera que únicamente conseguiremos desarrollar la motivación en el alumnado cuando les demos la posibilidad de dedicarse a lo que realmente desean. Los estudiantes que finalizan sus estudios en una institución reglada de Música declaran que no suelen desmotivarse por la falta de salidas laborales a la hora de realizar sus estudios. Contrariamente a esto, Tripiana (2010) cree que “la búsqueda de una salida profesional constituye en sí misma una auténtica motivación para el estudiante” (p. 2).

Creemos que es importante que exista en los centros un abanico de especialidades suficiente para que cada alumno pueda cursar la especialidad que desee, dado que esa elección previa va a condicionar todos sus estudios musicales. Los estudiantes encuestados afirman que otros alumnos no finalizan su formación porque no han podido elegir la especialidad que deseaban. Es necesario que los alumnos puedan acceder a la especialidad que elijan, porque tal y como concluyen Lorenzo & Escandell (2003) los profesores consideran que el no estar satisfecho con la especialidad que se está estudiando es una causa de abandono.

Este grupo de estudiantes considera que el rendimiento es mejorable si el profesorado perfecciona su faceta docente. La importancia del rendimiento se debe a que cualquier progreso en el mismo, puede evitar deserciones de los estudios. De hecho Tejedor & García-Valcárcel (2007) destacan como un factor

que determina el bajo rendimiento universitario las deficiencias pedagógicas inherentes al profesor. Para ello abogan por “potenciar la formación pedagógica del profesorado, haciendo hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes” (p. 470). Además, estos alumnos coinciden en la importancia de tener un buen profesorado para poder culminar los estudios.

Para evitar el fracaso los estudiantes creen que se habría de conectar el plan de estudios con la realidad. En palabras de Gómez (2011), hay “un permanente y obstinado alejamiento del legislador respecto de la realidad que pretende legislar” (p. 85). La pertinencia de los estudios en el lugar y la época en que nos encontramos es importante para ofrecer al mercado laboral titulados que colmen las expectativas de éste. El único camino para asegurar a nuestros alumnos un futuro es la adecuación de nuestras enseñanzas a las demandas y necesidades de la sociedad.

En esa línea, Schnare, MacIntyre & Doucette (2011), nos resumen los miedos de los músicos acerca del futuro. Entre los cinco que describen encontramos el ser un mal músico, lesionarse o enfermarse, no poseer los conocimientos suficientes, y ser incapaz de insertarse en un grupo o ser irrelevante.

Sin embargo, este colectivo cree que la clave de su éxito en los estudios ha sido la constancia y el esfuerzo realizados así como el apoyo familiar. En el mismo sentido Bújez (2007), manifiesta la dedicación y el esfuerzo psicológico que implican estos estudios. En cuanto al apoyo familiar, Hughes, Kwok & Im (2013), señalan que las expectativas de los padres predicen los éxitos de los alumnos.

Los estudiantes egresados aconsejan a los alumnos que empiezan que elijan una especialidad que les guste. Recordemos que para Tejedor & García-Valcárcel (2007), una de las características de los estudiantes con alto rendimiento es el alto nivel de satisfacción ante la carrera elegida. Trasladándolo al plano musical, vemos como la elección de la especialidad incide directamente en el rendimiento.

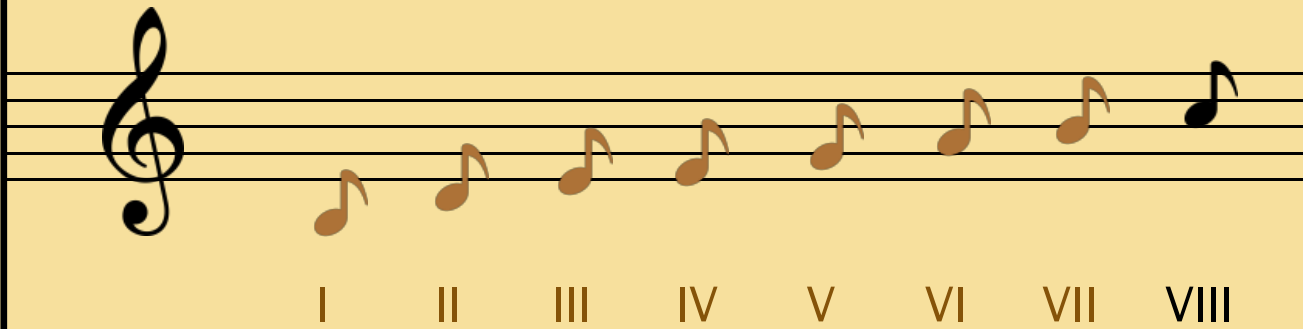
Asimismo, hemos solicitado a este alumnado que aconseje a los centros. La importancia de los centros en los resultados escolares la señalan en su estudio Alegre & Benito (2010). Dos consejos de estos discentes a las instituciones son: que no cejen en su empeño por tener un buen profesorado, y por buscar estrategias que motiven al alumnado. La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (en adelante ENQA) en su informe sobre los criterios europeos que garantizarán la calidad en las instituciones superiores destaca que debe haber garantías de calidad del profesorado. Está claro que en cualquier nivel de estudios, la calidad del profesorado incide directamente en la calidad de la enseñanza que las instituciones pueden ofertar.

En cuanto a la motivación, Tejedor & García-Valcárcel (2007) incluyen dentro de las deficiencias pedagógicas del maestro la escasa motivación a los estudiantes. En otro orden de cosas, Colleta & Pascual (2010) creen que teniendo presente la motivación de nuestros alumnos podremos mejorar “los espacios institucionales, el rendimiento de nuestros alumnos, la relación alumno-profesor o la elección del repertorio entre otras cosas” (p. 1).

CAPÍTULO VIII

La opinión de los profesores.

Cuarto análisis comparativo.



8 Introducción

A continuación presentamos los resultados obtenidos del Cuestionario II: Profesores, donde buscamos respuestas sobre el perfil del profesorado, la influencia del entorno en el discente, y las reflexiones del profesorado sobre los estudios musicales.

Mediante este estudio pretendemos conocer las opiniones del profesorado que imparte clase en nuestros centros durante los cursos 2010/2011, acerca de las causas que pueden producir el abandono y las diferentes formas de evitarlo.

8.1 Objetivos

- a) Conocer el sentir del profesorado sobre las causas que hacen que los estudiantes abandonen los centros reglados de Música de Canarias y las estrategias que podrían paliarlo.
- b) Presentar las estrategias que podrían evitar el abandono.
- c) Averiguar si existen diferencias entre los grupos encuestados.

8.2 Método

8.2.1 Participantes

Se invitó a participar en este estudio a todos los profesores que impartían clase en los centros de Música reglados de Canarias durante el curso 2010/2011. De 282 profesores, obtuvimos una muestra de 185 docentes que supuso el 65,60% de la población.

8.2.2 Instrumento

Se elaboró un cuestionario (ver Anexo 4), en el que se combinaban respuestas cerradas y abiertas, con la finalidad de obtener las posibles causas y estrategias que llevan a los estudiantes a abandonar las instituciones regladas de Música. Este instrumento elaborado expresamente con este fin, integra 31 preguntas, agrupadas en tres categorías relacionadas con: el perfil del profesor, la influencia del entorno en el discente, y las reflexiones del profesorado sobre los estudios musicales.

8.2.3 Procedimiento

El cuestionario, cuya introducción señalaba la finalidad del mismo y las instrucciones para completarlo, daba las gracias a los docentes por participar a la vez que se garantizaba su anonimato. Este instrumento se distribuyó a todos los centros reglados de Canarias a través de la dirección de los mismos en el curso 2010/2011. Además en el mismo curso, vía telemática se solicitó el correo electrónico a los docentes interesados y se les envió por mail el cuestionario. Estos datos fueron sometidos posteriormente al programa SPSS 19.

8.3 Resultados

En los epígrafes siguientes, presentaremos los datos recogidos referentes a las características de los profesores que imparten clase en los centros reglados de Canarias. De este modo podremos conocer el perfil del docente, del que analizaremos distintos aspectos de índole personal, como edad, género, departamento, años de servicio, categoría, dedicación, titulación y centro en el que imparten las clases.

De la misma manera, veremos la influencia que tiene el entorno en el discente, tanto en lo que respecta a su familia, el profesorado o los compañeros que encuentra en la institución en la que realiza su formación.

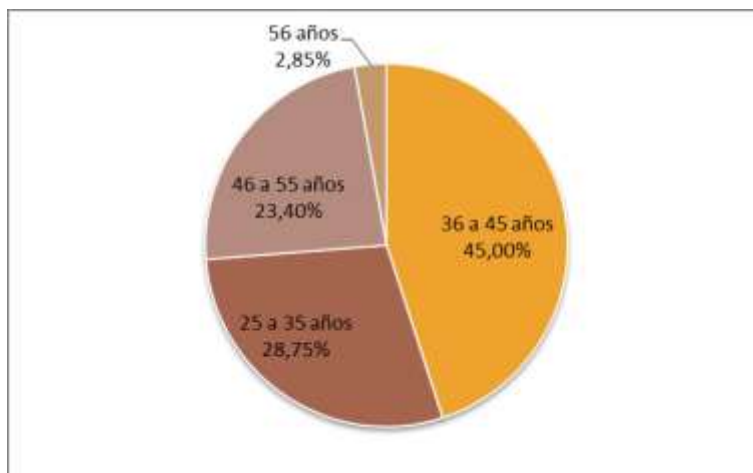
Por último, haremos una reflexión sobre las expectativas que imaginan los estudiantes que encontrarán en los centros reglados, la realidad de estos centros y las recomendaciones que hacen los docentes para evitar el fracaso académico y conseguir que los estudiantes culminen sus estudios en el tiempo establecido.

8.3.1 Perfil del profesorado que imparte clase en los estudios musicales reglados

Para determinar el perfil del docente que tenemos en nuestros centros analizaremos su edad, género, departamento al que está adscrito, años de servicio, la categoría, su dedicación, la titulación que tienen y el centro en el que imparten clases.

En cuanto a la edad, hemos dividido las diferentes edades del profesorado en los tramos siguientes: de 25 a 35 años, de 36 a 45, de 46 a 55 y los profesores con más de 56 años.

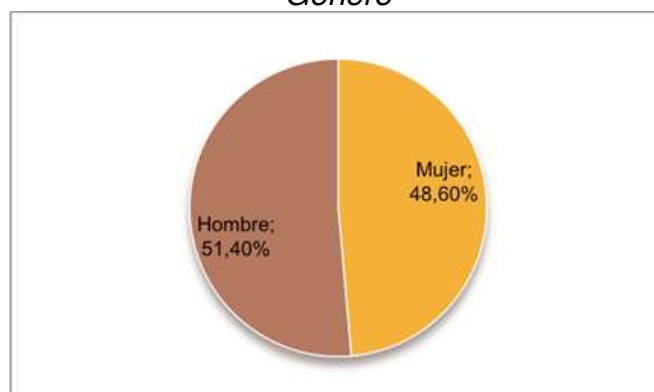
FIGURA 8.1.

Edad

Tal y como se observa en la figura anterior, el 45,00% de los profesores están entre los 36 y los 45 años. Los profesores más jóvenes, que tienen edades comprendidas entre los 25 y 35 años suponen un 28,75% del total de docentes. El tramo de 46 a 55 años lo ocupa un total del 23,40% de la muestra que se ha tomado de los profesores. Por último, hay un total de 2,85% de profesores que superan los 56 años.

La variable género viene representada en la figura que sigue a continuación, donde se puede observar que el número de profesores varones (51,40%) es ligeramente superior al de profesoras (48,60%). Sin embargo la diferencia no es notable.

FIGURA 8.2.

Género

La cantidad de departamentos que han participado en la encuesta asciende a un total de 14. Estos son:

TABLA 8.1.

Departamentos

Canto
Cuerda
Cuerda pulsada
Composición
Instrumentos sinfónicos
Instrumentos no sinfónicos
Instrumentos de tecla
Lenguaje Musical
Musicología y Humanidades
Pedagogía de Instrumentos de Viento y Percusión
Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical
Pedagogía musical
Viento madera
Viento- Percusión

Tabla elaborada a partir de los departamentos recogidos en el cuestionario

Hemos de aclarar que los departamentos de Instrumentos sinfónicos y no sinfónicos existen únicamente en el Conservatorio Insular de Música de Grado Elemental de Lanzarote, en adelante, CIMGE.

El departamento cuyos profesores han participado en mayor número es el de “Tecla”, con un 29,10% del profesorado encuestado, seguido del departamento de “Viento-percusión” con un 18,90%. El tercer grupo que obtiene mayor representatividad es el departamento de “Cuerda” con un 13,70% de los docentes. El departamento de “Canto” tiene una representación del 8,50% y el 7,40% lo obtiene el departamento de “Composición”. Con valores en torno al 6,00%, encontramos el departamento de “Lenguaje Musical”, con un 6,90% y el de “Viento madera” con un 6,30%. De ahí saltamos a valores del 2,30% donde encontramos a los departamentos de “Instrumentos No sinfónicos” del CIMGE Lanzarote y el de “Musicología y Humanidades”. El resto de departamentos con valores en torno al 1,00% son el de los instrumentos de “Cuerda pulsada” con el 1,70% de la muestra, el departamento de “Pedagogía Musical” con el 1,10%, y por último, inferiores al 1,00% son el de “Pedagogía de los Instrumentos de Viento y Percusión”, “Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical” (en adelante, PLEM) y el de “Instrumentos Sinfónicos” (0,60%).

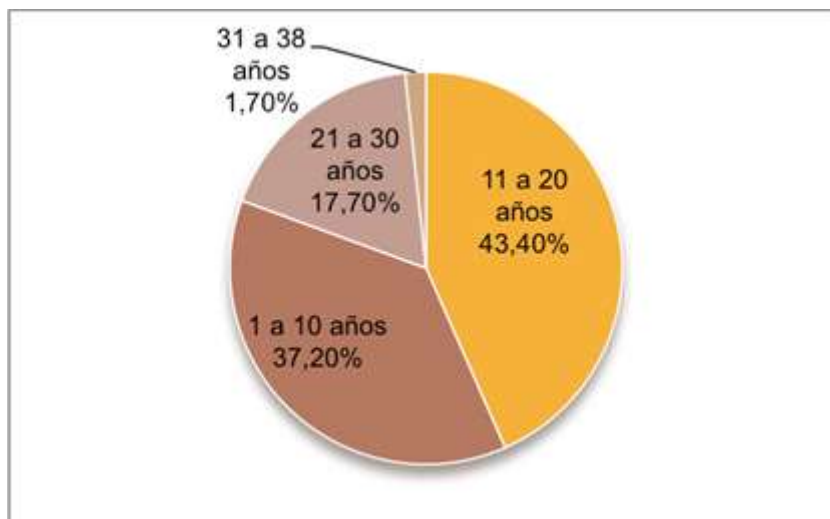
FIGURA 8.3.

Departamento

La mayoría del profesorado encuestado, tiene una experiencia de 11 hasta 20 años, lo que supone el 43,40% de la muestra. El segundo grupo, es el de los docentes que llevan entre 1 y 10 años de servicio (37,20%). Los tramos menos numerosos corresponden a los profesores que llevan más años en el ejercicio de la profesión, un 17,70% para la franja entre 21 y 30 años y sólo un 1,70% para los que llevan más de 31 años en el centro.

FIGURA 8.4.

Años de experiencia docente

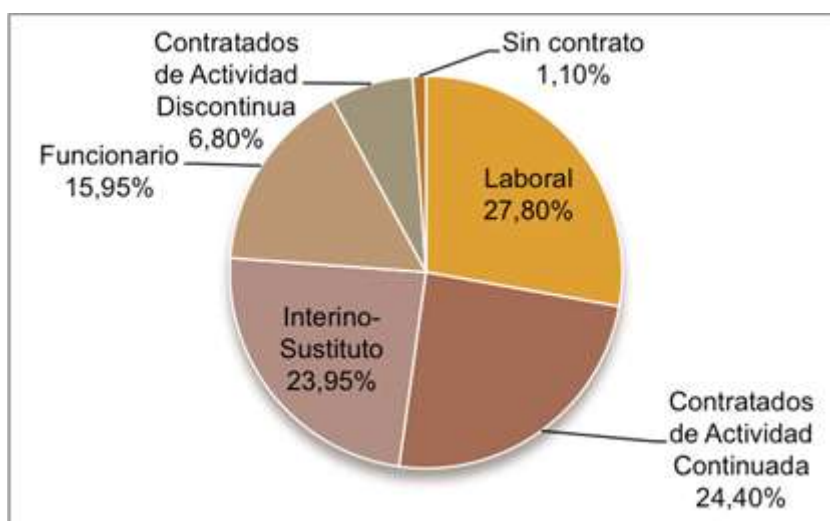


En cuanto a la categoría aunque la mayoría del profesorado son laborales (27,80%), encontramos un porcentaje muy cercano de contratados de actividad continuada (24,40%) y de interinos-sustitutos (23,95%). Sin embargo, el porcentaje de funcionarios es únicamente del 15,95% del profesorado.

Otras relaciones laborales con representación menor son en orden numérico descendente los contratados de actividad discontinua (6,80%), y profesores sin contrato (1,10%).

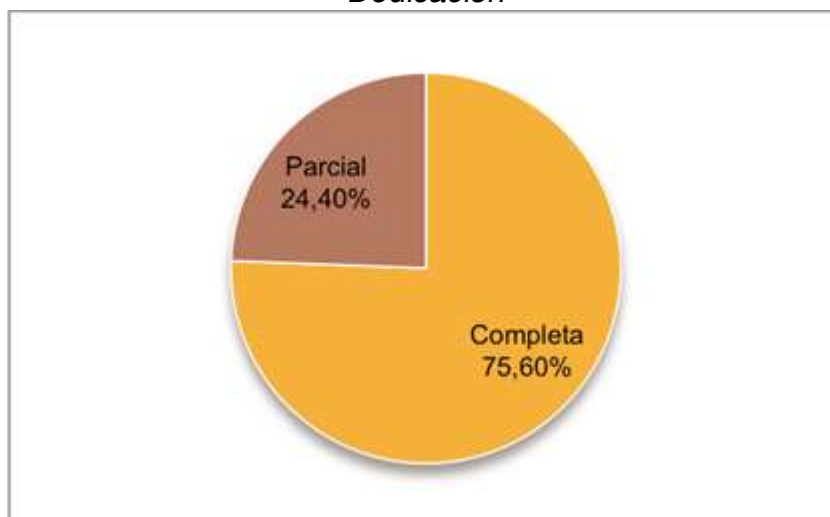
FIGURA 8.5.

Categoría



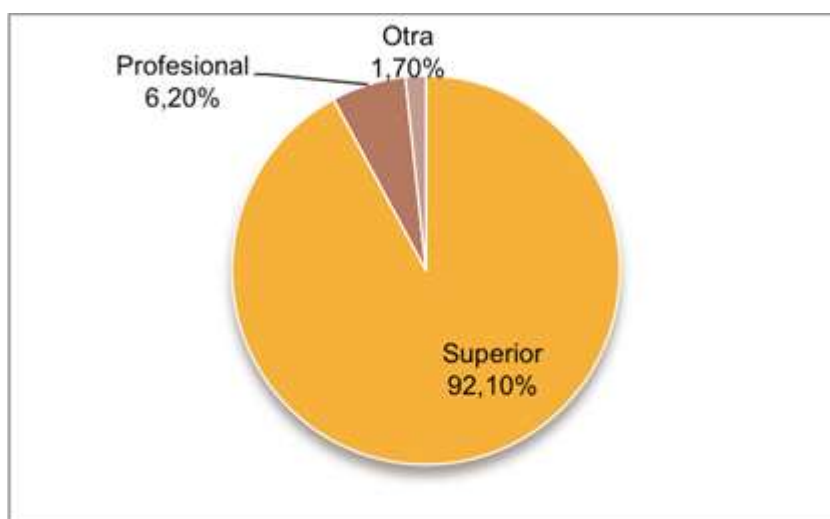
La dedicación del profesorado de nuestros centros tal y como se observa en la figura que sigue, es a tiempo completo (75,60%), mientras que el 24,40% trabaja a tiempo parcial.

FIGURA 8.6.

Dedicación

Queda claro en el gráfico siguiente que prácticamente la totalidad del profesorado posee la titulación superior (92,10%). Otras titulaciones del profesorado son la titulación profesional (6,20%). En el apartado "Otros" (1,70%) los profesores tienen tanto Magisterio musical (1,10%) como una Licenciatura (0,60%).

FIGURA 8.7.

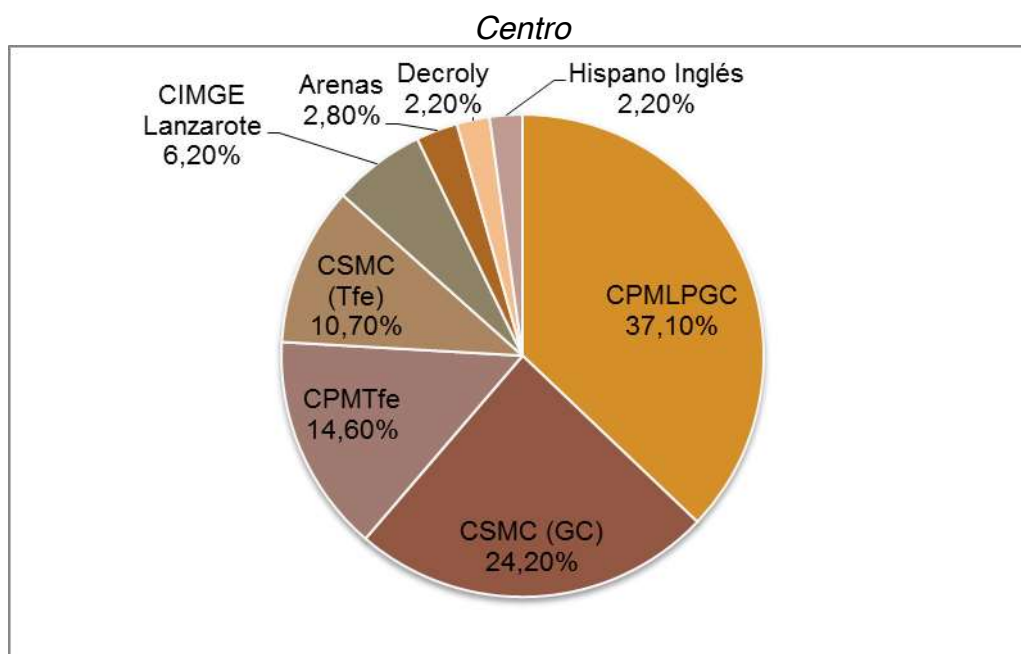
Titulación

También hay profesorado que posee más de una titulación, y entre las respuestas que recogimos, destacan, los estudios de Magisterio (1,10%) y una segunda Licenciatura Superior (0,60%).

A continuación, analizaremos los centros reglados que han participado en este estudio. La muestra más numerosa la encontramos en los centros públicos de la isla de Gran Canaria. En primer lugar, el Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria (en adelante, CPMLPGC) representa el 37,10% de la muestra. Tras esto, el CSMC (GC) supone un 24,20% del profesorado encuestado. En orden numérico decreciente, en la isla de Tenerife, el Conservatorio Profesional de Música de Tenerife (en adelante, CPMTfe) nos aporta el 14,60% de la muestra y el CSMC (Tfe) un 10,70%.

El Conservatorio insular de la isla de Lanzarote, está representado con el 6,20%. Dentro de los centros de titularidad privada, ocupa el 2,80% el Centro Integrado de Música Arenas-Albéniz (en adelante, Arenas) y tanto el “Decroly” como el “Hispano Inglés” de Tenerife un 2,20%.

FIGURA 8.8.



