



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

LA DIDÁCTICA
DE LA MÚSICA DE CÁMARA
ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL CONSERVATORIO
SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS

Sara Verona Martín

PROGRAMA DE DOCTORADO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

Las Palmas de Gran Canaria

Noviembre de 2015



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Didácticas Especiales



Título de la tesis:

LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA DE CÁMARA

ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS.

Departamento de Didácticas Especiales.

Programa de doctorado: Formación del Profesorado.

Tesis Doctoral presentada por Dña. Sara Verona Martín

Dirigida por el Doctor Don José Luis Correa Santana

El Director

El Doctorando,

Las Palmas de Gran Canaria, noviembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que me han apoyado en esta investigación y a lo largo de mi formación musical.

A Susa Mary S. Verona, mi profesora de piano y la que me inculcó el amor por la Música de Cámara.

A todos mis alumnos de Música de Cámara desde el año 1995 y en especial, a los que forman parte de esta investigación, gracias por sus aportaciones, observaciones y por su buen talante. Ha sido verdaderamente enriquecedor.

A la Dra. Emigdia Repetto por guiarme de manera clara y práctica en los inicios de la investigación.

A mi director de tesis el Dr. José Luis Correa por sus orientaciones e indicaciones para llevar a cabo la tesis con garantías.

A la Dra. María Ángeles Axpe por sus orientaciones sobre todos los aspectos relacionados con la práctica etnográfica.

Al Dr. Fernando Bautista, por su apoyo, sus observaciones y su ánimo incondicional para que culminara esta tesis.

A los profesores de Música de Cámara del CSMC, Natalia Falcón, Frank Temoche, y Carlos Javier Méndez por sus valiosas aportaciones como expertos en la materia.

A Laura Vega y Gonzalo Díaz Yerro por participar de manera activa en la investigación componiendo o adaptando obras para el repertorio de los alumnos.

A mi marido Justo Martín, por su apoyo incondicional, por animarme a culminar esta tesis, por toda esa infinidad de tareas que ha realizado para que yo pudiera dedicarme lo necesario a la investigación. Gracias infinitas.

A mis hijos Lucía, Justo y Diego por entender la situación y darme todo su apoyo y su amor infinito.

A mi madre por ser un ejemplo de vida y un modelo a seguir, por enseñarme que con esfuerzo todo se consigue.

ÍNDICE

1. Introducción	10
<hr/>	
2. Marco teórico	16
<hr/>	
2.1 ¿Qué se ha entendido y qué se entiende por Música de Cámara?	20
2.2 La Didáctica hoy	23
2.3 La Didáctica de la Música de Cámara dentro de la Didáctica de la Música.	27
2.3.1 Características del trabajo de grupo.	32
2.3.2 Objetivos y contenidos de la práctica camerística.	39
2.3.2.1 Objetivos	39
2.3.2.2 Contenidos	40
2.3.2.3 Competencias	41
2.3.3 Sistematización de los contenidos de aprendizaje propios de la actividad instrumental de conjunto.	46
2.3.4 Secuenciación sistemática y progresiva de sus dificultades técnicas e interpretativas.	49
2.3.5 Criterios de selección y práctica del repertorio.	50
2.3.6 Orientaciones metodológicas.	51
2.3.7 Modelos de organización de la actividad.	55
2.3.8 Evaluación	59
2.4 La formación del profesorado Superior de Música de Cámara del plan 1966.	62
2.5 La asignatura de Música de Cámara en los planes de estudios LOGSE y LOE.	71
2.6 La etnografía en el campo de la educación.	77

3. Diseño de la investigación	82
<hr/>	
3.1 Objetivos de la investigación	82
3.2 La metodología de investigación	83
3.3 Descripción del campo.	85
3.3.1 El contexto: el Conservatorio Superior de Música de Canarias.	85
3.3.2 El campo de investigación: las aulas.	89
3.3.3 El acceso al campo.	91
3.4 La muestra	92
3.5 Fases de la investigación	99
3.6 Técnicas e instrumentos de recogida de información empleadas en la investigación.	101
3.6.1. Observación participante: Diarios de clase y grabaciones	101
3.6.2 Entrevistas	105
3.6.3 Cuestionarios	106
3.6.4 Chats	107
3.6.5 Ficha del alumno	107
3.6.6 Registro de observaciones de ensayos	109
3.6.7 Tabla con parámetros de autoevaluación	110
3.6.8 Registro de tiempo de estudio individual y de ensayos.	111
3.7 Proceso y análisis de la información	112
4. Resultados y discusión	114
<hr/>	
4.1 Informe de investigación etnográfica	114
4.1.1 Descripción de los informantes	115
4.1.2 Sobre la configuración de las agrupaciones	127
4.1.3 Sobre la elección de repertorio.	140
4.1.4 Sobre los contenidos propios de la interpretación de conjunto.	149
4.1.5 Sobre la organización de la actividad.	166
4.1.6 Sobre la metodología	178
4.1.7 Sobre la interpretación en público	191
4.1.8 Sobre la evaluación	200
4.1.9 Sobre las anécdotas, conflictos, incidencias que tuvieron lugar durante la investigación.	212

5. Conclusiones	218
------------------------	-----

6. Bibliografía	226
------------------------	-----

7. Anexos	234
------------------	-----

- Anexo I. Diarios de clases grupo 3 y grupo 7
- Anexo II. Fichas de los alumnos grupo 1
- Anexo III. Entrevistas de todos los alumnos de la muestra.
- Anexo IV. Autoevaluación grupo 5
- Anexo V. Observaciones de ensayos grupo 4.
- Anexo VI. Cuestionario a compositores.
- Anexo VII. Cuestionario a profesores especialistas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la música es más soberana porque más que en otras disciplinas la armonía y el ritmo se abren paso hasta los más profundo del alma y se aferran a ella con fuerza portando consigo y confiriéndole la gracia si uno está preparado.

(Platón: La república)

En un trabajo anterior, (véase la suficiencia investigadora que versa “Sobre la Didáctica de la Música de Cámara hoy”) pretendíamos realizar una llamada de alerta a todos los músicos y educadores sobre un aspecto tan importante, y la mayoría de las veces tan poco trabajado, como es el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Música de Cámara. Durante nuestros años de docencia como profesora de Música de Cámara en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, en la actualidad Conservatorio Superior de Música de Canarias, desde el curso 1995-1996, he experimentado cambios progresivos en nuestra manera de impartir la docencia. Cuando nos enfrentamos por primera vez a un grupo de alumnos de Música de Cámara, no sabíamos por dónde empezar, qué pasos seguir; en definitiva nos dimos cuenta de que carecíamos de una formación didáctica adecuada para impartir esta materia.

Lo más preocupante era que no se trataba de dar clases de nuestro instrumento, el piano, sino que la cuestión iba más allá, puesto que pese a haber tocado en diversas agrupaciones y con distintos instrumentistas, las lagunas en la enseñanza camerística eran bastante notables. Poco a poco ordenando las ideas y a fuerza de leer artículos, de asistir a cursos de Música de Cámara como oyente y de la experiencia con los alumnos, hemos constatado que para impartir clases de Música de Cámara hace falta una formación y el empleo de unos recursos didácticos específicos.

Los interrogantes que suscitaron nuestro primer acercamiento a esta investigación fueron los siguientes:

- a. ¿Qué se entiende hoy en día por Didáctica?
- b. ¿Qué se ha entendido y qué se entiende hoy por Música de Cámara?
- c. ¿Existe una Didáctica de la Expresión Musical? ¿Dónde estaría enmarcada la Didáctica de la Música de Cámara? ¿En qué consiste?
- d. ¿Los titulados del plan 1966 poseen la suficiente formación pedagógica para impartir la docencia en la materia de una manera óptima?
- e. ¿Cualquier músico profesional está capacitado para impartir la asignatura de Música de Cámara en los Conservatorios?

Para desarrollar estos interrogantes, nos propusimos seguir el siguiente esquema de trabajo. Comenzamos planteando la cuestión metodológica, es decir, el conjunto de recursos y técnicas de recogida y análisis de la información. A continuación nos centramos en tratar el primer interrogante propuesto, es decir, dar una visión general sobre el contenido del concepto Didáctica en las distintas corrientes de interpretación e investigación actuales. Del mismo modo, ha sido preciso revisar lo que ha sido la Música de Cámara a través de la historia de la música occidental, con especial incidencia en el debate actual sobre el contenido teórico del término.

Luego revisamos el panorama didáctico musical de nuestros días, para establecer si hoy por hoy puede afirmarse la existencia de una didáctica específica de la Música de Cámara en los centros de enseñanza de grado medio y superior de nuestro ámbito cultural. Satisfechos los interrogantes anteriores, dimos paso a caracterizar dichos procedimientos didácticos, haciendo especial hincapié en cuanto de propio o común con otras ramas de la enseñanza musical se refiere. Visto lo anterior, se hacía imprescindible caracterizar la formación de los titulados superiores de música acogidos al Plan de Estudios de 1966, con objeto de establecer el grado de adecuación del mismo al ejercicio docente de la materia que nos ocupa. De todo lo anterior se deduce la necesidad de fijar hasta qué punto está

capacitado cualquier músico profesional para impartir Música de Cámara de manera óptima.

Las conclusiones a las que llegamos en nuestra suficiencia investigadora, fueron entre otras que, a pesar de que la mayor parte de los músicos y educadores reconocemos la gran cantidad de beneficios que supone la práctica de la Música de Cámara para el alumno en formación, se ha dejado de lado el aspecto fundamental de toda enseñanza: el docente y su Didáctica o capacidad para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje en éste área. La Didáctica es un campo de conocimiento muy complejo que se ha ido ampliando con el paso del tiempo. El cómo enseñar constituye el eje central de esta disciplina y es éste uno de los aspectos en el que más queremos insistir y consideramos que algunas veces se olvida en favor de otros. La Música de Cámara ha ido evolucionando a través de la Historia de la Música, desde el Barroco en el que se tocaba esta música en casa de particulares y por aficionados ha pasado en la actualidad a ser una música interpretada en salas de concierto públicas y por profesionales con una formación musical y técnica específica convirtiéndose en un género musical de gran interés, tal y como lo atestiguan las programaciones de las grandes y pequeñas salas de conciertos de mayor prestigio.

La enseñanza de la Música de Cámara necesita de una Didáctica específica y posee suficientes contenidos como para ser incluida dentro de la Didáctica de la Expresión Musical. La creación y adecuación de las agrupaciones camerísticas, las dinámicas de grupos y su utilización adecuada en el entorno del aula, la elección y conocimiento del numeroso repertorio camerístico existente así como el grado de secuenciación para el aprendizaje según el nivel de dificultad, la formulación de los objetivos propios de la enseñanza camerística, la definición de contenidos, la decisión del proceso de evaluación así como los criterios para evaluar, el conocimiento y sistematización de los numerosos y complejos contenidos de la práctica musical en grupo, la metodología general de aula, las actividades a realizar en cada sesión, y el desarrollo de hábitos de autodisciplina en los ensayos, son todos contenidos propios de la Didáctica de la Música de Cámara y no deben obviarse en la formación pedagógico- didáctica del futuro profesor de esta materia.

El plan de estudios reflejado en el Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, es a todas luces insuficiente en lo que a la formación docente se refiere. Las asignaturas propiamente pedagógicas son escasas y se limitan a dar indicaciones muy generales. Los profesores de Conservatorio nos hemos visto limitados en nuestra capacidad didáctica a la hora de impartir clases y nos hemos servido muchas veces de la intuición o la repetición de patrones que se han utilizado anteriormente con nosotros, es decir, imitando a la hora de dar clase la manera de enseñar de nuestros profesores. “Los profesores son determinantes para la calidad del sistema educativo. Su papel es central y todo lo que facilite su participación, motivación y preparación favorecerá, sin lugar a dudas, el mejor funcionamiento de la enseñanza y la calidad del sistema educativo” (Lucato, 2001: 2).

A pesar de que el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música de la Orden de 25 de junio de 1999 contempla la asignatura de Didáctica de la Música de Cámara para las especialidades pedagógicas instrumentales, ésta sólo ocupa un lugar complementario en las asignaturas de la especialidad con un número de créditos insuficiente para la formación docente de un profesor de Música de Cámara. Además será necesario que el profesorado que imparta esta asignatura sea especialista en la materia y conozca todas las peculiaridades de la educación camerística.

La situación que en la actualidad vivimos los profesores de Música de Cámara es alarmante, ya que asistimos a un momento en el que se admite, tanto por parte de las Administraciones como de muchos Conservatorios, que cualquier músico puede abordar la enseñanza camerística y esto es realmente preocupante e incorrecto. Angulo y Pliego (1999) sobre la especialidad de Profesor de Música de Cámara afirman que "debe haber un profesorado específico y permanente que abarque todas las familias instrumentales y contribuya a investigar y dinamizar esta enseñanza"(1999: 6). Una vez demostrado que la enseñanza de la Música de Cámara necesita de una didáctica específica, nos planteamos para nuestra investigación etnográfica unos nuevos interrogantes:

a) En cuanto a nuestra didáctica:

- ¿Es adecuada la didáctica que utilizamos para alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Qué circunstancias, decisiones, estrategias, recursos, etc. pueden hacer que fracase o prospere un grupo camerístico?

- ¿En qué podemos mejorar nuestra práctica docente, nuestra didáctica?
- b) En cuanto a la configuración de las agrupaciones:
- ¿Cómo podemos configurar un grupo camerístico para obtener buenos resultados?
 - ¿Hasta qué punto la decisión y la configuración de las agrupaciones puede afectar a la buena marcha del curso?
 - ¿Cómo actuar ante conflictos en los grupos?
- c) En cuanto a la elección del repertorio:
- ¿Cuánto puede afectar en los resultados la elección del repertorio?
- d) En cuanto a la evaluación:
- ¿Es la evaluación reflejo de todo el trabajo docente-discente llevado a cabo durante un curso académico?
 - ¿Porqué no conseguimos los mismos resultados si la didáctica es la misma con todos los alumnos?
- e) Otras circunstancias:
- ¿Cuáles son los factores ajenos a la Música de Cámara que pueden alterar la buena consecución de los objetivos?

Con la inquietud de los interrogantes y la necesidad de conseguir los objetivos propuestos nos embarcamos en una investigación etnográfica, de un curso académico, 2015-2016, con alumnos del Conservatorio Superior de Música de Canarias que cursan la asignatura de Música de Cámara prevista en la LOE.

En la primera parte de nuestra investigación estudiamos el estado de la cuestión. Para ello recurrimos a las fuentes bibliográficas relacionadas con nuestro objeto de estudio. Encontrar bibliografía relacionada directamente con la enseñanza de la Música de Cámara ha sido bastante complejo. De hecho hemos tenido que emplear documentos que hablan sobre la interpretación camerística o fuentes que tratan sobre la Didáctica instrumental.

Para nuestro marco teórico necesitamos en primer lugar definir y estudiar los dos conceptos fundamentales de nuestra tesis, el concepto de Música de Cámara y el de Didáctica. Una vez estudiados tratamos de demostrar si la Didáctica de la Música de Cámara posee contenidos suficientes para encuadrarla dentro de la Didáctica de la Expresión Musical. Posteriormente acudimos a documentos oficiales para estudiar los diferentes planes de estudio desde el plan 1966 hasta el actual y reconocer en ellos la evolución de la formación camerística. Estudiar el plan 1966 nos permite conocer el tipo de formación que recibía el profesorado de estas enseñanzas. Concluimos la parte inicial teórica aclarando los aspectos fundamentales de la metodología etnográfica y como se introdujo este tipo de investigación en la educación.

En la segunda parte explicamos el diseño de la etnografía realizada. Lo iniciamos estudiando el contexto del Conservatorio Superior de Música de Canarias, y describiendo nuestro campo de investigación y la muestra sobre la que hemos realizado el estudio. Explicamos también el tipo de observación, nuestro papel en la investigación y las herramientas elaboradas para recoger la mejor y mayor información que nos permita comprender nuestro quehacer docente.

En la tercera parte de la discusión y presentación de resultados elaboramos un informe teniendo en cuenta los apartados de la enseñanza de la Música de Cámara que aparecen en nuestro marco teórico, de manera que podemos acudir a los apartados del informe de manera aislada y como medio de consulta. El informe concluye con un apartado de anécdotas, conflictos, incidencias que tuvieron lugar durante la investigación realizando un análisis crítico antes de pasar a las conclusiones.

Finalizamos nuestra investigación relacionando las conclusiones con nuestros interrogantes de partida y con el tipo de metodología de investigación empleada, además de proponer futuras líneas de investigación relacionadas con nuestro objeto de estudio.

2. MARCO TEÓRICO

Para nuestro marco teórico la muestra bibliográfica analizada abarca el período comprendido entre 1992 y 2015. Se compone de artículos de revistas especializadas, publicados en papel o en soporte electrónico, así como libros de Didáctica General, de Educación Musical y de Música de Cámara. A la hora de conocer el estado de la cuestión fue necesario sumergirse en dicho análisis bibliográfico siguiendo los pasos que aconseja la doctora especialista en investigación sobre la Educación Musical, Ana Lucía Frega (2000: 8).

- “Localizar todas las fuentes correspondientes a una determinada categoría de estudios.
- Identificar y categorizar las características y los resultados de los artículos, según los interrogantes”.

La categoría de estudios es en nuestro caso la Música de Cámara y su Didáctica. En lo que a la localización de las fuentes relacionadas con nuestro objeto de estudio, hemos recurrido mayoritariamente a revistas especializadas en investigación sobre Educación Musical, nacionales e internacionales intentando abarcar el mayor número de corrientes interpretativas posibles con objeto de dar una visión amplia y profunda de la cuestión planteada. Antes de empezar el trabajo ya éramos conscientes del reducido volumen de trabajos específicamente centrados o directamente relacionados con el tema elegido. La realidad es que a pesar de que cada vez existen más investigaciones sobre Educación Musical, escasean los trabajos sobre este particular. Es más, si los comparamos con las investigaciones sobre la enseñanza instrumental y la enseñanza musical en general, la diferencia es abrumadora. Por lo tanto, ha sido necesario ampliar el campo y recurrir a artículos relacionados de manera indirecta con nuestra temática tales como: didáctica musical, educación musical, pedagogía musical, enseñanza instrumental y didáctica general, y extraer de los mismos información que sirviera de respuesta a los interrogantes planteados

Para el segundo paso de “categorización e identificación”, hemos llevado a cabo una base de datos en Access que nos permita realizar consultas sobre la temática del artículo, el año de publicación, el autor, la revista y las citas y opiniones del autor más relevantes relacionadas con los interrogantes planteados en la investigación. El formulario elaborado para la base de datos era el siguiente:

- Libros

Número identificador	Asignado a medida que cada trabajo es leído y resumido.
Autor	Seleccionado previamente según su idoneidad.
Año de publicación	-
Título del libro	-
Edición	Se escogieron las más recientes y actualizadas.
Lugar de edición	-
Tema	Según los interrogantes planteados de antemano.
Conceptos clave	Para su clasificación y mejor estudio posterior.

- Artículos de revistas especializadas

Número identificador	Idem supra
Autor	"
Mes y año	"
Título del artículo	"
Revista	"
Lugar de Edición	"
Tema	"
Conceptos clave	"

- Artículos en soporte electrónico ¹

Número identificador	Ibidem
----------------------	--------

¹ Estos ítems han sido establecidos según las indicaciones de Leonardo Gómez Tórrego (2002: 352-353).

Autor	"
Fecha	"
Título del artículo	"
Revista	"
Dirección electrónica	"
Tema	"
Conceptos clave	"

Estos formularios han sido de gran utilidad ya que permiten conocer aspectos del material bibliográfico de manera rápida y global mediante las consultas a la base de datos, además de obtener un listado bibliográfico ordenado según el criterio solicitado. Los temas de la muestra se corresponden con los interrogantes de la investigación:

* Didáctica general	* Música de Cámara
* Formación de profesorado	* Plan de Estudios: 1966 y LOGSE
* Pedagogía musical	* Pedagogía instrumental

Los conceptos clave permiten reconocer a simple vista los aspectos más relevantes del artículo o libro en cuestión. Una vez rellenado el formulario se ha elaborado una ficha bibliográfica que permite tener de forma resumida todos los elementos más importantes de la referencia bibliográfica. La estructura de la ficha es la siguiente:

- Breve resumen: una vez leído el libro o artículo se expone en un breve resumen el contenido.
- Citas: aquellas citas del autor relacionadas directa o indirectamente con nuestro objeto de estudio. Cada cita finaliza con el número de página entre paréntesis.
- Aspectos relevantes para nuestro trabajo: después del resumen y las citas realizábamos un listado de aquellos aspectos realmente interesantes en nuestro trabajo.

Las fichas eran ordenadas por temas y alfabéticamente por autores para facilitar su localización en cada momento. Una vez recogida y clasificada toda la información contenida en las fuentes bibliográficas, se procedió al análisis de su contenido, así como al cotejo de sus presupuestos teóricos, de modo que fuese posible la obtención de resultados y conclusiones que, tratadas críticamente, nos permitieran responder a los interrogantes de partida.

2.1 ¿QUÉ SE HA ENTENDIDO Y QUÉ SE ENTIENDE POR MÚSICA DE CÁMARA?

A pesar de que para muchos que se acerquen a este trabajo la respuesta a esta pregunta pueda ser clara, hemos querido detenernos en ella y profundizar en el concepto de Música de Cámara y su evolución en el tiempo. En la actualidad este término se utiliza para "la música escrita para ser interpretada por un grupo reducido, generalmente instrumental, con un instrumentista por parte" (Diccionario Harvard de música, 1999).

De esta definición quisiéramos destacar los siguientes aspectos:

- a) Grupo reducido: el número de intérpretes varía según la composición y comprende desde dos ejecutantes hasta nueve.
- b) Generalmente instrumental: la mayor parte de las composiciones son instrumentales sin embargo, no debemos olvidar que existen algunas para canto y otros instrumentos, así como para canto con piano y otros instrumentos.
- c) Instrumentista por parte: ésta es la característica principal que la distingue de otro tipo de música de conjunto, es decir el papel solista de cada miembro de la agrupación y la igualdad de importancia de cada uno de los integrantes del grupo.

De la definición que aparece en el New Grove², nos gustaría resaltar, el carácter íntimo de esta música, el que podía ser tocada a manera de divertimento, y no necesariamente con público. Además de la observación de que se trata de una música cuidadosamente construida, y que busca el placer de los músicos al tocar juntos.