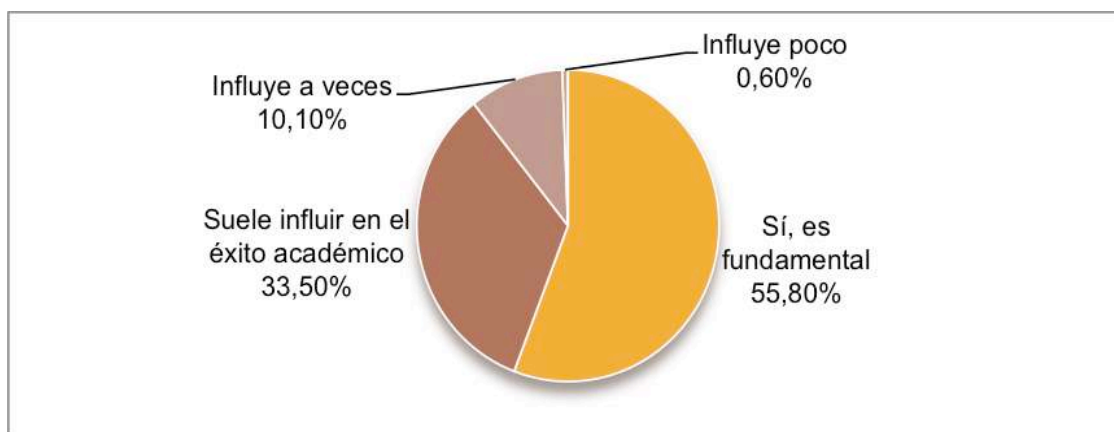
8.3.2 Opinión del profesorado sobre la influencia del entorno en el discente

En primer lugar estudiaremos la posible influencia que puede tener en el discente su entorno familiar, tanto el apoyo de la familia como el nivel cultural y económico en el que se desenvuelve. Posteriormente analizaremos si las

relaciones del estudiante con el profesorado y los compañeros de las instituciones regladas de Música tienen repercusiones en su rendimiento académico.

Los datos recogidos sobre la importancia del apoyo familiar para que el alumno culmine con éxito los estudios de Música, los presentamos a continuación. Aunque dentro de las respuestas facilitadas añadimos “No influye para nada”, ningún docente se decantó por esa opción. Los resultados los hemos recogido en la figura que presentamos seguidamente:

FIGURA 8.9.

Importancia del apoyo familiar

De la figura deducimos que más de la mitad de los encuestados resalta la importancia del apoyo familiar para el discente (55,80%), el siguiente resultado reúne a un 33,50% del profesorado y corresponde al ítem “Suele influir en el éxito académico”. Es una respuesta positiva aunque de menor contundencia que la anterior. La respuesta “Influye a veces” reúne el 10,10%, y “Influye poco” el 0,60%.

Casi la totalidad del profesorado se concentra en las respuestas positivas (si sumamos los tres primeros ítems obtenemos un 99,40% de las respuestas). Las respuestas negativas (“Influye poco” o “No influye para nada”) reúnen solamente el 0,60% de las respuestas. Sin embargo, el profesorado no tiene clara la influencia del nivel cultural de los padres en el éxito académico de los alumnos. Lo vemos a continuación:

FIGURA 8.10.

Influencia del nivel cultural de los padres en el éxito académico de los alumnos

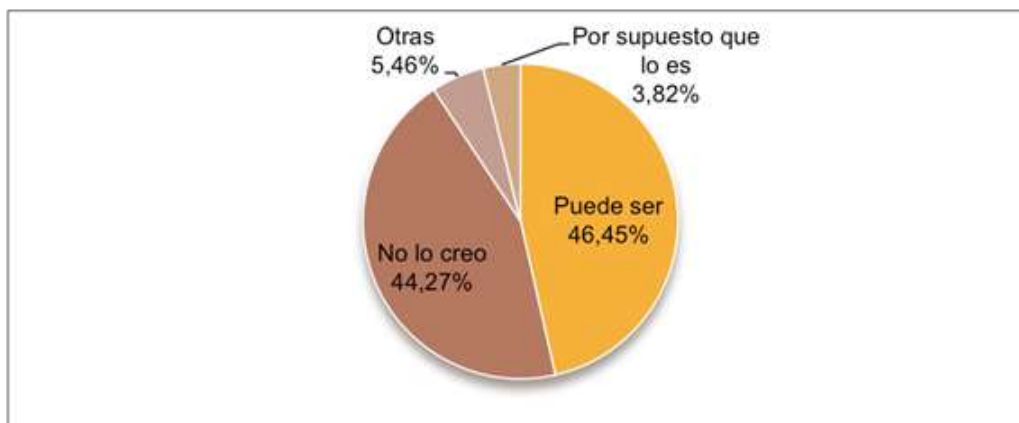


Queda claro en la figura que el profesorado cree que en ocasiones afecta y otras no. Los otros resultados son un porcentaje minoritario frente a esta respuesta tan contundente (83,20%). El valor que le sigue en orden decreciente es que los padres con mayor nivel cultural tienen hijos con mayor éxito académico, aunque es solamente el 11,20% de los encuestados el que lo piensa. Sólo un 3,90% de la muestra cree que no afecta el nivel cultural al éxito académico del alumnado y un 1,70% cree que los padres con nivel cultural menor tienen hijos con mayor éxito académico.

Analizado el aval que supone la familia y la influencia del nivel cultural de los padres, pasaremos a analizar el influjo del nivel económico en el fracaso en los estudios de Música. Casi la mitad de los docentes creen que el nivel económico de los padres puede influir en el fracaso de los alumnos (46,45%). La otra respuesta más seguida es que no creen que influya (44,27%).

FIGURA 8.11.

Influencia del nivel económico de los padres en el fracaso de los estudios musicales

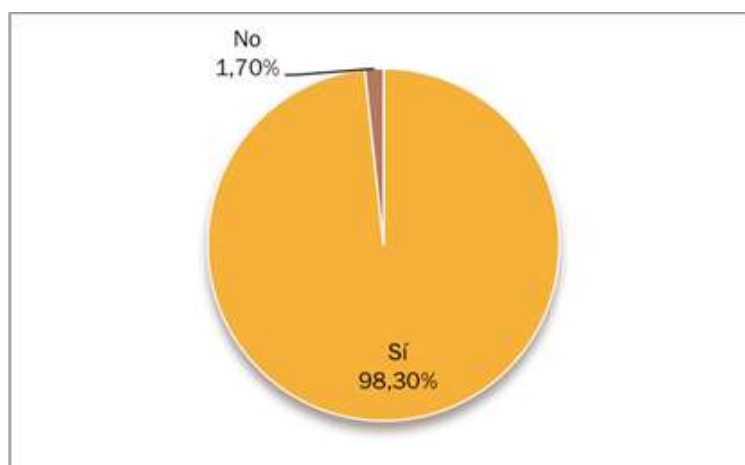


El valor con menor representación fue “Por supuesto” con el 3,82%. Las respuestas volcadas en el apartado “Otras” (5,46%), estuvieron muy diversificadas sin tener especial seguimiento ninguna de ellas.

Una vez que hemos demostrado la influencia del apoyo familiar y nivel cultural y económico de la familia para el alumno, procederemos a comprobar la influencia positiva que el profesorado puede tener en el rendimiento académico de los alumnos. Casi la totalidad del profesorado (98,30%), cree que su labor es fundamental para que el rendimiento de los alumnos mejore. Únicamente un 1,70% piensa que su labor no influye en el rendimiento. Los resultados quedan recogidos en la figura que sigue:

FIGURA 8.12.

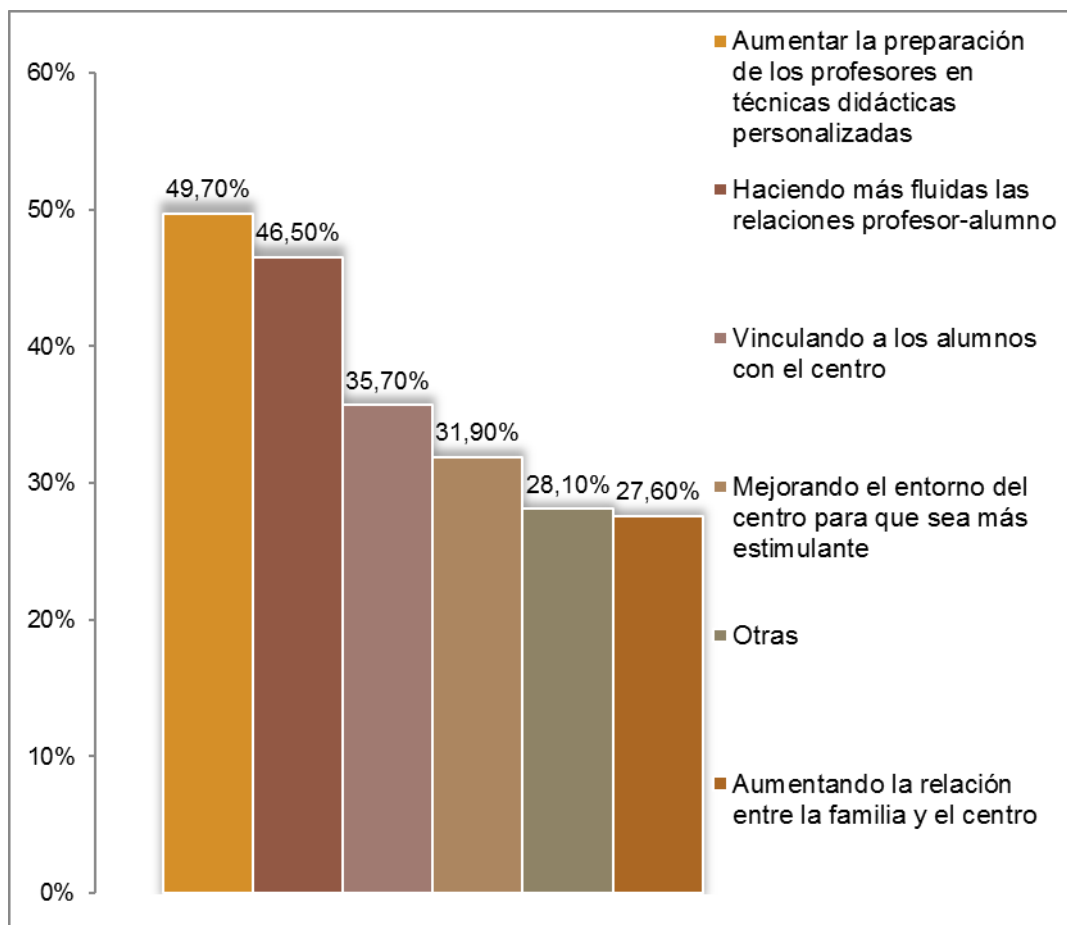
Influencia del profesorado en el rendimiento del alumnado



Además solicitamos a aquellos profesores que habían respondido que el profesorado influye en el rendimiento del alumnado, que nos dijeran cómo se podría mejorar el rendimiento de los alumnos.

FIGURA 8.13.

Propuestas para mejorar el rendimiento

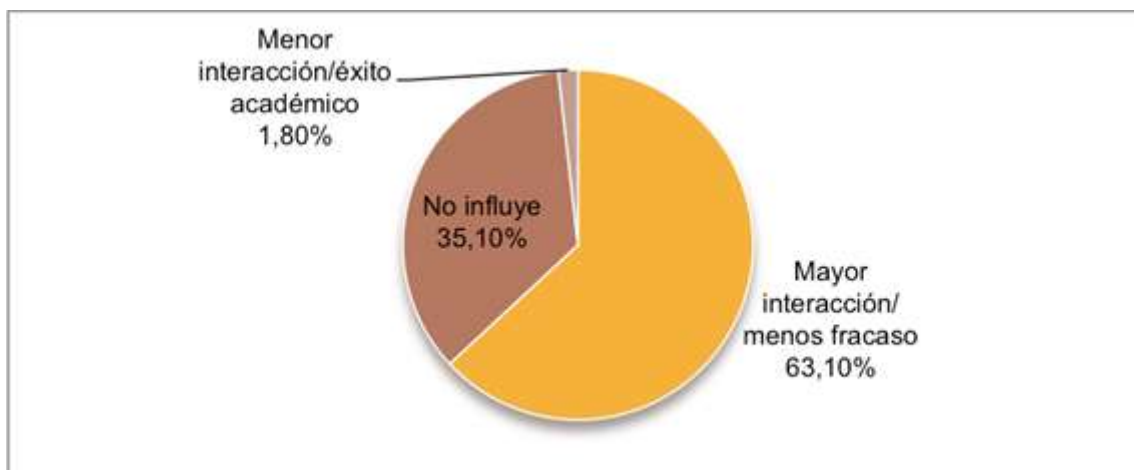


Casi la mitad del profesorado (49,70%) coincide en que ha de aumentarse la preparación del profesorado en técnicas didácticas personalizadas. Este resultado es cercano al que propone hacer más fluidas la relaciones profesor-alumno (46,50%). Vincular a los alumnos con el centro (35,70%) y mejorar el entorno del centro para que sea más estimulante (31,90%) son respuestas que representan valores que rondan el 30,00% de la población. Los valores menos seguidos son “Aumentando la relación entre la familia y el centro” (27,60%) y el apartado “Otras” (28,10%) donde hay muchas respuestas pero no coincidentes. En este apartado, la respuesta que atrajo a un mayor número de profesores fue “Motivar a los alumnos” con un 3,78% de la muestra.

A continuación abordaremos las relaciones de los estudiantes con sus compañeros y demostraremos que tienen una influencia positiva frente al abandono. Las opiniones que recogimos fueron las que siguen a continuación:

FIGURA 8.14.

Efectos en el abandono de la relación entre los estudiantes



El profesorado cree que una mayor interacción entre los alumnos puede hacer que haya menos fracaso, en esta respuesta se concentra el 63,10% de las opiniones de los encuestados. Un 35,10% cree que la relación entre estudiantes no influye en el abandono. Esta contestación contrasta con el 1,80% de los que creen que con menor interacción de los estudiantes habría mayor éxito académico.

8.3.3 Reflexiones del profesorado sobre los estudios musicales

En primer lugar abordaremos las expectativas que tenían los estudiantes antes de acceder al centro y la realidad académica existente. En el plano de las expectativas del alumno, estudiamos la idea que tienen los alumnos de los estudios cuando acceden al centro, y si se deberían ofertar lo que los alumnos demandan en aras de lograr un mayor éxito académico.

Dentro de la realidad académica existente, estudiaremos las características de los alumnos que fracasan, y en qué grupo de población existe más riesgo de fracaso. Además presentaremos los factores que inciden en el fracaso de los alumnos y las actuaciones de los profesores cuando un alumno le comunica que va a abandonar los estudios.

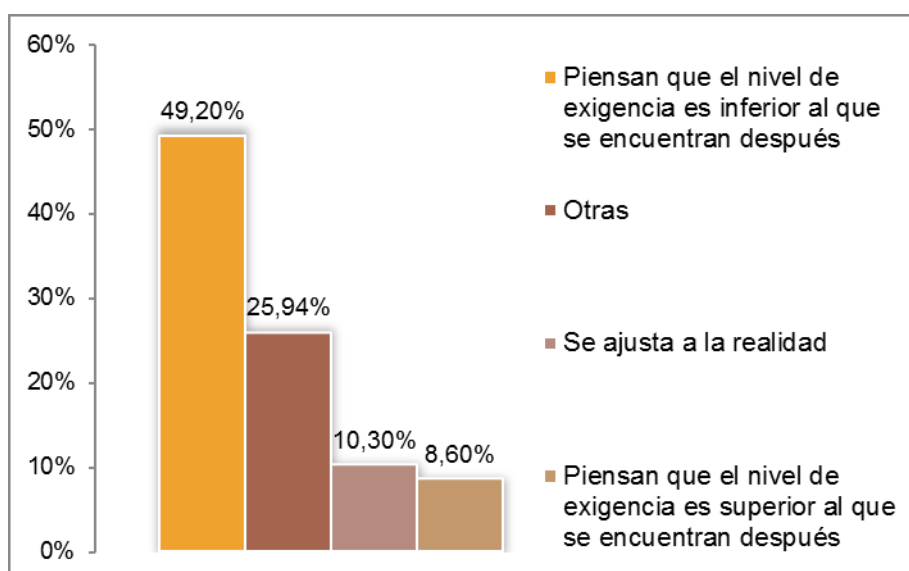
Asimismo, presentamos datos sobre la promoción de curso y las pruebas de acceso y por último recogeremos las recomendaciones que el profesorado hace para paliar los posibles obstáculos que puedan entorpecer el aprendizaje de los alumnos en las instituciones regladas de Música.

8.3.3.1 Expectativas

La idea de la carrera que tienen los alumnos cuando ingresan en el centro es que son estudios que van a tener una menor exigencia que la que se encuentran después al ingresar en los mismos. Lo vemos a continuación:

FIGURA 8.15.

Idea de la carrera que tienen los alumnos cuando ingresan en el centro

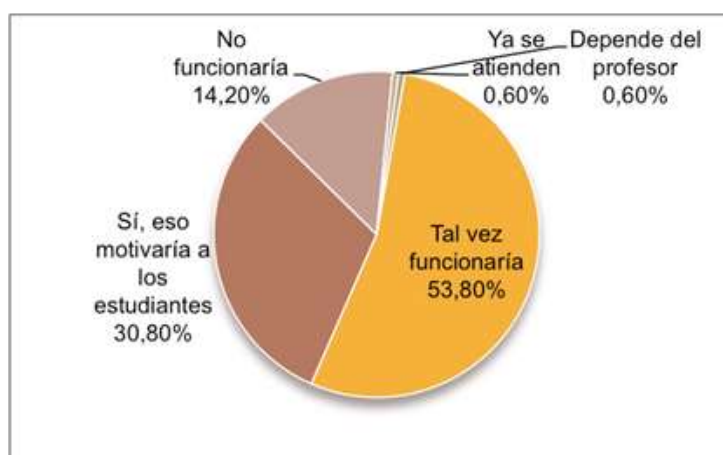


Casi la mitad del profesorado (49,20%) considera que el alumnado cree que el nivel de exigencia es inferior al que se encuentran después. Un 10,30% de los educadores creen que la idea que tienen los alumnos de los estudios sí se ajusta a la realidad y un 8,60% cree que “Piensan que el nivel de exigencia es superior al que se encuentran después”. Una cuarta parte del profesorado prefirió responder la pregunta abierta “Otras” (25,94%). En este apartado, la respuesta más generalizada fue que en cualquier caso la idea que se tiene de estos estudios no se ajusta a la realidad (6,48%).

En cuanto a las estrategias para evitar el fracaso académico adecuando las enseñanzas musicales a la demanda de la sociedad presentamos las siguientes respuestas:

FIGURA 8.16.

Mejora del éxito académico adecuando las enseñanzas a las demandas sociales



Queda claro a la vista de la figura que el profesorado no tiene claro que atender a la demanda de los estudiantes mejore el éxito en los estudios del alumno. Más de la mitad de los profesores encuestados (53,80%) cree que pudiera ser que sí pero no da una respuesta rotunda. El 30,80% sin embargo, cree que sí que motivaría a los estudiantes. De todas formas las respuestas positivas (“Tal vez funcionaría” y “Sí, eso motivaría a los estudiantes”) son las que aglutinan de forma clara la mayoría de las respuestas (84,60%). La respuesta negativa (“No funcionaría”) tan sólo es apoyada por un 14,20% de los docentes. Las otras dos respuestas: ya se atienden y depende del profesor obtienen apoyos mínimos de un 0,60%.

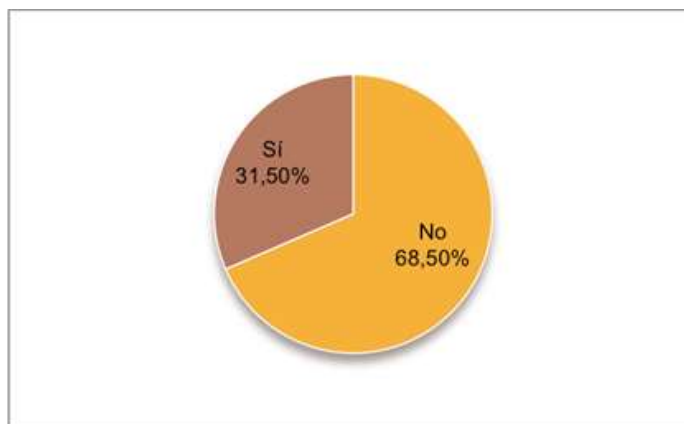
8.3.3.2 Realidad de los estudios

En este apartado recogeremos tanto las características de los alumnos que dejan los estudios como los factores que influyen en el abandono y las actuaciones del profesor cuando el alumno le comunica que va a abandonar los estudios. También estudiaremos cuestiones relacionadas con la promoción y las pruebas de acceso que realizan los alumnos en los centros reglados de Música.

Queríamos conocer si determinadas características de los discentes les hacían convertirse en un “grupo de riesgo” frente al fracaso. Pero tal y como se deduce de la figura siguiente, los profesores en su mayoría no consideran que los alumnos que fracasan tengan el mismo perfil.

FIGURA 8.17.

¿Existen características comunes en los alumnos que fracasan?



La respuesta mayoritaria es un contundente no (68,50%). El profesorado considera que no existe un perfil exclusivo para los alumnos que no culminan con éxito sus estudios. Sin embargo, más de un 31,50% cree que sí, que los alumnos que fracasan tienen características comunes.

Tal y como hemos dicho anteriormente, el determinar qué tipo de alumnos se ven más afectados por el fracaso académico hace que podamos diseñar estrategias específicas para los mismos. Por ello decidimos preguntar al profesorado por la edad de los alumnos que suelen fracasar en los estudios. En esta pregunta ofrecimos tres grupos de edades: entre 8 y 11 años, los alumnos de 12 a 17 y los mayores de 18 años.

FIGURA 8.18.

Grupos de población por edad y riesgo de fracaso

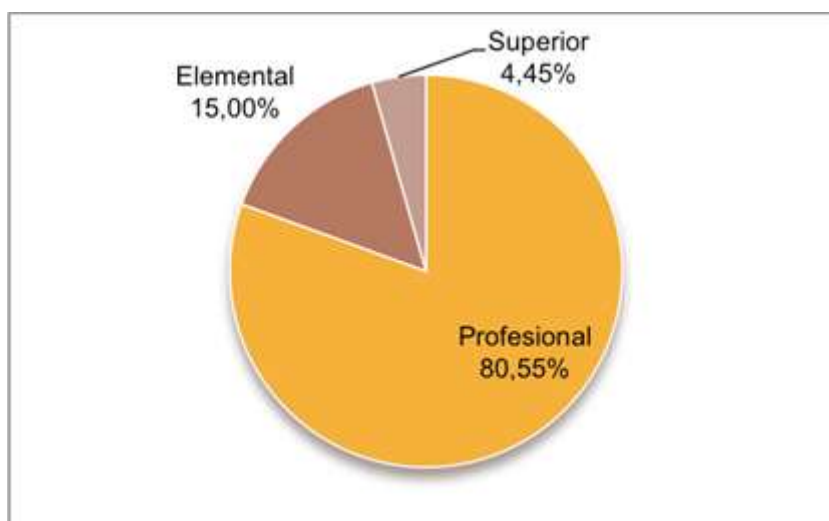


El profesorado con un 86,50% considera que el grupo de población que más riesgo tiene de fracasar en los estudios es el de los alumnos entre 12 y 17

años. Los otros dos resultados ofrecen porcentajes menores. Un 8,50% opina que son los alumnos entre 8 y 11 años y un 5,00% cree que son los discentes con más de 18 años.

Ya que hemos situado el grupo de alumnos con riesgo de fracaso desde la óptica de la edad, haremos lo mismo ahora, pero teniendo en cuenta la variable nivel. El nivel en el que considera el profesorado que hay mayor fracaso lo hemos dividido en tres niveles educativos: Elemental, Profesional y Superior.

FIGURA 8.19.

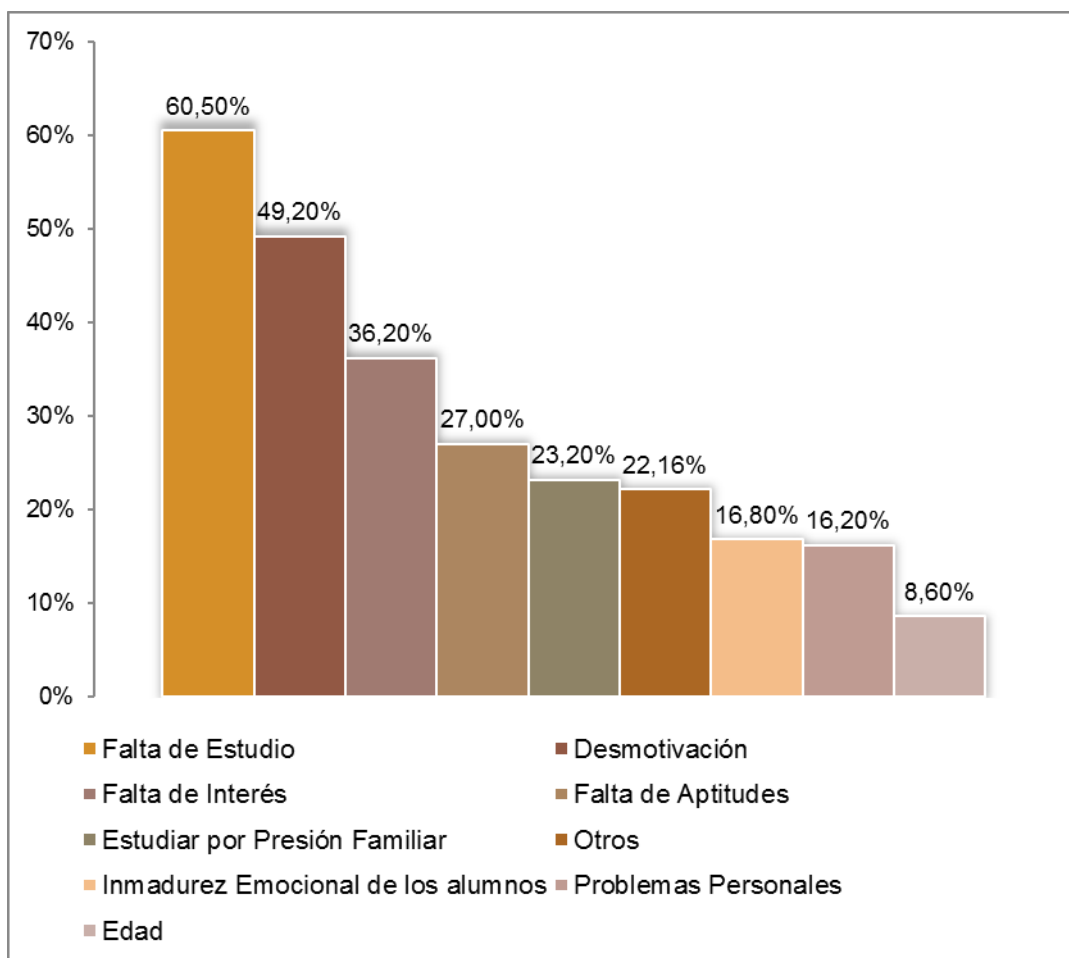
Niveles educativos y riesgo de fracaso

El profesorado está conforme en una amplia mayoría (80,55%) con que las Enseñanzas Profesionales son las que tienen más riesgo de fracaso. Esto reitera el resultado recogido en la pregunta anterior, puesto que el grupo de 12 a 17 años son los que cursarían ese nivel. El 15,00% de los docentes consideran que son las Enseñanzas Elementales las que tienen mayor riesgo de fracaso. Solamente un 4,45% del profesorado cree que el colectivo con mayor riesgo de fracasar en los estudios cursa las Enseñanzas Superiores.

Ahora que hemos determinado las características de los alumnos que fracasan, procederemos a analizar los factores que inciden en que los alumnos no culminen los estudios musicales con éxito. Los factores que hacen fracasar a los discentes los presentamos en la figura que sigue:

FIGURA 8.20.

Factores que influyen en el fracaso académico de los alumnos



En la figura se observa claramente, como hay una mayoría de respuestas (60,50%), que vinculan la falta de estudio, con el fracaso académico. En segunda posición, la desmotivación (49,20%) es el segundo factor en importancia que causa el fracaso según los profesores. Estos datos continúan con la falta de interés (36,20%) y la falta de aptitudes (27,00%).

La respuesta siguiente es “Estudiar por Presión Familiar” (23,20%) La “Inmadurez Emocional de los alumnos” (16,80%) tiene un porcentaje ligeramente mayor que los “Problemas Personales” (16,20%).

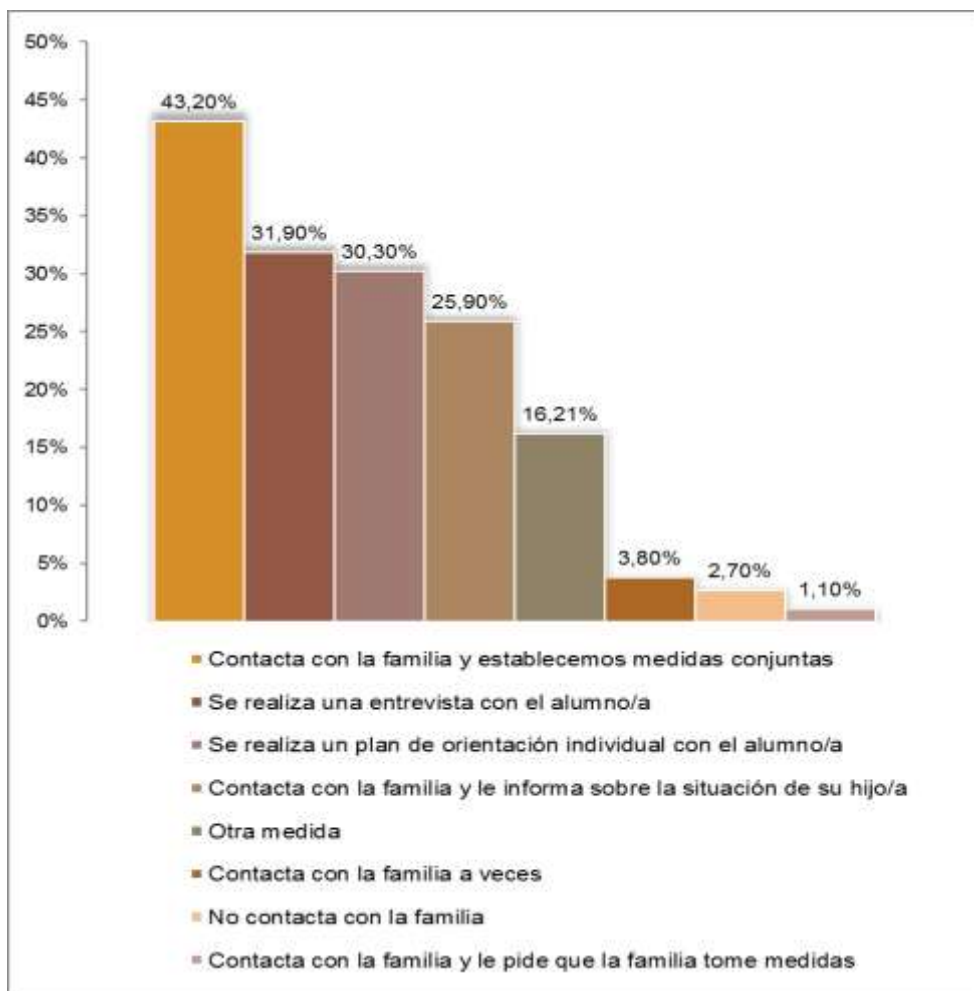
La respuesta más significativa del apartado “Otros” (22,16%) fue la incompatibilidad de estos estudios por la sobrecarga de horario lectivo que suponen (10,27%). Por último, la edad es el factor que menor porcentaje de respuestas aglutinó, con un 8,60%. Hay que tener en cuenta, que en esta pregunta dimos la opción de poder responder a varias opciones. Esto fue así

porque las respuestas no eran excluyentes, por lo que el total de las respuestas no responde al 100,00% de la muestra encuestada.

Las estrategias que sigue el profesorado cuando un alumno le comunica que quiere abandonar los estudios son las que desarrollaremos a continuación. Tal y como se observa en el gráfico que sigue, la respuesta mayoritaria con un 43,20% fue contactar con la familia y establecer medidas conjuntas. También tuvo bastante aceptación el realizar una entrevista al alumno (31,90%) y realizar un plan de orientación individual con el alumno/a (30,30%). Una cuarta parte de los encuestados sin embargo, expresó que lo que suelen hacer es contactar con la familia e informar sobre la situación de su hijo/a (25,90%).

FIGURA 8.21.

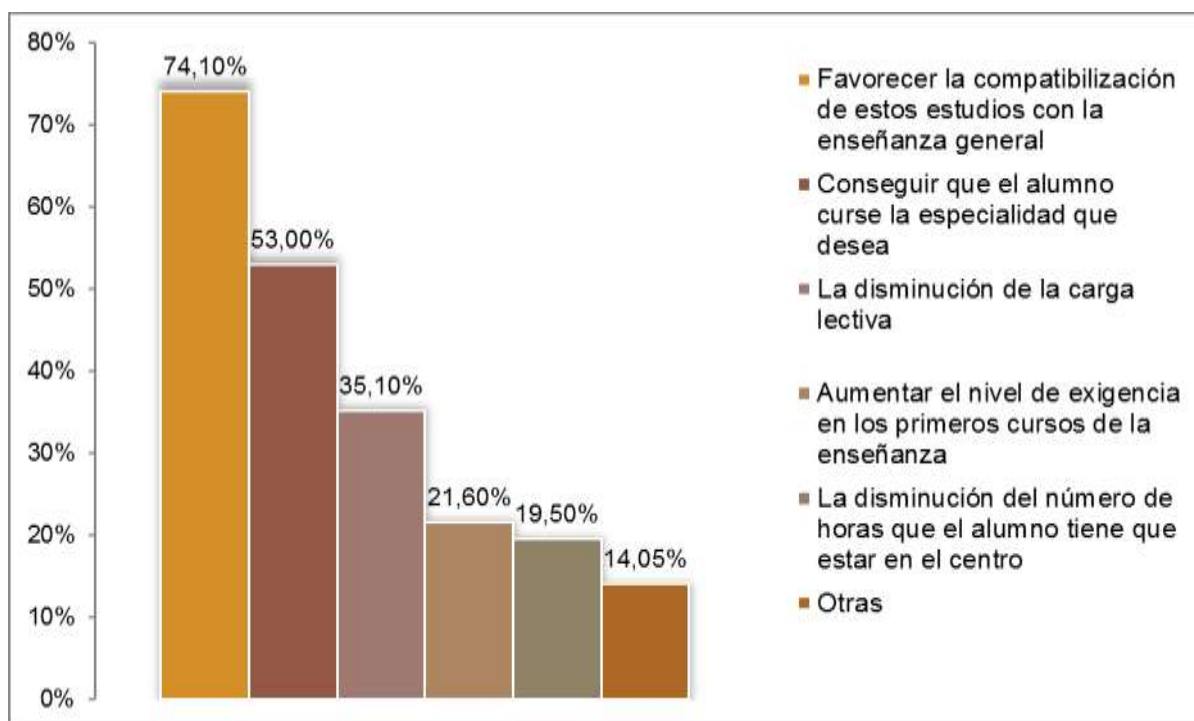
Estrategias a seguir cuando un alumno le comunica que quiere abandonar los estudios



Hay profesores que establecen otras medidas (16,21%), siendo la respuesta más significativa que dependiendo de las circunstancias se ha de optar por una u otra medida (5,94%). Un 3,80% manifestaron que a veces contactan con la familia. Un 2,70% no contacta con la familia y un 1,10% contacta con la familia y les pide que tomen medidas. Ahora que ya sabemos por qué fracasan los alumnos nos preguntamos qué medidas podrían facilitar la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Las presentamos en la siguiente figura:

FIGURA 8.22.

Medidas para facilitar la promoción de los alumnos



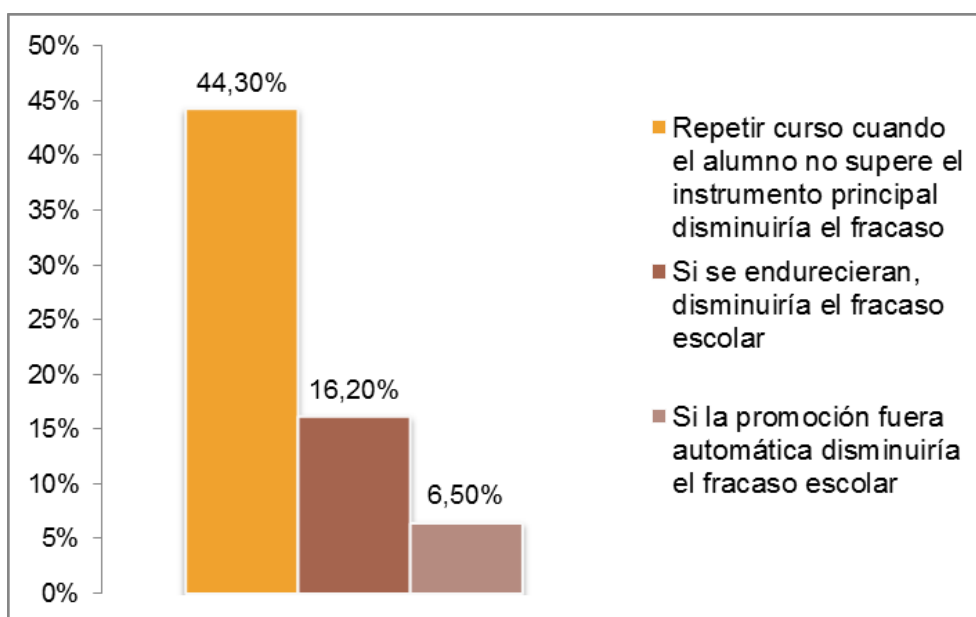
La respuesta que más resultados ha aglutinado es la de “Favorecer la compatibilización de estos estudios con la enseñanza general”, con un 74,10%, seguida por la de “Conseguir que el alumno curse la especialidad que desea” (53,00%). En tercer lugar, encontramos la “Disminución de la carga lectiva” con un 35,10%. Tras esto “Aumentar el nivel de exigencia en los primeros cursos de la enseñanza” (21,60%), la “Disminución del número de horas que el alumno tiene que estar en el centro” (19,50%) y “Otras” con un 14,05%. En el apartado “Otras” encontramos al analizarlas una gran cantidad de respuestas pero no

una concentración importante de las mismas. En esta pregunta permitimos al profesorado señalar un máximo de tres contestaciones.

Ahora que hemos señalado las medidas más idóneas para que los alumnos promocionen de un curso a otro estudiaremos qué se debería hacer con los criterios de promoción para que paliaran el fracaso académico. La siguiente figura presenta las diferentes respuestas:

FIGURA 8.23.

¿Los criterios de promoción inciden en el fracaso académico?

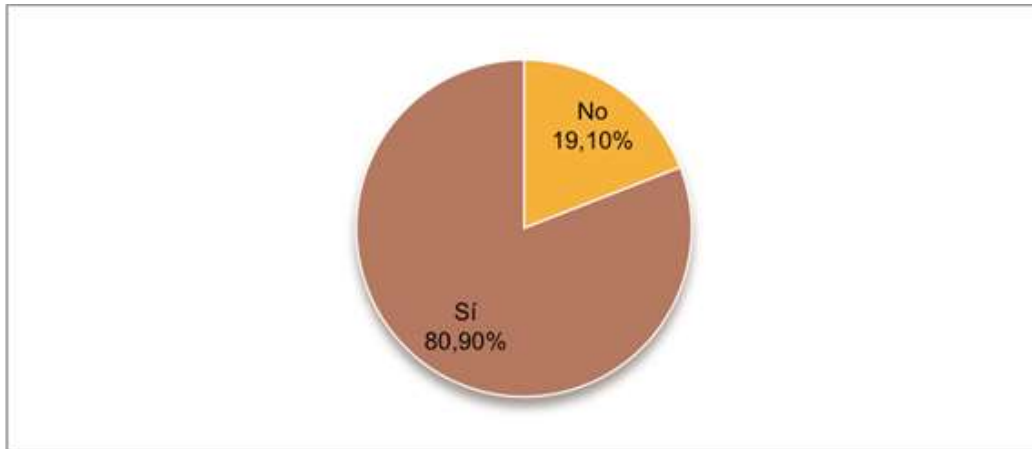


El profesorado ha considerado que habría que repetir curso cuando el alumno no supere el instrumento principal, y que eso disminuiría el fracaso. Esta respuesta ha aunado la mayor parte de las respuestas (44,30%), tras esto el resto de las respuestas no consigue un seguimiento tan numeroso: un 16,20% de las respuestas coinciden en que el endurecimiento de los criterios de promoción disminuirían el fracaso escolar. La promoción automática sólo recibe un 6,50% de respuestas.

De la misma forma que hemos preguntado al profesorado sobre los criterios de promoción, hemos creído conveniente reflexionar acerca de la necesidad de tener más convocatorias para facilitar la promoción. Por ello, hemos preguntado a los docentes sobre la incidencia del número de convocatorias en la promoción de un curso a otro.

FIGURA 8.24.

Incidencia del número de convocatorias en la promoción de un curso a otro

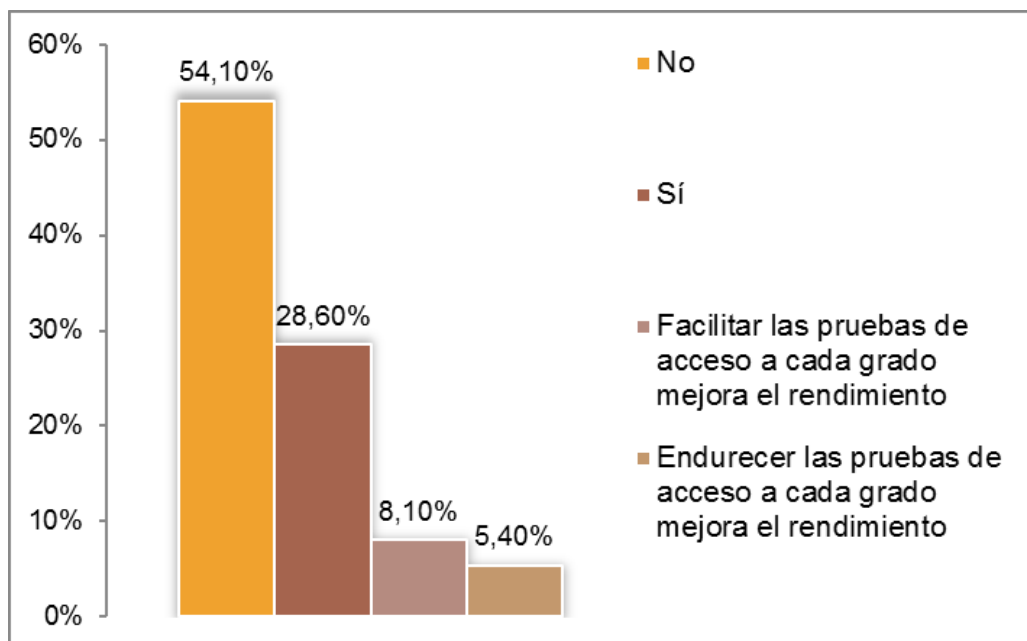


El 80,90% de la muestra encuestada cree que si existiera un mayor número de convocatorias se facilitaría la promoción de un curso a otro. El 19,10% opina lo contrario, aunque se trata de un porcentaje mucho menor.

Hemos analizado la promoción de nuestro alumnado de un curso a otro, pero también hemos querido ver de qué manera podemos mejorar las pruebas que los estudiantes ajenos a los centros hacen para acceder a los mismos, y de qué modo dichas pruebas pueden determinar el rendimiento académico.

FIGURA 8.25.

Influencia de las pruebas de acceso en el rendimiento



El 54,10% de los profesores dan una respuesta negativa, considerando que las pruebas de acceso no determinan el rendimiento académico frente a un 28,60% de los profesores que creen que sí. De resto, el profesorado apuesta por facilitar las pruebas en aras de mejorar el rendimiento, que obtiene un 8,10% de las respuestas frente a un 5,40% que cree que se deberían endurecer.

8.3.3.3 Recomendaciones

En este apartado vamos a recoger todas aquellas propuestas que se puedan llevar a cabo para conseguir el éxito o evitar el fracaso en los estudios musicales. Una de las principales cuestiones a las que le queríamos poner solución era a la posibilidad de compaginar la enseñanza general con la musical y por ello pedimos a los profesores que nos dijeran qué medidas se podían adoptar para ello.

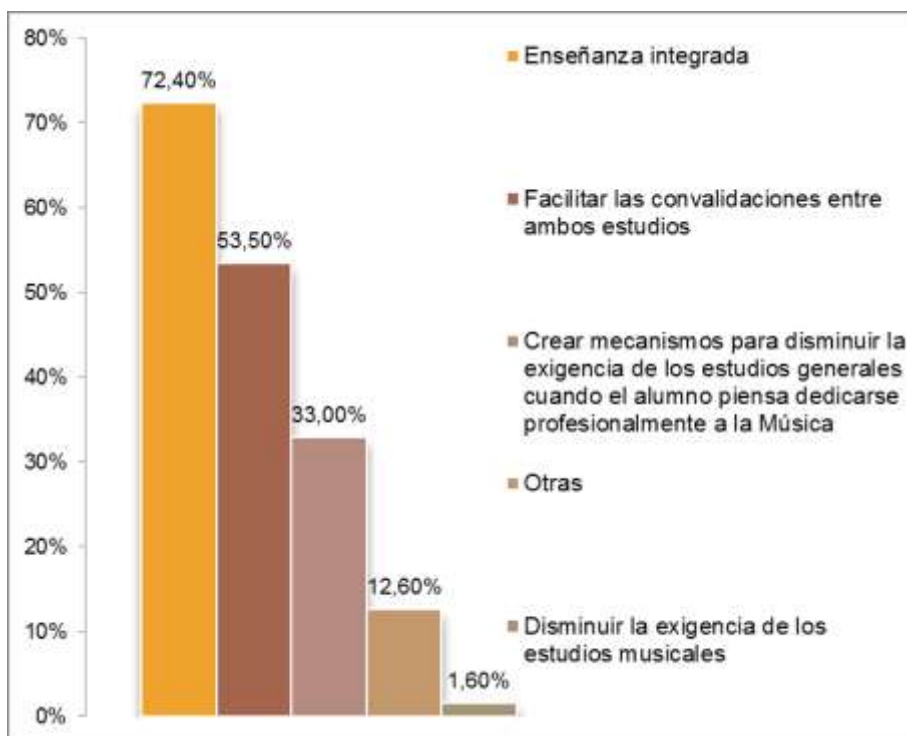
Dimos la opción a los docentes de marcar hasta tres posibles respuestas de las que ofertábamos, además de la respuesta “Otras” con carácter abierto que nos sirvió para recoger una mayor información sobre las propuestas del profesorado. Ofrecimos las siguientes respuestas: “Enseñanza integrada”, “Facilitar las convalidaciones entre ambos estudios”, “Disminuir la exigencia de los estudios musicales” y “Crear mecanismos para disminuir la exigencia de los estudios generales cuando el alumno piensa dedicarse profesionalmente a la Música”.

Como figura en el gráfico, hay una gran coincidencia de respuestas, el 72,40% en que habría que fomentar la “Enseñanza integrada”, seguido por la posibilidad de “Facilitar las convalidaciones entre ambos estudios” (53,50%) y por “Crear mecanismos para disminuir la exigencia de los estudios generales cuando el alumno piensa dedicarse profesionalmente a la Música” (33,00%).

Únicamente un 1,60% de los profesores encuestados cree que los estudios musicales hayan de ser menos exigentes. Tras estas respuestas, el apartado “Otras” acumuló el 12,60%, pero las respuestas no tuvieron gran seguimiento.

FIGURA 8.26.