² *"In current usage the term 'chamber music' generally denotes music written for small instrumental ensemble, with one player to a part, and intended for performance either in private, in a domestic environment with or without listeners, or in public in a small concert hall before an audience of limited size. In essence, the term implies intimate, carefully constructed music, written and played for its own sake; and one of the most important elements in chamber music is the social and musical pleasure for musicians of playing together."*

La concepción de la Música de Cámara ha evolucionado de manera que según las épocas de la Historia de la Música se define de una manera u otra. El concepto de música de cámara, aparece bastante tarde, a principios del siglo XIX, y de un modo bastante negativo, ya que era la música que no estuviese destinada al teatro, la iglesia o el concierto público. Se trataba por lo tanto de una música de tipo doméstico (Martínez, 1998). Hasta finales del siglo XVIII el término se empleaba para aquella música interpretada en casas particulares. La denominación por tanto, se establecía según el lugar donde la música era ejecutada. Cámara en italiano significa habitación o estancia, independientemente de los instrumentos o de su importancia. La música de iglesia y la música de teatro eran los otros términos empleados para definir la música que se hacía en este siglo.

La desaparición del bajo continuo al finalizar el Barroco fue vital en el desarrollo de la Música de Cámara. Haydn fue uno de los compositores que más contribuyó en la concepción clásica de la Música de Cámara sobre todo con la composición de sus cuartetos de cuerda y sus tríos con piano. Este tipo de música a principios del Clasicismo estaba destinada generalmente a ser interpretada por aficionados. Sin embargo posteriormente comienzan a existir cuartetos de músicos profesionales, ya que las obras son de mayor dificultad y requieren de una técnica más refinada, además de estar concebidas para ser interpretadas en conciertos públicos como ocurre por ejemplo con algunos cuartetos de Mozart y Haydn.

“La primera transformación, la consolidación del concierto público, implicaba posibilidades desconocidas de poder escuchar música. El nuevo espacio rompía el horizonte predominante hasta ese momento, circunscrito al entorno de la realeza y la aristocracia, para incluir también la academia erudita y, sobre todo, la sala de conciertos” (Marín, 2009: 29).

En la transición hacia el Romanticismo, Beethoven, con sus numerosas y avanzadas composiciones camerísticas, concedió a la Música de Cámara un papel relevante, además de un aumento considerable del número de conciertos públicos y de la profesionalización de las agrupaciones. Con el desarrollo del piano en el Romanticismo cobran auge las

composiciones camerísticas con este instrumento. Además aumentan las exigencias técnicas debido al desarrollo del estilo en la composición. Los conciertos son realizados en salas pequeñas en contraposición a las salas destinadas a la música sinfónica. A pesar de que el cuarteto de cuerda perdió cierta importancia en el Romanticismo debido a la preferencia de las obras con piano, en el siglo XX, los compositores de distintas tendencias estilísticas retoman este tipo de agrupación. Además, comienzan a componer obras para agrupaciones novedosas, formadas por combinaciones de instrumentos inusuales. La Música de Cámara posee desde entonces un alto grado de reconocimiento, debido al elevado nivel técnico e interpretativo que requiere ya que cada instrumentista en el grupo es a la vez solista.

Deducimos de lo expuesto que la definición de Música de Cámara viene determinada según las siguientes consideraciones:

- El lugar de ejecución: comienza en casas particulares y se desplaza a salas de concierto públicas de menor tamaño que las sinfónicas.
- Los intérpretes: en sus inicios era ejecutada por músicos aficionados hasta alcanzar en la actualidad un alto grado de profesionalización.
- Las agrupaciones: desde las más convencionales, tríos con piano, cuartetos de cuerda, quintetos de viento entre otros, a las más inusuales, tríos de cuerda, viento y piano, tríos de piano voz e instrumentos, quintetos de cuerda y viento, etc.

Todos los aspectos mencionados nos serán de gran utilidad a la hora de plantearnos la siguiente cuestión. Además consideramos fundamental conocer correctamente la definición de la Música de Cámara ya que debe ser uno de los primeros objetivos a alcanzar.

2.2 LA DIDÁCTICA HOY

Teniendo en cuenta que este trabajo versa sobre la Didáctica de la Música de Cámara, hemos considerado que la primera cuestión a resolver será la de conocer qué se entiende por *Didáctica* hoy y qué elementos estudia esta disciplina. Para responder al primer interrogante fue necesario acudir en primer lugar al Diccionario de la Real Academia Española que define la Didáctica como “Perteneiente o relativo a la enseñanza”. (D.R.A.E., 2001). Posteriormente, y para obtener una idea más clara sobre el concepto analizado, estimamos oportuno recurrir a la consulta de libros específicamente dedicados al estudio de la Didáctica General, así como a enciclopedias de Educación.

Los orígenes del término están en el verbo griego *didaskao*, que significa enseñar; por lo tanto, se entiende por Didáctica lo relativo a la enseñanza. Sin embargo, el concepto se ha ido ampliando con el tiempo de manera que la Didáctica ha llegado a ser una disciplina y un campo de conocimiento con carácter propio dentro de las Ciencias de la Educación. Podemos seleccionar los pensadores más importantes a lo largo de la historia en el campo didáctico y sintetizar sus aportaciones principales de la siguiente manera:

- El nacimiento de la Didáctica se debe a San Agustín (354-430) que con *De Magistro* realiza un tratado sobre esta disciplina.
- Avanzada la Edad Media San Isidoro (560-636) en *Etimologías* nos habla de la importancia de los contenidos a aprender y los procesos de la enseñanza.
- Santo Tomás de Aquino (1225-1274) trabajó la mayoría de los temas didácticos contribuyendo al desarrollo de esta materia.
- El filósofo Llull (1235-1315) puso las bases del aprendizaje por descubrimiento.
- Vives (1492-1540) profundizó sobre la problemática de la Didáctica.
- Ratke (1571-1635) defendía que con una didáctica adecuada se podía aprender a cualquier edad todos los idiomas. Su método de enseñanza se basaba en la observación, el aprendizaje a través de la experimentación y el pensamiento inductivo.
- Comenius (1592-1670) está considerado como el padre de la Didáctica. En su obra *Didacta Magna* determinó las bases de una teoría del arte de enseñar. Algunos de los temas que aborda son la formación integral del alumno, la concepción cíclica de la

enseñanza, el estudio del docente, el estudio del proceso enseñanza- aprendizaje, la creación de instrumentos didácticos y el estudio de la escuela materna.

- Rousseau (1712-1778) pertenece a la corriente del naturalismo pedagógico, así que defiende la educación natural y el desarrollo espontáneo del individuo. En *Emilio* trata aspectos didácticos como la observación directa, las actividades, la instrucción cualitativa y el trabajo como derecho y deber.
- El método de enseñanza de Pestalozzi (1746-1827) se basaba en la intuición y en el aprendizaje progresivo, desde lo más simple a lo más complejo. El desarrollo integral debía ser un objetivo primordial en la educación. La observación directa y la experiencia son los métodos didácticos que defiende. Su obra cumbre es *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.
- Herbart (1776-1841) relacionó la Pedagogía con la Psicología y la Filosofía. Fue el precursor de la Didáctica como instrucción educativa y la instrucción como construcción mental. Considera que la enseñanza debe despertar el interés de los alumnos y se manifestó en contra de los castigos. Creó las fases de la enseñanza: claridad, asociación, sistematización y aplicación.
- Willman (1839-1920) define la didáctica como la teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo, es decir la teoría de la formación humana.

Desde 1920 hasta finales de siglo los autores y las tendencias se pueden encuadrar en la Escuela Nueva. En esta época se produce un importante desarrollo de la Psicología Evolutiva, de la Biología, y de la Sociología. Predomina el uso del método experimental, la tecnología educativa y los planteamientos humanistas. Algunos de los autores más representativos de esta época son: Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Freire, Piaget, Skinner, Ausubel, Bruner, Vigotsky o Paulov. Todos ellos desde sus diferentes tendencias han puesto las bases del pensamiento pedagógico y didáctico más actual. En la actualidad los campos de la Didáctica y el curriculum se superponen; el concepto de curriculum y las nuevas teorías curriculares hacen que establecer una definición clara de Didáctica sea una tarea compleja. Una revisión bibliográfica más actualizada sobre la Didáctica General nos sirve para conocer las últimas tendencias en este campo.

Los autores estudiados definen la Didáctica de la siguiente manera:

"La conceptualización de cómo llevar al educando a alcanzar los objetivos de la educación. La acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación" (Palacios, 1998:1)

La Didáctica "se ocupa del estudio de la enseñanza, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las relaciones entre ambos procesos" (Marhuenda, 2000:20)

"Una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno" (Díaz Alcaraz, 2002:34).

"La Didáctica se ocupa de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso instructivo y de la formación integral del discente" (Díaz Alcaraz, 2002: 44)

"El estudio crítico y reflexivo de los principios, hipótesis y resultados sobre la actividad de la enseñanza" (Martín, 1999:100)

"La ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas al crecimiento intelectual y humano del sujeto, mediante la optimación de dicho proceso". (Martín, 1999:106).

"La Didáctica es un saber que estudia la práctica de la enseñanza-aprendizaje". Jorquera (2002: 1)

"La Didáctica es una disciplina y un campo de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado" (Gispert, 1999: 684).

"Es el arte de enseñar pero también es una ciencia y una tecnología porque investiga y experimenta con parámetros científicos" (Zaragozá, 2009: 15).

Una vez analizadas las definiciones, podemos establecer las siguientes consideraciones e interpretaciones:

- a) La Didáctica es una disciplina y un campo de conocimiento: por tanto es susceptible de ser investigada y analizada. Además, evoluciona en el tiempo según las corrientes o tendencias de pensamiento.
- b) El cómo enseñar es el eje central de la Didáctica, y por esto constituirá gran parte del objeto de este estudio.
- c) El profesor es una pieza clave en la adquisición de conocimientos, de su planificación, acción y evaluación dependerá el aprendizaje.
- d) La formación integral y humana es uno de los principales objetivos, de lo que se deduce que los contenidos que se imparten no deben presentarse aislados sino que se deben integrar en el conocimiento del alumno para que esta vaya enriqueciéndose.
- e) La enseñanza no es eficaz sin el aprendizaje del alumno, se trata por tanto de un proceso complejo. Es decir, las estrategias y modos de enseñanza deben perseguir el aprendizaje del alumno; sin él no tiene sentido la labor docente.
- f) La Didáctica se construye normalmente en ambientes organizados e institucionales; los centros de enseñanza y en general las aulas son los ambientes más frecuentes en la docencia.

Después de estas consideraciones se tratará de extrapolar las interpretaciones realizadas a la Didáctica de la Música de Cámara, tratándose ésta de una didáctica más específica referida a una disciplina concreta como es la educación camerística. Los objetivos didácticos de nuestro interés son todos los relacionados con la interpretación camerística y las acciones del docente para alcanzarlos. Los resultados que de ellas se deriven son pues el objeto de este estudio.

2.3. LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA DE CÁMARA DENTRO DE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA.

Una vez aclarados los conceptos de Música de Cámara y de Didáctica trataremos de situar la Didáctica de la Música de Cámara. Con la evolución de la Didáctica comienzan a tener relevancia las didácticas específicas, es decir aquellas relacionadas con la materia o asignatura que se enseña. En la actualidad "cobran auge lo que parece quieren llegar a ser las nuevas didácticas específicas, es decir la tecnificación de los modos de enseñanza según el contenido que se haya de impartir" (Marhuenda, 2000:51).

La Didáctica de la Música de Cámara, se incluye en el ámbito de la Didáctica de la Expresión Musical, que aunque es una disciplina incipiente ya está reconocida por la comunidad científica. Se entiende por Didáctica de la Expresión Musical la "aplicación práctica de la pedagogía y metodología específica" (Gispert, 1999: 1299). Ésta ha sufrido grandes cambios en el último siglo debido a la aportación de pedagogos de renombre: como Dalcroze (1865-1950), Kodaly (1881-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), y Martenot (1898-1980), entre otros. A partir de Dalcroze "se inicia una nueva era en la pedagogía musical, que se transforma en pedagogía activa y vivencial" (Gillanders, 2001: 33). El denominador común entre ellos es que defienden la enseñanza musical activa y de manera experimental, rechazan la memorización de conceptos teóricos desvinculados de toda experiencia, así como la práctica mecánica y repetitiva. Además el punto de partida de sus métodos es despertar el interés y la curiosidad del alumno.

La tarea de enmarcar la Didáctica de la Música de Cámara en la Didáctica de la Música, no ha sido nada sencilla porque los trabajos sobre Música de Cámara son escasos. Después de mucho buscar en publicaciones de todo tipo, hemos encontrado la respuesta clara en una página web, llamada "Chamber Music América". Se trata de una organización dedicada por entero a la Música de Cámara, en todos sus aspectos, agrupaciones, representantes, repertorios, conciertos y pedagogía. En su apartado de publicaciones encontramos una revista dedicada a la Didáctica de la Música de Cámara. Se trata de "Flying Together" y en ella podemos encontrar proyectos educativos cuya actividad

fundamental es la Música de Cámara, así como afirmaciones de profesores especializados que reconocen que para impartir Música de Cámara son necesarias unas acciones del profesor diferenciadas. Lo más sorprendente fue encontrar que esta organización, Chamber Music América, ha creado unos premios en reconocimiento a la labor pedagógica de profesores de Música de Cámara. Éstos se denominan: "*Awards for Excellence in Chamber Music Teaching*". Los "Awards" son concedidos a profesores de prestigio y con amplia experiencia en esta enseñanza.

Otra prueba de la necesidad de una didáctica específica dentro de la Didáctica de la Expresión Musical es la de que en la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo de grado superior de Música (BOE 3 julio de 1999), se contempla en el plan de estudios de las especialidades pedagógicas instrumentales la Didáctica de la Música de Cámara como asignatura obligatoria dentro del grupo D, es decir que pertenece a las descritas como conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

Tabla 1. Asignaturas, número de créditos y cursos

ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA

Opción b) Pedagogía de: Acordeón, Flauta de Pico, Guitarra, Instrumentos de púa y viola de gamba						
Asignaturas y nº de cursos	Cursos				Créditos	Materia de aspectos básicos
1. OBLIGATORIAS	1º	2º	3º	4º	178,5	
A. Conocimientos centrales de la especialidad					36	
Instrumento principal (I-IV)	I	II	III	IV	18	Instrumento Didáctica de la Música Didáctica de la Especialidad
Didáctica de la Música (I-II)	I	II			9	
Didáctica de la Especialidad (I-II)			I	II	9	
B. Conocimientos teórico-humanísticos					45	
Análisis (I)		I			6	Análisis
Educación auditiva (I-II)	I	II			9	
Historia de la Música (I-II)	I	II			12	Hº de la Música
Organología (I)			I		6	
Práctica armónico-contrapuntística (I)	I				6	
C. Coniunto					21	
Coro					9	Coro
Música de Cámara (I-II)	I	II			12	
D. Otras asignaturas					76,5	
Composición aplicada (I)			I		4,5	Composición aplicada Música de Cámara
<i>Didáctica de la Música de Cámara (I)</i>				I	4,5	
Dirección del Conjunto Instrumental (I)			I		4,5	Movimiento
Fundamentos de la técnica del movimiento (I-II)			I	II	9	
Improvisación (I-II)	I	II			6	
Metodología de la investigación Pedagógica (I)	I				3	Improvisación Didáctica de la Música
Prácticas de profesorado (I-II)			I	II	9	
Psicología de la educación y el desarrollo en edad escolar (I)			I		4,5	Psicopedagogía
Sociología de la educación (I)				I	4,5	Psicopedagogía
2. OPTATIVAS					30,5	
3. DE LIBRE ELECCIÓN					21	
TOTAL CRÉDITOS ESPECIALIDAD					230	

ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA

Opción b) Pedagogía de: Arpa, Instrumentos de cuerda-arco, viento-madera, viento-metal, percusión y Saxofón						
Asignaturas y nº de cursos	Cursos				Créditos	Materia de aspectos básicos
1. OBLIGATORIAS	1º	2º	3º	4º	199,5	
A. Conocimientos centrales de la especialidad					36	
Instrumento principal (I-IV)	I	II	III	IV	18	Instrumento
Didáctica de la Música (I-II)	I	II			9	Didáctica de la Música
Didáctica de la Especialidad (I-II)			I	II	9	Didáctica de la Especialidad
B. Conocimientos teórico-humanísticos					45	
Análisis (I)		I			6	Análisis
Educación auditiva (I-II)	I	II			9	
Historia de la Música (I-II)	I	II			12	Hº de la Música
Organología (I)			I		6	
Práctica armónico-contrapuntística (I)	I				6	
C. Coniunto					21	
Coro					9	Coro
Música de Cámara (I-II)	I	II			9	
Orquesta					18	
D. Otras asignaturas					76,5	
Armonización y arreglos (I)				I	4,5	Composición aplicada
Composición aplicada (I)			I		4,5	Composición aplicada
Didáctica de la Música de Cámara (I)				I	4,5	Música de Cámara
Dirección del Conjunto Instrumental (I)			I		4,5	
Improvisación (I-II)		I	II		6	Improvisación
Metodología de la investigación Pedagógica (I)	I				3	Didáctica de la Música
Piano (I-III) (<i>excepto Arpa</i>)	I	II	III		9	Piano complementario
Prácticas de profesorado (I-II)			I	II	9	Prácticas de Profesorado
Psicología de la educación y el desarrollo en edad escolar (I)			I		4,5	Psicopedagogía
Repentización (I)	I				3	Improvisación
Repertorio con pianista acompañante	I	II	III	IV	9	Instrumento
Repertorio orquestal (I-II)	I	II			3	Instrumento
Sociología de la educación (I)			I		4,5	Psicopedagogía
Fundamentos de la técnica del movimiento (I-II)	I	II			9	Movimiento
2. OPTATIVAS					18,5	
3. DE LIBRE ELECCIÓN					12	

ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA

Opción b) Pedagogía de: Clave, Órgano y Piano						
Asignaturas y nº de cursos	Cursos				Créditos	Materia de aspectos básicos
1. OBLIGATORIAS	1º	2º	3º	4º	189	
A. Conocimientos centrales de la especialidad					36	
Instrumento principal (I-IV)	I	II	III	IV	18	Instrumento Didáctica de la Música Didáctica de la Especialidad
Didáctica de la Música (I-II)	I	II			9	
Didáctica de la Especialidad (I-II)			I	II	9	
B. Conocimientos teórico-humanísticos					33	
Análisis (I)		I			6	Análisis
Educación auditiva (I-II)	I	II			9	
Historia de la Música (I-II)	I	II			12	Hº de la Música
Organología (I)			I		6	
Práctica armónico-contrapuntística (I)	I				6	
C. Coniunto					24	
Coro					12	Coro
Música de Cámara (I-II)	I	II			12	
D. Otras asignaturas					76,5	
Armonización y arreglos (I)				I	4,5	Composición aplicada
Composición aplicada (I)			I		4,5	
<i>Didáctica de la Música de Cámara (I)</i>				I	4,5	Composición aplicada Música de Cámara
Dirección del Conjunto Instrumental (I)			I		4,5	
Improvisación (I-II)		I	II		6	Improvisación
Metodología de la investigación Pedagógica (I)	I				3	Didáctica de la Música
Piano (I-III) (<i>excepto Arpa</i>)	I	II	III		9	Piano complementario
Prácticas de profesorado (I-II)			I	II	9	Prácticas de Profesorado
Psicología de la educación y el desarrollo en edad escolar (I)			I		4,5	Psicopedagogía
Sociología de la educación (I)			I		4,5	Psicopedagogía
Fundamentos de la técnica del movimiento (I-II)	I	II			9	Movimiento
2. OPTATIVAS					26	
3. DE LIBRE ELECCIÓN					15	
TOTAL CRÉDITOS ESPECIALIDAD					230	

En este mismo Boletín Oficial del Estado podemos encontrar en el anexo II la siguiente descripción de los contenidos de la asignatura Didáctica de la Música de Cámara:

- Características del trabajo de grupo.
- Objetivos y contenidos de la práctica camerística.
- Sistematización de los contenidos de aprendizaje propios de la actividad instrumental de conjunto.
- Secuenciación sistemática y progresiva de sus dificultades técnicas e interpretativas.
- Criterios de selección y práctica del repertorio.
- Orientaciones metodológicas.
- Modelos de organización de la actividad.

Consideramos que a pesar de ser de gran utilidad, a estos epígrafes de contenidos de la asignatura les falta una explicación más detallada. Por esto decidimos completarlos con las propuestas de los autores y profesores que encontramos en la muestra bibliográfica y las consideraciones críticas propias, fruto de nuestra experiencia docente. Además hemos añadido otros epígrafes que no aparecen en la publicación pero que son de interés didáctico para el profesor.

2.3.1 Características del trabajo en grupo.

La enseñanza en pequeño grupo es propia de la asignatura de Música de Cámara. Los especialistas en educación no dudan al afirmar las enormes ventajas y beneficios de la enseñanza en un grupo de iguales y su repercusión positiva en el aprendizaje de los alumnos, llamado aprendizaje socio-cognitivo o aprendizaje cooperativo según los autores. No obstante, la mayoría de las investigaciones se refieren a la distribución en grupos pequeños de alumnos pertenecientes al gran grupo de un aula.

El número de alumnos que acude a la clase de Música de Cámara dependerá de la agrupación y el repertorio escogido. Las agrupaciones más frecuentes oscilan entre dos y

cinco, porque a pesar de que existen composiciones en el repertorio camerístico para más intérpretes, lo más usual en la enseñanza en los Conservatorios es que el número máximo de integrantes sea cinco. Se trata por lo tanto de una enseñanza privilegiada ya que el profesor puede llevar a cabo a la vez una enseñanza individualizada y en pequeño grupo. El fin último de la Música de Cámara es que un grupo no suene "como la suma de sus instrumentos sino que alcance una dimensión en sí mismo como si se tratara de un organismo con vida y expresión propia" (Agudiez, 1999: 70).

Para desarrollar y mejorar este apartado planteamos otros aspectos de la didáctica de esta asignatura.

2.3.1.1 Configuración de grupos

La configuración de los grupos es una de las primeras tareas que debe realizar el profesor. Ahora bien, ¿qué criterios se deben seguir a la hora de agrupar a los alumnos? Todos los autores (Agudiez, 1996, Garniez, 2000, Wiprud, 2000 y Muller, 2002) coinciden en que la relación entre los miembros de un grupo es fundamental para la buena marcha del mismo.