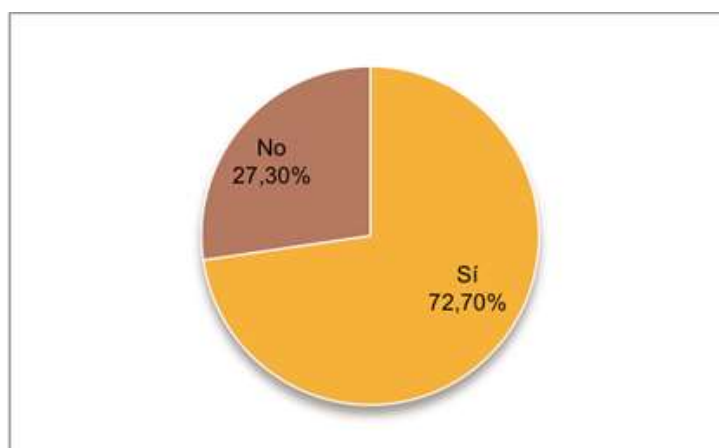
Medidas para compatibilizar la enseñanza general con la musical



Analizando el tema de compatibilizar la enseñanza musical y la general, nos damos cuenta de que las evaluaciones de ambos aprendizajes son siempre coincidentes, lo que redundaría en perjuicio del alumnado. Por ello, hemos preguntado al profesorado si creen que esta coincidencia de fechas de la evaluación incide en el fracaso académico. Seguidamente vemos la opinión de los docentes:

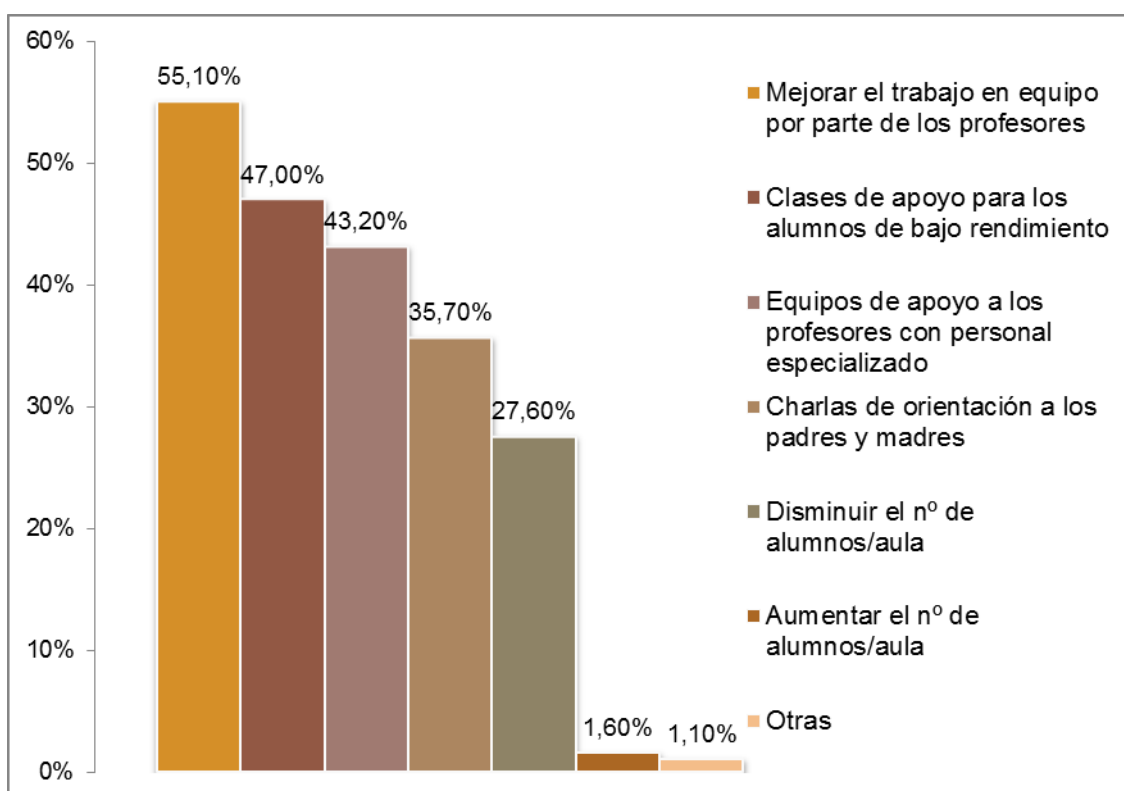
FIGURA 8.27.

Influencia de la coincidencia de fechas de evaluación en el rendimiento académico



Es determinante la contundencia con la que el profesorado responde positivamente. Un 72,70% de los docentes considera que la coincidencia de las fechas influye en el fracaso frente a un 27,30% que cree que no. Además creímos que los profesionales del sector eran el grupo idóneo para proponer medidas que pudieran aumentar el éxito académico de los alumnos en los estudios musicales. De nuevo permitimos a los docentes contestar un máximo de tres posibles respuestas. Hemos obtenido los resultados siguientes:

FIGURA 8.28.

Medidas para aumentar el éxito académico

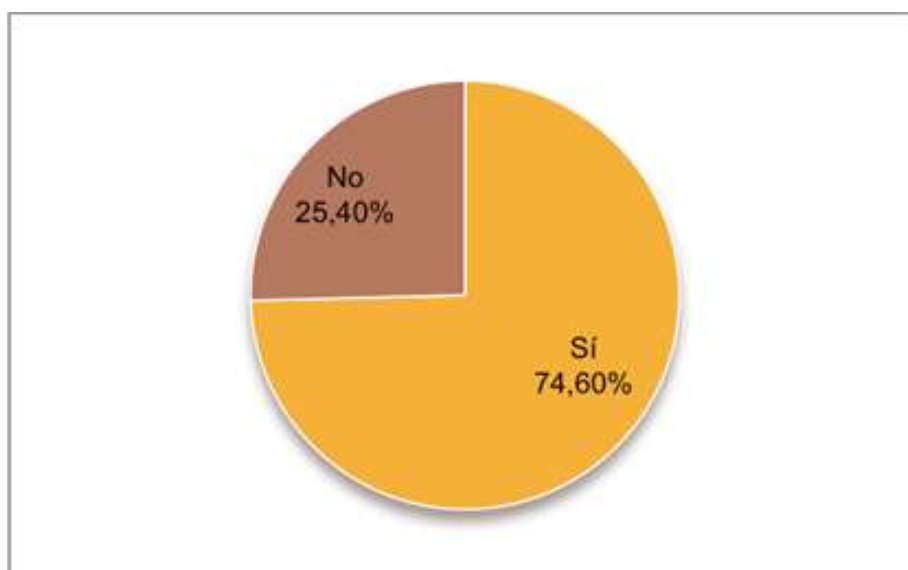
El profesorado otorga al trabajo en equipo del mismo una importancia clave para mejorar el éxito académico del alumnado (55,10%). Un poco por debajo de este dato los profesores consideran relevante que los alumnos de bajo rendimiento puedan tener “Clases de apoyo para los alumnos de bajo rendimiento” (47,00%), así como demandan el apoyo especializado de un psicólogo en el centro (43,20%). Un 35,70% de los docentes afirma que las “Charlas de orientación a los padres y madres” influirían positivamente en el éxito académico del alumnado.

También estiman conveniente para aumentar el éxito académico tener menos alumnos en el aula (27,60%). El resto de las respuestas obtienen un bajo número de contestaciones como el tener más alumnos por aula (1,60%) o el apartado “Otras” que obtiene sólo un 1,10% de las respuestas. La mitad de los docentes que respondieron al apartado “Otras” consideró que el éxito académico se podría aumentar si se facilitara la compatibilización de estos estudios con otros (0,55%).

En la misma línea de pretender incrementar el éxito en los alumnos, nos hemos preguntado si la causa de que determinados alumnos no consigan terminar sus estudios trasciende de las instituciones y va más allá, en concreto en la redacción de los planes de estudio. Los resultados quedan reflejados en el siguiente gráfico:

FIGURA 8.29.

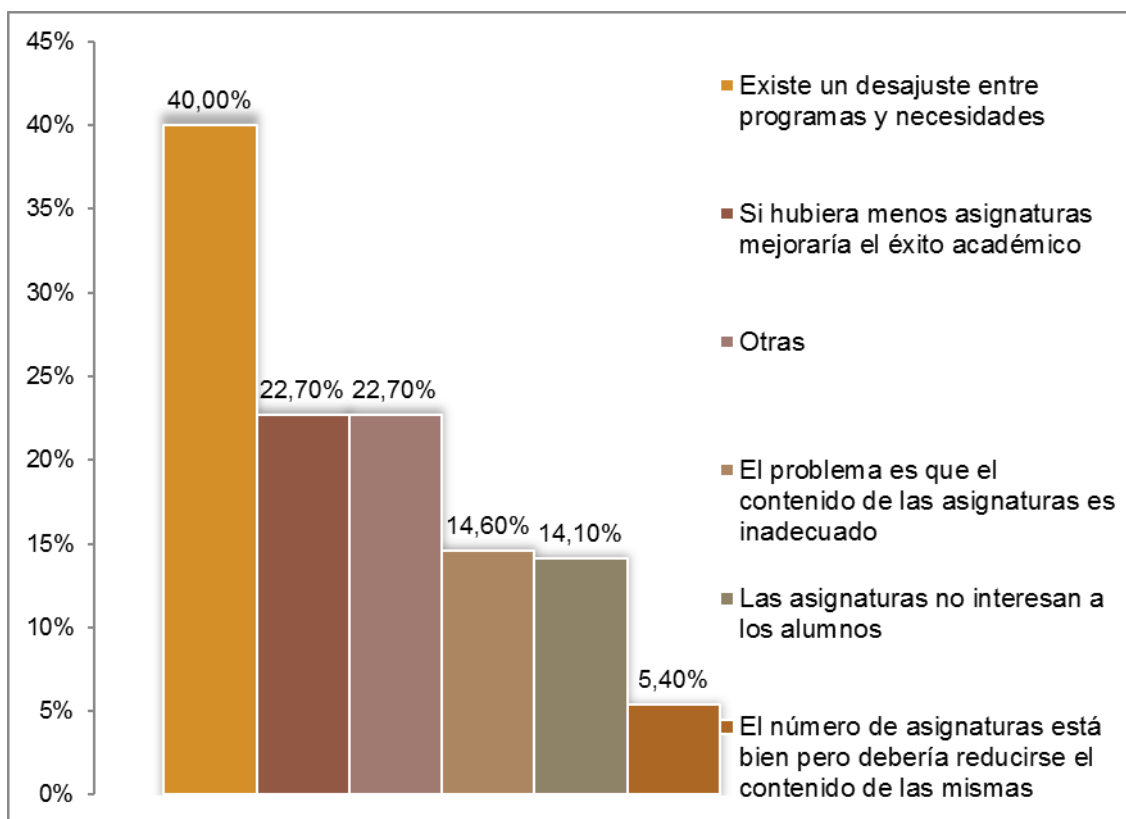
¿Hay que modificar los planes de estudio para evitar el fracaso académico?



Es obvio que casi las tres cuartas partes del profesorado opina que habría que modificar los planes de estudio para facilitar la buena marcha de los estudios de sus alumnos (74,60%). Sólo un 25,40% no cree que ese cambio en el plan de estudios evite el fracaso. Asimismo preguntamos acerca del por qué existe esa falta de confianza del profesorado hacia los planes de estudio. En esta pregunta se permitió también hasta tres respuestas de cada profesor. Estas son los resultados que obtuvimos:

FIGURA 8.30.

Razones por las que los planes de estudio no evitan el fracaso académico



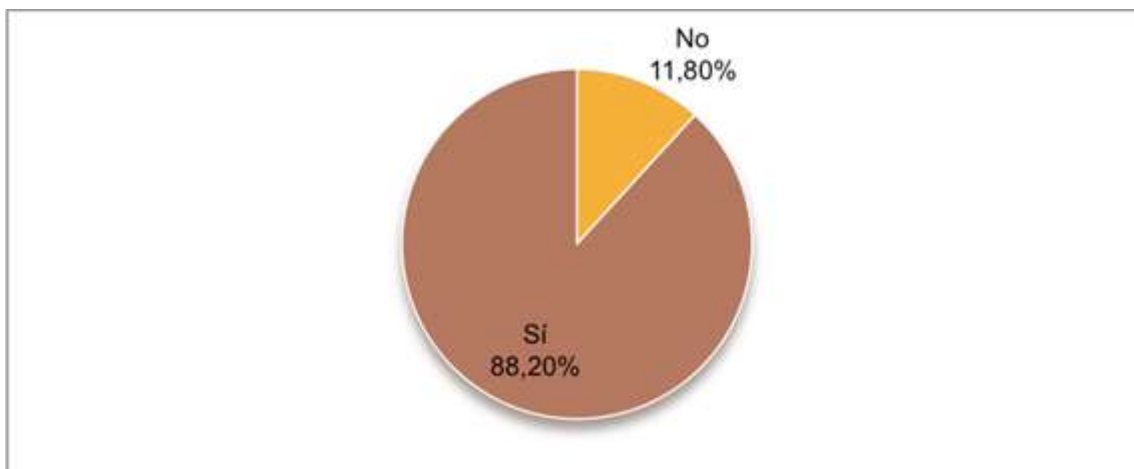
El 40,00% del profesorado cree que existe un desajuste entre los programas de estudio que se establecen y las necesidades existentes. Un 22,70% del profesorado encuestado cree que debería haber menos asignaturas. Un 14,60% cree que el contenido de las asignaturas es inadecuado, un 14,10% que las asignaturas no interesan a los alumnos y un 5,40% que el número de asignaturas está bien pero debería reducirse el contenido de las mismas.

Un 22,70% de los docentes optaron por responder al apartado "Otras", pero hubo gran diversidad de opiniones. La respuesta que aunó un mayor consenso fue la que consideró que la modificación de los planes de estudio ha de incluir la mejora de las asignaturas que se plantean en los mismos (3,24%).

Una vez detectadas las medidas que pueden aumentar el éxito académico, creímos que debíamos pasar a la práctica y preguntar a los profesores si creían conveniente crear en el centro un grupo de trabajo que trate el fracaso académico. Una gran mayoría optó por la creación del mismo.

FIGURA 8.31.

Conveniencia de crear en el centro un grupo de trabajo que trate el fracaso



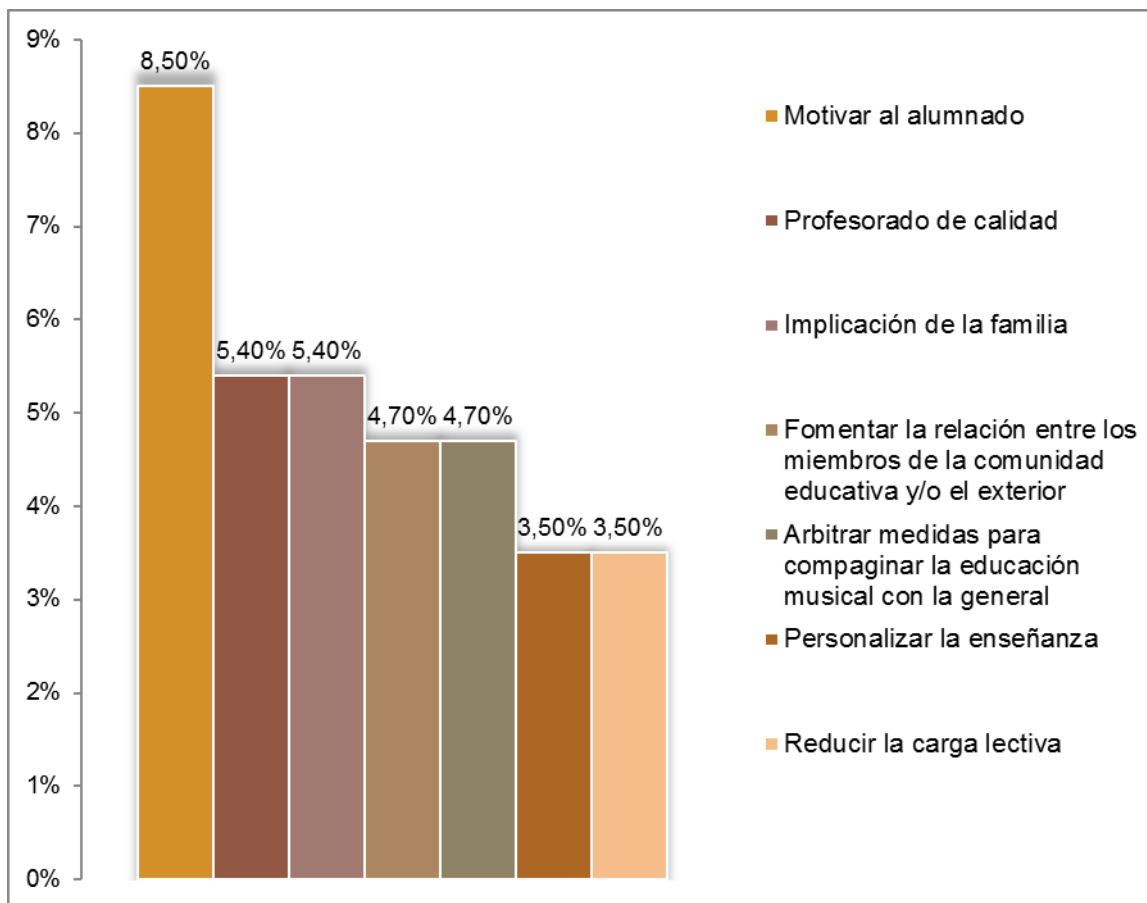
Está claro que el colectivo de profesores con un 88,20% de las respuestas, cree que sería conveniente la creación de un grupo de trabajo que realizara un seguimiento exhaustivo del fracaso académico. Quizás este grupo de trabajo pueda comenzar su actuación partiendo de las respuestas recogidas. Un 11,80% de los docentes estiman innecesaria la creación de este grupo de trabajo.

La pregunta siguiente fue contestada por 70,00% de la muestra, hubo una gran diversidad de respuestas, pero las más significativas son las que comentamos a continuación. La respuesta que ha tenido un mayor consenso tiene que ver con la motivación del alumnado. Esta respuesta aunó el 8,50% de las respuestas. En segundo lugar, con igual número de contestaciones (5,40%), los docentes creen que es fundamental tener un “Profesorado de calidad” y que la familia se implique en los estudios musicales de sus hijos.

Con un 4,70% de los votos aparecen dos medidas: “Fomentar la relación entre los miembros de la comunidad educativa y/o el exterior” y “Arbitrar medidas para compaginar la educación musical con la general”. Por último, “Personalizar la enseñanza” y “Reducir la carga lectiva” aglutinaron el 3,50% de las respuestas.

FIGURA 8.32.

Procesos y mecanismos útiles para evitar el fracaso



Sería conveniente, que además de evitar el fracaso, se utilizaran programas y políticas específicas para prevenir y/o reducir el abandono. A continuación desglosamos las propuestas que nos dio un 53,00% del profesorado encuestado. Las respuestas fueron muy heterogéneas. Recogemos aquí las que reunieron una mayor cantidad de opiniones coincidentes.

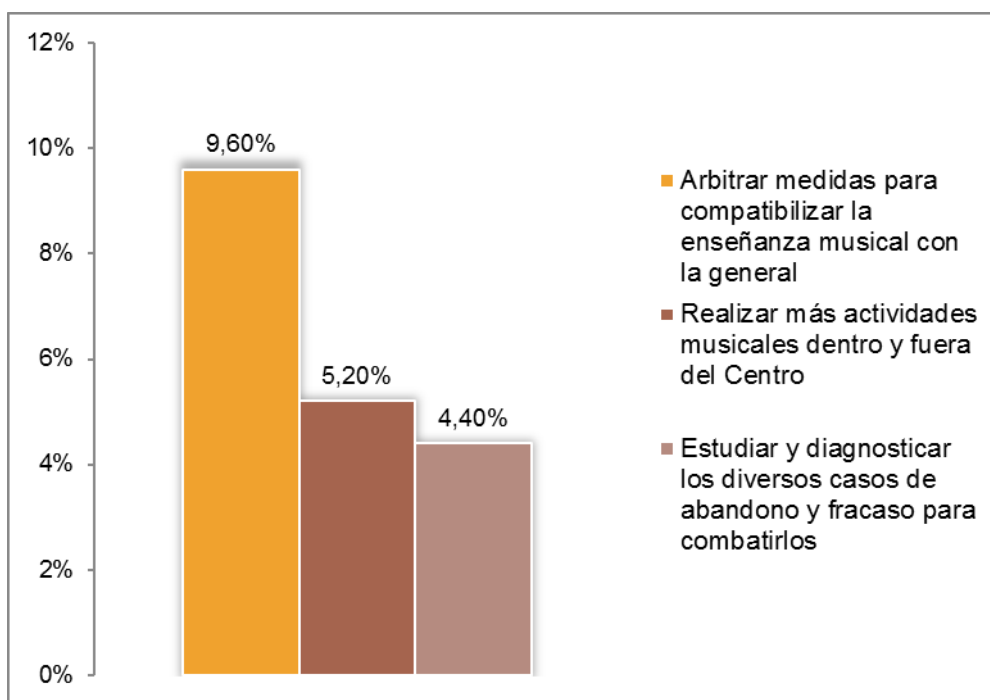
La respuesta mayoritaria fue de nuevo la de “Arbitrar medidas para compatibilizar la enseñanza musical con la general”. Esta contestación reunió al 9,60% de los encuestados. De la misma manera el profesorado argumenta que podría mejorar la tasa de abandono el hecho de “Realizar más actividades musicales dentro y fuera del Centro”. Esta respuesta obtuvo un porcentaje del 5,20%.

Por último, un 4,40% del profesorado considera necesario estudiar y diagnosticar los diversos casos de abandono y fracaso para combatirlos. Esto

enlaza con la respuesta mayoritaria que dieron los profesionales cuando preguntamos acerca de la conveniencia de crear en el centro un grupo de trabajo que trate el fracaso académico. Estos datos quedan recogidos en el gráfico que presentamos a continuación:

FIGURA 8.33.

Programas y políticas específicas para prevenir y/o reducir el abandono



8.4 Discusión de resultados

Este colectivo tiene en su mayoría entre 36 y 45 años. Estos datos nos hacen ver que la mayor parte del profesorado tiene una edad joven, puesto que los tramos de edad con más número de profesorado son de 36 a 45 años y de 25 a 35. Por el contrario, tras los 45 años este número va decreciendo hasta llegar a los profesores de mayor edad. Son mayoritariamente hombres, aunque con un estrecho margen con respecto a las féminas. El departamento con mayor representación es el de Tecla.

La experiencia del profesorado encuestado oscila entre 1 y 10 años de ejercicio de la profesión. Son en su mayoría personal laboral que trabaja a tiempo completo y que tiene titulación superior. Hay que tener en cuenta que en la muestra de profesorado figura tanto el que trabaja en centros de titularidad pública (donde tradicionalmente los profesores han sido funcionarios), como el que ejerce su profesión en centros de titularidad privada. Pertenecen

mayoritariamente al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria.

Cuando hemos presentado los datos del Conservatorio Superior de Música de Canarias lo hemos desglosado en dos sedes: El Conservatorio Superior de Música de Canarias sede Gran Canaria (en adelante, CSMC (GC)) y el Conservatorio Superior de Música de Canarias sede Tenerife (en adelante, CSMC (Tfe)) debido a que geográficamente se encuentran en islas diferentes.

El profesorado de los centros reglados de Canarias cree que el apoyo familiar es importante para el alumno. Esto es lógico, los estudios musicales reglados requieren de un esfuerzo considerable para el que los cursa, pero es una enseñanza no obligatoria, y por lo tanto de libre elección. Además de esto, se comienzan los estudios en edades tempranas, por lo que normalmente es la familia quien matricula a sus hijos al ser estos de menor edad. Rodríguez (2008), coincide con ello, pues cree que la implicación familiar en los estudios es “un factor determinante en el éxito escolar de los sujetos” (p. 12).

En cuanto al nivel cultural de los padres en el éxito académico de los alumnos el profesorado no cree que sea una circunstancia que influya en los logros de los discentes. Sin embargo un estudio de Garnica (1997), sitúa entre los factores que influyen en el rendimiento del alumno, el ámbito cultural que le rodea. De la misma manera, Miñaca & Hervás (2013) afirman que más de la mitad de los alumnos cuyos padres no tienen estudios tienen riesgo de sufrir fracaso escolar.

El profesorado cree que el nivel económico de los padres puede influir en el fracaso en los estudios musicales. La otra respuesta más seguida es que “No influye”. Garnica (1997) estudia esta variable como una de las que puede influir en el rendimiento. En otro orden de cosas, casi la totalidad de los docentes cree que el profesorado influye en el rendimiento del alumnado. Por lo tanto, nos encontramos con un colectivo que es consciente de la importancia de su papel en la consecución del éxito académico por parte del estudiantado.

De esta creencia han surgido los estudios que han hecho De la Calle (2004) y Herard & Leprince-Ringuet (2008) sobre las cualidades que ha de reunir un buen profesor. En resumen, los docentes consideran esenciales el

apoyo de la familia y del educador para que el alumno avance, creen que el nivel económico puede influir en el discente pero no el nivel cultural de los progenitores.

Los docentes creen que la preparación de los profesores en técnicas didácticas personalizadas habría de mejorarse. Uno de los factores que establece la LOGSE en su capítulo IV, como determinantes de la calidad, es la cualificación y la formación del profesorado. Una mejora de la calidad del profesorado traerá como consecuencia un avance en el rendimiento del alumnado.

También el profesorado desvela la importancia de las relaciones profesor-alumno en la mejora del rendimiento. En esta línea, García (2011) investiga sobre el vínculo profesor-alumno en aras de que el discente interiorice el aprendizaje del instrumento.

De la misma manera, el profesorado cree que puede existir menor fracaso si hay mayor interacción entre el estudiantado. Gento (1996) encuadra el trato hacia el alumno por parte de sus compañeros dentro de la satisfacción de los estudiantes, y la establece como un indicador de la calidad de las instituciones.

Los docentes afirman que la idea que el alumno tiene de la carrera es de una exigencia inferior a lo que resulta ser en realidad. Ya en un estudio realizado en 2003 (Lorenzo & Escandell) encontraron que el profesorado creía que ingresar con una idea equivocada de la carrera era una de las causas de abandono de los estudios musicales. Diez años después la idea del estudiante que ingresa al centro sigue sin adecuarse a la realidad.

Esta idea inexacta del nivel de los estudios lo podemos enlazar con la creencia popular de que la Música es un hobby o una actividad extraescolar, por lo que presuponen que son estudios fácilmente realizables. La exigencia de estos estudios y la dedicación que requieren es una realidad que no siempre se reconoce socialmente.

Este grupo cree que atendiendo a la demanda de los estudiantes se podría mejorar el éxito del alumnado en los estudios, pero no da un sí rotundo. En este sentido habría que tener en cuenta los estudios de Naidorf, Giordana &

Horn (2007) sobre la pertinencia. Es importante que las especialidades que oferta una institución sean adecuadas a las necesidades que la sociedad y el mercado laboral demandan en ese preciso lugar y momento.

La muestra no cree que haya características comunes en los alumnos que fracasan. Sin embargo, un estudio sobre las causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (Tejedor & García-Valcárcel, 2007) ha sido capaz de diseñar el perfil de los sujetos con “mejor rendimiento universitario”. Estas son las características:

- Alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media
- Pertenecientes a cursos inferiores
- Con alta valoración en sus hábitos de estudio
- Que asiste regularmente a las clases que se imparten
- Con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida
- Motivados culturalmente desde el ámbito familiar
- Con una actitud positiva hacia la Universidad
- Concepto de auto-eficacia elevado

Quizás sería interesante en futuros estudios concretar el estudiante tipo que tiene un buen rendimiento en los estudios reglados, para a partir de ahí, diseñar estrategias que fomenten estas actitudes en nuestros estudiantes.

Como hemos visto, los docentes no reconocen unas características determinadas en el alumno que fracasa. Sin embargo consideran que los alumnos entre 12 y 17 años tienen mayor riesgo de fracaso, así como aquellos que cursan las Enseñanzas Profesionales. Estos hechos podemos vincularlos con la etapa de la adolescencia que aparece en estos años y la exigencia del nivel en el que están situados tanto en los estudios generales como en los musicales.

Mayoritariamente, el profesorado de la enseñanza reglada vincula el fracaso académico con la falta de estudio, y la desmotivación. Estos estudios, conforme va avanzando el nivel requieren de una gran dedicación personal. En cuánto a la desmotivación, esto es lógico, porque son enseñanzas puramente

vocacionales, en las que si no se está motivado, no hay obligatoriedad de cursarlas como en la enseñanza general. La motivación puede vincularse con la pasión que el alumno pone en el aprendizaje. Así Bonneville-Roussy, Lavigne & Vallerand (2010) opinan que para llegar a un nivel experto de interpretación hay que tener un entusiasmo superior a la media.

Ya en el citado trabajo de Lorenzo & Escandell (2003), la falta de hábito de estudio era uno de los factores que los profesores señalaban como causante del abandono. En el estudio de Gómez (2011), los profesores expresan su descontento por la menor motivación del alumnado en el plan LOGSE frente al plan del 66. Mención aparte merecen las estrategias que utiliza el profesorado cuando un alumno le comunica que quiere abandonar los estudios. Normalmente los docentes contactan con la familia y establecen medidas conjuntas.

Además, la muestra encuestada cree para favorecer la promoción de los alumnos de un curso a otro, debería mejorarse la compatibilización de estos estudios con la enseñanza general. En este sentido Lemes (2000) nos dice que no existe una norma que regule la compatibilidad de la educación general y la musical. Esta situación causa en ocasiones el abandono, ya que los estudiantes no pueden atender al estudio de las dos enseñanzas, con la dedicación que ello implica.

Jiménez (2008), ha sido una continua fuente de inspiración por las conclusiones a las que llega en su estudio de investigación. Esta autora, elaboró dos cuestionarios para conocer las causas de abandono y/o permanencia en los estudios musicales de los alumnos/as de viola de Grado Medio del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria. Así cree que los problemas para compatibilizar la enseñanza general y la musical suponen una causa de abandono sobre todo cuando los estudiantes llegan a la universidad. Esto es así porque el plan actual obliga a los alumnos a matricularse en bloque, mientras que en el plan del 66 se permitía la matriculación en asignaturas sueltas.

En el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado se afirmó que ha de asegurarse “la compatibilidad respecto a cursar los dos

tipos de enseñanzas” (p. 19). De forma particular en Canarias se subrayó la existencia de una “imposibilidad material” por parte del alumnado de estas enseñanzas para compatibilizar los estudios, lo que suponía la principal causa de abandono académico. En esta ocasión, el Consejo Escolar de Canarias cuando exponía esta situación añadía la palabra probablemente. Nosotros podemos decir que el profesorado corrobora esta postura.

Asimismo el profesorado considera que el hecho de que el alumno curse la especialidad que desea puede facilitar la promoción de curso. En este sentido el estudio de Jiménez (2008) concluye que el porcentaje de alumnos que abandona la especialidad de viola es similar a los que no eligieron este instrumento como primera opción. Es importante que en una enseñanza no obligatoria, el discente tenga la posibilidad de elegir la especialidad de su elección.

El profesorado cree que es importante que el alumno repita curso cuando no supere el instrumento principal y que si existiera un mayor número de convocatorias se facilitaría la promoción de un curso a otro. Actualmente, en los conservatorios existe la convocatoria de septiembre en las Enseñanzas Profesionales y las Enseñanzas Superiores, pero no en las Enseñanzas Elementales, donde sería deseable su implantación. Sin embargo, los docentes consideran que las pruebas de acceso no son determinantes para el rendimiento académico.

Para compatibilizar la enseñanza general con la musical, el profesorado considera que ambos tipos de enseñanza deberían estar integradas. En el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007) se pide que se fomenten los centros integrados de Música y Secundaria así como el Bachillerato en Artes. Asimismo, Roche (2005) cree que el título de Bachiller de Música, descolgado de las modalidades que existen actualmente “crea mucha incertidumbre a todos los sectores afectados: alumnos, padres y centros por la inseguridad que genera en relación con sus posibles conexiones universitarias” (p. 9).

La otra posibilidad señalada por el profesorado a la hora de simultanear enseñanzas, es facilitar las convalidaciones entre ambos estudios. El texto

citado también destaca la importancia de las mismas, estableciendo que para facilitar la simultaneidad de enseñanzas habrán de adoptarse las convalidaciones oportunas. Incluso estiman que son necesarias para disminuir la carga lectiva a la que los estudiantes se ven sometidos.

Otro problema que presenta el no tener una enseñanza integrada es la coincidencia de fechas de evaluación entre el régimen general y el musical, los docentes consideran que esta cuestión influye en el fracaso. Jiménez (2008) corrobora esta apreciación, dado que la coincidencia de fechas de evaluación genera “un sentimiento de agobio entre el alumnado” (p. 64).

Este colectivo considera que puede aumentar el éxito académico el trabajo en equipo. El Centro integrado de Música “Padre Antonio Soler” en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007) resalta la importancia de este hecho y lo señala como facilitador del aprendizaje integral del alumno.

El profesorado cree que modificando los planes de estudio se mejoraría la buena marcha del aprendizaje de sus alumnos, dado que en opinión de los profesores existe un desajuste entre los programas de estudio y las necesidades existentes. Sorprende la poca aceptación que los docentes tienen de unos planes de estudio que han de poner en práctica. Quizás habría que replantearse la manera de elaborarlos y cómo hacer para que el profesorado los considere efectivos.

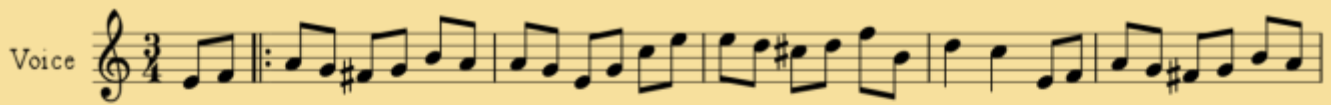
En este sentido un estudio sobre la reforma educativa en la Comunidad de Madrid (Gómez, 2011) señala que el alumnado de las Enseñanzas Superiores casi de forma unánime cree que el plan de estudios LOGSE no aporta los conocimientos suficientes para desempeñarse como músicos profesionales. Habrá que analizar si el plan de estudios LOE cuenta con los elementos suficientes para solventar esta cuestión. En este estudio de Gómez (2011), el 70,00% de los encuestados (tanto profesores como alumnos) consideraron el plan LOGSE como “Malo o Regular”.

El profesorado considera que sería conveniente crear un grupo de trabajo que trate el fracaso académico, pero que el mecanismo por excelencia para evitar el fracaso ha de partir de la motivación del alumnado. Valencia

(2011) cree que los profesores no sólo deben enseñar conocimientos sino que han de crear un “entorno de aprendizaje motivante”.

Como estrategias para prevenir y/o reducir el abandono, los profesores creen que se han de arbitrar medidas para compatibilizar la enseñanza musical con la general. La incompatibilidad de los estudios musicales con otros, ya la habíamos encontrado anteriormente al preguntar a los profesores sobre las medidas convenientes para facilitar la promoción de los alumnos. Y es que se trata del *quid* de la cuestión, por lo que urge establecer medidas para solucionar este problema.

C ONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS



Esta tesis se presenta en un contexto que se caracteriza fundamentalmente por la preocupación por evitar que los alumnos abandonen sus estudios de Música. Este objetivo es demandado por los diferentes colectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Tanto el profesorado, como los alumnos, padres e instituciones superiores desean que los discentes puedan llevar sus estudios a buen término.

Cuando hemos abordado el marco teórico (capítulos I, II y III), hemos comprobado que el abandono de las enseñanzas de Música es un fenómeno muy poco estudiado, aunque en el ámbito de la educación general hemos encontrado un interés creciente por analizar las causas del abandono. Esto obedece en gran parte a la cantidad de tiempo, esfuerzo y capital humano que se pierde en el camino.

En el capítulo IV, hemos analizado los datos oficiales recogidos por la Oficina de Escolarización y Estadística dependiente de la Viceconsejería de Educación y Universidades (Consejería de Educación, Cultura y Deportes). Tras ello, nuestro marco empírico prosigue analizando los datos aportados por tres colectivos diferentes de alumnado y el profesorado de los centros reglados de Canarias. Los alumnos encuestados han sido los que cursan nuestras enseñanzas, los que han desertado y los que han finalizado los estudios. Todo ello lo hemos hecho con el objetivo de esclarecer la situación del abandono en nuestros centros.

Estos datos los hemos recogido en los capítulos V, VI, VII y VIII, los cuales han concluido con un apartado específico donde se han recogido las conclusiones más significativas de los mismos. Sin embargo, a la vista de los tres estudios empíricos, procederemos ahora a contrastar los datos que hemos obtenido.

Los tres colectivos de alumnos consideran que la edad con la que se inician estas enseñanzas es fundamental para realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios. De la misma forma, existe unanimidad cuando preguntamos si creen que tienen aptitudes, a lo que los tres grupos de discentes encuestados responden que sí. Cada grupo de educandos se preparó para acceder en el centro en el que estudian Música. Sin embargo,

mientras que los alumnos que permanecen en nuestras instituciones se han preparado en escuelas de Música, los que abandonan y los que finalizan lo hicieron con un profesor particular.

En lo relativo a la especialidad, existe de nuevo unanimidad en los tres grupos, dado que la mayoría del alumnado ha elegido la especialidad que deseaba. Sin embargo, los que no consiguieron cursarla fue porque no había plaza en el instrumento de su elección. La razón para elegir la especialidad fue porque siempre les había gustado.

Cada uno de estos grupos aduce que ha iniciado los estudios por decisión propia, seguido por aquellos que lo hicieron a instancias de sus progenitores. El apoyo familiar ha sido reseñado por el alumnado al completo como necesario para poder cursar estos estudios. De la misma forma, los docentes han argumentado la importancia que el apoyo familiar tiene para los estudiantes. Incluso en lo relativo a la comprensión del entorno hacia la dedicación de estas enseñanzas, los estudiantes de nuevo señalaban que su entorno entiende las características de este tipo de formación que requiere en muchos casos de un gran número de horas de práctica en solitario.

El alumnado señala que no se le ha invitado a desertar, sin embargo, los que reconocen que se les ha aconsejado dejar los estudios lo hicieron a instancia de sus padres. Por otro lado, la aspiración del alumnado es ser profesional de la Música. Incluso la mayoría de los estudiantes que han terminado los estudios reseñan que su profesión está relacionada con la Música. A aquellos que no son profesionales del sector, les hubiera gustado que su trabajo hubiese estado relacionado con la Música.

Las expectativas que tenían al iniciar los estudios fue culminarlos en su totalidad. Sin embargo, el grupo de alumnos que abandona, señala que sigue en contacto con la música, aunque no se arrepiente de haber dejado la formación reglada. Cuando analizamos la deserción por cursos, vemos que es un poco superior en las Enseñanzas Elementales.

Los alumnos que permanecen en nuestros centros y los que han egresado muestran su satisfacción con los estudios realizados. Sin embargo, y aunque los valores fueron muy cercanos entre el sí y el no, el colectivo que

deja los estudios no ha estado en general contento con los mismos. Dentro del alumnado que permanece en nuestras instituciones, los que no están satisfechos es por el plan de estudios y porque creen que podrían rendir más. El alumnado que deja los estudios y los que egresan establecen como causa fundamental de su insatisfacción al profesorado. Además el alumnado que egresa de los estudios considera que la formación dentro del sistema podría mejorar.

En el plano económico, los estudiantes que están cursando las enseñanzas y los que finalizan los estudios creen que las causas económicas influyen en que los estudiantes no terminen su aprendizaje. Sin embargo los alumnos que abandonan no están de acuerdo en que las causas económicas sean determinantes en la deserción. Así los estudiantes que están cursando los estudios creen que influye la falta de medios de los discentes, y los estudiantes que egresan señalan las altas tasas de matrícula como factor responsable de la no continuación de los estudios. De la misma manera el profesorado considera que el nivel económico de los padres puede influir en el fracaso en los estudios musicales.

Las salidas laborales no es un factor que desmotivara a los alumnos que están cursando los estudios o a los que los terminaron. La posición contraria la sostiene el alumnado que abandonó su aprendizaje, puesto que creen que la falta de salidas laborales influye en el rendimiento del alumnado.

La razón fundamental por la que los discentes no logran culminar los estudios es el no poder elegir especialidad. Los profesores también señalan la importancia de que el estudiante curse la especialidad que desea, y la incluyen como una medida que favorece que el alumno promocióne de un curso a otro.

Los alumnos que abandonan creen que otros discentes dejan los estudios por el ambiente del centro y la falta de cabinas de estudio. Sin embargo, ellos abandonaron por no poder compaginar los estudios musicales con la enseñanza general. En la misma línea, el profesorado señala la importancia de arbitrar medidas que ayuden a compatibilizar ambas enseñanzas. De esa manera, se podrá facilitar la promoción de un curso a otro además de evitar la deserción. El profesorado señala la necesidad de fomentar

aspectos como la enseñanza integrada, el sistema de convalidaciones y la no coincidencia de fechas de evaluación para evitar la doble escolarización y reducir la carga lectiva de nuestros alumnos.

Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son básicas para mejorar el rendimiento. El colectivo de alumnos que cursa los estudios señala que las relaciones entre profesores y alumnos han de ser más fluidas. El profesorado corrobora esta necesidad y la amplía. Así cree que es necesario el trabajo en equipo del profesorado como indispensable para conseguir el éxito académico en los discentes y que la mejora en la interacción entre los estudiantes puede reducir el fracaso en los estudios.

El alumnado que abandona señala como razón fundamental de su deserción al profesorado. Así, los docentes, consideran que su intervención es básica para la mejora del rendimiento de los estudiantes. En concreto, el aspecto docente de los profesores ha de mejorarse en opinión del alumnado que finaliza, y también el profesorado por su parte, solicita que se mejore su preparación en técnicas didácticas personalizadas.

Como medidas para evitar el fracaso, el alumnado que abandona señala la necesidad de flexibilizar los horarios. Este mismo colectivo, junto con los alumnos que han finalizado creen que para lograr este objetivo, el plan de estudios habría de conectarse con la realidad. El profesorado y el estudiantado que permanece en nuestras instituciones creen que no hay correlación entre los planes de estudio y las necesidades reales. Sin embargo, este último colectivo eligió este ítem como segunda opción.

Para el profesorado el fracaso es consecuencia de la falta de estudio y la desmotivación. Por ello, habrá que diseñar estrategias que fomenten estos aspectos para evitar que se puedan convertir en causantes del abandono. Para ello los docentes proponen la creación en los centros de un grupo de trabajo que analice y ponga en práctica aspectos que eviten el fracaso académico.

El alumnado que abandona y el que finaliza aconseja a los centros que oferte un buen profesorado. Sin embargo, el alumnado que está cursando nuestras enseñanzas considera que el apoyo o la motivación al alumno es lo

fundamental. Los profesores también aducen que la motivación es la vía para evitar el fracaso académico.

El alumnado que estudia en nuestros centros reglados cree que hay que mejorar los centros en general. En concreto señalan la infraestructura, los servicios, los medios, la seguridad o el material de los mismos. Sin embargo, es sorprendente que el alumnado que abandona los estudios resalte en primer lugar los aspectos positivos que tuvo su formación. Sin embargo, en segundo lugar definen estos estudios como exigentes, sacrificados e incompatibles con otros. Así el profesorado también resalta que los alumnos creen que los estudios son más fáciles de lo que en realidad son, por lo que cuando ingresan en los centros descubren una realidad que en nada tenía que ver con sus expectativas. En cuanto a los discentes que finalizan, hicieron muchas valoraciones, pero ninguna tuvo un gran seguimiento.

Por último, sería interesante en un futuro analizar las diferentes especialidades en los estudios musicales para comprobar si existen diferencias significativas entre las mismas. Esto ayudaría a diseñar estrategias específicas para cada área, ya que pudiera ser que las causas de abandono tengan variables diferentes en cada especialidad. De la misma manera se debería profundizar en el estudio por niveles de los estudiantes que abandonan. En las Enseñanzas Elementales, porque es el nivel en el que los alumnos que han desertado creen que hay mayor abandono y en las Enseñanzas Profesionales dado que el profesorado y los datos estadísticos oficiales consideran que hay una mayor deserción.

Una de las propuestas que se deriva de este estudio es la necesidad de mejorar las relaciones y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Mejorar la acción tutorial, hacer más fluidas las relaciones profesor-alumno, mejorar la coordinación entre el profesorado, fomentar el trabajo en equipo tanto de los profesores como de los discentes, serían objetivos deseables para cualquier centro de educación musical.

Por otro lado, es necesario establecer mecanismos para la detección precoz del fracaso, lo que prevendría el abandono. También constituye una meta clave en nuestra tarea detectar los indicadores previos al abandono como

la repetición y el absentismo. En concreto, habría que fomentar la implicación y participación de la comunidad educativa en el fracaso y/o abandono, diseñando actividades que garanticen su efectividad.

Incluso prestar mayor atención al papel de los padres en los estudios de nuestro alumnado, o buscar fórmulas para vincularlos con el centro, favoreciendo su cooperación, repercutiría favorablemente en la deserción. Un paso más, sería realizar estudios sobre la manera de estimular la comunicación entre distintas comunidades educativas. Así podrían intercambiarse experiencias docentes, sistemas de evaluación, resultados, sistemas organizativos, etc. También sería interesante abrir nuestros centros hacia la sociedad, ello aumentaría la sensibilidad social hacia nuestros estudios y fomentaría su reconocimiento.

Extendiendo la idea precedente de mejorar las relaciones y la comunicación, una realidad que se debe investigar es la posible creación en Canarias de una red de centros de calidad educativa análoga a la realizada en la Comunidad Valenciana. Esto favorecería la comunicación entre instituciones. Incluso sería deseable que esa red se extendiera entre los centros musicales reglados de España, e incluso de Europa, y el extranjero, dado que podríamos intercambiar información y experiencias de centros similares al nuestro.

Además sería conveniente diseñar fórmulas que integren los estudios artísticos con los del sistema general, como hemos visto uno de los mayores *handicaps* que encuentra nuestro alumnado a la hora de cursar los estudios reglados. Aunque la ley contempla un sistema de convalidaciones, creemos que es posible ir más allá, con lo cual se podrían hacer propuestas que descarguen de material de estudio a nuestros discentes.

De la misma manera creemos importante que se estudie la pertinencia de los contenidos de los estudios musicales. Es decir si existe una vinculación entre las necesidades que el mercado laboral tiene y la preparación que están recibiendo los estudiantes de Música. No tiene sentido que después de tantos años de estudio y trabajo el alumno de Música vea que su preparación no está en consonancia con lo que el mercado laboral espera de él como profesional.

Otra de las iniciativas que se deben emprender es la flexibilización de las enseñanzas, y, en este sentido podríamos revisar la posibilidad de que el alumno pueda cursar determinadas asignaturas y no haya de matricularse de todo el curso completo. Entendemos que un estudio en este sentido ha de contar con un compromiso político amplio, pero somos optimistas cuando confiamos en que con un mayor conocimiento de estos estudios se logrará una mayor sensibilización hacia ellos.

Sería interesante estudiar la incidencia de los planes de estudio en los discentes. Los planes de estudio suelen aportar cambios que no siempre son analizados, y podrían extraerse conclusiones significativas si se realizaran trabajos de investigación sobre los mismos. Temas a tratar serían por ejemplo las diferencias de nivel de los egresados de un plan u otro. También se podría comprobar la incidencia en el abandono de los cambios de ratio profesor-alumno. En concreto nos preguntamos si influirá en los logros futuros de nuestros estudiantes el cambio de un alumno a tres que se ha establecido en los dos primeros cursos de las enseñanzas instrumentales elementales.

Además proponemos ahondar en el estudio de la integración de las enseñanzas superiores en la universidad o por lo menos que se planteen propuestas para que los estudios de Música dejen de tener una consideración al margen del resto de las enseñanzas superiores. Nuestros estudiantes merecen que tanto las titulaciones, como el sistema de ayudas, becas y el resto del entramado que beneficia a las enseñanzas de nivel superior les sean de aplicación.

Incluso la conexión entre el Bachillerato en Artes y las titulaciones universitarias que podrían cursarse posteriormente habría de ser revisada. Debería estudiarse de qué manera se puede potenciar la autonomía organizativa y de gestión de los centros escolares para que puedan dar soluciones específicas al alumnado que cursa las enseñanzas regladas de Música. Por supuesto, en la puesta en práctica habría de contarse con el respaldo de la Administración educativa.