Para la creación de agrupaciones proponen los siguientes criterios por orden de prioridad:

- 1º. La edad
- 2º. El nivel técnico
- 3º. La empatía o afinidad de caracteres.

Creemos que ésta es una de las labores más complicadas de un profesor de Música de Cámara en un Conservatorio, y que de esta decisión depende el buen desarrollo del curso. "La interpretación en grupo es un trabajo colectivo: la mitad de la batalla de hacer música juntos (y de permanecer juntos) se libra en el terreno social" (Goodman en Rink, 2006: 194).

Para facilitar la toma de decisiones hemos elaborado la siguiente tabla de doble entrada:

Tabla 2. Configuración de grupos

TABLA PARA LA CONFIGURACIÓN DE LOS GRUPOS			
Familia de instrumentos:³ _____			
NOMBRE	INSTRUMENTO	EDAD	NIVEL Bajo, medio, alto

Fuente: elaboración propia

El docente anotará en ella los datos identificativos de los alumnos, nombre y apellidos, edad e instrumento. Para ello podrá servirse de los listados de matrícula en poder de la Secretaría de los centros. Lo más recomendable es utilizar una tabla para cada familia

³ Cuerda frotada, viento madera o metal, percusión y polifónicos (guitarra, arpa, piano y clave).

instrumental, es decir una para los instrumentos de cuerda, otra para los de viento y otra para los instrumentos polifónicos.

A la hora de saber cuál es el nivel técnico de los alumnos nuevos, que se inician en la materia, se hace necesario contar con la colaboración de los profesores de instrumento. En el caso de alumnos que ingresan por primera vez al centro sugerimos que el profesor de Música de Cámara esté presente en las pruebas de acceso establecidas según los niveles. De manera que al escucharlos se pueda hacer una idea de su capacidad instrumental e interpretativa con el fin de ir elaborando las propuestas de agrupaciones. Una vez rellena la tabla, tendrá que ordenar los datos según las diferentes categorías de instrumento, nivel y edad. En el caso de la empatía y afinidad de caracteres es necesario contar con la opinión de los alumnos, ya que si conocen a los posibles miembros de su grupo podrán opinar sobre sus compatibilidades.

2.3.1.2 Tipos de agrupaciones.

Al iniciar este apartado hablábamos de la cantidad de integrantes de un grupo camerístico. Sin embargo las combinaciones instrumentales son muy numerosas y variadas. El profesor de Música de Cámara debe conocer todas las posibilidades de agrupaciones instrumentales así como el grado de complejidad de las mismas. Es decir la facilidad o dificultad de conjunción y sincronización camerística según el número y tipo de familias instrumentales, sin tener en cuenta la dificultad de la obra escogida.

A continuación presentamos un listado orientativo sobre este aspecto:

Tabla 3. Grado de complejidad camerística según el tipo de agrupación.

Agrupación	Instrumentos	Complejidad
Dúos	Cuerda	Baja
Dúos	Cuerda-Viento	Media
Dúos	Viento	Baja
Dúos	Cuerda y piano	Media-baja

Dúos	Viento y piano	Media-baja
Tríos	Cuerda	Media
Tríos	Viento	Media
Tríos	Cuerda y piano	Media
Tríos	Viento y piano	Media
Tríos	Cuerda, viento y piano	Media-alta
Cuartetos	Cuerda	Alta
Cuartetos	Viento	Media-alta
Cuartetos	Cuerda y viento	Alta
Cuartetos	Viento y piano	Media-alta
Cuartetos	Cuerda y piano	Media-alta
Cuartetos	Cuerda, viento y piano	Media-alta
Quintetos	Viento	Alta
Quintetos	Viento y piano	Alta
Quintetos	Cuerda y piano	Alta
Quintetos	Cuerda	Alta
Quintetos	Cuerda y viento	Alta
Más de cinco	Cuerda/Cuerda y viento	Alta

Fuente: elaboración propia

A este respecto se recomienda a los profesores que la primera experiencia camerística de los alumnos que empiezan sea un dúo, para posteriormente ir aumentando el número de miembros de manera progresiva.

2.3.1.3 Dinámicas y habilidades grupales

En la Música de Cámara el grupo es la célula fundamental y de su estabilidad y cohesión dependerá el grado de satisfacción de objetivos y contenidos. El profesor de Música de Cámara debe dominar ciertas dinámicas de grupo, que faciliten el desarrollo de la agrupación. El fin último será el de enseñar a los alumnos a comunicarse dentro del grupo y darles herramientas para que sean capaces de corregirse unos a otros y dar sus opiniones sin que se produzcan tensiones, además de ser capaces de analizar y solucionar conflictos (Muller, 2002).

En todo proceso de enseñanza existe una interrelación entre dos factores: el contenido temático de la enseñanza y las técnicas didácticas a utilizar. Las dinámicas para grupos son un método de enseñanza basado en actividades estructuradas, con propósito y forma variables, en las que los alumnos aprenden en un ambiente de alegría y diversión. Se fundamenta en la formación por la experiencia vivencial. Son fruto de la Psicología Social experimental, el Psicodrama, la Sociometría, la Psicoterapia, el Trabajo Social, la Teoría del Juego, las Ciencias Administrativas y otras disciplinas especializadas. Gracias a su sentido didáctico de juego permite establecer un clima de aula rico en sentimientos, actitudes y comportamientos. Pueden estimular la creatividad, la socialización y también crear diversos estados emocionales y dinámicos que facilitan el aprendizaje significativo de los alumnos. El profesor a la hora de utilizarlas debe tener en cuenta lo siguiente:

- Tener presente que la dinámica no es una actividad por sí misma, ya que el proceso de análisis y reflexión que le sigue inmediatamente es lo verdaderamente importante.

- La habilidad en el manejo del proceso de la dinámica, es la capacidad más importante para el éxito en el manejo de la misma.

- Ninguna dinámica debe emplearse sin que el profesor esté completamente familiarizado con la estructura, los procedimientos, los papeles y la organización de la dinámica.

- La dinámica debe adecuarse a la realidad para satisfacer objetivos educativos concretos.

- Después de realizar la actividad de una dinámica, resulta esencial para cumplir con el ciclo de aprendizaje que los alumnos puedan intercambiar observaciones y opiniones de lo realizado.

Existe un gran número de Dinámicas para Grupos. Las que nos parecen de mayor utilidad en las clases de Música de Cámara son:

1. Dinámicas de Conocimiento: son aquellas con el objetivo de lograr un acercamiento y conocimiento entre los miembros del grupo
2. Dinámicas de Comunicación: son dinámicas que enfatizan las habilidades de comunicación verbal y no- verbal, especialmente en las relaciones interpersonales. Se emplean para identificar problemas en la comunicación de un grupo y para mejorar la capacidad de comunicación grupal.
 - Comunicación verbal: para ilustrar lo que sucede cuando las personas intercambian información con palabras.
 - Comunicación no verbal: dirigidas a aspectos relacionados con la transmisión de mensajes basada en gestos y actitudes.
 - Asertividad: persiguen mejorar la capacidad de las personas para afirmar su propia posición mientras se mantiene sensible a las necesidades de los demás.
3. Dinámicas de Comportamiento de grupos: son dinámicas que se enfocan en la forma en que los individuos afectan el funcionamiento de un grupo; así como, la forma en que los grupos se organizan y funcionan para lograr sus objetivos.
 - Diagnóstico: dinámicas que ayudan a observar y diagnosticar lo que ésta sucediendo en un grupo o equipo de trabajo.

- Análisis de problemas y toma de decisiones: para diagnosticar y desarrollar las capacidades de análisis de problemas y toma de decisiones en grupo.
- Retroalimentación: dinámicas que desarrollan el conocimiento y las formas para manejar retroalimentación en un grupo.
- Colaboración y competencia: dinámicas que ilustran la colaboración y la competencia por parte de los miembros de un grupo y la explotación de sus efectos en el logro de una tarea.
- Trabajo en equipo: dinámicas para diagnosticar e integrar equipos de trabajo

“Las relaciones sociales musicales y musicales se deben cultivar, y sin duda las incompatibilidades de carácter pueden surgir con el tiempo” (Goodman en Rink, 2006: 194).

2.3.2 Objetivos y contenidos de la práctica camerística.

Este apartado se relaciona directamente con la programación o diseño curricular de la asignatura. El profesor de Música de Cámara no sólo debe dominar la materia que imparte sino que además debe saber realizar un proyecto escrito de aquellos aspectos que desea trabajar. "Los conocimientos disciplinares no son suficientes para un correcto ejercicio profesional" (Díaz Alcaraz, 2002: 361).

2.3.2.1 Objetivos.

Algunos de los objetivos propios de la formación camerística que proponemos son:

- Conocer e interiorizar el concepto de Música de Cámara, para aquellos alumnos que no han tenido experiencia camerística.
- Valorar las ventajas de la formación camerística y sus salidas profesionales.

- Profundizar en los aspectos musicales y técnicos necesarios para la interpretación camerística: afinación, articulación, golpes de arco, respiración, entonación, precisión rítmica, uso del pedal, fraseos, etc.
- Desarrollar y profundizar en la audición polifónica necesaria para la escucha de las diferentes partes al tiempo que se ejecuta la propia.
- Asimilar que no se es el responsable único de la interpretación, sino una más de las partes de un grupo.
- Conocer y realizar los gestos básicos que permitan la interpretación coordinada sin director.
- Desarrollar el gusto por la interpretación conjunta y el ajuste del sonido en función de los demás instrumentos.
- Conocer e interpretar Música de Cámara en sus diferentes estilos.
- Conocer e interpretar Música de Cámara en diferentes agrupaciones.
- Desarrollar el sentido analítico, analizando las obras trabajadas de manera que la interpretación sea fiel al compositor, a la forma y al estilo.
- Desarrollar el sentido expresivo necesario para la interpretación en grupo y en público.
- Desarrollar y mejorar la habilidad de la lectura a primera vista.
- Fomentar la autodisciplina y el método para que los ensayos sean satisfactorios y se produzca una evolución positiva del grupo.
- Fomentar un clima de diálogo y distensión en el que sea posible intercambiar y confrontar las ideas musicales y de interpretación.

2.3.2.2. Contenidos.

Los contenidos deben estar directamente relacionados con los objetivos formulados anteriormente.

- Concepto de música de cámara: este contenido va dirigido a alumnos que se inician en la materia; consideramos imprescindible el conocimiento conceptual de la disciplina a la que se accede por vez primera.

- Las ventajas de la música de cámara: se refiere sobre todo al conocimiento de las numerosas capacidades musicales y personales que se desarrollan en la interpretación camerística así como su valoración en la formación integral del educando.
- La práctica en conjunto: afinación, entonación, respiración, ataques, golpes de arco, articulación, conjunción, sincronización, vibrato, pedal, fraseo, dinámicas, tempo y equilibrio sonoro.
- La audición polifónica: se refiere a la capacidad de escucha de distintas voces simultáneamente.
- Estudio y práctica de los gestos anacrúsicos necesarios para la interpretación sin director.
- Equilibrio y balance sonoro: relacionado con la intensidad en cada momento de la ejecución y en relación con los otros instrumentos
- La Música de Cámara en la Historia de la Música.
- Las agrupaciones camerísticas: conocimiento de las numerosas posibilidades de agrupación.
- Análisis formal e histórico de las obras a interpretar.
- Estudio de los compositores y sus peculiaridades, para la correcta interpretación.
- La expresión y la comunicación en la interpretación en grupo y en público.
- Lectura a primera vista
- Disciplina y método de ensayos
- El diálogo y el debate como elemento indispensable en la buena marcha del grupo y de las clases.

2.3.2.3 Competencias.

Con los cambios acontecidos con la inclusión de las Enseñanzas Artísticas en el marco europeo de Educación Superior, se establecen las competencias transversales, generales y específicas. En el Anexo I del BOE, nº 137, encontramos el catálogo de todas las competencias de las EEAA musicales. Como la publicación en la que aparece la asignatura de Didáctica de la Música de Cámara como asignatura obligatoria, es anterior a la LOE, este apartado de las competencias, no se encuentra en los descriptores de la asignatura

Didáctica de la Música de Cámara. “El docente no solo debe tener en cuenta el catálogo de competencias sino que debe saber cómo estas se integran en el plan de estudios y en las asignaturas a impartir” (Sánchez, 2014: 17).

Teniendo en cuenta que las competencias transversales, como su nombre indica deben estar presentes durante toda la formación y debe ser tratadas de manera global, lo que hemos hecho es seleccionar las competencias generales y específicas que de alguna manera u otra se trabajan con la Música de Cámara.

2.3.2.3.1 Competencias Generales.

- Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.
- Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.
- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.
- Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.
- Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

- Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.
- Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.
- Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global.
- Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.

2.3.2.3.2 Competencias específicas.

A) Especialidad Interpretación

- Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.
- Construir una idea interpretativa coherente y propia.
- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos.
- Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.
- Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.
- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.
- Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.
- Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo.

- Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo.
- Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

B) Especialidad de Pedagogía:

- Conocer los elementos constitutivos de la música mostrando un alto dominio en percepción auditiva, lectura, análisis, escritura, improvisación y creación musical, y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.
- Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales, como base para la improvisación, creación y experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza/aprendizaje musical.
- Ser capaz de desarrollar una práctica educativa-musical, como artista y formador musical orientada a la comunidad.

C) Especialidad de Composición:

- Conocer los principales repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, y adquirir la capacidad de valorar plenamente los aspectos expresivos, sintácticos y sonoros de las obras correspondientes.
- Adquirir la formación necesaria para reconocer y valorar auditiva e intelectualmente distintos tipos de estructuras musicales y sonoras.
- Interpretar analíticamente la construcción de las obras musicales en todos y cada uno de los aspectos y niveles estructurales que las conforman.

- Dominar las técnicas y recursos de los principales estilos compositivos históricos y recientes.
- Conocer los fundamentos de acústica musical, las características acústicas de los instrumentos, sus posibilidades técnicas, sonoras y expresivas, así como sus posibles combinaciones.
- Desarrollar el interés, capacidades y metodologías necesarias para la investigación y experimentación musical.

D) Especialidad de Musicología:

- Conocer la estructura musical de las obras de los distintos repertorios de la tradición occidental y de otras, con capacidad de valorar plenamente sus aspectos sintácticos y sonoros.
- Dominar uno o más instrumentos adecuados a su campo principal de actividad.

Se puede apreciar según la selección realizada que el mayor número de competencias específicas desarrolladas con la formación camerística está en la especialidad de Interpretación, de hecho se abarcan todas las que aparecen en el catálogo propuesto en el anexo I del BOE número 137. También nos gustaría llamar la atención sobre el elevado número de competencias generales que se pueden desarrollar con la Música de Cámara. Se hace bastante evidente la importancia de la formación de conjunto.

2.3.3 Sistematización de los contenidos de aprendizaje propios de la actividad instrumental de conjunto.

Este apartado es el más complejo de la asignatura y se refiere a los conocimientos sobre aspectos musicales propios de la interpretación en grupo. Los propuestos por los autores (Agudiez, 1996, Garniez, 2000 y Mathez, 2001), especializados son:

2.3.3.1 Afinación.

Se entiende por afinar poner en tono justo los instrumentos y por afinación a la acción de afinar. No obstante en la práctica en grupo la afinación se refiere no sólo al momento previo antes de empezar una obra sino a como la relación interválica entre los instrumentos. “Una buena entonación (afinación), es constante preocupación de todos los instrumentos, ya sea de los de viento, o de los de cuerda. Sin embargo no es un valor absoluto sino relativo” (Piston, 1992: 48).

Este aspecto se debe trabajar de manera que los alumnos lleguen a ser conscientes de sus problemas de afinación y sean capaces de autocorregirlos. Para ello se recomiendan los siguientes pasos:

1. Hacer ver a los alumnos que existe el problema, para ello se les pide que señalen el lugar donde se produce el error.
2. Hacerles cantar el pasaje para identificar y mejorar la desafinación.
3. Dejar que los alumnos lo corrijan una vez identificado.
4. Enseñar a los alumnos las características y peculiaridades de sus instrumento.

2.3.3.2 Articulación.

Se refiere a la manera de ejecutar los diferentes sonidos, (legato, staccatto, picado, non legato, detaché) “La articulación incluye numerosos aspectos de la voz o el instrumento que determinan cómo se ejecutan los principios y finales de las notas” (Lawson, 2007: 62). Según Lawson es un elemento básico de la expresión y el fraseo, y tan importante “para la

música como lo es para el habla” (Lawson, 2007: 62). Las indicaciones sobre el tipo de articulación se encuentran impresas en la partitura, y el profesor debe procurar que todas ellas se respeten. En los casos que no esté indicada se debe recurrir al análisis, la contextualización y la escucha de versiones contrastadas.

Existen diferencias entre los instrumentos en este tema, se trata de conseguir que a pesar de ser distintos, los instrumentos articulen de la manera más homogénea. Para ello habrá que ponerse de acuerdo en tipos de toque, golpes de arco, ataques de lengua y aire. Cuanto más diferencias existan entre los instrumentos la dificultad será mayor. Por este motivo, en las agrupaciones mixtas, el grado de complejidad es más grande.

2.3.3.3 Sonoridad colectiva.

“El equilibrio sonoro consiste en ajustar la importancia que tiene cada voz dentro del grupo en cada momento de la obra, así como en los posibles intercambios de protagonismo entre los instrumentos” (Torres del Rincón, 2015: 53). Se refiere al equilibrio e igualdad sonora del grupo. No todos los instrumentos tienen el mismo poder de intensidad, ya que esta depende del tamaño y forma de los mismos. Se trata de que el grupo logre un sonido de conjunto sin que se deje de escuchar ninguno de los instrumentos y que, además, se oigan todas las melodías y armonías propuestas por el compositor en cada momento de la obra y con las dinámicas apropiadas.

Un buen sonido conjunto no es idéntico a una emisión homogénea del sonido. Un cuarteto de cuerda es un grupo de instrumentos de emisión sonora homogénea; la Sonata para flauta, viola y arpa de Claude Debussy es una formación de tres instrumentos con una emisión de sonido heterogénea, pero en ambos casos son combinaciones óptimas. (Vogt, 1993: 88)

2.3.3.4 Gestos anacrúsicos.

La interpretación camerística no cuenta con la presencia de un director y, sin él, el entendimiento entre los integrantes de un grupo es algo más complejo. Para ello se deben realizar una serie de gestos que permitan a los demás entender aspectos como el tempo al que se va a empezar la obra, las entradas que se deben realizar simultáneamente y de forma sincronizada o el carácter y dinámica en momentos determinados. “La información comunicada entre los intérpretes de un conjunto es principalmente auditiva y visual: constantemente se transmiten señales mediante sonidos, contactos visuales, gestos y movimientos del cuerpo” (Goodman en Rink, 2006 : 186).

Las entradas son los gestos que realizamos para ponernos de acuerdo a la hora de empezar a tocar y para hacerlo simultáneamente. También se hacen gestos durante la interpretación, para indicar fraseos, inicios y finales de frases, después de silencios, en secciones rítmicas, para marcar que vamos a finalizar una nota larga o para señalar el fin de una obra o sección. (Torres del Rincón, 2015: 54)

Estamos hablando por tanto de enseñar a los alumnos a comunicarse de manera no verbal, para ello el profesor puede utilizar algunas dinámicas de grupos y ejercicios de calentamiento que persiguen este objetivo.

2.3.3.5 Audición polifónica.

Se trata de desarrollar la capacidad de escuchar a los demás mientras se está tocando. La capacidad de escucha evoluciona notablemente con la Música de Cámara. Es un elemento imprescindible para llegar a ser un buen músico y de vital importancia en la formación integral de los alumnos.

En efecto, la concentración de cada músico está repartida entre controlar su propio sonido y atender al sonido que producen los demás intérpretes del grupo. Por consiguiente, realizan pequeños ajustes consciente o inconscientemente, en el equilibrio y la calidad del sonido del grupo a lo largo de la interpretación. (Goodman en Rink, 2006: 187)

Además para trabajar este tipo de audición se hace indispensable utilizar la partitura general. La partitura general incluye la música de todos los instrumentos.

Todos los músicos de cámara deben tener una partitura general, aunque por motivos prácticos en el atril pongan solo su parte. Durante el periodo de estudio, resultará de gran utilidad que todos los músicos utilicen su partitura general porque es esencial que cada intérprete sepa en todo momento qué están tocando los demás. (Torres del Rincón, 2015: 37)

Todos estos contenidos propios de la práctica camerística (afinación, articulación, sonoridad colectiva, y gestos anacrúsicos) deben ser ordenados de manera sistemática según el grado de importancia y dificultad, el nivel de los alumnos y el momento requerido. Este apartado es a nuestro entender uno de los aspectos más complicados ya que los conocimientos que debe tener el profesor son muy amplios y numerosos, y deben abarcar todas las familias instrumentales. Consideramos que tales conocimientos se adquieren sobre todo con la experiencia como intérprete de cámara y con los años de docencia. "Cabría situar el componente artístico de la didáctica en analogía al significado de interpretación, de performance, que es el acto de enseñar, cuyo proceso y resultado fluyen por las arenas movedizas de la incertidumbre" (Zaragozá, 2009: 16).

2.3.4 Secuenciación sistemática y progresiva de sus dificultades técnicas e interpretativas.

La secuenciación la hemos tratado anteriormente al hablar de las agrupaciones y el grado de complejidad de las mismas atendiendo al número de instrumentos y a la combinación instrumental. Además en el siguiente epígrafe que se refiere al repertorio camerístico abordaremos el grado de secuenciación del mismo según los estilos y las dificultades técnicas.

2.3.5 Criterios de selección y práctica del repertorio.

Una vez constituidos los grupos habrá que seleccionar el repertorio que se va a interpretar. Los autores (Agudiez, 1996, Wiprud, 2000 y Mathez, 2001) sugieren empezar por piezas sencillas para trabajar aspectos básicos de la Música de Cámara como la afinación, las articulaciones o el balance, sin verse desbordados por problemas técnicos individuales.

El repertorio de Música de Cámara es muy extenso. Existe un catálogo enorme de obras según épocas y agrupaciones. El profesor debe conocer las obras más representativas del repertorio camerístico de cada época. Además este conocimiento tiene que ser profundo para saber las dificultades técnicas de las obras así como las características camerísticas para poder destinarlas a uno u otro nivel o a uno u otro alumno. Las guías de Tranchefort (1995) y Hinson y Roberts (2006) nos pueden ser de gran utilidad a la hora de encontrar repertorio. En cuanto a la secuenciación es recomendable empezar por los estilos Barroco y Clásico y por agrupaciones de dos o tres integrantes como máximo para continuar luego por el Romanticismo y el siglo XX aumentando el grado de dificultad de las obras así como el número de miembros de la agrupación.

Problemas más usuales con el repertorio:

- Las obras de Música de Cámara generalmente requieren un nivel técnico medio y alto, inaccesible normalmente a los alumnos que empiezan.
- Se hace complicado encontrar obras originales de estilos Barroco, Clásico y Romántico para agrupaciones mixtas. Para solventar este problema los autores proponen utilizar arreglos o adaptaciones siempre y cuando estos sean de calidad.
- Las pocas posibilidades de abordar repertorio más interesante, debido a la escasez de alumnos matriculados en viola, fagot, oboe y violonchelo.

2.3.6 Orientaciones metodológicas.

En los diferentes apartados hemos ido dando algunas orientaciones metodológicas que responden a cómo llevar a cabo los diferentes contenidos. De manera general en este punto quisiéramos dar algunas indicaciones sobre la metodología a desarrollar en las clases, así como de las actividades a realizar durante las sesiones. Se favorecerá en todo momento el diálogo y el debate en un clima distendido que permita una práctica en condiciones ideales de placer y gusto por lo que se aprende. Los alumnos serán los verdaderos protagonistas en todo momento, deberán analizar e interpretar las obras de manera adecuada, para ello podrán recurrir a audiciones y referencias bibliográficas y contarán además con el asesoramiento del profesor, que les guiará en su aprendizaje. Se pretende que los alumnos vayan creando sus propios esquemas y maduren sus conocimientos en cuanto a la interpretación y al conjunto de las obras. "Cada uno de los miembros del grupo debe darse cuenta de su progreso, de dónde partió y hasta dónde ha sido capaz de llegar, y que se guste a sí mismo, es decir que desprenda autoestima" (Zaragozá, 2009: 20). A los alumnos que se enfrentan por primera vez a la Música de Cámara se les motivará a conocer y valorar el nuevo campo que se abre a sus ojos.

Algunas de las actividades que realizará el profesor para desarrollar los objetivos y contenidos propuestos son las siguientes:

1. Creación de los grupos: es la primera tarea a la que se enfrenta el profesor de Música de Cámara y de la que va a depender el futuro del alumno, del grupo y de la buena marcha de las clases. Para agrupar a los alumnos se tendrá en cuenta, la edad de los mismos, el nivel técnico y musical, el tipo de agrupación y la obra que se quiere trabajar. Además será necesario contar con los datos de matrícula, para conocer con qué instrumentos se cuenta y estudiar todas las combinaciones camerísticas posibles.

2. Elección del repertorio: una vez agrupados, se escogerá la obra a interpretar. Para ello se valorarán los siguientes aspectos:

- Estilo: se pretende trabajar todos los estilos, desde el Barroco hasta nuestros días, durante los cursos de Música de Cámara. Se profundizará en aquellos que los alumnos menos hayan trabajado en su formación anterior.
- Dificultad técnica y camerística: lo más recomendable será empezar el curso por una obra más sencilla para que el grupo se conozca y se puedan trabajar los aspectos propios de la interpretación conjunta.

3. Estudio de la obra a trabajar: los pasos a seguir en el estudio de la obra serán los siguientes:

- 1º. Búsqueda de datos históricos, bibliográficos y biográficos que permitan identificar y conocer la época histórica, el estilo y el compositor.
- 2º. Lectura correcta de las diferentes partes instrumentales con la escucha atenta de los otros intérpretes.
- 3º. Análisis interpretativo: qué parte o partes deben sobresalir en cada momento, identificar los momentos de tensión, transición y cadenciales, además de estudiar la estructura de la obra. “Los aspectos en los que basamos el análisis musical, al empezar a formar parte de la práctica, generan los que definimos como “elementos de trabajo”: afinación; metro-rítmica; dinámica; articulaciones; tempo y agógica; emisión sonora; empaste; equilibrio; dicción; prosodia y fraseo; uniformidad en entradas y cortes; respiraciones; carácter de la obra” (Popova, 2011: 78).

4. Práctica de conjunto: una vez analizada y estudiada la obra, se trabajarán los aspectos propios de la interpretación camerística; para ello se sugieren las siguientes actividades:

- Realizar ejercicios rítmicos para la precisión y simultaneidad.
- Dialogar y decidir los adecuados golpes de arco, vibrato, respiraciones, ataques, articulaciones, etc.

- Pulir las entradas y los finales, para que sean precisos y con el correcto entendimiento de los gestos ejecutados por uno de los miembros alternándose en el cargo de "director".
- Ejercicios de escucha y audición.
- Corrección de fraseos, intenciones interpretativas y estilo
- Dinámicas de grupo.

5. Ensayos: de la calidad y la periodicidad de los ensayos dependerá la evolución positiva del grupo. “Los ensayos se realizan para preparar el repertorio. Para que sean útiles cada músico debe haber estudiado su parte con antelación y así acudir al ensayo con las dificultades técnicas resueltas o en la mejor situación posible” (Torres del Rincón, 2015: 40). Algunas de las indicaciones para trabajar este aspecto son:

- Concretar y fijar horarios de ensayo y dar las pautas a seguir en los mismos.
- Exponer al profesor las decisiones tomadas en los ensayos así como los problemas y dudas que hayan surgido a lo largo de los mismos.
- Utilizar un registro de observaciones de los ensayos en el que los alumnos plasmen por escrito y en un documento lo sucedido.

6. Lectura a primera vista: el profesor tendrá en el aula obras para practicar la lectura a vista. Ésta se trabajará de manera periódica y se irá aumentando el grado de dificultad de progresivamente.

7. Escucha de diferentes versiones de la obra, analizándolas, y criticándolas de forma constructiva para llegar a crear una versión propia.

8. Autoevaluación como elemento de mejora: para ello se sugiere grabar las interpretaciones realizadas, en el aula o en los ensayos, para posteriormente analizarlas y evaluarlas críticamente.

9. Interpretación en público: realización de audiciones y conciertos periódicos para presentar en público el trabajo realizado e ir disminuyendo de manera progresiva el miedo escénico. “La

ansiedad reactiva que resulta de una preparación inadecuada, es realista y la mejor manera de tratarla es con el análisis musical y el ensayo” (Valentine en Rink, 2006: 201).

Todas las actividades que se realizan en el centro tienen como objetivo final contribuir a la formación del alumnado en su vertiente artística, científica y/o docente. No obstante, el Conservatorio Superior de Música de Canarias aspira no solo a formar profesionales solventes en dichas vertientes, sino a que la sociedad pueda disfrutar, durante este proceso, del trabajo que realizan alumnado y profesorado, confrontando así a su vez al alumnado con el público. Por ello se intenta dar salida al exterior a actividades seleccionadas con el fin de cumplir este doble propósito. Así, distinguiremos entre actividades realizadas en el centro dirigidas a la Comunidad Educativa o con propósito formativo, y actividades dirigidas a la sociedad con propósito artístico y de promoción del Centro. (Proyecto Educativo del CSMC, p. 30).

10. Coordinación con los profesores de instrumento: esta coordinación es fundamental a la hora de conocer el nivel del alumno y el repertorio que puede abordar. Si el profesor del instrumento trabaja con el alumno la parte individual de la obra de cámara el progreso será mayor. “ Todas las decisiones en cuanto a alumnado, repertorio, ensayos, etc. han sido tomadas de mutuo acuerdo por el profesorado implicado” (Sanz, 2001: 50).

2.3.7 Modelos de organización de la actividad.

2.3.7.1. Las sesiones de clase.

Las sesiones de Música de Cámara en los Conservatorios generalmente tienen una periodicidad semanal y un tiempo lectivo de una hora en las Enseñanzas Profesionales y de dos horas en las Enseñanzas Superiores.

Llamamos “clase” al grupo de alumnos que junto al profesor participa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de alcanzar los objetivos curriculares programados para un determinado nivel educativo. Los procesos de enseñanza y aprendizaje podemos entenderlos como la ejecución o realización de un plan ajustado al contexto de la clase, donde se definen las acciones a llevar a cabo antes, durante y después del acto educativo. (Sánchez Vera, 2012: 265)

A continuación proponemos un modelo de organización de una sesión de clase. El ejemplo que se presenta es de una sesión ordinaria. Se da por supuesto que los alumnos han investigado sobre el estilo de la obra, el compositor y la época de la Historia en que ha sido compuesta. A continuación presentaremos el desarrollo de una sesión de Música de Cámara.

1º Calentamiento y afinación: los alumnos realizan ejercicios de calentamiento camerístico, los ejercicios están relacionados con la obra a interpretar de manera que se realizan en la tonalidad, en el tempo y con las articulaciones de la obra que se va a trabajar. En el caso de las agrupaciones con instrumento de viento se realiza la afinación posteriormente al calentamiento.

2º Aspectos destacados de los ensayos: los alumnos exponen al profesor los aspectos y partes de la obra que han trabajado en los ensayos así como los problemas, dificultades o dudas que han surgido en el transcurso de los mismos. En esta parte de la sesión de clase preguntamos al director del ensayo por las observaciones reflejadas en la herramienta facilitada. Preguntamos el tiempo dedicado al ensayo, si ha habido alguna incidencia y qué dudas han surgido.

3º Interpretación de la sección de la obra trabajada: aquello que han trabajado lo interpretan sin interrupción, el profesor escucha y anota los aspectos a mejorar. El hecho de tocar sin parada alguna es para que se acostumbren a mantener la concentración durante periodos de tiempo que aumentarán a medida que la obra se vaya completando.

4º Valoración general: después de la interpretación se pregunta a los alumnos sobre el resultado de su ejecución, seguidamente el profesor emite una evaluación de cómo se ha mejorado con respecto a la sesión anterior y qué aspectos se deben mejorar. No se debe olvidar la motivación de los alumnos por lo que además de corregir se debe felicitar por las cosas logradas. “La motivación es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que los estudiantes motivados muestren interés en las actividades que desempeñan, se sientan eficaces y se esfuercen para conseguir realizar con éxito las tareas” (Valencia, 2011: 1).

5º Trabajo de la obra: es el momento más importante de la sesión. Se van trabajando fragmentos cortos de la obra. Según Mantel (2010), algunos de los aspectos a la hora de describir una partitura son:

- ¿Cuántas notas hay en un compás y cómo están dispuestas rítmicamente?
- ¿Cuál es la dirección del movimiento de una línea melódica, cuándo asciende y cuándo desciende?
- ¿En qué ámbito de intervalos se desplaza una melodía, dónde está el tono más grave y dónde el más agudo?
- ¿Cuántos compases abarca una pequeña configuración musical, por ejemplo, un motivo o una frase?
- ¿Cómo pueden describirse las figuras interpretativas y sus líneas? Por ejemplo, elevación, incisión, valle, onda, serpiente, etc.
- ¿En qué lugar hallamos determinados acordes y dónde cambian?
- ¿Dónde aparecen en nuestro texto progresiones? ¿Dónde se observan repeticiones textuales, progresiones desplazadas a una tonalidad superior o inferior, o pasajes

variados?

- ¿De cuántas partes se compone una progresión?
- ¿Con qué lenguaje, con qué sonido se corresponden estos tonos? ¿Son blandos, duros, largos, cortos, se extinguen a modo de campanas, seca o abruptamente, o recuerdan quizás a otros instrumentos?
- ¿Dónde avanza un texto de manera continua y dónde se interrumpe para generar un contraste?

Se va desgranando, se corrigen aspectos de conjunción, equilibrio sonoro, articulaciones, etc. Se empezará corrigiendo los más elementales como la articulación, la métrica y la lectura para después incidir en aspectos interpretativos, más propios de un alumno de grado superior. Es importante el intercambio de ideas y que los alumnos también se corrijan a sí mismos y los unos a los otros de manera que vayan adquiriendo cierta autonomía.

6º Repaso de aspectos a mejorar: antes de finalizar la clase los alumnos exponen al profesor qué elementos deben mejorar y el profesor indicará como se deben trabajar y el método a seguir en los ensayos. Se acuerda el trabajo a realizar para la clase siguiente.

7º Valoración de la sesión: los alumnos exponen cómo se han sentido durante la sesión y el profesor evalúa su participación e interés durante la misma.

2.3.7.1. Los ensayos.

Tal y como se refleja en el desarrollo de la sesión, los alumnos antes de asistir a la clase deben haber realizado al menos un ensayo para trabajar los distintos aspectos que se han propuesto en la clase anterior. Mathez y Cooper (2001), coinciden en afirmar que de los ensayos depende el progreso de un grupo. Para que los resultados de los ensayos sean óptimos el profesor debe dar pautas sobre el método a seguir durante los mismos. Además deberá asegurarse de que establecen un horario de ensayos periódico. “El número de ensayos dependerá del repertorio y de nuestra capacidad para tocarlo bien. En general en el

periodo de *estudiantes*, el número mínimo de ensayos es de uno a la semana, antes de cada clase de música de cámara” (Torres del Rincón 2015: 40).

El siguiente formato lo hemos utilizado con aquellos alumnos que comienzan la asignatura de Música de Cámara y los resultados han sido satisfactorios, ya que posee una doble utilidad, orienta a los alumnos sobre los pasos a seguir y le sirve al profesor para recabar información sobre lo acontecido en el mismo.

<i>Ensayos de Música de Cámara</i>

GRUPO:

- -----
- -----
- -----

Ensayo n°: __	Fecha: _____	Duración: _____
---------------	--------------	-----------------

* *Obra o partes de la obra ensayada:* _____

<i><u>Problemas o dudas que han surgido</u></i> * * *

<i><u>Soluciones y decisiones tomadas</u></i> * * *

- *Evaluación del ensayo* _____

- *Valoración del profesor:* _____

Fig. 1. Registro de observaciones de ensayos. Fuente: Elaboración propia.

2.3.8. La evaluación.

Este apartado no está reflejado en la descripción de contenidos del anexo II del BOE, sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no está completo sin la realización de una evaluación, sea esta inicial, formativa o sumativa. Sugerimos respecto al proceso de evaluación y a los criterios de evaluación lo siguiente:

La evaluación será continua y primará su carácter formativo, los alumnos serán protagonistas de sus progresos, y discutirán acerca de su interpretación en todas y cada una de las ejecuciones. Se evaluarán todas las sesiones de clase, de manera que tengan conocimiento de sus logros, lo que facilitará la comunicación fluida entre el profesor y el grupo durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, evitando sorpresas o circunstancias inesperadas. Se tendrá en cuenta el grado de interés y atención de los alumnos hacia la asignatura y la participación activa de los mismos durante las clases.

Criterios de evaluación:

- Interpretar de manera correcta obras de distintas épocas y estilos dentro de la agrupación correspondiente.
- Actuar adecuadamente, en el momento requerido, como responsable del grupo dirigiendo la interpretación colectiva mientras realiza su propia parte.
- Leer a primera vista obras de dificultad progresiva en la agrupación que corresponda.
- Estudiar detalladamente la parte individual de las obras correspondientes al repertorio programado.
- Realizar ensayos de manera ordenada y sistemática, estableciendo un horario fijo de ensayos.
- Análisis formal y melódico de las obras del repertorio.
- Conocimiento de las características de los compositores y estilos a los que pertenecen las obras interpretadas.
- Interpretación en público, conciertos o audiciones, de obras de estilos y épocas diversas.

- Participación activa en las sesiones de clase y ensayos exponiendo las ideas propias y debatiéndolas y confrontándolas con los otros.

2.3.8.1 Evaluación sumativa.

Este tipo de evaluación es también importante ya que se trata de valorar los resultados obtenidos después de un periodo de tiempo de enseñanza-aprendizaje de la obra en cuestión. Si el objetivo de cualquier músico es el de interpretar las obras en público, normalmente de esa interpretación surgen críticas y valoraciones, por lo tanto será positivo que los alumnos se acostumbren a este tipo de evaluación. Para llevarla a cabo se realizará una audición pública o concierto donde se interpretará la obra trabajada y se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

a) Práctica de conjunto:

- **Conjunción y sincronización:** con este criterio se pretende valorar la capacidad de unificación de criterio interpretativo entre todos, además de la sincronía en los aspectos rítmicos que aparezcan
- **Balance:** se pretende evaluar el equilibrio sonoro entre las partes del grupo
- **Afinación:** con este criterio se evaluará a los alumnos de viento y cuerda y se considera fundamental para la interpretación camerística.
- **Entradas y salidas:** se pretende comprobar que el intérprete tiene un conocimiento global de la partitura y sabe utilizar los gestos necesarios para la interpretación en pequeño grupo.

b) Estilo

- **Tempo y ritmo:** se persigue comprobar la capacidad de precisión rítmica, la agógica y la adecuación de los tempos que indica el compositor.
- **Estilo:** se valora la adecuación interpretativa al carácter y estilo de la obra.

- Dinámicas: se evaluarán con este aspecto los cambios dinámicos que se deben dar en la interpretación, así como la preparación de los mismos.

c) Capacidad interpretativa: cómo se transmiten y exponen las ideas musicales durante la interpretación.

2.3.8.2 Autoevaluación.

“La asunción por parte del alumno de un papel activo y responsable de la autorregulación de su aprendizaje debe encontrar su ubicación también en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música” (Sánchez, 2014: 20). La autoevaluación se realiza de manera continuada, durante todo el curso, de manera que en todas las clases se les pregunta a los alumnos, qué opinan de cómo ha salido, qué tal fue el ensayo, qué cosas mejorarías, etc. La tarea de autoevaluación nos da indicadores de cómo percibe la realidad el alumno, y le da la oportunidad de expresarse. También realizamos una actividad de autoevaluación después de las audiciones. Los alumnos escuchan su interpretación y se valoran según los parámetros explicados anteriormente en la evaluación sumativa.

Después de exponer todos los apartados que integran la Didáctica de la Música de Cámara queda evidente que la formulación de objetivos, la definición de contenidos y la decisión sobre el proceso de evaluación y los criterios a seguir en la misma son los aspectos más importantes de un diseño curricular para una asignatura. El profesor debe conocer no sólo cómo elaborar un diseño curricular, ya que esto puede aprenderlo en la asignatura de Pedagogía, sino que se trata de llevar a cabo una programación específica y dominar cuáles son los aspectos fundamentales en el aprendizaje de la Música de Cámara. Con todo lo expuesto consideramos que la Didáctica de la Música de Cámara compone un campo de conocimiento suficiente como para encuadrarla dentro de la Didáctica de la Expresión Musical.

2.4 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SUPERIOR DE MÚSICA DE CÁMARA DEL PLAN 1966.

Para tratar esta cuestión se hace necesario conocer el plan de estudios de 1966 así como las asignaturas que conducen a la obtención del título de Profesor Superior de Música de Cámara. Para ello hemos estudiado el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, B.O.E. del 24 de octubre. Este Decreto está compuesto por treinta y seis artículos distribuidos en seis epígrafes.

- De las clases de Conservatorios: artículos del 1 al 4
- De las Enseñanzas: artículos del 5 al 9
- De los Diplomas o Títulos: artículos del 10 al 15
- Del régimen de matrícula, programas, exámenes y premios: artículos del 16 al 25
- Del profesorado: artículos del 26 al 31
- Del Gobierno, Administración e Inspección de los Conservatorios: artículo 36.

De todo el contenido del Decreto hemos extraído los artículos y apartados que realmente nos interesan por estar relacionados con la titulación superior de Música de Cámara.

- De las Enseñanzas :

Artículo quinto.

- a) Las enseñanzas que se impartan en los conservatorios de música se distribuirán en cursos y se agruparán en tres grados: elemental, medio y superior.
- b) Constituirán el grado medio:
 - Solfeo y teoría de la música: curso quinto.
 - Conjunto coral e instrumental: curso segundo de conjunto coral y primero y segundo de conjunto instrumental.
 - Piano, violín y violonchelo: cursos quinto a octavo

- Arpa, guitarra y vihuela, viola, contrabajo, instrumentos de viento, canto e instrumentos de púa: cursos cuarto a sexto.
- Clavicémbalo: cursos primero a tercero.
- Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares: cursos segundo y tercero.
- Órgano y armonio: cursos primero a quinto de órgano y primero a tercero de armonio.
- Armonía y melodía acompañada: los cuatro cursos.
- Contrapunto y fuga: los dos cursos de contrapunto y el curso de fuga.
- Formas musicales: el curso analítico-teórico, independiente de la asignatura de composición.
- Composición e instrumentación (comprendida en esta la orquestación): cursos primero y segundo de cada especialidad.
- *Música de cámara: cursos primero y segundo.*
- Elementos de acústica: un curso especial o dos cursillos fonográficos.
- Estética e Historia de la Música e Historia de la Cultura y del Arte: los dos cursos de cada una.
- Folclore: un curso descriptivo.
- Repentización instrumental, transposición instrumental y acompañamiento (realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras): los tres cursos.

c) Constituirán el grado superior:

- Piano, violín y violonchelo: cursos noveno y décimo.
- Arpa, guitarra y vihuela, viola, contrabajo, instrumentos de viento y de púa, y canto: cursos séptimo y octavo.
- Instrumentos de membranas, láminas, fuelles manuales y similares: cursos cuarto y quinto.
- Órgano, armonio y clavicémbalo: cursos sexto y séptimo de órgano y cuarto y quinto de armonio y clavicémbalo.
- *Música de cámara: cursos tercero y cuarto.*

- Composición e instrumentación (comprendida en ésta la orquestación): cursos tercero y cuarto.
- Dirección de orquesta y coros: los tres cursos de cada especialidad.
- Musicología: tres cursos que comprenderán, además de la musicología en sí, el folclore (cursos analíticos), el gregoriano, la rítmica y la paleografía.
- *Pedagogía musical especializada de cada enseñanza: un curso completo o dos cursillos monográficos.*
- *Prácticas de profesorado: dos cursos en las clases del conservatorio que su director señale.*

Artículo séptimo.