También podría crearse una línea de investigación que estudiara qué funciones, repercusiones y ventajas tendría la existencia en el centro de un

servicio de orientación. Este servicio podría servir de guía tanto a los aspirantes que deseen ingresar en el centro, como a los estudiantes en diversos aspectos de su formación, estudios en el extranjero, etc.

En relación al alumnado, el orientador en colaboración con el profesor podría proponer fórmulas para mejorar el rendimiento académico y la promoción de los discentes de manera personalizada. Entre otras, podría plantear propuestas de refuerzo educativo en el ámbito académico, lo que incidiría positivamente en el abandono. También contaría entre sus funciones apoyar al profesorado en determinadas circunstancias que se pueden dar en la práctica docente cotidiana. Además serviría para asesorar a las familias lo que incidiría positivamente en nuestro alumnado.

Sabemos que uno de los indicadores de la calidad de una institución es la satisfacción de los estudiantes, ahondar en el estudio de las demandas y expectativas de los discentes e incrementar su grado de satisfacción en la institución sería deseable a la vez que conveniente.

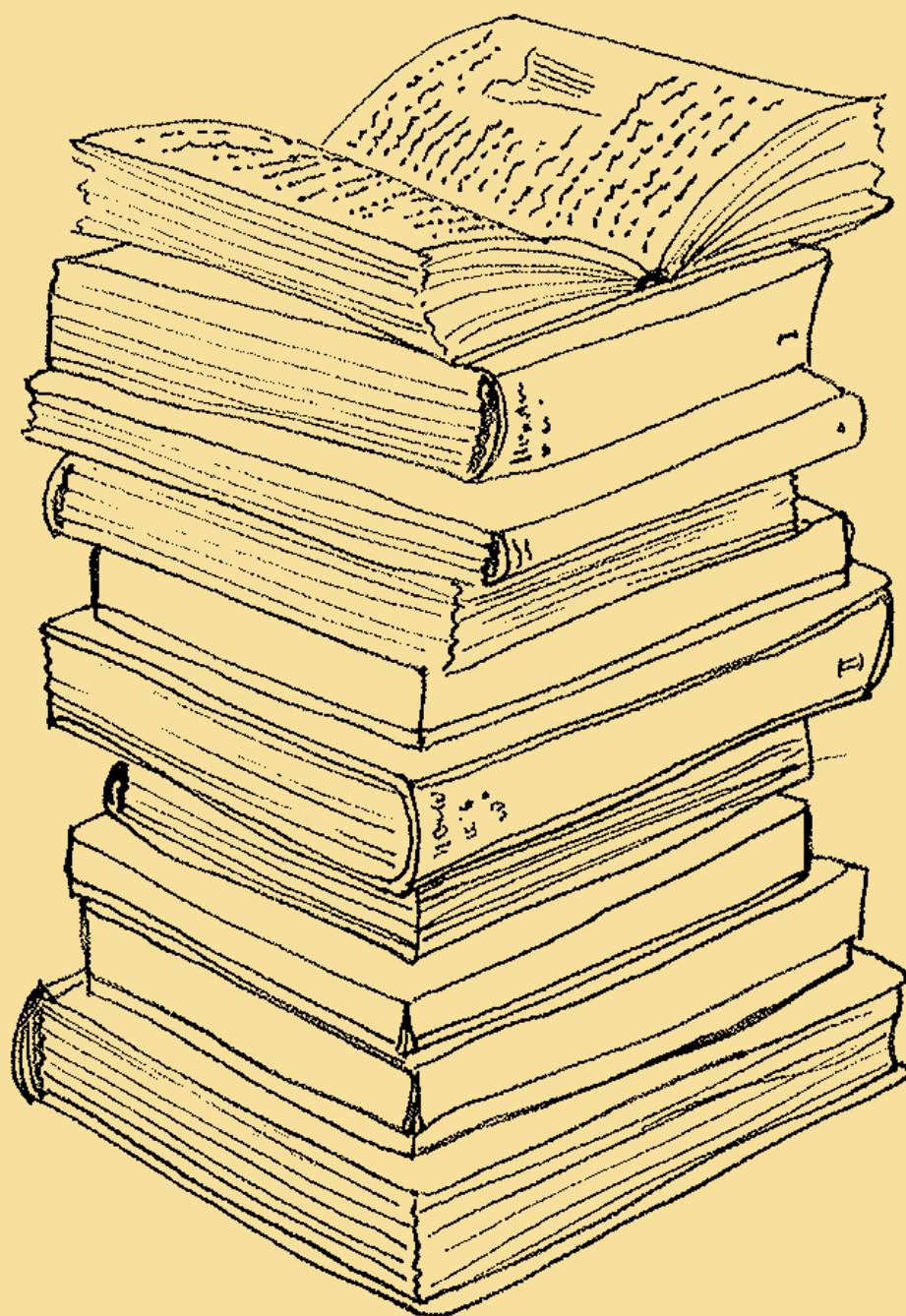
Sabemos que los estudios de Música necesitan de una gran dedicación, y que el instrumento demanda una gran cantidad de horas de estudio. Sin embargo, la eficacia de ese estudio es algo que no ha sido investigado en profundidad. Por eso, sería interesante analizar qué técnicas podrían mejorar nuestro rendimiento, facilitar la adquisición de destrezas y conocimientos, y hacernos lograr resultados. De esa manera los discentes mejorarían sus calificaciones y reducirían el tiempo invertido en el aprendizaje. Esos trabajos deberían analizar la interacción existente entre el proceso enseñanza-aprendizaje, para así poder valorar correctamente los resultados del mismo.

En otro orden de cosas, investigar sobre las salidas laborales, así como diseñar una guía que oriente a los estudiantes de Música sobre las distintas profesiones, incidiría en la motivación del alumnado que vería plasmado su posible futuro profesional con toda claridad. Asimismo, ahondar en el estudio de propuestas concretas sobre cómo motivar a los discentes sería de gran utilidad.

Apostar por la mejora de nuestras enseñanzas desde cualquier perspectiva supone situarlas en el punto de mira de la sociedad, las

instituciones superiores a los centros y la comunidad educativa. La reflexión que emana de estos trabajos debe impulsarnos a no cejar en el empeño de construir un futuro mejor para nuestras enseñanzas de Música, sin perder todos los logros que hemos ido consiguiendo en el camino.

BIBLIOGRAFÍA



- Alegre, M. A. & Benito, R. Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_03.pdf
- Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). *Conservatorios Superiores de Música asociados a ACESEA*. Recuperado de http://www.acesea.es/www/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=57
- Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen (AEC) (2000). *AEC Credo*. Utrecht: Asociación Europea de Conservatorios, Academias de Música y Musikhochschulen (AEC). Recuperado de <http://aecsita.cramgo.nl/Publications.aspx?id=-1>
- Badía, M. (2009). *Informe de la comisión de Cultura y Educación: Estudios Artísticos en la Unión Europea*. Estrasburgo: Parlamento Europeo. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2009-0093+0+DOC+XML+V0//ES>
- Boletín Oficial nº 12, de 27 de Marzo de 1986 (1989). Un modelo de Bachillerato Musical Francés: Clases de música con horarios especiales adaptados en algunos centros secundarios para alumnos de Música. *Música y Educación*, II(1), 169-171.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestao en açao*, 9(1), 37-60. Recuperado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2010). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of music*, 39(1), 123-138. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/39/1/123>.

- Bújez, A. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cabrera, J. M. & Peña, R. (2009): *Indicadores Prioritarios de la Educación en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebIcec/docs/0910/Indicadores2009Canarias.pdf>
- Cañellas, J. et al (2011). *Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas 2009-2010*. Madrid: Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/2010csea.pdf>
- Casas, V. (2001) ¿Por qué los niños deben aprender música?. *Colombia Médica*, 32(004), 197-204. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/docs/2/2.5-Atencion-PI-enfoque-nutricional/Recursos%20adicionales/desarrollo%20artístico/CASAS-%20ninos%20musica.pdf>
- Casquero, A. & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_08.pdf
- Cid, M. J. (2011). *Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Vigo: Vigo.
- Colleta, M. & Pascual, L. (2010). *¿Las emociones experimentadas por un alumno mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje?* (Actas de la IX Reunión, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, en adelante SACCoM 39-56). Argentina: SACCoM. Recuperado de http://www.saccom.org.ar/2010_reunion9/actas/09.Colleta-Pascual.pdf

- Costa-Giomi, E. (2004). "I do not want to study Piano!" Early Predictors of Student Dropout Behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, nº 161/162, 20th ISME Research Seminar, 57-64.
- Creech, A. & Hallam, S. (2010). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of music*, 39(1), 102-122. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/39/1/102>
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las Universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. (Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5925/01Ycl01de01.pdf;jsessionid=84600E9FDA0B9F1E366BCC249E65E50F.tdx2?sequence=1>
- Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior, 2003*. Berlín: Comunicado Oficial de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. Recuperado de <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>
- Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas, 2005*. Bergen: Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf
- Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado, 2007*. Londres: Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

- Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. *Leuven/Louvain-la Neuve Communiqué. The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade, 2009.* Leuven/Louvain-laNeuve: Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf
- Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. *Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.* Budapest-Viena: Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAASS, 2005). *Manifiesto por la mejora de la enseñanza superior de la música.* Valencia: Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAASS). Recuperado de <http://www.almudenacano.com/firmas/mPremiosN.html>
- Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAASS, 2009): *Manifiesto por la plena integración de las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad.* Valencia: Coordinadora de Enseñanzas Artísticas Superiores (CEEAAASS). Recuperado de <http://www.docenotas.com/educacion/universidad/manifiesto-por-la-integracion-de-las-ensenanzas-artisticas-superiores-en-la-universidad>
- Council & Ministers of Education (1985). *Recommendation R (85)7 Music Education.* Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(85\)7_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(85)7_en.pdf)
- Convención de Salamanca (2001). Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior. *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.* Salamanca. Recuperado de

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf

Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea (1997). Lisboa. Recuperado de <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165-SPA.htm>

Declaración de Bolonia, *Magna Charta Universitatum* (1988). Recuperado de http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_spanish.pdf

Declaración de la Sorbona. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. (1998). París. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/la_sorbne.pdf

Declaración de Bolonia (19 de Junio de 1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracixn_de_Bolonia.pdf

Decreto de 15 de Junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE, del sábado 4 de julio de 1942). Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/15965388/Decreto-Del-15-de-Junio-de-1942>

Decreto 2168/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE, nº 254, del lunes 24 de octubre de 1966).

Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (BOE, nº 130, del viernes 18 de octubre de 2002).

Decreto 123/2003, de 17 de julio, por el que se determina la estructura central y periférica, así como las sedes de las consejerías del Gobierno de Canarias (BOC, nº 139, del sábado 19 de julio de 2003).

- Decreto 364/2007, de 2 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 206, del martes 16 de octubre de 2007).
- Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE, nº 24, del sábado 28 de enero de 2012).
- De la Calle, M. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(003), 251-258. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418316.pdf>
- De La Orden, A. et al (1997). Desarrollo y Validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1_2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(001), 23-37. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27419103.pdf>
- Escandell, O. & Marrero, G. (1999). *Causas de abandono en la ULPGC*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias: Obra social.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 3(1_1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005*. Helsinki: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12246/142281/file/ESG_Espa%C3%B1ol.pdf

- European University Association. *Después de Berlín: el papel de las Universidades hasta el 2010 y más allá, 2003*. Bruselas: Brussels Office. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-graz.pdf?documentId=0901e72b8004aa6b>
- Eurydice. *Glosario Europeo sobre Educación. Exámenes, Certificados y Títulos, 2004*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/046ES.pdf
- Eurydice. *Glosario Europeo sobre Educación. Instituciones Educativas, 2005*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/053ES.pdf
- Eurydice (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. (Colección Estudios Sociales Núm. 29). Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado de http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
- García-Cruz, R., Guzmán Saldaña, R., & Martínez, J. (2006). Tres aristas de un triángulo: Bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro: “El adolescente”. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 2, 8-33.
- García, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y relación con el rendimiento académico musical*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/62136/garcia.pdf;jsessionid=68271242876809CF1935F97C3B58D950.tdx2?sequence=1>

- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 93-103. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21f.htm>
- Garnica, E. (1997). El rendimiento estudiantil: Una metodología para su medición. *Revista Economía*, 13, 7-25. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19178/1/articulo1.pdf>
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Gessele, C. M. (2001). Conservatories. III. 1790-1945 2. French Speaking Countries. En Stanley Sadie (2ª Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Vol 6 (pp. 315), Londres: Macmillan Publishers Limited.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. (Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO). París: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Recuperado de <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Gómez, D. (2011). La reforma educativa en la Comunidad de Madrid, resultados de su aplicación en las enseñanzas musicales. Estudio sobre la aceptación de la LOGSE en el ámbito de las enseñanzas de música y valoración comparativa de los planes de estudio 1966 y 1992. *Revista Electrónica de LEEME (Lista europea Electrónica de Música en la Educación)*, 28, 78-87. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/gomezlucas11.pdf>
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf

- González Tirados, R. (1993). *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en primer ciclo*. Madrid: Rugarte, S.L.
- Gutiérrez, C. (2002). *La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Gutiérrez, M. (2005). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. (Tesis de doctorado). Universidad de Madrid, Madrid.
- Grust, N. (2008). *Estudiar en Alemania. Guía para estudiantes internacionales*. Bonn: Servicio Alemán de Intercambio Académico. Recuperado de http://www.ic.daad.de/barcelona/download/09_DAAD_estudiar.pdf
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of music*, 38(3), 308-330. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/38/3/308.refs.html>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/40/5/652.full.pdf+html>
- Hemsey De Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical Chilena*, 58(201), 74-81. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext
- Herard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to Quality teaching in Higher Education*. París: OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>
- Holme, J. J., Richards, M. P., Jimerson, J. B. & Cohen, R. W. (2010). Assessing the Effects of High School Exit Examinations. *Review of Educational Research*, 80(4), 476-526.

- Hughes, J. N., Kwok, O. & Im, M. H. (2013). Effect of Retention in First Grade on Parents Educational Expectations and Children's Academic Outcomes. *American Educational Research Journal*, XX(X), 1-24.
- Jiménez, M. (2008). *La trayectoria de los alumnos/as de Grado Medio de la especialidad de viola del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria desde la implantación de la LOGSE*. (Trabajo de investigación de fin de carrera). Conservatorio Superior de Música de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria.
- Kraus, E. (1990). La educación musical en la República Federal Alemana. *Revista Música y Educación*, II(1), 43-62.
- Lauer, P. A., Motoko, A., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Gleen, M. L. (2006). Out of School Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At Risk Students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- Lehman A. C., Sloboda J. A. & Woody, R. H. (2007). Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills. *Psychology of Music*, 36(3), 383-387. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/36/3/383.refs.html>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Lemes, F. L. (2000). Los centros integrados de música: aportaciones para la construcción de una alternativa. *Revista Eufonía*, 19, 8-19.
- Lemes, F. L., Tatché, E., Serrano, J. A., Porral, G., Mestre, I., Ventimilla, A., et al. (2008). *Informe de la Ponencia sobre el Proyecto de Real Decreto 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*. Madrid: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). Recuperado de <http://www.acesea.es/www/files/LibroActas.pdf>

Ley de Instrucción Pública 9 de Septiembre de 1857. Recuperada de http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, nº 187, del jueves 6 de agosto de 1970). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón. (BOA, nº 43, de 11 de abril de 2003 y BOE, nº 109, del miércoles 7 de mayo de 2003). BOA recuperado de http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERLST&DOCS=1-200&BASE=BOLE&SEC=BUSQUEDA_FECHA&SEPARADOR=&PUBL=20030411. BOE recuperado de http://www.webdemusica.org/documents/normativa/2_14.pdf

Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (DOGV, nº 5466, del jueves 8 de marzo de 2007 y BOE, nº 85, del lunes 9 de abril de 2007). DOGV recuperado de http://www.webdemusica.org/documents/normativa/2_14.pdf. BOE recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/09/pdfs/A15129-15135.pdf>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, del miércoles 26 de diciembre de 2007 y BOE nº 20, del miércoles 23 de enero de 2008). BOJA recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>. BOE recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/23/pdfs/A04467-04501.pdf>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE, nº 209, del jueves 1 de septiembre de 1983). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, del jueves 4 de Octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE, nº 278, del martes 21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (BOE, nº 307, del lunes 24 de Diciembre de 2001).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, nº 307, del martes 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 106, del jueves 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, nº 89, del viernes 13 de abril de 2007).
- López, F., Tena, M., Granda, J. J., Marías, A., Perozo., M., Morcillo, R. et al. (1999). *Las enseñanzas Artísticas a examen. Evolución histórica, panorama actual y perspectivas. Dictamen*. Madrid: Conferencia Sectorial de Educación.
- Lorenzo, R. (2009). *Contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>
- Lorenzo, S. & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: la opinión de los profesores del Centro. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 101-116. Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3633/1/0237190_02003_0005.pdf
- Longueira, S. (2007). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa* (Actas do I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación, 269-285). Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación.

- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Mena, L., Fernández, M. & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf
- Méndez, R. & Trillo, F. (2010). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la Universidad. *Revista de Educación*, 353, 329-360. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_12.pdf
- Ministerio de Educación: Espacio Europeo de Educación Superior (2008). *Guía básica para personal docente*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/zonad/gbasi-caprofesores.pdf?documentId=0901e72b8004aa5c>
- Ministerio de Educación, Dirección General de Relaciones Internacionales, Subdirección General de Cooperación Internacional (2009). *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5>
- Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de evaluación y cooperación territorial, Instituto de evaluación (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español*. Madrid. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>
- Miñaca, M. I. & Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española*

- de *Educación Comparada*, 21, 203-220. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/21-2013/08_minaca.pdf
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_07.pdf
- “Mundus Musicalis” Working group. *Quality Assurance and Accreditation in higher education-An International comparison, 2008*. Utrecht, The Netherlands: AEC Publications. Recuperado de http://www.google.es/search?q=Mundus+Musicalis%E2%80%9D+Working+group.+Quality+Assurance+and+Accreditation+in+higher+education-An+International+comparison+2008&rls=com.microsoft:es:IE-Address&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117ACAW_esES328&safe=active&redir_esc=&ei=1J1tUM8g0JGFB8OGgMAP
- Muñoz, M. (2006). El valor añadido en educación y la función de producción educativa. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2, Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=29
- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1), 1-14. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110104.pdf>
- Naidorf, J., Giordana, P. & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33. Recuperado de http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/documentosVarios/pdf04-05-2010_10:32:35.pdf
- Narejos, A. *Blog*. Recuperado de <http://narejos.es/blog/>

National Commission of Excellence in Education. *A Nation at risk, 1983*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Recuperado de http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf

Orden de 7 de noviembre de 2002, por la que se implanta el grado superior de las enseñanzas de Música de la nueva ordenación educativa y se regulan las pruebas de acceso a dicho grado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 154, del miércoles 20 de noviembre de 2002).

Orden de 22 de marzo de 2005, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana (DOCV, nº 4986, del martes 22 de marzo de 2005).

Orden de 5 de mayo de 2009, por la que se regula el acceso y la admisión a las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 94, del martes 19 de mayo de 2009).

Orden de 25 de mayo de 2009, por la que se establece la organización académica de las enseñanzas profesionales de música de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 110, del miércoles 10 de junio de 2009).

Orden de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 91, del lunes 9 de mayo de 2011).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1945). *Constitución*. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1980): *21.a reunión de su Conferencia General. Belgrado. Recomendación relativa a la Condición del Artista*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

- (UNESCO). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997). *Congreso mundial sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la Condición del Artista*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=22036&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). *30ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006) *Conferencia Internacional sobre Educación Artística. Construir Capacidades creativas para el siglo XXI*. Portugal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=26967&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- O'Toole, J. M. (2013). A Review of "The High Quality Teacher: What is Teacher Quality and How Do We Measure It?". *The Journal of Educational Research*, 106(4), 332-333.
- Ottone, E. (1996). De cómo estar sin dejar de ser. Notas acerca de competitividad, educación y cultura. *Nueva Sociedad*, 146, 136-147. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2553_1.pdf
- Pliego de Andrés, V. (2008). La Educación musical del futuro: cerebro, identidades y culturas. *Sonograma*, 1. Recuperado de http://www.sonograma.org/num_01/sociologia_educacion_musical.html
- Pliego de Andrés, V. (2012). El limbo de las Artes Escénicas. *Escuela*, 3929, 84. Recuperado de <http://reconocimientoprofesional.guidoblogs.org/>

Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 147-169. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_06.pdf

Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE, nº 141, del lunes 14 de junio de 1982). Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1990.html

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, nº 206, del jueves 27 de agosto de 1992).

Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE, nº 160, del martes 6 de julio de 1993).

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, nº 134, del martes 6 de junio de 1995). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-13594

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 167, del viernes 14 de julio de 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, nº 18, del sábado 20 de enero de 2007).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, nº 260, del martes 30 de octubre de 2007).

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, nº 259, del martes 27 de octubre de 2009).

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº 86, del viernes 9 de abril de 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, nº 137, del sábado 5 de junio de 2010).

Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE, nº 24, del sábado 28 de enero de 2012).

Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE, nº 96, del sábado 21 de abril de 2012).

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, de 27 de julio de 2004, por la que se hacen públicas las instrucciones dictadas sobre la organización y funcionamiento de los Conservatorios y Centros Autorizados Elementales y Profesionales de Música, en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, nº 190, del jueves 30 de septiembre de 2004).

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, de 3 de junio de 2008, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación con carácter experimental, de las enseñanzas elementales de música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música así como en los Centros Autorizados de Canarias para el curso 2008/09. Inscrita en el libro N° 1

de Resoluciones de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos al folio 8 con el N° 159. Fecha de inscripción: 28 de Junio de 2011.

Resolución de la Dirección General de de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, por la que se establece la oferta de plazas para las enseñanzas elementales y profesionales de música en los conservatorios elementales y profesionales de música de canarias, para el curso académico 2009-10. Recuperado de <http://www.gobcan.es/educacion/udg/art/documentos/csmc/ResolucionOfertaMusica09.pdf>

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, de 18 de junio de 2009, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las enseñanzas elementales de música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de música así como en los Centros Autorizados de Canarias, para el curso 2009/10.

Resolución de la Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, de 12 de marzo de 2010, por la que se establecen el calendario, el modelo de solicitud y las instrucciones complementarias del procedimiento de admisión del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, programas de cualificación profesional inicial, ciclos formativos de grado medio y de grado superior de formación profesional y de artes plásticas y diseño, enseñanzas deportivas, enseñanzas elementales y profesionales de música, educación de personas adultas y enseñanzas de idiomas, en centros públicos y privados concertados para el curso escolar 2010-2011 (BOC, nº 58, del martes 23 de marzo de 2010).

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y

Deportes del Gobierno de Canarias, de 28 de junio de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación, con carácter experimental, de las Enseñanzas Elementales de Música en los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música así como en los Centros Autorizados de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso 2011-2012. Recuperado de http://www.cpmtenerife.com/_archivos/2011/normativa/ResolucionImplantacion2011.pdf

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias, de 11 de mayo de 2012, por la que se convocan las pruebas de acceso a las enseñanzas elementales y profesionales de Música en la Comunidad Autónoma de Canarias, para el curso académico 2012-2013. (BOC, nº 102, del jueves 24 de mayo de 2012).

Robinson, K. (1999). *Cultura, La Creatividad y Los Jóvenes: El Desarrollo De Políticas Públicas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Robinson, K. (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. Reino Unido: Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport.

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_02.pdf

Roche, E. (2005). Europa cada vez más lejos. *Doce notas*, 47, 8-9.