La inscripción en las distintas asignaturas o cursos de las mismas estará sujeta a las condiciones siguientes:

- Canto e instrumentos, exceptuados los que se citan en el apartado b) de este artículo: para los cinco primeros cursos se exigirá tener aprobado el curso de igual orden numérico de solfeo y teoría de la música.
- Órgano, armonio y clavicémbalo; se requerirá tener aprobados cuatro cursos de piano.
- *Música de cámara: Será preciso tener aprobado el antepenúltimo de los cursos de grado medio de un instrumento propio para el género (se inserta la modificación dispuesta por el Real Decreto 1073/1987, de 28 de agosto, BOE. del 5 de septiembre).*
- Armonía y melodía acompañada: se precisará tener aprobado el último curso de solfeo y teoría de la música.
- *Prácticas de profesorado y pedagogía musical: se exigirá tener aprobado el último de los cursos de grado medio de la especialidad correspondiente.*

- De los Diplomas o Títulos:

Artículo diez.

Los diplomas o títulos que podrán expedirse por los estudios realizados en los conservatorios oficiales, serán los siguientes:

- a) Diploma elemental

- b) Diploma de instrumentista (de cualquiera de los instrumentos que figuran en el cuadro de enseñanzas) o de cantante.
- c) Título de profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas), de Armonía, Contrapunto y Composición.
- d) Título de profesor superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Dirección de Orquesta, de Dirección de Coros, de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas), de Armonía, Contrapunto y Composición, de Musicología (Estética e Historia de la Música, Folclore, Gregoriano, Rítmica y Paleografía), de Música Sacra, *de Música de Cámara*, de Pedagogía Musical.

Los diplomas del apartado a) serán competencia de todos los conservatorios: los diplomas y títulos del b) y del c), de los profesionales y superiores; y los del d), sólo de los conservatorios superiores.

Artículo once.

Los solicitantes deberán abonar la tasa correspondiente y acreditar en razón al diploma o título solicitado que reúnen los requisitos siguientes:

Título de profesor de un instrumento: Será necesario estar en posesión del diploma elemental que se refiera al mismo instrumento (o al de aquel cuyo conocimiento previo esté instituido) y además tener aprobado:

- El segundo curso de conjunto coral (para este curso regirán las mismas normas que para el primero).
- Dos cursos de Armonía (sea de armonía analítica, sea de armonía y melodía acompañada).
- El curso teórico- analítico de formas musicales.
- Un curso cíclico de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- Un curso de Conjunto Instrumental y uno de Música de Cámara, o bien dos de cualquiera de dichas especialidades. Para el conjunto instrumental, el certificado de asistencia regular a las clases del mismo será suficiente. La Orden de 18 de diciembre de

1971, B.O.E. del 5 de febrero de 1972, dispone que en el baremo para apreciar el aprovechamiento de los alumnos de los conservatorios de música que soliciten los beneficios de la promoción escolar, se excluya del cómputo para la obtención de la nota media la conseguida en la asignatura de "Conjunto Coral" o en la de "Conjunto Instrumental".

- El curso de repentización y transposición instrumental (exceptuados los instrumentos de percusión de sonido indeterminado).
- Los cursos constitutivos del grado medio del propio instrumento.

Título de profesor superior de uno o más instrumentos: Será necesario estar en posesión del título de profesor del mismo instrumento cuando se trate sólo de uno, o del que en la letra g) encabeza cada grupo, cuando se trate de varios, y además tener aprobado;

- El segundo curso de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- *Dos cursos de Música de Cámara* cuando se trate de arpa guitarra, piano, órgano, clavicémbalo, trompa, trompeta e instrumentos de cuerda- arco y de viento- madera (incluido el saxofón).
- Dos cursos de Conjunto Instrumental cuando se trate de arpa, instrumentos de viento, cuerda arco, de púa y de percusión sobre membranas, láminas o similares.
- Los cursos segundo y tercero de Repentización, Transposición instrumental y Acompañamiento cuando se trate de piano, clavicémbalo, órgano y armonio.
- El curso o los cursillos de Pedagogía Especializada.
- Los dos cursos de Prácticas de Profesorado.
- Los cursos constitutivos del grado superior del propio instrumento y, en los casos siguientes, de aquellos que con él se citan formando grupo: flauta y flautín; oboe y corno inglés; clarinete soprano y restantes tipos del mismo instrumento; fagot y contrafagot; saxofón soprano y restantes tipos del mismo instrumento; trompa y tubas wagnerianas; trompeta, cornetín y grupo alto de fliscornos, trombón (de varas y de pistones) y grupo grave de los

bombardinos y tubas; guitarra y vihuela; órgano y armonio; arpa diatónica y cromática; bandurria, mandolina y laúd; timbales y todos los demás instrumentos de percusión sobre membranas, láminas y similares.

- El curso o cursillo de elementos de acústica.

Título de profesor superior de música de cámara. Será necesario estar en posesión del título de profesor superior de piano, o bien de violín o violonchelo, demostrar el completo conocimiento de los demás instrumentos enunciados en el apartado b) del número ocho, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e), f) y g) del número ocho y, además, los cursos constitutivos del grado superior de la especialidad. En todos los casos a que se refiere este artículo se entenderá que el alumno se encuentra en posesión del diploma o título correspondiente cuando haya aprobado todas las asignaturas necesarias y satisfecho las tasas reglamentarias para su expedición, aunque ésta no se haya verificado.

Artículo catorce.

El título de profesor superior será obligatorio para la enseñanza oficial, como profesor especial o catedrático, en los conservatorios superiores o profesionales. El título de profesor lo será para ejercer enseñanza musical en centros públicos o privados, para ser profesor de conservatorios elementales y para ser auxiliar de conservatorios profesionales o superiores. El diploma de instrumentista será obligatorio para ingresar en entidades de tipo profesional musical y sindicales de igual carácter. El diploma elemental se exigirá para desempeñar funciones directamente relacionadas con la música en bibliotecas y discotecas.

- Del Régimen de Matrícula, Programas, Exámenes y Premios:

Artículo dieciséis.

Para iniciar los estudios oficiales de música en sus diversos grados se requerirá:

- Grado superior: que el alumno tenga dieciséis años de edad y haya aprobado los estudios necesarios para obtener el título de profesor correspondiente, según lo establecido en el artículo once.

- Del Profesorado:

Artículo veintiséis.

El profesorado de los conservatorios de música estatales continuará constituido por catedráticos, profesores especiales y profesores auxiliares, integrados en sus respectivos cuerpos

Artículo veintisiete.

Los catedráticos tendrán a su cargo en los conservatorios superiores las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música, Armonía y Melodía acompañada, Repentización y Transposición instrumental y Acompañamiento, Contrapunto y Fuga, Composición (incluidas instrumentación y orquestación) y Formas Musicales, Conjunto coral e Instrumental, Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte, *Música de Cámara*, órgano y armonio, clavicémbalo, piano, violín, violonchelo, guitarra y vihuela, arpa y canto.

Si analizamos el plan de estudios de 1966, las asignaturas específicas que se necesitan para obtener la titulación de Profesor Superior de Música de Cámara son cuatro cursos de Música de Cámara, dos obligatorios para la obtención de la titulación de Grado Medio en el caso del piano, y para la obtención del Grado Superior en el resto de los instrumentos, y otros dos para la titulación de Profesor Superior de Música de Cámara, así como un curso de pedagogía especializada en Música de Cámara, con un módulo teórico y otro práctico en unos conservatorios, o dos cursos de prácticas de profesorado en vez de la pedagogía en otros conservatorios. Además esta titulación es exclusiva de los instrumentos piano, violín y violonchelo, con lo que el acceso para el resto de los instrumentos está denegado, aspecto que nos parece nefasto teniendo en cuenta la cantidad de repertorio camerístico existente para otros instrumentos de igual importancia en el campo de la Música de Cámara como son la viola, la percusión, el clarinete, el fagot, el oboe, la trompa, etc.

Situaciones tan peregrinas como que nada más que estos instrumentos tengan la posibilidad de cursar la especialidad de Música de Cámara cerrando la misma a instrumentos como la Viola, todos los de viento, madera y metal, etc. impiden hasta la forma camerística por excelencia que es el cuarteto... (López de Arenosa, 99: 26)

Una pregunta muy similar a la nuestra se plantea Agudiez (1996), en un artículo dedicado a la enseñanza de la Música de Cámara "¿Disponemos de enseñanza oficial adecuada para formar pedagogos que realicen esta tarea?" Su respuesta a esta cuestión es rotundamente negativa. "Los planes de estudio han sido a todas luces incompletos" (1996: 69). El grave problema que existe en los conservatorios superiores es, según Rodríguez (2000) "la carencia de directrices didácticas de modo que el educador se ve abocado a servirse de su intuición, o a repetir las técnicas de enseñanza que a su vez recibió en su formación". (2000: 6). "El déficit en la formación pedagógica del profesorado en secundaria, puede equipararse al de conservatorio. Se ha primado el saber erudito de la materia sobre el conocimiento didáctico, es decir " el saber enseñar la materia"(Zaragozá, 2009: 28). En la misma línea se sitúa Carnero (2002), que critica el plan de estudios de 1966 porque se ha centrado más en formar intérpretes que docentes. Debido a esto, "los profesores tienden a enseñar de la manera que les enseñaron, con lo que el progreso es bastante deficiente, ya que el profesorado desconoce las corrientes metodológicas actuales" (2002: 23).

La realidad es que para el ejercicio de la docencia de la Música de Cámara se hace necesario adquirir a posteriori, una vez obtenida la titulación, conocimientos musicales específicos, didácticos y pedagógicos propios de esta materia que se obvian en el proceso formativo. "Cualquier tipo de formación recibida en el conservatorio se consideraba adecuada *per se* para impartir la docencia en general. El profesorado con inquietudes se ha visto obligado a buscar por su cuenta unos recursos didácticos que no se le proporcionaban para resolver sus carencias" (Domínguez, 2002: 12). Para la enseñanza de la música de Cámara son conocimientos tales como:

- Con qué criterios agrupar a los alumnos.
- Cómo realizar un diseño curricular de la asignatura.
- Qué repertorio es el más adecuado.
- Cómo dar las pautas a los alumnos para que los ensayos sean productivos.
- Cómo enseñar a los alumnos a comunicarse dentro del grupo.
- La coordinación con el profesor del instrumento y su incidencia en el progreso del alumno.

- Aspectos musicales de la práctica de la Música de Cámara de los distintos instrumentos. Todos estos conocimientos no se obtienen con realizar las asignaturas propias de la titulación superior designadas en el Decreto 2618/1966. Por todo esto afirmamos que la titulación de Profesor Superior de Música de Cámara no capacita para un ejercicio docente satisfactorio. “Hablando en términos generales, los desastres pedagógicos que sufrimos (y que hasta hace nada han venido sufriendo) los estudiantes de conservatorio del extinto plan de 1966 no tiene parangón con las líneas de intervención didáctica aplicadas en otros países europeos” (Rodríguez-Quiles, 2006: 86).

Terminaremos este apartado citando a Angulo y Pliego (1999: 6), quienes al hablar sobre la especialidad de Profesor de Música de Cámara afirman que "debe haber un profesorado específico y permanente que abarque todas las familias instrumentales y contribuya a investigar y dinamizar esta enseñanza". Además compartimos la visión de competencias del profesorado de música de Vernia (2013)

- “Competencia epistemológica (saber qué y cómo enseñar) en epistemología musical y didáctica, técnica de los instrumentos, conocimiento y aplicación de las TIC
- Competencia psicopedagógica (saber cómo crear las condiciones) para motivar al alumnado en habilidades sociales comunicativas, papel docente (rigor y afectividad) y empatía asertiva.
- Competencia vicaria (saber enseñar a aprender y transmitir musicalidad).
- Competencia heurística (saber hacer) en decidir y actuar sobre la práctica adquiriendo recursos didácticos y en aplicar estrategias didácticas y psicopedagógicas” (Vernia, 2013: 18).

2.5 LA ASIGNATURA DE MÚSICA DE CÁMARA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS LOGSE Y LOE

Con los numerosos cambios acontecidos con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, se producen novedades importantes en la enseñanza musical reglada tales como el diseño curricular base prescriptivo y obligatorio, “que aporta una concepción del curso académico mucho más integrada y coherente, una distribución más equilibrada de los contenidos, una presencia constante de la formación de conjunto tanto vocal como instrumental, y un tratamiento pedagógico idéntico para todas las especialidades instrumentales, suprimiendo la disparidad existente entre ellas” (Roche, 1999: 4). Esto conlleva que la asignatura de Música de Cámara cobre una extraordinaria importancia, y se refleja en el aumento considerable del número de cursos con respecto al plan anterior 1966.

En el Grado Medio se pasa de tener dos cursos, a tener cuatro cursos en todas las especialidades, y en el grado Superior se pasa de tener en dos cursos de Música de Cámara en piano, violín y violonchelo y de manera opcional, a tener cuatro cursos en todas las especialidades instrumentales, excepto el Canto y dos cursos en las especialidades de Pedagogía de los Instrumentos. La apuesta por la formación de conjunto realizada en la LOGSE es bastante llamativa.

La nueva ordenación académica se caracteriza por un notable incremento de la actividad de conjunto en la que destacan: La Música de-Cámara. como práctica imprescindible en la formación de todo músico; la Orquesta. como agrupación básica en el futuro ejercicio profesional de sus componentes, y el Coro, como instrumento colectivo que permite a las especialidades Instrumentales ajenas a la plantilla orquestal, adquirir los conocimientos propios de la interpretación musical de grupo. (BOE, 206: 29782)

Al describir la asignatura de Música de Cámara en el plan de estudios LOGSE, se evidencia el alto valor a la formación de conjunto La actividad camerística supone el vehículo fundamental. para integrar y poner en práctica una serie de aspectos técnicos y musicales, es aglutinadora de otras disciplinas.

La práctica de la música de cámara cumple una función decisiva en el desarrollo del oído musical en todos sus aspectos. El repertorio camerístico constituye el medio idóneo para que el alumno desarrolle el sentido de la afinación. desarrollo que no puede dejar de ser instintivo y mimético. que se resiste a ser enseñado o transmitido por métodos racionales y que requiere una larga praxis musical, preferentemente en conjunto. Asimismo, el ejercicio de la música de cámara estimula la capacidad imprescindible para todo músico- para escuchar a los otros instrumentos mientras se toca el propio y para desarrollar el sentido de «sonoridad del conjunto (BOE, 206: 29794).

La definición de la Música de Cámara reflejada en los aspectos básicos del currículo de grado superior LOGSE es la de “profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística y de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no solo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio camerístico y de conjunto”. (BOE, 134: 16612). Como aspectos menos positivos de la LOGSE es que desaparece la titulación específica de Profesor Superior de Música de Cámara, recogida en el plan 1966 y que la asignación créditos, o lo que es lo mismo de horas lectivas, en la asignatura no es la misma en todas las especialidades.

Como marco de referencia para la LOE, recurriremos a la norma a nivel estatal que aparece reflejada 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, y la normas autonómicas que son la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba con carácter experimental la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música y la Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios.

Los aspectos principales del cambio se generan con la inserción de las Enseñanzas Artísticas, en adelante EEAA, en el marco de la educación superior. Una nueva concepción de la enseñanza superior que no sólo afecta a la enseñanza de la Música de Cámara sino al conjunto de las EEAA.

En el contexto de la Educación Superior Universitaria se ha generado en los últimos años un amplio debate sobre los objetos del Proceso de Bolonia que forman parte de los tres pilares sobre los que deben erigir los nuevos planes de estudios en los Estudios Superiores de Música a nivel conceptual en relación a las competencias, las metodologías y la evaluación. (Sánchez, 2014: 11)

Dos aspectos quisiéramos señalar como fundamentales en el cambio, se trata de el sistema de transferencia de créditos, denominados ECTS, y las competencias, como marco de referencia para la programación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Los nuevos planes de los estudios superiores de Música se configuran desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior, según la cual éstos deben fundamentarse en la adquisición de competencias por parte del alumnado, en la aplicación de una nueva metodología de aprendizaje y en la adecuación de los procedimientos de evaluación. Como consecuencia, se propone que la unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante sean los denominados créditos europeos (ECTS). (BOE 137: 48481)

Con la nueva concepción de créditos no sólo se cuantifica el número de horas lectivas en cada asignatura, sino que se valoran todas aquellas actividades relacionadas con la misma. Por ejemplo en la asignatura de Música de Cámara se incluyen además de las clases lectivas, el estudio individual, la realización de ensayos, los conciertos y la preparación de audiciones.

En la asignación de créditos para cada materia o asignatura se ha tenido en cuenta el número de horas requeridas al alumnado en las actividades presenciales, entendidas como aquellas en las que su trabajo se realiza directamente con el profesorado y comprende: las clases teóricas y prácticas, los seminarios, talleres, tutorías, trabajos de clase, pruebas de evaluación y prácticas externas supervisadas. Por el contrario, serán actividades no presenciales todas las que el alumnado debe realizar mediante el trabajo autónomo individual o grupal, horas de estudio dedicadas a la preparación de las clases,

trabajos, investigaciones, proyectos, exámenes y pruebas de evaluación. (BOC, 99: 12055)

Como novedoso respecto a la LOGSE en las EEAA de Música, se unifican todas las especialidades instrumentales en la especialidad de Interpretación, y se unen las de Pedagogía, y Dirección. En el anterior plan de estudios existía la especialidad de Pedagogía de la Educación y el Lenguaje Musical y la especialidad de Pedagogía de los Instrumentos. “La especialidad de Pedagogía constará de las dos opciones siguientes:

Opción a): Pedagogía del lenguaje y la educación musical.

Opción b): Pedagogía del canto y de las especialidades instrumentales” (BOE, 134: 16608).

Con el plan vigente se unen ambas y se establece en tercer curso la posibilidad de itinerario de Pedagogía de la Educación Musical o de Pedagogía del Instrumento. “Las especialidades de las enseñanzas artísticas de grado en Música son las siguientes: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología” (BOE, 137: 48483).

Los cambios que se producen en la formación camerística son:

- Se integra la asignatura de Música de Cámara, en las Materias Obligatorias de Especialidad, MOE. “Las materias de formación básica junto con las materias de formación instrumental complementaria y la de música de conjunto suponen un nexo común entre todas las especialidades dotando a los estudios de Música de esa singularidad y naturaleza que les son propias” (BOE, 137: 48481).
- Desaparecen las asignaturas de cuarteto de cuerda, quinteto de viento, ensemble de metales, etc. y se unifica todo en Música de Cámara. Este hecho supone gran avance ya que con la realidad de los centros, y la escasez de alumnos en determinados instrumentos como viola, oboe, trompa o fagot, era poco factible que se pudieran crear

este tipo de agrupaciones. Esto queda reflejado en las tablas de reconocimiento de créditos entre ambos planes de estudios (BOC, 66: 8870)

PLAN EN EXTINCIÓN (LOGSE)	Créditos ECTS reconocidos	PLAN DE ESTUDIOS (LOE)
ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA Especialidad: Interpretación <small>(Orden Ministerial de 25 de junio de 1999 (BOE nº 158, de 3 julio) de currículo de grado superior de las enseñanzas de Música)</small>		ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA Especialidad: Interpretación
Asignaturas		Asignaturas
Cuarteto de cuerda I-II/ Quinteto de viento I-II/ Grupo de metales I-II/ Conjunto de percusión I-II/ Conjunto de saxofones I-II	5	Música de Cámara III
Cuarteto de cuerda III-IV	5	Música de Cámara IV

Fig. 2. Reconocimiento de créditos. (BOC, 66:8870)

- A excepción del Canto, todos los alumnos de la especialidad de Interpretación en el itinerario Clásico, tienen cuatro cursos de Música de Cámara y el mismo número de créditos ECTS. En el plan de estudios LOGSE, existían diferencias en cuanto al número de créditos y al número de cursos entre los instrumentos sinfónicos y los instrumentos polifónicos, este hecho dificultaba enormemente la organización y la configuración de las agrupaciones.
- Se añade un curso de Música de Cámara en la especialidad de Composición y en la especialidad de Musicología.

- Se establecen dos horas lectivas en la asignatura de Música de Cámara, para todas las especialidades. Con la LOGSE, los instrumentos sinfónicos tenían una hora y media lectiva y los polifónicos dos horas.
- Desaparece la asignatura de Didáctica de la Música de Cámara como asignatura obligatoria en la especialidad de Pedagogía, se añade como contenido, Didáctica del Conjunto, dentro de la asignatura Didáctica de la Educación Musical. En el caso de nuestro centro, el CSMC, se ha decidido tras aprobación en los órganos de gobierno correspondientes, ofertar la Didáctica de la Música de Cámara, como asignatura optativa.

Con todo lo expuesto podemos afirmar sin lugar a dudas que la formación de conjunto, y en nuestro caso la Música de Cámara, ha salido enormemente reforzada con las leyes posteriores al plan de 1966, tanto en el grado medio, ahora Enseñanzas Profesionales, como en el grado superior, ahora Enseñanzas Superiores.

2.6. LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación de tipo etnográfico se hace necesario conocer el estado de la cuestión. Para ello nos dirigimos a las fuentes bibliográficas más relevantes en el tema. Antes de elaborar esta tesis nuestro conocimiento sobre etnografía era algo vago. “El hecho es que en la práctica todo el que inicia una investigación de este tipo busca desesperadamente manuales de metodología que le orienten en el proceso, o bien echan en falta formación metodológica en este sentido” (Axpe, 2003: 60).

Pretendemos con este apartado clarificar en qué consiste y cómo es incluida este tipo de investigación dentro de la educación. En los libros y artículos consultados se comienza hablando de la investigación cualitativa frente a la investigación cuantitativa.

La investigación etnográfica, como las investigaciones cualitativas, busca la interpretación del sentido, esto es, la interpretación de la interpretación. Aceptar esto implica reconocer que todos los actos que se presentan dentro de la vida cotidiana van más allá de la simple representación sensorial, porque implican una elaboración mental compleja, una abstracción. (Piña, 1997: 15)

Con la etnografía hablamos de un tipo de investigación integral, es decir de tipo holístico. “La etnografía es holística y contextual, las observaciones se ponen en una perspectiva amplia, asumiendo que la conducta de la gente sólo puede ser entendida en su contexto específico” (Sánchez Vera, 2012: 92).

Con la etnografía hablamos de investigación cualitativa, de un investigador que observa y va tomando nota de todo lo que acontece. “La etnografía es un término que deriva de la antropología, puede considerarse también como un método de trabajo de ésta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Nolla, 1997: 107). El etnógrafo es un investigador que comienza con una serie de interrogantes, que no tiene una hipótesis concreta y de hecho puede suceder que con el tiempo en el campo de investigación le surjan nuevos interrogantes, le surjan nuevos objetivos. “Las técnicas que nos permiten transformar sucesivamente el estado de la información en etnografía tratan de capacitarnos para formular progresivamente mejores preguntas” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 127).

La etnografía necesita de la presencia del investigador permanentemente durante toda la investigación. Para situarnos podríamos imaginarnos a la investigadora Dian Fossey, cuando va a investigar a los gorilas, desplazándose a su hábitat para conocer en profundidad su modo de vida, incluso a veces comportándose como ellos.

La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987: 18).

Se trata de un tipo de investigación no experimental, no hay un grupo control y un grupo experimental. Se decide la muestra y el campo de investigación según las inquietudes generadas por los interrogantes de partida. Para acceder al campo de investigación debemos negociar con los implicados.

Parece existir cierto acuerdo en considerar la responsabilidad del investigador en una serie de aspectos, entre otros, consentimiento de los sujetos a ser investigados, informar sobre las características de la investigación, negociación de todo el proceso, explorar vías de utilidad de la investigación para los informantes o estudiar algún tipo de compensación, proteger la intimidad de los sujetos, salvaguardar los derechos, intereses y sensibilidad de los informantes, comunicar los resultados en un lenguaje comprensible, interés por el uso que se hace de la investigación, etc. (Axpe, 2003: 86)

El investigador está continuamente observando y participando de todo lo que acontece, pero no se debe confundir con realizar una investigación descriptiva, se trata de que el etnógrafo, descubra, interprete. Como plantea Torres (1988) "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988: 17). Por lo tanto requiere de herramientas que ayuden a recoger la mayor información. Una información rica y veraz.

Las herramientas más utilizadas en la etnografía son la observación participante, las entrevistas, los diarios de campo, grabaciones, etc. aunque también pueden utilizarse otro tipo de documentos relacionados con la investigación que nos ayuden a entender la realidad, como por ejemplo datos de matrícula, calificaciones, etc. El etnógrafo está continuamente tomando notas, posee un diario de campo en el que debe recoger de manera fiel la realidad acontecida. Se recoge por tanto una gran cantidad de información. Según Woods (1998) el enfoque de la investigación etnográfica es “complicado” pues requiere de muchas exigencias, tanto en las energías como en el tiempo del investigador. Lo que supone a veces es que es tal la cantidad de información que genera en el que investiga momentos de incertidumbre.

Velasco y Díaz de Rada (2006) nos hablan de las fases propias de la investigación etnográfica: “describir, traducir, explicar e interpretar”. (2006: 92) y del proceso seguido por el investigador.

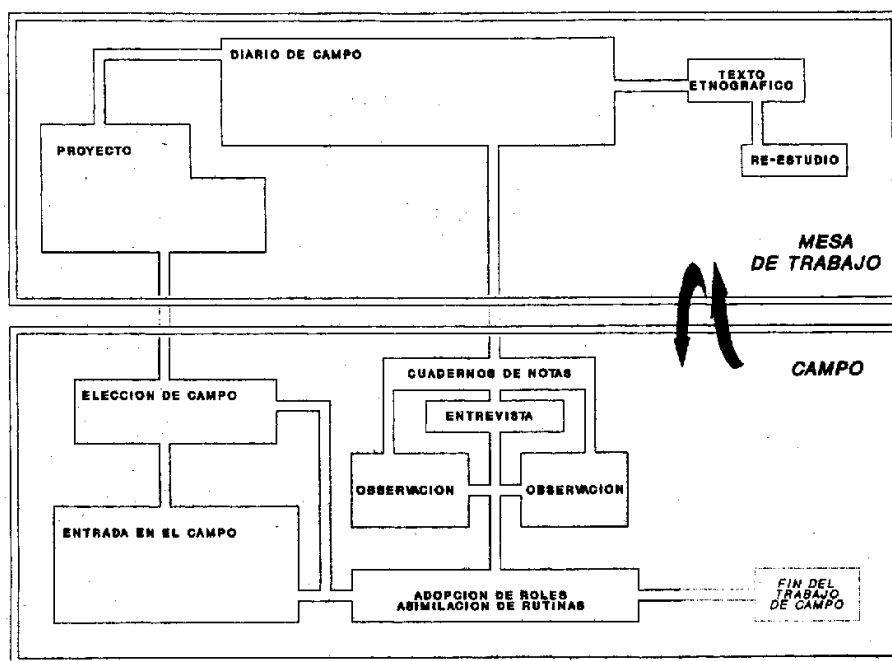


Fig. 3. Proceso de investigación en etnografía. Velasco y Díaz de Rada (2006: 92)

Debemos ser fieles a la realidad que observamos, a las palabras que escuchamos, a los tonos que se utilizan; conservar los hechos y los documentos que se presenten, por lo que es fundamental el registro de la observación y de las entrevistas, para tratar de ofrecer una ambientación de la realidad. (Nolla, 1997: 109)

“El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una *situación* metodológica y también en sí mismo un proceso” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 18).

La inclusión de la etnografía en el campo de la educación según Nolla (1997) tiene sus raíces en la década de los 70 en Gran Bretaña, Australia y Estados Unidos, y mantiene relación con el cambio de mentalidad que se produce en las metodologías de investigación pedagógicas. La búsqueda de explicaciones pedagógicas de corte más cualitativo. “Dentro de los métodos cualitativos se comienza a incursionar en estilos etnográficos, con el objetivo de proporcionar mayor claridad a los diferentes fenómenos que se presentan en la escuela y en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Nolla, 1997: 2).

Es por tanto la etnografía en el campo de la educación, un tipo de investigación muy poderosa, ya que utilizando todas las herramientas que le son propias, podemos investigar la realidad de las aulas, el quehacer docente, las interacciones entre los grupos, etc. El docente es el etnógrafo, el investigador ya que tiene una visión privilegiada de todo lo que acontece.

Entiendo que la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. (Álvarez, 2008: 3)

Otro de los aspectos fundamentales una vez hemos recogido toda la información es la triangulación. “La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales” (Álvarez, 2008: 14). Se trata de relacionar las aportaciones de todos los integrantes en la investigación añadiendo la visión propia del investigador.

La investigación etnográfica concluye con la elaboración de un informe por parte del investigador que debe responder a los interrogantes de partida, responder a los objetivos planteados. Axpe (2003) nos habla de este aspecto al realizar una evaluación sobre las investigaciones etnográficas realizadas.

Existe gran variabilidad de formatos de presentación de los resultados, que pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas conceptuales o estructuras de solución de problemas. Independientemente de la forma de presentación, los resultados deben ser claros y creíbles, presentando también los datos que constituyen casos negativos, discrepantes o desviados. La credibilidad y comprensibilidad del informe depende de resaltar los límites entre descripción e interpretación. Cuanto más explícitamente se identifiquen los fundamentos de las interpretaciones, más adecuadamente se podrán valorar. (2003: 92)

En resumen, la etnografía procede de la antropología, se trata por tanto de un tipo de investigación integral cualitativa. El etnógrafo debe estar presente en todo momento de la investigación, debe documentar y tomar nota de todo lo que acontece. La observación participante, el diario de campo y las entrevistas son las herramientas indispensables del etnógrafo. La validez de la investigación se determina cuando ésta se aleja de la mera descripción y se plantea un análisis y una respuesta a los interrogantes de partida. Para ello se hace necesario conocer el estado de la cuestión es decir contextualizar, acceder al campo, previa negociación con los implicados y la triangulación de toda la información recogida.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos planteados en nuestra investigación están directamente relacionados con los interrogantes de partida y son los siguientes:

a) Respecto a nuestra práctica docente.

- Reflexionar y conocer en profundidad nuestra práctica docente.
- Analizar nuestra práctica docente, sus fortalezas y debilidades.
- Valorar la opinión de los alumnos como elemento fundamental en la mejora de la práctica docente.
- Elaborar propuestas de mejora de la didáctica de la Música de Cámara.

b) Respecto a la configuración de las agrupaciones.

- Conocer qué criterios de configuración de grupos camerísticos son indispensables para el buen funcionamiento, además
- Ser capaz de ordenar los criterios para la configuración de las agrupaciones, según las circunstancias.
- Saber emplear recursos y tomar medidas que puedan hacer que mejore un grupo.

c) Respecto al repertorio.

- Conocer qué aspectos son importantes en la elección de repertorio y en qué medida afecta esta decisión.
- Demostrar que el repertorio es un recurso didáctico muy poderoso.

d) Respecto a la evaluación.

- Conocer qué circunstancias ajenas a la didáctica pueden influir en el éxito o fracaso de los objetivos.

- Reflexionar sobre la evaluación, los tipos de evaluación y las herramientas utilizadas para cada una de ellas.

3.2 LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo principal es conocer, comprender y valorar la viabilidad de nuestra propuesta didáctica planteada para la enseñanza de Música de Cámara, la decisión sobre la metodología de la investigación ha sido compleja, ya que en un primer momento nos llegamos a plantear la metodología experimental, llevando a cabo la propuesta didáctica con unas agrupaciones y con otras no, a modo de grupos control y grupos experimentales. La realidad es que siendo alumnos de un mismo centro y recibiendo clases de la misma profesora, creaba en la autora, conflictos éticos y hasta de personalidad, ya que se trataba de actuar con unos grupos de manera diferente y realizando propuestas metodológicas con las que difiero.

La decisión de utilizar la etnografía como nuestro método de investigación no ha sido algo baladí. Se trata de actuar como profesor y como etnógrafo. Se trata de investigar sobre nuestra práctica docente, sobre cómo nuestra propuesta consigue uno u otros resultados y de que dependen la consecución de los mismos.

La actitud pedagógica del profesorado requiere de un proceso de análisis en el que el profesor revise su labor como docente y reflexione sobre la forma en la que corregir sus errores y afianzar sus aciertos, evolucionando a la par que las circunstancias que lo rodean. (Castillo, 2007: 36)

Se trata de reflexionar sobre nuestra didáctica. Reflexionar sobre lo que sucede durante un curso académico. "El proceso metodológico etnográfico se fundamenta en dirección a la reflexión sobre el sentido inherente de todo fenómeno vivido y experimentado" (Raventós, 2003: 45). Tratamos por lo tanto de responder a los numerosos interrogantes que se pueden plantear durante la docencia camerística:

- ¿Es adecuada la didáctica que utilizamos para alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Qué circunstancias, decisiones, estrategias, recursos, etc. pueden hacer que fracase o prospere un grupo camerístico?
- ¿Cómo configuramos los grupos camerístico para obtener resultados satisfactorios?
- ¿Hasta qué punto la decisión y la configuración de las agrupaciones puede afectar a la buena marcha del curso?
- ¿Cuánto puede afectar en los resultados la elección del repertorio?
- ¿De qué manera realizo la secuenciación de contenidos para obtener los resultados?
- ¿Es la evaluación reflejo de todo el trabajo docente-discente llevado a cabo durante un curso académico?
- ¿Porqué no conseguimos los mismos resultados si la didáctica es la misma con todos los alumnos?
- ¿Cuáles son los factores ajenos a la Música de Cámara que pueden alterar la buena consecución de los objetivos?
- ¿En qué podemos mejorar nuestra práctica docente?

Con la lectura de numerosas investigaciones etnográficas hemos observado que en algunas de ellas aparece el currículum del investigador para mayor conocimiento de las características del etnógrafo y dar credibilidad a la investigación. En breves líneas expondremos nuestra vida académica y laboral. En relación a la formación académica, titulación de Profesor Superior de Piano y Profesor Superior de Música de Cámara, Profesora de EGB en la especialidad de Ciencias, Licenciatura en Psicopedagogía, y cursos de Doctorado en el programa Formación de Profesorado. En cuanto a la experiencia en la enseñanza, docente de Educación Musical en Educación Infantil y Educación Primaria durante dos cursos académicos. Docente de Música de Cámara desde el curso 1995-1996, en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria, impartiendo la asignatura en tres planes de estudios diferentes, a alumnos del plan 66, de Grado Superior y Medio, alumnos LOGSE, Superior y Medio y alumnos LOE de Enseñanza Superior. Durante los primeros cursos del CSMC en los que no había alumnado suficiente

compartimos la docencia entre los dos conservatorios, el Profesional y el Superior. En la actualidad estamos impartiendo la asignatura de Música de Cámara a alumnos de 1º a 4º de Enseñanza Superior LOE y la asignatura optativa Didáctica de la Música de Cámara.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL CAMPO

En este apartado describiremos el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Comenzaremos con el Conservatorio Superior de Música de Canarias centro educativo donde tuvo lugar nuestra etnografía, y donde se encuentran las aulas en las que impartimos la asignatura de Música de Cámara en las que hemos llevado nuestro trabajo de campo.

3.3.1 El contexto: el Conservatorio Superior de Música de Canarias.

El Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC) es el único centro superior de enseñanzas musicales de las Islas Canarias (España), encargado de la formación de los profesionales de la música en los ámbitos interpretativo, creativo, docente e investigador. Imparte enseñanzas oficiales superiores de Música desde su creación en el curso 2002-2003 según el plan LOGSE, actualmente en proceso de extinción, y desde el curso 2010-2011 imparte enseñanzas de Grado en Música en el marco del Espacio Europeo de Enseñanzas Superiores (EEES). (Proyecto Educativo del CSMC)

Tal y como podemos comprobar en el Decreto 137/2002, de 23 de septiembre (B.O.C. nº 139, de 18 de octubre), por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC), éste comienza su andadura, en el curso 2002-2003, una vez extinguido el plan de estudios musicales de 1966. En Canarias, la implantación de los nuevos planes de estudio fue más tarde, con lo que en otras CCAA ya existían Conservatorios Superiores con las actuales características, ya que la ley preveía la implantación en el curso 2000-2001. Cuando los alumnos del nuevo plan de estudios LOGSE están en el último curso de grado medio de Música, y según las demandas existentes se crea el citado CSMC.

Las características diferenciales del territorio canario como espacio insular alejado, junto a la necesidad de que Canarias se dote de los recursos de formación, docencia, interpretación, creación e investigación musical, adecuados para conseguir la más alta cualificación de los futuros profesionales de la música en todos sus ámbitos, conducen a identificar como objetivo insoslayable el de la creación del Conservatorio Superior de Música de Canarias. (BOC, 139: 17054)

En el citado decreto, el CSMC, es denominado como “centro de alta cualificación artística de la Comunidad Autónoma”. Numerosas son las vicisitudes con las que se encuentra la creación del CSMC, y de las que hemos sido testigos, algunas de ellas relacionadas con la plantilla docente y la distribución de espacios. En el momento de la creación se plantea a todo el profesorado del antiguo Conservatorio Superior de Música de Las Palmas que esté interesado en formar parte del equipo docente del CSMC, que presente su currículum en la Consejería de Educación para establecer un listado según baremos y según demanda de especialidades.

Los funcionarios de carrera con destino definitivo en los actuales Conservatorios de Música autonómicos podrán participar voluntariamente en las convocatorias públicas que se realicen para la provisión de los puestos de trabajo docente que se determinen en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. (BOC, 139: 17057)

Las reticencias del profesorado fueron múltiples y de muy variada índole. Pese a ello, decidimos embarcarnos en esa nueva aventura de un centro que comenzaba con un plan de estudios completamente nuevo y con unas expectativas algo escasas.

Las características que debe tener el profesorado de un centro de enseñanza artística superior y que aparece en el citado decreto de creación son: “el profesorado del Conservatorio Superior de Música de Canarias deberá responder a un perfil docente, interpretativo, creativo o de investigación, de alto nivel, suficientemente contrastado. En consecuencia, los sistemas de selección del profesorado deberán garantizar el cumplimiento de este requisito” (BOC, 139: 17056).

Dentro de las funciones del CSMC, reflejadas en el artículo 4, se designan las siguientes:

- a) Conseguir la alta cualificación de los futuros profesionales de la Música.
- b) Promover actividades de investigación y creación artísticas.
- c) Propiciar la innovación permanente en la práctica docente.
- d) Fomentar la formación continuada y la actualización profesional del profesorado.
- e) Impulsar el desarrollo de la producción y gestión artísticas.
- f) Favorecer la proyección y reconocimiento social de las enseñanzas musicales.
- g) Adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos, incorporando las exigencias de un mercado de trabajo en continuo cambio.
- h) Potenciar las relaciones y la coordinación académica con los Conservatorios de Música existentes en la Comunidad Autónoma.
- i) Impulsar proyectos artístico-musicales de orientación educativa y cultural.
- j) Potenciar la interacción con la realidad sociocultural de su entorno.
- k) Promover relaciones institucionales con las Universidades u otros Centros Superiores, tanto nacionales como internacionales, para el intercambio, la coordinación y la participación en proyectos de interés común vinculados con la creación, la interpretación, la docencia, la formación y la investigación en el ámbito artístico.

Además se establece que el CSMC, será un centro autonómico único con dos sedes territoriales una en Gran Canaria y otra en Tenerife. Esto implica que debe haber coordinación total entre las sedes ya que se trata de un solo centro. Las sedes mientras tanto se construyen las infraestructuras, serán en los edificios de los Conservatorios actuales, garantizando por medio de la franja horaria la atención a todo el alumnado de ambos conservatorios.

El Conservatorio Superior de Música de Canarias se encuentra en la Comunidad Autónoma de Canarias, archipiélago constituido por siete islas principales repartidas entre dos provincias: Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas. Consta de dos sedes territoriales situadas respectivamente en la capital de cada provincia de la Comunidad Autónoma: sede de Las Palmas de Gran Canaria (isla de Gran Canaria) y sede de Santa Cruz de Tenerife (isla de Tenerife). Así, se constituye como un centro autonómico único, con dos sedes territoriales

configuradas como distrito único para las enseñanzas musicales de grado superior, que comparten un mismo equipo de dirección, claustro y órganos colegiados. Actualmente, y de manera transitoria, ambas sedes del CSMC comparten instalaciones con los CPM de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife, respectivamente. La sede de Gran Canaria se encuentra ubicada en Las Palmas de Gran Canaria, capital de la provincia de Las Palmas, compartiendo las instalaciones con el CPM de Las Palmas de Gran Canaria. El edificio se halla en el barrio de Triana, a escasa distancia del casco histórico (Vegueta) y cercano a su vez a varias de las más importantes infraestructuras culturales de la ciudad. La sede de Tenerife se encuentra ubicada en Santa Cruz de Tenerife, capital de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, compartiendo, asimismo, las instalaciones con el CPM de Santa Cruz de Tenerife. (Proyecto Educativo del CSMC)

“Durante el período transitorio de convivencia de los distintos Conservatorios docentes en las mismas instalaciones, se garantizará, con carácter general, la prioridad de las franjas horarias para la atención a los distintos tipos de enseñanzas” (BOC, 139: 17058) De manera que las Enseñanzas Superiores serán en horario de mañana y las Enseñanzas Profesionales en horario de tarde evitando que coincidan en el mismo espacio.

3.3.2 El campo de investigación: las aulas.

La mayor parte de la investigación ha sido realizada en la Sala de Música de Cámara del Conservatorio Superior de Música de Canarias, sede de Gran Canaria. “En el marco de la educación gran parte del escenario coincide con el aula” (Raventós, 2003: 44). Este aula se encuentra en la cuarta planta del edificio, situado en la calle Maninidra 1, de Las Palmas de Gran Canaria, justo encima del auditorio. Este espacio está destinado exclusivamente a las clases de Música de Cámara, es de grandes dimensiones, pero sin ventilación al exterior. En cuanto al aislamiento acústico, tiene algunos problemas con el auditorio, ya que cuando hay conciertos no se pueden dar clases porque molesta a la marcha de los mismos, y viceversa si hay conciertos en el auditorio se escuchan en el aula con lo que no se puede dar clases. En este aula impartimos clases desde el año 1995, año en que el edificio fue inaugurado. Las paredes del aula están llenas de fotos de los grupos camerísticos que han pasado por ella desde su inicio hasta la fecha.



Fig.4. Sala de Cámara del Conservatorio Superior de Música de Canarias. Fuente: elaboración propia

El campo de investigación en el caso de los alumnos de percusión, grupo 1, ha sido el aula de Percusión, situada en la planta 0, justo debajo del auditorio del centro, con los mismos problemas de acústica. A este aula de percusión nos desplazamos los lunes de 8:30 a 10:30.



Fig. 5. Aula de percusión del Conservatorio Superior de Música de Canarias. Fuente: elaboración propia.

Además de las aulas hemos realizado algunas clases en el auditorio del centro y en la Sala de Actos de la Casa de Colón, para preparar los conciertos.

3.3.3 El acceso al campo.

Al ser docente de la asignatura de Música de Cámara en el Conservatorio Superior de Música de Canarias el acceso al campo fue bastante sencillo. En primer lugar se informó a la jefatura de Estudios del CSMC que se llevaría a cabo la investigación, una vez dado el visto bueno pasamos a informar a los alumnos que formaban parte de la muestra. Se les explicó que realizábamos una tesis sobre la enseñanza de la Música de Cámara y que por el tipo de investigación necesitaríamos hacer grabaciones y tomar notas de lo acontecido en el aula durante todo el curso académico. Las conversaciones con los alumnos tuvieron lugar en octubre cuando tuvimos claro los preceptos metodológicos de la etnografía.

Comenzamos hablando en la mesa del profesor de la tesis y que son objeto de mi investigación. Los alumnos me muestran su voluntad de colaborar en todo lo necesario. Se los agradezco. Se les ve ilusionados con formar parte de la investigación

Diario de clases grupo 1. Sesión 5 del primer semestre. 13 de octubre de 2014

Todos los alumnos aceptaron ser parte de la investigación, no hubo ninguna negativa al respecto. Si hay que decir que las dos primeras sesiones en las que tuvieron conocimiento del trabajo etnográfico, se les notaba algo nerviosos y preocupados con la presencia de la cámara de video. No obstante a medida que avanzó el curso se convirtió en algo rutinario y no causaba en los alumnos ningún tipo de distracción. De hecho en algunas ocasiones aparecen en las grabaciones comentarios personales o conversaciones informales que constatan esta afirmación. Este tipo de elementos que no forman parte de nuestro objeto de estudio han sido sustraídos y se les ha hecho saber a los discentes que no se incluirían este tipo de anécdotas o diálogos en nuestro informe.

En etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador en el contexto a estudiar estudiando el punto de vista de “los nativos”. La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender. (Álvarez, 2011: 268)

3.4 LA MUESTRA

Para todos los que se acerquen a esta investigación quisiéramos aclarar que a pesar de que pueda parecer una muestra escasa, únicamente 24 alumnos, hablamos de una muestra bastante representativa dado el tipo de investigación etnográfica sobre la enseñanza de la Música de Cámara y el contexto donde se realiza, el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Para llevar a cabo nuestra tarea etnográfica, la población susceptible de investigación son todos los alumnos de Música de Cámara del Conservatorio Superior de Música de Canarias, asignados al docente que realiza la investigación, en total 29 alumnos.

La muestra sobre la que se ha llevado a cabo la investigación está compuesta por 24 alumnos de todos los niveles de 1º a 4º, de diferentes especialidades instrumentales y en agrupaciones camerísticas diversas. El resto de alumnos de la población 5 son todos de guitarra. Nos parecía necesario excluirlos para que existiera cierto equilibrio entre las especialidades instrumentales. A continuación utilizaremos tablas y gráficas que nos ayuden a definir la muestra tanto por sexos, como por cursos y por especialidades instrumentales. Hemos tenido la fortuna de que en este curso académico se nos hayan asignado alumnos de todos los cursos y de instrumentos tan minoritarios como el fagot. A través de las representaciones gráficas y los porcentajes pretendemos facilitar la exposición de los datos y mostrar cómo se reparten según los parámetros de edad, sexo, instrumento, curso, etc.

En cuanto al sexo hay 14 hombres y 10 mujeres.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos de la muestra según sexos.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
HOMBRES	14	58,33
MUJERES	10	41,67

Fuente: elaboración propia

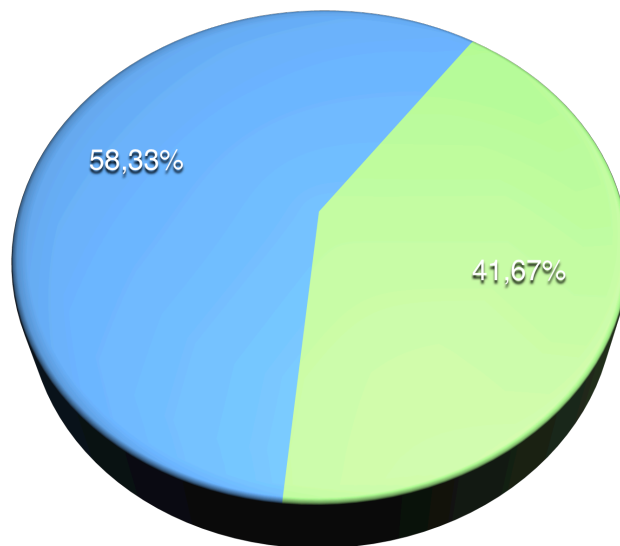


Fig. 6. Distribución de la muestra por sexos. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las edades de la muestra la hemos distribuido según los estadios de la edad adulta descritos por Levinson, 1986, citados en Sánchez (2014: 22).

Tabla 5. Porcentaje de alumnos de la muestra según edades.

Edades	FRECUENCIA	PORCENTAJE
17-22	14	58,3
22-28	7	29,2
28-33	0	0
33-40	3	12,5

Fuente: Elaboración propia

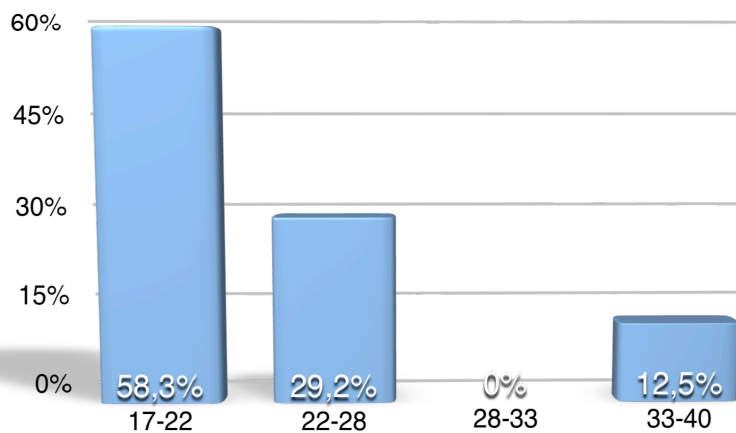


Fig.7. Distribución de la muestra por edades. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar la mayor parte de los alumnos están entre los 19-28 años, es decir en los dos primeros estadios de la edad adulta, con un mayor porcentaje en la primera franja de edades. Solamente 3 de los alumnos de la muestra se encuentran entre los 33-40 años.

En total hemos realizado la investigación etnográfica con 24 alumnos repartidos en 7 agrupaciones camerísticas, en las cuales hay 6 alumnos de 1º, 8 alumnos de 2º, 5 alumnos de 3º y 5 alumnos de 4º.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos de la muestra por cursos.

CURSOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1º	6	25
2º	8	33,34
3º	5	20,83
4º	5	20,83

Fuente: elaboración propia

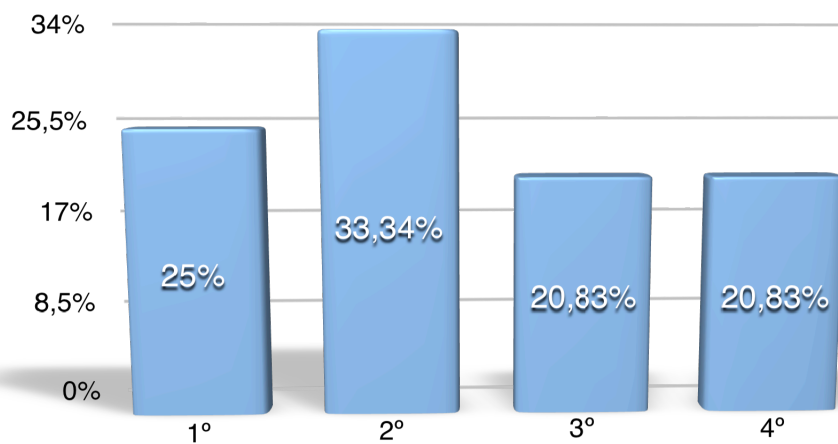


Fig. 8. Distribución de la muestra por cursos.

Todos los alumnos de la muestra están estudiando la especialidad de Interpretación, excepto uno que realiza el itinerario de Pedagogía del Instrumento, dentro de la especialidad de Pedagogía.

Según la familia instrumental los datos de la muestra son los siguientes:

Tabla 7. Porcentaje de alumnos de la muestra según la familia instrumental.

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cuerda frotada	2	8,33
Guitarra	4	16,66
Percusión	3	12,5
Piano	3	12,5
Viento Madera	5	20,83
Viento Metal	7	29,18

Fuente: elaboración propia

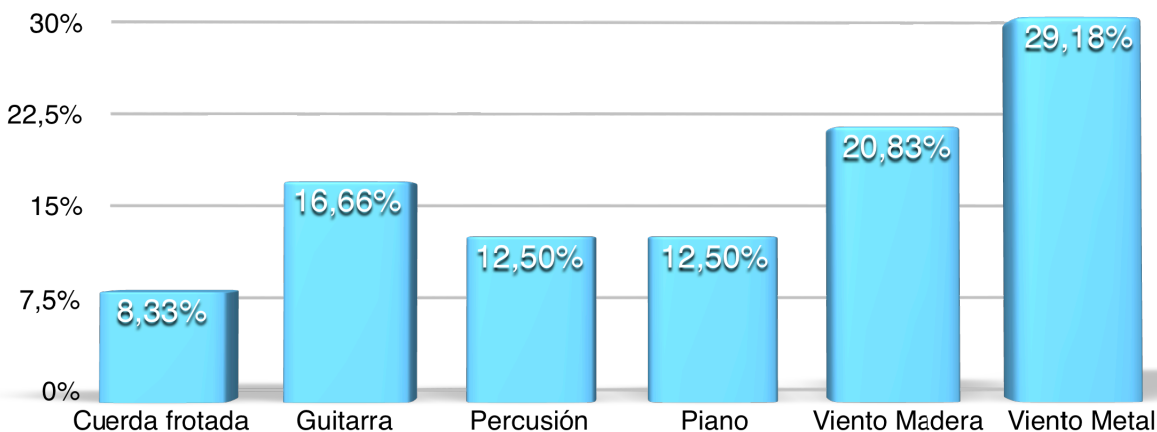


Fig. 9. Distribución de la muestra según la familia instrumental. Fuente: elaboración propia.

La muestra se distribuye de la siguiente manera según instrumentos: 2 alumnos de clarinete, 1 alumno de fagot, 1 alumno de flauta, 4 alumnos de guitarra, 3 alumnos de percusión, 1 alumno de saxofón, 1 alumno de trombón, 4 alumnos de trompeta, 2 alumnos de tuba, 3 alumnos de piano, 1 alumno de violín y 1 alumno de violonchelo.

Tabla 8. Frecuencia de alumnos de la muestra según instrumentos

VARIABLES	FRECUENCIA
Clarinete	2
Fagot	1
Flauta	1
Guitarra	4
Percusión	3
Piano	3
Saxofón	1
Trombón	1
Trompeta	4
Tuba	2
Violín	1
Violonchelo	1

Fuente: elaboración propia

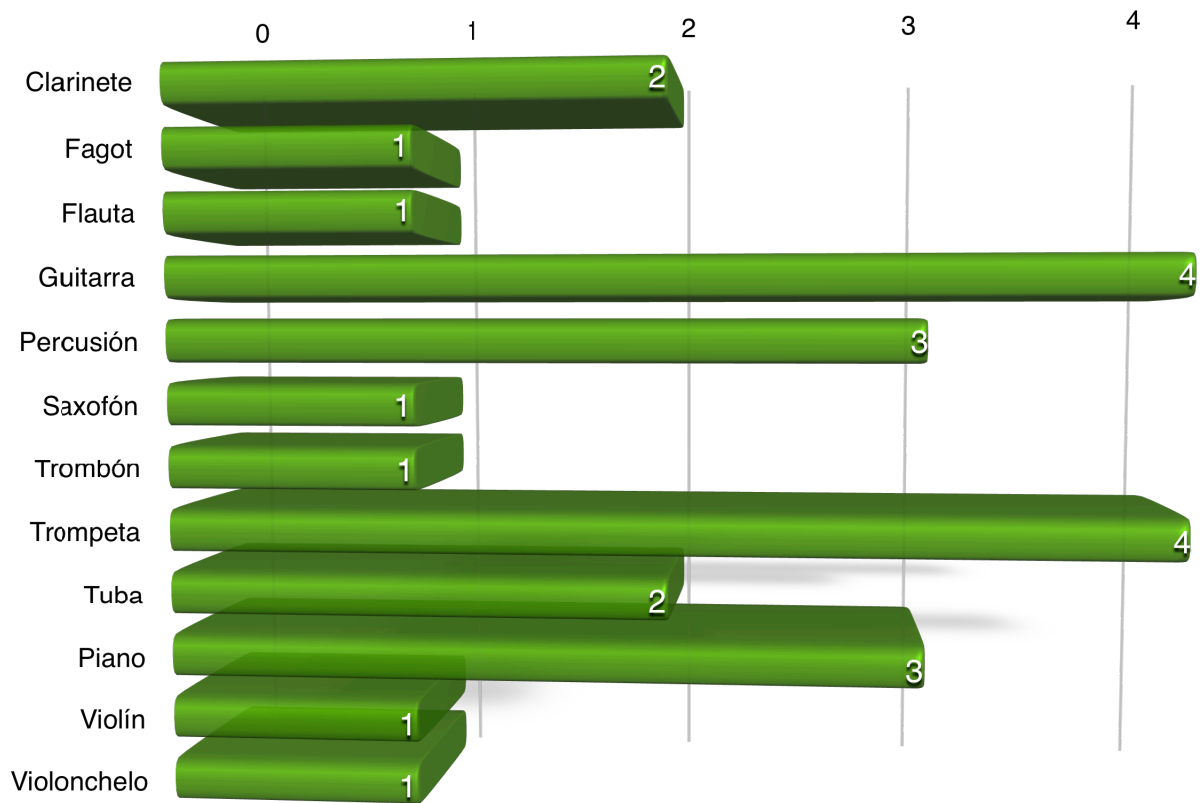


Fig. 10. Distribución de la muestra por instrumentos. Fuente: elaboración propia.

3.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación etnográfica se plantea durante todo el curso académico 2014-2015. “Existe un acuerdo tácito en considerar la presencia del etnógrafo, por ejemplo, un curso académico en un Centro escolar, como un período razonable” (Axpe, 2003: 52). Tal y como se señala en la Resolución de 6 de junio de 2014, por la que se establece el calendario escolar y se dictan instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2014-2015, para los centros de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC núm. 116, la fecha de inicio para las Enseñanzas Superiores de Música fue el 15 de septiembre y la fecha de finalización el 29 de mayo.

CALENDARIO ACADÉMICO	
Primer semestre	del 15 de septiembre 2014 al 16 de enero 2015
Segundo semestre	del 2 febrero 2015 al 29 de mayo 2015
Semanas académicas	Primer semestre: 18 Segundo semestre: 17
Semanas lectivas	Primer semestre: 13 Segundo semestre: 15
Evaluación Ordinaria 1º semestre	del 19 de enero al 1 de febrero de 2015
Evaluación Ordinaria 2º semestre (evaluación continua y pruebas específicas)	del 1 al 12 de junio de 2015
Evaluación por Pérdida de Evaluación Continua	del 1 al 12 de junio de 2015
Evaluación Extraordinaria	del 8 al 15 de julio de 2015

Fig. 11. Calendario académico extraído de la Programación didáctica de Música de Cámara.

De acuerdo a la nueva ley, el curso académico se estructura y planifica en dos semestres, y cada semestre finaliza con una evaluación. Las sesiones de clase tuvieron lugar en los dos semestres, se tomaron anotaciones desde la primera sesión en la segunda quincena de septiembre. En cuanto al número de las mismas en cada uno de los grupos de

la muestra, varían en función de los días festivos u otras circunstancias que se reflejan en los diarios tales como, enfermedades, actividades del centro, etc.

Las fechas de evaluación del primer semestre previstas fueron del 26 de enero al 7 de febrero. El segundo semestre comenzó el 9 de febrero y las fechas de evaluación del segundo semestre fueron la última semana de mayo y la primera de junio. Para la evaluación sumativa, en el caso de nuestra asignatura Música de Cámara realizamos audiciones en la que los alumnos interpretan en público las obras trabajadas durante el semestre. Las fechas de las audiciones fueron el 21 de enero y el 26 de mayo, salvo excepciones que serán detalladas posteriormente. Durante todo el periodo lectivo se recogió información. Las entrevistas de final de curso tuvieron lugar en la primera semana de junio una vez había concluido la evaluación sumativa.

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Siendo conscientes de la necesidad requerida por la investigación etnográfica de una recogida de información exhaustiva para poder elaborar el informe posterior, hemos empleado algunas herramientas que nos han ayudado durante todo el proceso. “Además de la observación participante, otras técnicas propias de la etnografía son: las entrevistas, el análisis de las redes sociales, las fuentes documentales, y archivos, internet, fotografías, grabaciones audiovisuales, etc.” (Bernard en Pujadas, 2010: 69). Las técnicas e instrumentos utilizados en nuestra investigación han sido los siguientes:

- Observación participante
 - o Diarios de clases
 - o Grabaciones
- Entrevistas
- Chats
- Ficha del alumno
- Registro de observaciones de los ensayos
- Tabla con parámetros de autoevaluación.
- Registro de tiempo de estudio individual y de ensayos.
-

3.6.1 Observación participante.

Entiéndase esta observación como la tarea principal de la investigación. Durante todo el proceso de investigación hemos utilizado la observación como elemento fundamental a la hora de tomar notas para los diarios, y poder ir respondiendo a los distintos interrogantes que se iban sucediendo. Velasco y Prada (1997) la mayoría del trabajo de campo “es un ejercicio de observación y entrevista”. Afirmamos que la etnografía nos ha revelado un tipo de mirada atenta, cómplice, expectante, ideal para cualquier docente.

Utilizamos los diarios de clase y las grabaciones para recoger todo lo observado, de manera fidedigna. Guber (2011) plantea un nuevo enfoque acerca de este tipo de observación nos habla de la “re-conceptualización de la observación participante no como técnica sino como un modo participativo de detectar contextos” (Guber, 2011: 88).

3.6.1.1 Diario de clases.

“El diario de campo es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no el único, en el que queda grabado el discurso social. Las formas de llevarlo a cabo son tan extremadamente variadas que resulta difícil establecer pautas” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 50). Elaboramos esta herramienta con el fin de poder organizar toda la información que se genera en cada una de las sesiones. En el diario haremos constar todo lo acontecido en cada una de las clases de manera que tengamos una descripción densa de lo sucedido, de lo observado. Teniendo en cuenta nuestra propuesta didáctica, hemos diseñado el siguiente formato:

Fecha: Sesión:	Obra:	
Ensayo:		
Director: Autoevaluación:	Duración ensayo:	
Afinación y proceso de afinación:		
Ejercicios calentamiento realizados:		
Sección/es de la obra trabajadas:		
ASP. CAMERÍSTICOS	X	Observaciones
Contextualización-Estilo		
Entradas-gestos		
Afinación		
Articulación		
Tempo-ritmo		
Sincronización		
Conjunción		
Dinámicas		
Fraseo		
Balance-planos sonoros		
Agógica		
Análisis		
Aspectos técnicos		
Estrategias metodológicas:		
Observaciones, anécdotas, apreciaciones:		
Valoración de la sesión:		
Tarea:		

Fig. 12. Formato diario de clases. Fuente: elaboración propia.

El proceso que seguimos para recoger la información es el siguiente. Comenzamos por anotar aspectos elementales como el día, el grupo, y la obra trabajada, que nos facilitarán la tarea de ordenar todas las sesiones de un determinado grupo, o si se hiciera necesario ordenar las sesiones por meses.

Fecha:	Obra:
Sesión:	

Fig. 13. Datos elementales del diario de clases. Fuente: elaboración propia.

En el inicio de la sesión de clase, preguntaremos a los alumnos por el ensayo realizado, hablaremos en primer lugar con el director de ensayo que hemos designado en la sesión anterior. Se trata de obtener información de cuánto ensayaron, qué partes trabajaron y cómo de productivo fue el ensayo. Además dejaremos que el resto del grupo opine si fuera necesario.

Ensayo:

Director:	Duración ensayo:
Autoevaluación:	

Fig. 14. Aspectos sobre los ensayos del diario de clases. Fuente: elaboración propia.

Podremos añadir un título o slogan que pueda resumir lo acontecido, ya sea por novedoso o para llamar la atención a la hora de recopilar datos para el informe posterior. Posteriormente anotamos todo lo referido a los aspectos camerísticos trabajados en la obra o partes de la obra. Pondremos una cantidad de X, según se ha trabajado mucho o poco y pondremos comentarios en cada uno de ellos que nos permitirán recordar lo sucedido.

ASP. CAMERÍSTICOS	X	Observaciones
Contextualización-Estilo		
Entradas-gestos		
Afinación		
Articulación		
Tempo-ritmo		
Sincronización		
Conjunción		
Dinámicas		
Fraseo		
Balance-planos sonoros		
Agógica		
Análisis		
Aspectos técnicos		

Fig. 15. Aspectos camerísticos trabajados en la sesión de clase. Fuente: elaboración propia.

En el apartado de estrategias metodológicas incluiremos las utilizadas durante la sesión. Esto nos permitirá analizar a posteriori si han sido las adecuadas, si han sido suficientes, si han sido variadas, etc. En el apartado de observaciones, anécdotas y apreciaciones se trata de poner observaciones, comentarios y anécdotas que enriquezcan nuestro relato. Cosas que nos hagan profundizar más en la información. En la valoración de la sesión haremos finalmente una evaluación honesta de la clase y de su grado de productividad. Por último anotaremos la tarea marcada y la persona designada como director/a de ensayo. Los diarios de clase deben cumplimentarse al acabar la jornada, de manera que la información sea de lo más fidedigna.

3.6.1.2 Grabaciones

Además de los diarios de clase, nos planteamos la necesidad de tener testimonios audiovisuales que nos permitieran analizar lo sucedido con posterioridad. El objetivo es comprobar la veracidad de los diarios, complementar y enriquecer la información recogida durante la observación. Las grabaciones se han llevado a cabo con una cámara de video digital y se tiene material documental de lo siguiente:

- De sesiones de clase: que nos permiten observar desde fuera nuestra labor docente, para analizar lo sucedido.
- De finalización de trabajo de obra o movimiento de obra: una vez terminado de montar y trabajar un movimiento o una obra completa, la grabamos en clase, para posteriormente verla y analizarla para mejorar resultados.
- De conciertos: todos los conciertos han sido grabados para después verlos con los alumnos y que puedan analizar y valorar desde fuera los resultados obtenidos.

3.6.2 Entrevistas.

Como colofón al proceso etnográfico y para conocer de primera mano la opinión del alumnado se les realizó una entrevista al finalizar el curso. La entrevista se hizo de manera individual en el aula de Cámara intentando crear un ambiente distendido y de confianza que permitiera a los alumnos hablar con sinceridad. Estas entrevistas fueron grabadas en video con la salvedad de dos de los alumnos que por timidez no quisieron ser grabados. Se plantearon los mismos interrogantes para toda la muestra. Nos interesaba comparar la información según los alumnos y las agrupaciones. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

1. De 0-10 evalúa la productividad de las clases. ¿Por qué?
2. Enumera qué cosas has aprendido.
3. ¿Qué ha sido lo mejor de este curso? (a nivel camerístico claro).
4. ¿Qué crees que hay que mejorar para el curso que viene?
5. ¿Cómo han sido los ensayos?
6. ¿Cómo te has sentido dentro del grupo?

7. ¿Qué te ha parecido el repertorio escogido?
8. ¿Qué te han parecido los conciertos?
9. Lo peor que recuerdes del curso.
10. Autoevalúa tu nivel de implicación y trabajo en la asignatura: estudio individual, asistencia y participación en los ensayos, dirección de ensayos, etc. ¿ Por qué?
11. Qué te gustaría tocar el año que viene, tipo de agrupación y repertorio.
12. Para los Alumnos de 4º. De los 4 cursos la experiencia más positiva y porqué
13. ¿Venías con ganas a la clase de Cámara, por qué?
14. En cuánto al sistema de evaluación, ¿lo tenías claro desde el principio?
15. ¿Te parece apropiado evaluar las clases y los conciertos?