Rodríguez, R. (2008). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. (Comunicación presentada al II Congreso anual sobre fracas escolar). Palma de Mallorca: Gestió Socioeducativa. Recuperado de http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=142&Itemid=25

- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-tau, S.A. Ediciones.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006, 30 noviembre-2 diciembre). *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Perspectivas en el ámbito de la educación musical*. V Congreso Internacional "Educación y Sociedad", Granada.
- Rostvall, A. & West, T. (2003). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/1461380032000126319>
- Sands, R. (1996). La educación musical en los Estados Unidos. *Música y Educación*, IX(27), 19-42.
- Sanyal, B. C. & Martin, M. (2007). *Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global* (La educación superior en el mundo 2007. pp. 3-19). Barcelona: Global University Network for Innovation. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7499/1/02_3-19.pdf
- Sarramona, J. (2003). Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo: la Conferencia Nacional de Educación en Catalunya. *Revista de Educación*. 332, 463-475. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3322411443.pdf?documentId=0901e72b81256af5>
- Schnare, B., MacIntyre, P. & Doucette, J. (2011). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94-111. Recuperado de <http://pom.sagepub.com/content/40/1/94>
- Sentencia de 13 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 71, del viernes 23 de marzo de 2012). Recuperada de <http://es.scribd.com/doc/80984829/sentencia-EEAASS>

- Sentencia de 23 de abril de 2001, de la Sala Segunda del Tribunal Constitucional sobre los recursos de amparo 2508/97 y 4047/98. (BOE, nº 128 (Suplemento), del martes 29 de mayo de 2001). Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/05/29/pdfs/T00022-00032.pdf>
- Sobrino, E. (2007). La empleabilidad de los Titulados Superiores en Música en España. *Relafare*, 1-9. Recuperado de http://www.relafare.eu/pdf_articulos/17_empleabilidad.pdf
- Subirats, M. A. (2005). La educación musical en el espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(001) 39-51. Recuperado de <http://www.revistas.um.es/educatio/article/download/119931/112901>
- Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, LXI(224), 5-32. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070602106/vol.-lxi-2003/nº-224-enero-abril-2003/poder-explicativo-de-algunos-determinantes-del-rendimiento-en-los-estudios-universitarios.html>
- Tripiana, S. (2010). Motivación y Orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII, 34. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article3/texto.html>
- Valencia, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. (Tesis de doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/7111/4/0658289_00000_0000.pdf
- Valencia, R., Ventura, E. & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música

de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100. Recuperado de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3626/1/0237190_02003_0004.pdf

Vélaz, C. & de Paz, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 17-30. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_01.pdf

Vicente, A. & Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los Conservatorios. *Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 12, 1-14. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>

Vivas, M. (1999). El modelo de la Calidad Total para las Instituciones Educativas. *Acción Pedagógica*, 8(2), 66-76. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17019/1/art5_v8n2.pdf

XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). *Las enseñanzas artísticas*. Islas Baleares. Recuperado de http://ceib.caib.es/documentacio/encontres/balears_cast/ense%F1anzas_artisticas.pdf



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS



Índice de Tablas

TABLA 1.1. Conferencias de la UNESCO	28
TABLA 1.2. Regulación del Espacio Europeo de Educación Superior	39
TABLA 1.3. Objetivos de la Declaración de Bolonia.....	40
TABLA 1.4. Ordenación cronológica de las leyes que han regulado la educación musical en España	52
TABLA 1.5. Centros Superiores de Música en España	63
TABLA 2.1. Áreas de influencia en los estudios musicales europeos	71
TABLA 2.2. Enseñanza de la Música en Alemania	72
TABLA 2.3. Niveles y titulaciones que se pueden cursar en The Juilliard School	82
TABLA 2.4. La educación general secundaria en Francia.....	83
TABLA 2.5. Niveles de las clases instrumentales en la l'École normale de musique de París.....	85
TABLA 2.6. Coincidencia en edades y cursos de la educación general y la educación musical	88
TABLA 2.7. Artículos, contenido y fallo de los artículos del RD 1614/2009 impugnados	96
TABLA 2.8. Disposiciones que infringe la Disposición Adicional Séptima del RD 1614/2009.....	103
TABLA 2.9. Estimaciones de los magistrados sobre los artículos de la Sentencia de 13 de enero de 2012.....	106
TABLA 2.10. Distribución de asignaturas por curso y dedicación horaria en los primeros cursos de las Enseñanzas Elementales LOE	110
TABLA 2.11. Partes de la prueba de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música	117
TABLA 3.1. Evolución de las ratios profesor-alumno en la enseñanza instrumental elemental.....	125
TABLA 3.2. Legislación sobre la calidad de la educación en España	134
TABLA 3.3. Predictores de calidad.....	146
TABLA 3.4 Planes de estudio en España en la última mitad del siglo XX.....	156
TABLA 3.5. Legislación que regula la autonomía de los centros de enseñanza musical por niveles	161
TABLA 3.6. Clasificación del rendimiento desde el punto de vista del momento en que se percibe	163
TABLA 3.7. Variables que inciden en el rendimiento	165
TABLA 3.8. Variables que influyen en el rendimiento académico	169
TABLA 3.9. Factores del rendimiento.....	171
TABLA 4.1. Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.	185
TABLA 4.2. Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E. E. por sexo.....	186
TABLA 4.3. Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.	187
TABLA 4.4. Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E. P. por sexo.....	188
TABLA 4.5. Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S.(especialidades de cuatro cursos).....	189

TABLA 4.6. Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E. S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)	190
TABLA 4.7. Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cinco cursos)	191
TABLA 4.8. Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E. S. por sexo (especialidades de cinco cursos).....	191
TABLA 4.9. CPMLPGC; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.	193
TABLA 4.10. CPMLPGC; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo	194
TABLA 4.11. CPMLPGC; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.	195
TABLA 4.12 CPMLPGC; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo	196
TABLA 4.13. CPMTfe; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.	197
TABLA 4.14. CPMTfe; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo	199
TABLA 4.15. CPMTfe; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.	200
TABLA 4.16. CPMTfe; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo	201
TABLA 4.17. CSM (GC); Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cuatro cursos).....	203
TABLA 4.18. CSM (GC); Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)	204
TABLA 4.19. CSMC (Tfe); Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cuatro cursos).....	205
TABLA 4.20. CSMC (Tfe); Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cuatro cursos)	206
TABLA 4.21. CSMC (Tfe); Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. (especialidades de cinco cursos)	207
TABLA 4.22. CSMC (Tfe); Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.S. por sexo (especialidades de cinco cursos).....	207
TABLA 4.23. CAMGEM Hispano Inglés; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.	209
TABLA 4.24. CAMGEM Hispano Inglés; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo	210
TABLA 4.25. CAMGEM Hispano Inglés; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P.	210
TABLA 4.26. CAMGEM Hispano Inglés; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.P. por sexo	211
TABLA 4.27. CAMGEM Arenas-Albéniz; Total de estudiantes evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E.	212
TABLA 4.28. CAMGEM Arenas-Albéniz; Alumnos evaluados, promocionados y no promocionados en las E.E. por sexo	213
TABLA 5.1. Especialidad	218
TABLA 6.1. Especialidad	254
TABLA 7.1. Especialidad	295
TABLA 8.1. Departamentos	331

Índice de Figuras

FIGURA 5.1. Edad	217
FIGURA 5.2. Género	218
FIGURA 5.3. Especialidad.....	220
FIGURA 5.4. Lugar de Residencia	220
FIGURA 5.5. Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal	221
FIGURA 5.6. Otros estudios y actividades secundarias	222
FIGURA 5.7. Centro	223
FIGURA 5.8. Importancia de la edad con la que se inician los estudios	224
FIGURA 5.9. Aptitudes.....	225
FIGURA 5.10. Preparación previa.....	225
FIGURA 5.11. Lugar en que se realizó la preparación previa	226
FIGURA 5.12. Elección de la especialidad.....	227
FIGURA 5.13. Causas por las que no se cursó la especialidad deseada	227
FIGURA 5.14. Razones para elegir la especialidad	228
FIGURA 5.15. Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música ..	229
FIGURA 5.16. Apoyo familiar	230
FIGURA 5.17. Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios	231
FIGURA 5.18. ¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?.....	231
FIGURA 5.19. ¿Quién sugirió que dejaras los estudios?	232
FIGURA 5.20. Deseo de ser profesional de la Música	233
FIGURA 5.21. Enseñanzas que piensan cursar los alumnos	233
FIGURA 5.22. Satisfacción.....	234
FIGURA 5.23. Influencia de los factores económicos en la deserción	235
FIGURA 5.24. Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios	235
FIGURA 5.25. Influencia de las salidas laborales en la motivación.....	236
FIGURA 5.26. Motivos por los que los alumnos no culminan sus estudios....	237
FIGURA 5.27. Factores que mejoran el rendimiento.....	238
FIGURA 5.28. Medidas que pueden evitar el fracaso	239
FIGURA 5.29. Consejos a los Centros.....	240
FIGURA 5.30. Aportaciones, valoraciones y opiniones	241
FIGURA 6.1. Edad del estudiante en el momento de abandonar.....	252
FIGURA 6.2. Edad actual	253
FIGURA 6.3. Género	254
FIGURA 6.4. Especialidad.....	255
FIGURA 6.5. Lugar de residencia	256
FIGURA 6.6. Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal	257
FIGURA 6.7. Otros estudios y actividades secundarias	257
FIGURA 6.8. Centro	258
FIGURA 6.9. Importancia de la edad con la que se inician los estudios	259
FIGURA 6.10. Aptitudes.....	260
FIGURA 6.11. Preparación previa.....	261
FIGURA 6.12. Lugar en que se realizó la preparación previa	261
FIGURA 6.13. Elección de la especialidad.....	262

FIGURA 6.14. Causas por las que no se cursó la especialidad deseada	263
FIGURA 6.15. Razones para elegir la especialidad	264
FIGURA 6.16. Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música ..	265
FIGURA 6.17. Apoyo familiar en los estudios musicales.....	266
FIGURA 6.18. Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios	266
FIGURA 6.19. ¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?	267
FIGURA 6.20. ¿Quién sugirió que dejaras los estudios?	267
FIGURA 6.21. Persona que toma la decisión de no continuar con los estudios	268
FIGURA 6.22. Deseo de ser profesional de la Música	269
FIGURA 6.23. Enseñanzas que pensaban cursar los alumnos.....	270
FIGURA 6.24. Último nivel que cursó.....	270
FIGURA 6.25. Alumnado que abandona en las Enseñanzas Elementales	271
FIGURA 6.26. Alumnado que abandona en las Enseñanzas Profesionales ..	271
FIGURA 6.27. Alumnado que abandona en las Enseñanzas Superiores	272
FIGURA 6.28. Satisfacción.....	273
FIGURA 6.29. Influencia de los factores económicos en la deserción	274
FIGURA 6.30. Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios	274
FIGURA 6.31. Influencia de las salidas laborales en la motivación.....	275
FIGURA 6.32. Motivos por los que los alumnos no culminan los estudios.....	275
FIGURA 6.33. Causas por las que los encuestados no continuaron los estudios	276
FIGURA 6.34. Factores que mejoran el rendimiento.....	277
FIGURA 6.35. Medidas que pueden evitar el fracaso	278
FIGURA 6.36. Consejos a los Centros	279
FIGURA 6.37. Aportaciones, valoraciones y opiniones	281
FIGURA 6.38. Práctica de la música tras la deserción.....	282
FIGURA 6.39. Arrepentimiento tras la deserción	282
FIGURA 7.1. Edad de finalización de los estudios	294
FIGURA 7.2. Edad actual	294
FIGURA 7.3. Género	295
FIGURA 7.4. Especialidad.....	296
FIGURA 7.5. Lugar de residencia	297
FIGURA 7.6. Tipo de estudios o trabajo que los alumnos realizan como actividad principal	298
FIGURA 7.7. Otros estudios y actividades secundarias que realizabas el último año que cursaste estudios musicales	299
FIGURA 7.8. Centro	300
FIGURA 7.9. Importancia de la edad con la que se inician los estudios	301
FIGURA 7.10. Aptitudes.....	302
FIGURA 7.11. Preparación previa.....	302
FIGURA 7.12. Lugar en que se realizó la preparación previa	303
FIGURA 7.13. Elección de la especialidad.....	304
FIGURA 7.14. Causas por las que no se cursó la especialidad deseada	304
FIGURA 7.15. Razones para elegir la especialidad	305
FIGURA 7.16. Influencia en el discente para iniciar los estudios de Música ..	306
FIGURA 7.17. Apoyo familiar en los estudios musicales.....	307

FIGURA 7.18. Comprensión del entorno a la dedicación que suponen los estudios	307
FIGURA 7.19. ¿Te sugirieron que dejases los estudios musicales?	308
FIGURA 7.20. ¿Quién sugirió que dejaras los estudios?	309
FIGURA 7.21. Enseñanzas que pensaban cursar los alumnos.....	310
FIGURA 7.22. Satisfacción.....	311
FIGURA 7.23. Influencia de los factores económicos en la deserción	311
FIGURA 7.24. Factores económicos que influyen en el abandono de los estudios	312
FIGURA 7.25. Inserción en el mundo laboral	313
FIGURA 7.26. Deseo de los egresados de insertarse en el mundo laboral ...	313
FIGURA 7.27. Influencia de las salidas laborales en la motivación.....	314
FIGURA 7.28. Motivos por los que los alumnos no culminan los estudios....	315
FIGURA 7.29. Factores que mejoran el rendimiento.....	316
FIGURA 7.30. Medidas que pueden evitar el fracaso	317
FIGURA 7.31. Factores decisivos en el éxito académico de los egresados...	317
FIGURA 7.32. Consejos para los que empiezan a estudiar Música	318
FIGURA 7.33. Consejos a los Centros	319
FIGURA 8.1. Edad	330
FIGURA 8.2. Género.....	330
FIGURA 8.3. Departamento	332
FIGURA 8.4. Años de experiencia docente.....	333
FIGURA 8.5. Categoría	333
FIGURA 8.6. Dedicación	334
FIGURA 8.7. Titulación.....	334
FIGURA 8.8. Centro	335
FIGURA 8.9. Importancia del apoyo familiar	336
FIGURA 8.10. Influencia del nivel cultural de los padres en el éxito académico de los alumnos.....	337
FIGURA 8.11. Influencia del nivel económico de los padres en el fracaso de los estudios musicales.....	338
FIGURA 8.12. Influencia del profesorado en el rendimiento del alumnado	338
FIGURA 8.13. Propuestas para mejorar el rendimiento	339
FIGURA 8.14. Efectos en el abandono de la relación entre los estudiantes ..	340
FIGURA 8.15. Idea de la carrera que tienen los alumnos cuando ingresan en el centro.....	341
FIGURA 8.16. Mejora del éxito académico adecuando las enseñanzas a las demandas sociales	342
FIGURA 8.17. ¿Existen características comunes en los alumnos que fracasan?	343
FIGURA 8.18. Grupos de población por edad y riesgo de fracaso.....	343
FIGURA 8.19. Niveles educativos y riesgo de fracaso	344
FIGURA 8.20. Factores que influyen en el fracaso académico de los alumnos	345
FIGURA 8.21. Estrategias a seguir cuando un alumno le comunica que quiere abandonar los estudios.....	346
FIGURA 8.22. Medidas para facilitar la promoción de los alumnos	347
FIGURA 8.23. ¿Los criterios de promoción inciden en el fracaso académico?	348

FIGURA 8.24. Incidencia del número de convocatorias en la promoción de un curso a otro.....	349
FIGURA 8.25. Influencia de las pruebas de acceso en el rendimiento	349
FIGURA 8.26. Medidas para compatibilizar la enseñanza general con la musical.....	351
FIGURA 8.27. Influencia de la coincidencia de fechas de evaluación en el rendimiento académico.....	351
FIGURA 8.28. Medidas para aumentar el éxito académico.....	352
FIGURA 8.29. ¿Hay que modificar los planes de estudio para evitar el fracaso académico?	353
FIGURA 8.30. Razones por las que los planes de estudio no evitan el fracaso académico	354
FIGURA 8.31. Conveniencia de crear en el centro un grupo de trabajo que trate el fracaso	355
FIGURA 8.32. Procesos y mecanismos útiles para evitar el fracaso	356
FIGURA 8.33. Programas y políticas específicas para prevenir y/o reducir el abandono.....	357

A NEXOS



ANEXO I: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE PERMANECEN EN EL CENTRO

Cuestionario (Versión A): Estudiantes que permanecen en el centro

Estamos realizando un estudio para descubrir las causas por las que los estudiantes no logran terminar su formación musical. Lo que pretendemos es construir alternativas que permitan ofertar soluciones a este problema.

En este cuestionario se enumeran una serie de afirmaciones acerca de las causas por las que los estudiantes no culminan con éxito sus estudios musicales. Atendiendo a tu propia experiencia, contesta a cada una de ellas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario es anónimo y confidencial, siendo de uso exclusivo para este estudio.

Marca con una **X** la respuesta que elijas, si necesitas rectificar marca de nuevo con una **X** la que quieras. En los recuadros situados al final del cuestionario y en las respuestas señaladas con la palabra "Otros/as" puedes escribir tu respuesta y añadir los comentarios que desees.

Tu información es muy importante para esta investigación

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. PERFIL DEL ALUMNO

1. Edad (escribe dos dígitos):

2. Género:

Mujer

Hombre

3. Especialidad que cursabas:

Acordeón

Arpa

Bajo eléctrico

Canto

Clarinete

Clave

Composición

Contrabajo

Dirección de coros

Fagot

Flauta travesera

Flauta de pico

Guitarra

Guitarra eléctrica

Oboe

Órgano

Pedagogía del Lenguaje
y de la Educación

Pedagogía del Acordeón

Musical

Pedagogía del Arpa

Pedagogía del Canto

Pedagogía del Clarinete

Pedagogía del Clave

Pedagogía del

Pedagogía del Fagot

Contrabajo

Pedagogía de la Flauta

Pedagogía de la Guitarra

Travesera

Pedagogía del Oboe

Pedagogía del Órgano

Pedagogía de la

Pedagogía del Piano

Percusión

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Pedagogía del Saxofón | <input type="checkbox"/> | Pedagogía de la Trompa | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía de la Trompeta | <input type="checkbox"/> | Pedagogía del Trombón | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía de la Tuba | <input type="checkbox"/> | Pedagogía de la Viola | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía del Violín | <input type="checkbox"/> | Pedagogía del Violoncello | <input type="checkbox"/> |
| Percusión | <input type="checkbox"/> | Piano | <input type="checkbox"/> |
| Saxofón | <input type="checkbox"/> | Trompa | <input type="checkbox"/> |
| Trompeta | <input type="checkbox"/> | Trombón | <input type="checkbox"/> |
| Tuba | <input type="checkbox"/> | Viola | <input type="checkbox"/> |
| Violín | <input type="checkbox"/> | Violoncello | <input type="checkbox"/> |
| Otra | | | |

4. Lugar de residencia:

5. Señala qué tipo de estudios realizas como actividad principal o si trabajas:

6. Señala otros estudios y actividades secundarias que realizas o si trabajas:

7. Centro en el que estás cursando los estudios musicales:

B. ELEMENTOS RELACIONADOS CON EL DISCENTE:

8. ¿Consideras que la edad con la que comenzaste los estudios musicales es relevante a la hora de realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios?

Sí, es fundamental A veces influye No influye para nada

9. ¿Crees que tienes aptitudes musicales?

Sí No

10. ¿Te preparaste para acceder al centro en el que cursabas los estudios?

Sí No

Si tu respuesta es Sí señala en cómo realizaste esa preparación:

Escuela de Música Profesor particular

Familiar Conservatorio

Agrupación musical, banda, grupo folklórico, etc. Otros

11. ¿La especialidad que cursaste es la que querías estudiar?

Sí No

Señala las causas por las que NO cursaste la especialidad que deseabas

Porque mis aptitudes eran mejores para otra especialidad Porque no obtuve plaza en la especialidad que quería

Porque es una especialidad más difícil que la que elegí Porque me la desaconsejaron

Por oposición familiar Otras

12. ¿Por qué escogiste la especialidad que cursaste? (señala como máximo tres).

Porque siempre me ha gustado Porque les gustaba a mis padres

Porque le gustaba a mi familia Por mis amigos

Por influencia de algún profesor Porque creo que tengo aptitudes para esa especialidad

Porque no había plaza en la especialidad que quería Por las salidas profesionales que tiene

Otras

C. INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL DISCENTE:

13. ¿Quién influyó en tu decisión de estudiar Música? (señala como máximo tres).

Yo mismo Mis padres
 Mi familia Mis amigos
 Otras

14. ¿Te sientes apoyado por tu familia con respecto a tus estudios musicales?

Sí No

15. ¿Crees que tu entorno (familia y amigos) entendían la dedicación que implica estudiar la Música?

Sí No Otras

16. ¿En algún momento te sugirieron que dejases los estudios musicales?

Sí No

Si tu respuesta es Sí ¿Quién te lo sugirió?

Mis padres Mis compañeros
 Mi profesor Otras

D. REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS MUSICALES REALIZADOS:

17. ¿Te gustaría dedicarte profesionalmente a la Música?

Sí No

18. Piensas finalizar:

Las Enseñanzas Elementales Las Enseñanzas Profesionales
 Las Enseñanzas Superiores Otras

19. ¿Te sientes satisfecho con los estudios musicales?

Sí No porque

20. ¿Crees que los factores de tipo económico influyen en que los estudiantes no finalicen sus estudios musicales?

No

Si tu respuesta es Sí ¿Cuál es la razón?

Las tasas de matrícula son altas Algunos alumnos no tienen medios económicos para continuar la carrera
 Faltan becas Si no promocionas sube la tasa de matrícula al tener que matricularte en las asignaturas que repites

Otros

21. ¿Influye en tu motivación a la hora de rendir en tus estudios musicales las salidas laborales de este tipo de formación?

Sí No

22. Marca con una X el ítem que consideres que influye más en que los alumnos no culminen con éxito sus estudios musicales (señala como máximo tres).

El límite de plazas no permite elegir especialidad El ambiente del Centro en el que estudio es decepcionante

La infraestructura del Centro en el que estudio es insuficiente Faltan cabinas de estudio

Profesorado Otros

23. Consideras que podrías mejorar tu rendimiento si: (señala como máximo tres).

Los profesores estuvieran mejor preparados para la docencia Las relaciones profesor/estudiantes fueran más fluidas

Los profesores apoyaran a los alumnos Otros

24. Crees que se podrían evitar los fracasos escolares si: (señala como máximo tres).

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| El plan de estudios estuviera conectado con la realidad | <input type="checkbox"/> | El horario ofertado fuera más flexible | <input type="checkbox"/> |
| La carga lectiva de los estudios fuera menor | <input type="checkbox"/> | El tiempo de clase se redujera | <input type="checkbox"/> |
| Otras | | | |

25. ¿Qué acciones crees que puede realizar el centro para que los alumnos finalicen su formación en el tiempo establecido en el plan de estudios?

26. ¿Deseas realizar alguna otra aportación, valoración u opinión?

ANEXO II: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE NO CULMINAN LOS ESTUDIOS

Cuestionario (Versión B): Estudiantes que no culminaron los estudios

Estamos realizando un estudio para descubrir las causas por las que los estudiantes no logran terminar su formación musical. Lo que pretendemos es construir alternativas que permitan ofertar soluciones a este problema.

En este cuestionario se enumeran una serie de afirmaciones acerca de las causas por las que los estudiantes no culminan con éxito sus estudios musicales. Atendiendo a tu propia experiencia, contesta a cada una de ellas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario es anónimo y confidencial, siendo de uso exclusivo para este estudio.

Marca con una **X** la respuesta que elijas, si necesitas rectificar marca de nuevo con una **X** la que quieras. En los recuadros situados al final del cuestionario y en las respuestas señaladas con la palabra "Otros/as" puedes escribir tu respuesta y añadir los comentarios que desees.

Tu información es muy importante para esta investigación
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. PERFIL DEL ALUMNO

1. Edad que tenías el último año que estudiaste

Música (escribe dos dígitos):

2. Edad actual (escribe dos dígitos):

3. Género:

Mujer

Hombre

4. Especialidad que cursabas:

- | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| Acordeón | <input type="checkbox"/> | Arpa | <input type="checkbox"/> |
| Bajo eléctrico | <input type="checkbox"/> | Canto | <input type="checkbox"/> |
| Clarinete | <input type="checkbox"/> | Clave | <input type="checkbox"/> |
| Composición | <input type="checkbox"/> | Contrabajo | <input type="checkbox"/> |
| Dirección de coros | <input type="checkbox"/> | Fagot | <input type="checkbox"/> |
| Flauta travesera | <input type="checkbox"/> | Flauta de pico | <input type="checkbox"/> |
| Guitarra | <input type="checkbox"/> | Guitarra eléctrica | <input type="checkbox"/> |
| Oboe | <input type="checkbox"/> | Órgano | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical | <input type="checkbox"/> | Pedagogía del Acordeón | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía del Arpa | <input type="checkbox"/> | Pedagogía del Canto | <input type="checkbox"/> |
| Pedagogía del Clarinete | <input type="checkbox"/> | Pedagogía del Clave | <input type="checkbox"/> |

Pedagogía del Contrabajo	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Fagot	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Flauta Travesera	<input type="checkbox"/>	Pedagogía de la Guitarra	<input type="checkbox"/>
Pedagogía del Oboe	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Órgano	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Percusión	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Piano	<input type="checkbox"/>
Pedagogía del Saxofón	<input type="checkbox"/>	Pedagogía de la Trompa	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Trompeta	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Trombón	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Tuba	<input type="checkbox"/>	Pedagogía de la Viola	<input type="checkbox"/>
Pedagogía del Violín	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Violoncello	<input type="checkbox"/>
Percusión	<input type="checkbox"/>	Piano	<input type="checkbox"/>
Saxofón	<input type="checkbox"/>	Trompa	<input type="checkbox"/>
Trompeta	<input type="checkbox"/>	Trombón	<input type="checkbox"/>
Tuba	<input type="checkbox"/>	Viola	<input type="checkbox"/>
Violín	<input type="checkbox"/>	Violoncello	<input type="checkbox"/>
Otra			

5. Lugar de residencia:

6. Señala qué tipo de estudios realizabas como actividad principal el último año que cursaste estudios musicales o si trabajabas:

7. Señala otros estudios y actividades secundarias que realizabas el último año que cursaste estudios musicales o si trabajabas:

8. Centro en el que cursaste tu último año de estudios musicales:

B. ELEMENTOS RELACIONADOS CON EL DISCENTE:

9. ¿Consideras que la edad con la que comenzaste los estudios musicales es relevante a la hora de realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios?

Sí, es fundamental A veces influye No influye para nada

10. ¿Crees que tienes aptitudes musicales?

Sí No

11. ¿Te preparaste para acceder al centro en el que cursabas los estudios?

Sí No

Si tu respuesta es Si señala en cómo realizaste esa preparación:

Escuela de Música Profesor particular

Familiar Conservatorio

Agrupación musical, banda, grupo folklórico, etc. Otros

12. ¿La especialidad que cursaste es la que querías estudiar?

Sí No

Señala las causas por las que NO cursaste la especialidad que deseabas
 Porque mis aptitudes eran mejores Porque no obtuve plaza en la especialidad que quería

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| Porque es una especialidad más difícil que la que elegí | <input type="checkbox"/> | Porque me la desaconsejaron | <input type="checkbox"/> |
| Por oposición familiar | <input type="checkbox"/> | Otras | |
| 13. ¿Por qué escogiste la especialidad que cursaste? (señala como máximo tres). | | | |
| Porque siempre me ha gustado | <input type="checkbox"/> | Porque les gustaba a mis padres | <input type="checkbox"/> |
| Porque le gustaba a mi familia | <input type="checkbox"/> | Por mis amigos | <input type="checkbox"/> |
| Por influencia de algún profesor | <input type="checkbox"/> | Porque creo que tengo aptitudes para esa especialidad | <input type="checkbox"/> |
| Porque no había plaza en la especialidad que quería | <input type="checkbox"/> | Por las salidas profesionales que tiene | <input type="checkbox"/> |
| Otras | | | |

C. INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL DISCENTE:

- 14. ¿Quién influyó en tu decisión de estudiar Música? (señala como máximo tres).**
- | | | | |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Yo mismo | <input type="checkbox"/> | Mis padres | <input type="checkbox"/> |
| Mi familia | <input type="checkbox"/> | Mis amigos | <input type="checkbox"/> |
| Otras | | | |
- 15. ¿Te sentiste apoyado por tu familia con respecto a tus estudios musicales?**
- | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
- 16. ¿Crees que tu entorno (familia y amigos) entendían la dedicación que implicaba estudiar la Música?**
- | | | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|-------|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> | Otras | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|-------|--------------------------|
- 17. ¿En algún momento te sugirieron que dejases los estudios musicales?**
- | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
- Si tu respuesta es Sí ¿Quién te lo sugirió?
- | | | | |
|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Mis padres | <input type="checkbox"/> | Mis compañeros | <input type="checkbox"/> |
| Mi profesor | <input type="checkbox"/> | Otras | <input type="checkbox"/> |
- 18. ¿Quién tomó la decisión de no continuar tus estudios musicales?**
- | | | | |
|-----------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Yo mismo | <input type="checkbox"/> | Mis padres | <input type="checkbox"/> |
| Mis padres y yo | <input type="checkbox"/> | Otros | <input type="checkbox"/> |

D. REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS MUSICALES REALIZADOS:

- 19. ¿Te hubiera gustado dedicarte profesionalmente a la Música?**
- | | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
- 20. Pensabas finalizar:**
- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Las Enseñanzas Elementales | <input type="checkbox"/> | Las Enseñanzas Profesionales | <input type="checkbox"/> |
| Las Enseñanzas Superiores | <input type="checkbox"/> | Otras | |
- 21. ¿Hasta qué nivel de los estudios musicales cursaste?**
- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Las Enseñanzas Elementales | <input type="checkbox"/> | Las Enseñanzas Profesionales | <input type="checkbox"/> |
| Las Enseñanzas Superiores | <input type="checkbox"/> | | |
- 22. ¿Hasta qué curso de los estudios musicales?**
- | | | | |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Primero | <input type="checkbox"/> | Segundo | <input type="checkbox"/> |
| Tercero | <input type="checkbox"/> | Cuarto | <input type="checkbox"/> |
| Quinto | <input type="checkbox"/> | Sexto | <input type="checkbox"/> |
- 23. ¿Te sentiste satisfecho con los estudios musicales que realizaste?**
- | | | | |
|----|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Sí | <input type="checkbox"/> | No porque | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|-----------|--------------------------|

24. ¿Crees que los factores de tipo económico influyeron en que no continuases tus estudios?No Si

Si tu respuesta es Sí ¿Cuál es la razón?

Las tasas de matrícula son altas Algunos alumnos no tienen medios económicos para continuar la carrera Faltan becas Si no promocionas sube la tasa de matrícula al tener que matricularte en las asignaturas que repites

Otros

25. ¿Influyeron las salidas laborales de estos estudios en tu deserción?Sí No **26. Marca con una X el ítem que consideres que influye más en que los alumnos no culminen con éxito sus estudios musicales (señala como máximo tres).**El límite de plazas no permite elegir especialidad El ambiente del Centro en el que estudio es decepcionante La infraestructura del Centro en el que estudio es insuficiente Faltan cabinas de estudio Profesorado Otros **27. ¿De entre los siguientes motivos cuál crees que motivó que no continuases los estudios? (señala como máximo tres).**Ingresé con una idea equivocada de la carrera No me gustaba la carrera No me gustaba el instrumento que estudiaba El instrumento que estudiaba no fue la primera opción que elegí Realizaba los estudios por presión familiar En las clases no me sentía motivado No podía combinar los estudios musicales con la enseñanza general Motivos de salud asociados al estudio del instrumento El tiempo que había que dedicar al estudio era excesivo Lejanía respecto al centro en el que estudiaban Entré en la Universidad Acumulé muchos suspensos Me faltaba hábito de estudio Suspendía aunque estudiaba mucho

Otras

28. Consideras que se podría mejorar el rendimiento de los estudiantes si: (señala como máximo tres).Los profesores estuvieran mejor preparados para la docencia Las relaciones profesor/estudiantes fueran más fluidas Mis profesores me hubieran apoyado Otras **29. Se podrían evitar los fracasos escolares si: (señala como máximo tres).**El plan de estudios estuviera conectado con la realidad El horario ofertado fuera más flexible La carga lectiva de los estudios fuera menor El tiempo de clase se redujera

Otras

30. ¿Qué acciones puede realizar el centro para que los alumnos finalicen su formación en el tiempo establecido en el plan de estudios?**31. ¿Deseas realizar alguna otra aportación, valoración u opinión?**

E. TRAS LA DESERCIÓN: CONTACTO CON LA MÚSICA Y ARREPENTIMIENTO

32. ¿Has continuado practicando la música fuera de la formación reglada o como *hobby*, o perteneces a algún colectivo o actividad musical?

Sí No

33. ¿Te arrepientes de haber tomado la decisión de no continuar tu formación musical?

Sí No

Otras

ANEXO III: CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS QUE FINALIZAN LOS ESTUDIOS

Cuestionario (Versión C): Estudiantes que han finalizado los estudios

Estamos realizando un estudio para descubrir las causas por las que los estudiantes no logran terminar su formación musical. Lo que pretendemos es construir alternativas que permitan ofertar soluciones a este problema.

En este cuestionario se enumeran una serie de afirmaciones acerca de las causas por las que los estudiantes no culminan con éxito sus estudios musicales. Atendiendo a tu propia experiencia, contesta a cada una de ellas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario es anónimo y confidencial, siendo de uso exclusivo para este estudio.

Marca con una **X** la respuesta que elijas, si necesitas rectificar marca de nuevo con una **X** la que quieras. En los recuadros situados al final del cuestionario y en las respuestas señaladas con la palabra “Otros/as” puedes escribir tu respuesta y añadir los comentarios que desees.

Tu información es muy importante para esta investigación
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. PERFIL DEL ALUMNO

1. Edad con la que finalizaste los estudios (escribe dos dígitos):

2. Edad actual (escribe dos dígitos):

3. Género:

Mujer

Hombre

4. Especialidad que cursabas:

Acordeón

Arpa

Bajo eléctrico

Canto

Clarinete

Clave

Composición

Contrabajo

Dirección de coros

Fagot

Flauta travesera

Flauta de pico

Guitarra

Guitarra eléctrica

Oboe

Órgano

Pedagogía del

Pedagogía del Acordeón

Lenguaje y de la

Educación Musical

Pedagogía del Arpa

Pedagogía del Canto

Pedagogía del

Pedagogía del Clave

Clarinete

Pedagogía del

Pedagogía del Fagot

Contrabajo

Pedagogía de la Flauta

Pedagogía de la Guitarra

Travesera

Pedagogía del Oboe

Pedagogía del Órgano

Pedagogía de la Percusión	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Piano	<input type="checkbox"/>
Pedagogía del Saxofón	<input type="checkbox"/>	Pedagogía de la Trompa	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Trompeta	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Trombón	<input type="checkbox"/>
Pedagogía de la Tuba	<input type="checkbox"/>	Pedagogía de la Viola	<input type="checkbox"/>
Pedagogía del Violín	<input type="checkbox"/>	Pedagogía del Violoncello	<input type="checkbox"/>
Percusión	<input type="checkbox"/>	Piano	<input type="checkbox"/>
Saxofón	<input type="checkbox"/>	Trompa	<input type="checkbox"/>
Trompeta	<input type="checkbox"/>	Trombón	<input type="checkbox"/>
Tuba	<input type="checkbox"/>	Viola	<input type="checkbox"/>
Violín	<input type="checkbox"/>	Violoncello	<input type="checkbox"/>
Otra			

5. Lugar de residencia:

6. Señala qué tipo de estudios realizabas como actividad principal el último año que cursaste estudios musicales o si trabajabas:

7. Señala otros estudios y actividades secundarias que realizabas el último año que cursaste estudios musicales o si trabajabas:

8. Centro en el que finalizaste los estudios musicales:

B. ELEMENTOS RELACIONADOS CON EL DISCENTE:

9. ¿Consideras que la edad con la que se comienzan los estudios musicales es relevante a la hora de realizar la carrera en el tiempo estipulado en el plan de estudios?

Sí, es fundamental A veces influye No influye para nada

10. ¿Crees que tienes aptitudes musicales?

Sí No

11. ¿Te preparaste para acceder al centro en el que cursabas los estudios?

Sí No

Si tu respuesta es Sí señala en cómo realizaste esa preparación:

Escuela de Música Profesor particular

Familiar Conservatorio

Agrupación musical, banda, grupo folklórico, etc. Otros

12. ¿La especialidad que cursaste es la que querías estudiar?

Sí No

Señala las causas por las que NO cursaste la especialidad que deseabas

Porque mis aptitudes eran mejores para otra especialidad Porque no obtuve plaza en la especialidad que quería

Porque es una especialidad más difícil que la que elegí Porque me la desaconsejaron

Por oposición familiar Otras

13. ¿Por qué escogiste la especialidad que cursaste? (señala como máximo tres).

Porque siempre me ha gustado Porque les gustaba a mis padres

Porque le gustaba a mi familia Por mis amigos

Por influencia de algún profesor Porque creo que tengo aptitudes para esa especialidad

Porque no había plaza en la especialidad que quería Por las salidas profesionales que tiene
Otras

C. INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL DISCENTE:

14. ¿Quién influyó en tu decisión de estudiar Música? (señala como máximo tres).

Yo mismo Mis padres
Mi familia Mis amigos
Otras

15. ¿Te sentiste apoyado por tu familia con respecto a tus estudios musicales?

Sí No

16. ¿Crees que tu entorno (familia y amigos) entendían la dedicación que implicaba estudiar la Música?

Sí No Otras

17. ¿En algún momento te sugirieron que dejases los estudios musicales?

Sí No

Si tu respuesta es Sí ¿Quién te lo sugirió?

Mis padres Mis compañeros
Mi profesor Otras

D. REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS MUSICALES REALIZADOS:

18. Pensabas finalizar:

Las Enseñanzas Elementales Las Enseñanzas Profesionales
Las Enseñanzas Superiores Otras

19. ¿Te sentiste satisfecho con los estudios musicales que realizaste?

Sí No porque

20. ¿Crees que los factores de tipo económico influyen en que los estudiantes no finalicen sus estudios musicales?

No

Si tu respuesta es Sí ¿Cuál es la razón?

Las tasas de matrícula son altas Algunos alumnos no tienen medios económicos para continuar la carrera
Faltan becas Si no promocionas sube la tasa de matrícula al tener que matricularte en las asignaturas que repites

Otros

21. ¿Te dedicas profesionalmente a la Música?

Sí No

Si tu respuesta es NO. ¿Te hubiera gustado dedicarte profesionalmente a la Música?

Sí No

22. ¿Influyó en tu motivación a la hora de rendir en tus estudios musicales las salidas laborales de este tipo de formación?

Sí No

23. Marca con una X el ítem que consideres que influye más en que los alumnos no culminen con éxito sus estudios musicales (señala como máximo tres).

El límite de plazas no permite elegir especialidad El ambiente del Centro en el que estudio es decepcionante

La infraestructura del Centro en el que estudio es insuficiente Faltan cabinas de estudio

Otros

24. Consideras que se podría mejorar el rendimiento de los estudiantes si: (señala como máximo tres).

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| Los profesores estuvieran mejor preparados para la docencia | <input type="checkbox"/> | Las relaciones profesor/estudiantes fueran más fluidas | <input type="checkbox"/> |
| Los profesores apoyaran a los alumnos | <input type="checkbox"/> | Otros | |

25. Crees que se podrían evitar los fracasos escolares si: (señala como máximo tres).

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| El plan de estudios estuviera conectado con la realidad | <input type="checkbox"/> | El horario ofertado fuera más flexible | <input type="checkbox"/> |
| La carga lectiva de los estudios fuera menor | <input type="checkbox"/> | El tiempo de clase se redujera | <input type="checkbox"/> |
| Otras | | | |

26. ¿Qué factores crees que han sido decisivos en tu éxito académico? (señala como máximo tres).

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| La constancia y el esfuerzo continuo | <input type="checkbox"/> | El apoyo de mi familia | <input type="checkbox"/> |
| Mis profesores | <input type="checkbox"/> | El Centro | <input type="checkbox"/> |
| Mis compañeros | <input type="checkbox"/> | Mis aptitudes | <input type="checkbox"/> |
| Mi edad | <input type="checkbox"/> | Otros | |

27. ¿Qué aconsejarías a una persona que empieza a estudiar Música? (señala como máximo tres).

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| Que elija la especialidad que más le gusta | <input type="checkbox"/> | Que hable con personas que estén cursando los estudios o que hayan acabado | <input type="checkbox"/> |
| Que tenga en cuenta las salidas profesionales | <input type="checkbox"/> | Que pida asesoramiento en el Centro en que va a cursar los estudios | <input type="checkbox"/> |
| Que no curse los estudios musicales | <input type="checkbox"/> | Otros | |

28. ¿Qué acciones crees que puede realizar el centro para que los alumnos finalicen su formación en el tiempo establecido en el plan de estudios?

29. ¿Deseas realizar alguna otra aportación, valoración u opinión?

ANEXO IV: CUESTIONARIO A LOS PROFESORES

Cuestionario (Versión B): Profesores

Estamos realizando un estudio para descubrir las causas por las que los estudiantes no logran terminar su formación musical. Lo que pretendemos es construir alternativas que permitan ofertar soluciones a este problema.

En este cuestionario se enumeran una serie de afirmaciones acerca de las causas por las que los estudiantes no culminan con éxito sus estudios musicales. Atendiendo a su propia experiencia, conteste a cada una de ellas. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario es anónimo y confidencial, siendo de uso exclusivo para este estudio.

Marque con una **X** la respuesta que elija, si necesita rectificar marque de nuevo con una **X** la que quiera. En los recuadros situados al final del cuestionario y en las respuestas señaladas con la palabra "Otros/as" puede escribir su respuesta y añadir los comentarios que desee.

Su información es muy importante para esta investigación
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A. PERFIL DEL PROFESOR

1. Edad (escriba dos dígitos):

2. Género:

Mujer

Hombre

3. Departamento:

Canto

Cuerda

Cuerda pulsada

Composición

Instrumentos sinfónicos

Instrumentos no sinfónicos

Instrumentos de tecla

Lenguaje Musical

Musicología y Humanidades

Pedagogía de Instrumentos de Viento y Percusión

Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical

Pedagogía musical

Viento madera

Viento- Percusión

Otra

4. Años de experiencia docente:

5. Categoría profesional

Contratado de actividad continuada

Contratado de actividad discontinua

Funcionario

Interino-Sustituto

Laboral

Sin contrato

6. Dedicación:

A tiempo completo

A tiempo parcial

7. Titulación:

Profesional

 Superior**8. Centro:****B. INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL DISCENTE:****9. ¿Piensa que el apoyo familiar es importante para culminar con buen fin los estudios musicales?**

Sí, es fundamental

 Suele influir en el éxito académico

Influye a veces

 Influye poco

No influye para nada

10. ¿Cree que el nivel cultural de los padres influye en el éxito académico de los alumnos?

Sí, a mayor nivel cultural de los padres, mayor éxito académico del alumno

 Sí, a menor nivel cultural de los padres, mayor éxito académico del alumno

A veces sí y otras no

 No, nunca**11. ¿Cree que el nivel económico de los padres es un factor que influye en el fracaso en los estudios musicales?**

No lo creo

 Puede ser

Por supuesto que lo es

 Otros**12. ¿Cree que el profesorado puede influir en la mejora del rendimiento académico de los alumnos?**

Sí

 No

Si tu respuesta es Sí señala cuales de los siguientes ítems podría mejorar el rendimiento (señalar tres como máximo):

Haciendo más fluidas las relaciones profesor-alumno

 Aumentando la relación entre la familia y el centro

Vinculando a los alumnos con el centro

 Mejorando el entorno del centro para que sea más estimulante

Aumentando la preparación de los profesores en técnicas didácticas personalizadas

 Otros**13. ¿Cree que la relación entre los estudiantes es determinante para el abandono?**

Sí, si hubiera más interacción entre los alumnos habría menos fracaso

 No influye la relación entre los estudiantes con el fracaso académico

La escasa relación entre los alumnos favorece el éxito académico

C. REFLEXIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS ESTUDIOS MUSICALES:**14. La idea de la carrera que tienen los alumnos cuando ingresan en el centro:**

Se ajusta a la realidad

 Piensan que el nivel de exigencia es superior al que se encuentran después

Piensan que el nivel de exigencia es inferior al que se encuentran después

 Otros

15. ¿Crees que adecuando las enseñanzas musicales a la demanda de la sociedad se podría mejorar el éxito académico de los alumnos?

Sí, eso motivaría a los estudiantes Tal vez funcionaría

No funcionaría Ya se atienden

Depende del profesor

16. ¿Cree que existen características comunes en los alumnos que sufren fracaso en los estudios?

Sí No

17. ¿Qué grupo de población considera que tiene mayor riesgo de sufrir fracaso en los estudios?

Los alumnos entre 8 y 11 años Los alumnos entre 12 y 17 años

Los alumnos a partir de 18 años

18. ¿En qué nivel considera que hay mayor fracaso?

Enseñanzas Elementales Enseñanzas Profesionales

Enseñanzas Superiores

19. ¿Cuáles de los siguientes factores cree que influyen en el fracaso académico de los alumnos? (señalar tres como máximo).

Edad Falta de aptitudes

Falta de estudio Desmotivación

Problemas personales Estudiar por presión familiar

Falta de interés Inmadurez emocional de los alumnos

Otros

20. Si un alumno le comunica que quiere abandonar los estudios usted: (señalar tres como máximo).

Contacta con la familia y le informa sobre la situación de su hijo o hija Contacta con la familia y establecemos medidas conjuntas

Contacta con la familia y le pide que la familia tome medidas Contacta con la familia a veces

No contacta con la familia Se realiza una entrevista con el alumno o alumna

Se realiza un plan de orientación individual con el alumno o alumna Otra medida

21. ¿Qué medidas podrían facilitar la promoción de los alumnos de un curso a otro? (señalar tres como máximo).

Aumentar el nivel de exigencia en los primeros cursos de la enseñanza Favorecer la compatibilización de estos estudios con la enseñanza general

Conseguir que el alumno curse la especialidad que desea La disminución de la carga lectiva

La disminución del número de horas que el alumno tiene que estar en el centro Otros

22. ¿Estima que los criterios de promoción inciden en el fracaso académico?

- Si se endurecieran disminuiría el fracaso escolar Si la promoción fuera automática disminuiría el fracaso
- Repetir curso cuando el alumno no supere el instrumento principal disminuiría el fracaso

23. ¿Cree que la existencia de un mayor número de convocatorias (por ejemplo septiembre) incide positivamente en la promoción de un curso a otro?

- Sí No

24. ¿Considera que las pruebas de acceso a un nivel determinan el rendimiento académico del estudiante?

- Sí No
- Endurecer las pruebas de acceso a cada nivel mejora el rendimiento Facilitar las pruebas de acceso a cada nivel mejora el rendimiento

25. ¿Qué medidas cree usted que se podrían tomar para poder compatibilizar la enseñanza general con la musical? (señalar tres como máximo).

- Enseñanza integrada Facilitar las convalidaciones entre ambos estudios
- Disminuir la exigencia de los estudios musicales Crear mecanismos para disminuir la exigencia de los estudios generales cuando el alumno piensa dedicarse profesionalmente a la Música

Otras

26. ¿Cree que si las fechas de las evaluaciones no coincidieran con la de la enseñanza general habría menos fracaso?

- Sí No

27. ¿Qué medidas considera que aumentarían el éxito académico de los alumnos en los estudios musicales? (señalar tres como máximo)

- Charlas de orientación a los padres y madres Clases de apoyo para los alumnos de bajo rendimiento
- Equipos de apoyo a los profesores con personal especializado (existencia de un psicólogo en cada centro) Mejorar el trabajo en equipo por parte de los profesores
- Aumentar el número de alumnos en el aula Otras

28. ¿Estima que modificando los planes de estudio se podría evitar el fracaso académico?

- No Sí
- Si tu respuesta es Sí señala el por qué (señalar tres como máximo):
- Existe un desajuste entre programas y necesidades Las asignaturas no interesan a los alumnos
- Si hubiera menos asignaturas mejoraría el éxito académico El número de asignaturas está bien pero debería reducirse el contenido de las mismas
- El problema es que el contenido de las asignaturas es inadecuado Otros

29. ¿Considera que sería conveniente la existencia en el centro de algún grupo de trabajo que trate el fracaso académico?

Sí

No

30. ¿Qué procesos y mecanismos cree que son los más útiles para evitar el fracaso?

31. Por favor, indique programas y políticas específicas que se puedan poner en marcha para prevenir el abandono escolar y/o reducir la tasa de abandono