3.6.3 Cuestionarios.

3.6.3.1 A los compositores.

A los compositores Laura Vega y Gonzalo Díaz Yerro, profesores del centro se les envió por mail un pequeño cuestionario para conocer sus impresiones sobre la experiencia de que dentro del repertorio de los alumnos se trabajara una obra suya, y que nos proporcionaran elementos de mejora para futuras experiencias en la interpretación de obras contemporáneas. Las preguntas fueron:

1. ¿Que te ha parecido la experiencia de que los alumnos de Música de Cámara interpreten una obra tuya?
2. ¿Qué mejorarías del proceso?

3.6.3.2 A los profesores de la especialidad.

Se les envió por correo electrónico un cuestionario con los principales interrogantes de nuestra investigación, a los tres profesores de Música de Cámara del CSMC con los que compartimos el área y que tienen dedicación completa en la asignatura. Entiéndase que

existen docentes en el centro que dentro su jornada lectiva imparten clases a algunos alumnos de Música de Cámara, pero no dedican el total de las horas de la jornada a la enseñanza camerística. Nos interesaba triangular los resultados de nuestro informe con los tres docentes que imparten la materia en nuestro mismo contexto de investigación. Las preguntas que componen el cuestionario son:

1. ¿Cómo puede influir la configuración de un grupo camerístico en los resultados?
2. ¿Hasta qué punto la decisión y la configuración de las agrupaciones puede afectar a la buena marcha del curso?
3. ¿Cuánto puede afectar en los resultados la elección del repertorio?
4. ¿Cuáles son los factores ajenos a la Música de Cámara que pueden alterar la buena consecución de los objetivos?. Puedes incluir alguna anécdota.
5. ¿Realizas algún tipo de calentamiento en las sesiones de clase?
6. ¿Cómo consigues que los alumnos ensayen periódicamente?
7. ¿Consideras que cualquier músico puede impartir la docencia de la Música de Cámara? Por qué?

3.6.4 Chats.

Con cada uno de los grupos de la muestra hemos creado un chat utilizando la aplicación de whatsapp para comunicarnos de manera rápida y efectiva. En él quedan reflejados mediante mensajes, los horarios de ensayos, las tareas marcadas, las inasistencias, las enfermedades, y algunas anécdotas que pueden enriquecer el conocimiento del grupo. “Bien a través de ordenadores o bien sea utilizando dispositivos móviles como teléfonos inteligentes o tabletas, el alumnado está siempre conectado a Internet, lo que puede propiciar escenarios educativos que trasciendan las paredes del aula para fomentar el aprendizaje en cualquier lugar y a cualquier hora” (Palazón-Herrera, 2014: 31).

3.6.5 Ficha del alumno.

La ficha del alumno contiene los datos identificativos, los datos del grupo, el repertorio trabajado y las calificaciones de la evaluación continua y la evaluación sumativa. Los datos identificativos los cumplimentan los alumnos el primer día de clase. Es en ese momento donde explicamos los criterios de evaluación, en qué consiste la evaluación continua y las distintas ponderaciones reflejadas en la programación didáctica de la asignatura.

<i>CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS</i>	
FICHA DEL ALUMNO DE MÚSICA DE CÁMARA	
Nombre y apellidos:	Curso:
Edad:	
Tf.:	email:

Instrumento: _____ Tutor: _____

Componentes del grupo: _____

Repertorio: _____

EVALUACIÓN CONTINUA

	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1 ^o semana									
2 ^o semana									
3 ^o semana									
4 ^o semana									

AUDICIONES Y CONCIERTOS:

1 ^o SEMESTRE	
2 ^o SEMESTRE	
Otros	

Fig. 16. Ficha del alumno. Fuente: elaboración propia.

3.6.6 Registro de observaciones de ensayos.

Este registro es cumplimentado por el director del ensayo y refleja lo acontecido en el mismo, duración, partes trabajadas, conflictos o dudas que han surgido, soluciones tomadas y evaluación. Se utiliza en grupos con poca experiencia camerística y alumnos de primer curso. También se puede emplear en el caso de que nos percatemos de que los ensayos no están siendo productivos. Se trata de que los alumnos reflexionen y hagan el esfuerzo de memorizar sobre lo acontecido y plasmarlo documentalmente.

<i>Ensayos de Música de Cámara</i>

GRUPO:

- -----
- -----
- -----

Ensayo n°.:__	Fecha: _____	Duración: _____
---------------	--------------	-----------------

* *Obra o partes de la obra ensayada:* _____

<p><u>Problemas o dudas que han surgido</u></p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>

<p><u>Soluciones y decisiones tomadas</u></p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>

- *Evaluación del ensayo* _____

- *Valoración del profesor:* _____

Fig. 17. Registro de observaciones de ensayos. Fuente: elaboración propia

3.6.7 Tabla con parámetros de autoevaluación.

Contiene datos del alumno, nombre de la obra y los criterios a evaluar de 0-10 con comentarios y observaciones generales. Nos sirve para profundizar y conocer la capacidad de los alumnos para evaluar y sus criterios sobre aspectos camerísticos.

AUTOEVALUACIÓN

Asignatura: Música de Cámara

Nombre: _____

Obra: _____

Valora de 1 a 10 los siguientes aspectos (Si es necesario puedes usar decimales)

Aspecto a evaluar	Valor	Comentarios, observaciones, ...
Afinación		
Articulación		
Tempo, agógica		
Dinámicas		
Balance		
Conjunción y sincronización		
Entradas y finales		
Estilo		
Capacidad interpretativa en público		

Observaciones generales: *(argumentos y explicaciones de la valoración de los apartados anteriores)*

Fig. 18. Ficha de autoevaluación. Fuente: elaboración propia.

3.6.8 Registro de estudio individual y tiempo de ensayos.

Se trata de conocer cuánto tiempo dedican los alumnos al estudio de la asignatura. Este registro lo cumplimenta el profesor preguntándole a cada alumno por el tiempo de dedicación semanal al finalizar la clase. Se trata de averiguar la influencia del estudio individual y los ensayos en la consecución de resultados

TIEMPO DE ESTUDIO INDIVIDUAL Y DE ENSAYOS

Nombre: _____

ESTUDIO INDIVIDUAL:

Semanas	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO
1					
2					
3					
4					
TOTAL					

* Indicar en minutos.

ENSAYOS:

Semanas	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO
1					
2					
3					
4					
TOTAL					

* Indicar en minutos y poner una D, cuando se es el director del ensayo.

Fig. 19. Tiempo de estudio individual y de ensayos. Fuente: elaboración propia.

3.7 PROCESO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En cuanto al marco empírico de nuestra investigación etnográfica, con la gran información recogida hemos hecho lo siguiente. En primer lugar transcribir los diarios de clase según el formato. Teniendo en cuenta que en numerosas ocasiones se tomaron notas de manera rápida poniendo en algunos casos palabras sueltas, lo primero que hicimos fue redactar los diarios adecuadamente. A la hora de hacerlo acudimos a las grabaciones de las sesiones de clase para completar la información. Posteriormente los ordenamos por sesiones, fechas y agrupaciones. Una vez transcritos y ordenados extrajimos en un documento aparte los aspectos más relevantes que estaban relacionados con nuestros interrogantes, de manera que hicimos epígrafes tales como agrupaciones, repertorio, metodología, conflictos, etc. La información relevante la incluiremos en cada uno de los apartados del informe. Los diarios han supuesto una herramienta muy poderosa en nuestra investigación.

Con las entrevistas de final de curso a los alumnos hicimos el proceso similar, vimos las grabaciones, las transcribimos y las ordenamos por agrupaciones. Para extraer la información de las entrevistas establecimos categorías según las preguntas, haciendo comparaciones entre las respuestas de cada alumno. Las respuestas a las entrevistas nos permiten conocer la visión del alumno en los temas investigados y nos da una perspectiva nueva muy interesante. De los cuestionarios a compositores y profesores extrajimos la información de manera directa ya que la muestra era pequeña.

Las grabaciones, además de utilizarlas para completar la información de los diarios y entrevistas, se emplearon para observar el comportamiento y la práctica docente. Se observa el video y se anotan aspectos que llaman la atención del que observa. El planteamiento es responder al interrogante ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica docente? Tomamos por lo tanto notas de los aspectos mejorables relacionados con la metodología, las formas de actuar en clase, etc.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 INFORME DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Para llevar a cabo este informe, utilizaremos toda la información recogida en los diarios, entrevistas, cuestionarios, chats, grabaciones, etc. Se pretende contestar a los interrogantes de partida, narrando todo lo acontecido y analizándolo. Además recurriremos a las fuentes de información para dar veracidad a nuestro discurso.

El orden a seguir será la descripción de los informantes y la secuencia de las actividades realizadas por un profesor de Música de Cámara, tal y como lo especificamos en el marco teórico. Por lo tanto los puntos del informe serán:

- Descripción de los informantes.
- Configuración de agrupaciones
- Búsqueda de repertorio.
- Contenidos propios de la práctica camerística
- Modelos de organización de la actividad: sesiones de clase y ensayos
- Metodología
- Evaluación
- Interpretación en público
- Incidencias, conflictos y anécdotas durante la investigación.

4.1.1 Descripción de los informantes.

Para el análisis de la muestra nos hemos planteado cuáles son los aspectos que debemos conocer del alumnado, para ello elaboramos una tabla por cada agrupación en la que se recogen los datos identificativos, los aspectos relacionados con el nivel de los alumnos, la experiencia camerística y los estudios musicales previos. El modelo que hemos diseñado para conocer y analizar la muestra es el siguiente:

Tabla 9. Parámetros para el análisis de la muestra

Grupo:	Nombre alumno 1	Nombre alumno 2	Nombre alumno 3
Edad			
Curso			
Instrumento			
Nivel			
Experiencia camerística			
Estudios musicales previos			
Procedencia			

Fuente: elaboración propia.

Nuestra muestra la constituyen 24 alumnos de EE Superiores que cursan la asignatura de Música de Cámara en el CSMC de todos los niveles de 1º a 4º de diferentes especialidades instrumentales y en agrupaciones camerísticas diversas. En cuanto al sexo hay 14 hombres y 10 mujeres. La mayor parte de los alumnos están entre los 19-28 años. Los 24 alumnos están repartidos en 7 agrupaciones camerísticas, en las cuales hay 6 alumnos de 1º, 8 alumnos de 2º, 5 alumnos de 3º y 5 alumnos de 4º. Todos los alumnos de la muestra están estudiando la especialidad de Interpretación, excepto uno que realiza el

itinerario de Pedagogía del Instrumento, dentro de la especialidad de Pedagogía. La muestra se distribuye de la siguiente manera según instrumentos: 2 alumnos de clarinete, 1 alumno de fagot, 1 alumno de flauta, 4 alumnos de guitarra, 3 alumnos de percusión 1 alumno de saxofón, 1 alumno de trombón, 4 alumnos de trompeta, 2 alumnos de tuba, 3 alumnos de piano, 1 alumno de violín y 1 alumno de violonchelo. Se trata por lo tanto de una muestra bastante representativa, ya que abarca todos los cursos y todas las familias instrumentales.

A continuación presentamos en tablas los aspectos relacionados con la muestra que ayudan a su análisis. Los datos identificativos y descriptivos de la muestra son obtenidos en la primera sesión de clase en la que cumplimentan la ficha del alumno y contestan a unas preguntas en la entrevista de evaluación inicial. Para conocer aspectos referidos al nivel instrumental se hicieron necesarias al menos cuatro sesiones. Además se han realizado entrevistas con los profesores de instrumento, tutores, para confirmar este aspecto. No obstante, han sido consultados los datos del expediente académico del alumno en las Enseñanzas Profesionales y las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso, ya que nos pueden dar también indicaciones del nivel. Incluimos la procedencia porque al tratarse de un centro único en la isla nos encontramos con la particularidad de que la gran mayoría de los alumnos vienen de fuera de la capital. De hecho de los 24 alumnos de la muestra solo 6 son de Las palmas de Gran Canaria. Hablamos por lo tanto de que un 75% se desplaza de distintos puntos de la isla para cursar sus estudios. Además cinco son de fuera de la isla. Todos los alumnos fueron informados de la investigación y todos dieron su consentimiento, a pesar de ello se han empleado pseudónimos para preservar el anonimato.

Tabla 10. Grupo 1 : Trío de Percusión

Grupo 1.	ASP	ABP	ADP
Edad	19	21	27
Curso	1°	3°	3°
Instrumento	Percusión	Percusión	Percusión
Nivel	Muy alto Obtuvo premio fin de EEPP	Alto	Muy alto: obtuvo premio fin de Grado Medio.
Experiencia camerística	Realizó los cuatro cursos de Música de Cámara en EEPP	Realizó los cuatro cursos de Música de Cámara en EEPP	Realizó los cuatro cursos de Música de Cámara en EEPP
Estudios musicales previos	Estudios en el CPM de Las Palmas	Estudios en el CPM de Las Palmas	Estudios en el CPM de Las Palmas
Procedencia	Teror	Las Palmas de G. C	Vecindario

Fuente: elaboración propia.



Fig. 20. Grupo 1. Trío Per Uno. Fuente: elaboración propia



Fig. 21. Grupo 1. Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Grupo 2: Guitarra y saxofón

Grupo 2	MG	ES
Edad	35	26
Instrumento	Guitarra	Saxofón
Nivel	Muy alto	Muy Alto
Experiencia camerística	Realizó dos cursos de Música de Cámara en el plan 1966. Gran experiencia de trabajar y dirigir grupos de Folclore.	Realizó los cuatro cursos de Música de Cámara en Grado Medio. Es miembro del cuarteto de saxofones Travesía, y participa en numerosas agrupaciones.
Estudios musicales previos	Grado Medio del plan 66. Hasta el penúltimo curso de grado superior plan 66.	Grado Medio plan LOGSE
Procedencia	Guía	Teror/Las Palmas de G.C.

Fuente: elaboración propia.



Fig. 22. Grupo 2. Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Grupo 3: Septeto de metales.

Grupo 3	YT	PT	FT	JT	JTB	JTU	ETU
Edad	19	20	23	23	20	33	23
Curso	1º	2º	3º	4º	1º	4º	1º
Instrumento	Trompeta	Trompeta	Trompeta	Trompeta	Trombón	Tuba	Tuba
Nivel	Muy alto	Medio bajo	Medio	Medio	Medio alto	Medio alto	Medio
Experiencia camerística	4 cursos de M. Cámara en EEPP	4 cursos de Música de Cámara en EEPP	4 cursos de EEPP y 2 de Grado Superior	4 cursos de EEPP y 3 de Grado Superior	4 cursos de M. Cámara en EEPP	2 cursos de M. Cámara plan 66 con el piano. 2 cursos de EEPP, 3 cursos de Grado Superior, con la tuba.	4 cursos de M. Cámara en EEPP
Estudios musicales previos.	EEPP	EEPP	EEPP	EEPP	EEPP	Profesor de piano plan 66. Hasta el último curso de grado superior en Piano.	EEPP
Procedencia	Teror	Tenerife	San Mateo	Firgas	Moya	Galicia/Vecindario	Las Palmas de G.C.

Fuente: elaboración propia.



Fig. 23. Grupo 3. Fuente: elaboración propia



Fig. 24. Septeto de metales en el auditorio del CSMC. Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Grupo 4: Cuarteto-trío de guitarras.

Grupo 4	JG	AGU Abandonó en noviembre	AG	RG
Edad	20	19	32	19
Curso	2º	1º	1º	1º
Instrumento	Guitarra	Guitarra	Guitarra	Guitarra
Nivel	Medio bajo	Bajo	Medio bajo	Bajo
Experiencia camerística	1 curso de Grado Superior	4 cursos de EEPP	No tiene	No tiene
Estudios musicales previos	Escuela de Música de Arucas	EEPP en CPLP	Escuela de Música de Arucas	Escuela de Música de Las Palmas de G.C.
Procedencia	Arucas	Las Palmas de G.C	Bañaderos	Las Palmas de G.C.

Fuente: elaboración propia.



Fig. 25. Grupo 4. Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Grupo 5 : Trío 2 clarinetes y piano.

Grupo 5.	ACL Abandonó en Noviembre	DPI Pianista Erasmus durante 1º semestre	MPI Se incorporó 2º semestre	VCL	DCL Sustituyó a ACL
Edad	20	24	23	19	27
Curso	2º	4º	3º	2º	4º
Instrumento	Clarinete	Piano	Piano	Clarinete	Clarinete
Nivel	Medio-bajo	Medio	Medio- alto	Medio	Medio-Alto
Experiencia camerística	1 cursos de Grado Superior		4 cursos de EEPP y 2 de Grado Superior	4 cursos de EEPP en Conservatorio en Valencia	4 cursos de EEPP y 3 en Grado Superior
Estudios musicales previos	Escuela de Música de Fuerteventura		EEPP en el CPM de Las Palmas de G.C.	EEPP en el Conservatorio concertado Taller Música Jove en Valencia.	EEPP. En el Conservatorio de Madrid
Procedencia	Fuerteventura	Lituania	Las Palmas de G.C.	Valencia	Madrid

Fuente: elaboración propia.



Fig. 26. Trío de clarinetes con alumna de Erasmus en Casa de Colón. Fuente: elaboración propia



Fig. 27. Grupo 5 trabajando con el compositor. Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Grupo 6 : Trío piano, violín y violonchelo.

Grupo 6.	JPI	RV	AVC
Edad	20	21	26
Curso	3º	2º	2º
Instrumento	Piano	Violín	Violonchelo
Nivel	Medio-Alto	Alto	Medio-Alto
Experiencia camerística	4 cursos de EEPP y 2 de Grado Superior	Tiene experiencia de tocar en grupos pero no en enseñanza reglada.	4 cursos de EEPP y 1 en Grado Superior
Estudios musicales previos	EEPP en el CPM de Las Palmas de G.C.	Formación de grado Medio en Cuba	EEPP. En el Conservatorio Rodolfo Halffter de Móstoles.
Procedencia	Aguimes	Cuba	Madrid

Fuente: elaboración propia.



Fig. 28. Grupo 6. Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Grupo 7 : Trío piano, flauta y fagot

Grupo 7.	SPI	LF	GFG
Edad	20	22	22
Curso	4º	4º	2º
Instrumento	Piano	Flauta	Fagot
Nivel	Alto	Alto	Alto
Experiencia camerística	3 cursos de Grado Superior. En la Escuela de Música de Fuerteventura participó en una orquesta de cámara.	4 cursos de EEPP y 3 de Grado Superior.	2 cursos en EEPP, y 1 curso de Música de Cámara en Grado Superior. Ha sido miembro de numerosas agrupaciones camerísticas fuera de la enseñanza reglada.
Estudios musicales previos	Formación en la Escuela de Música de Fuerteventura	EEPP en CPM de Las Palmas de G.C.	4º de EEPP en el CPM de Las Palmas de Gran Canaria
Procedencia	Fuerteventura	Ingenio	Las Palmas de G.C.

Fuente: elaboración propia.



Fig. 29. Grupo 7. Fuente: elaboración propia

4.1.2 Sobre la configuración de las agrupaciones.

Los criterios que tuvimos en cuenta a la hora de configurar las agrupaciones fueron sobre todo los de nivel, repertorio, empatía, y dedicación a la asignatura. Además respetamos la continuidad de los alumnos con el mismo profesor salvo excepciones en que por querer estar con un determinado grupo tengan que cambiar de profesor. Con respecto a la edad pertenecen mayoritariamente a franjas de edad similar y en el caso de los adultos de la franja de mayor edad, se adaptan a las agrupaciones sin problemas. Uno de los aspectos que facilita de alguna manera la tarea es que todos los alumnos de la muestra ya han sido alumnos nuestros en cursos anteriores, excepto los alumnos de primero, el alumno de violín y los alumnos de viento-metal.

Tal y como señalábamos en nuestro marco teórico, uno de los aspectos de la Didáctica de la Música de Cámara es la configuración de las agrupaciones camerísticas y es una de las primeras tareas que realiza el profesor de Música de Cámara en el curso. En el caso de nuestra investigación que abarca el curso académico 2014-2015, la configuración la hemos hecho de la siguiente manera. En primer lugar recopilamos todos los datos de matrícula, facilitados por la jefatura de estudios. En los datos de matrícula figura el nombre completo del alumno, el instrumento y la especialidad. En el caso de los alumnos de primero solicitamos la calificación obtenida en las pruebas de acceso para poder hacernos una idea del nivel. Con esos datos cada profesor realiza la propuesta a nivel individual. Posteriormente nos reunimos durante dos largas sesiones de trabajo para poder llevar a cabo una común. Elaboramos una propuesta de agrupaciones con la asignación de profesores y la enviamos a jefatura de estudios para que tuviera en cuenta el encaje de los horarios del resto de las asignaturas. Hay que decir que el CSMC, ha establecido como algo prioritario la distribución de los horarios en las agrupaciones camerísticas, cosa que es de agradecer enormemente ya que posibilita el trabajo con garantías de calidad. Algo similar aparece en la propuesta de Sanz (2001) al hablar de la de la asignatura repertorio con pianista acompañante y la necesidad de establecer los horarios con antelación y en coordinación con los profesores de instrumento.

A continuación señalaremos los aspectos y criterios tenidos en cuenta para crear cada una de las agrupaciones de la muestra.

- Criterios para la configuración del Grupo 1: trío de percusión

Los alumnos ABP y ADP llevan tocando juntos desde primer curso, su nivel de empatía y complicidad es muy alto, así como el grado de importancia y dedicación hacia la asignatura. En cuanto al repertorio, en primer curso tocaron obras de dúo de percusión y obras con saxofón, en segundo curso interpretaron obras de dúo de percusión y cuarteto con saxofón, (trío de percusión con saxofón). La alumna ASP, es una alumna de primero que conoce a ambos y que tiene un nivel instrumental alto, con lo que la diferencia de curso no será un obstáculo. Además coincide en que tiene muchas ganas de trabajar Música de Cámara. Les hago la propuesta a los tres y todos muestran su satisfacción, están muy ilusionados, y ya han pensado en varias propuestas de repertorio.

- Criterios para la configuración del grupo 2: dúo guitarra-saxofón.

En el caso de este dúo, ambos alumnos mostraron su voluntad de tocar juntos al finalizar el curso anterior. Son alumnos con un alto nivel instrumental y camerístico. En relación a la edad, se llevan bastantes años pero el alumno de menor edad es muy maduro. En cuanto al repertorio, existe suficiente para este tipo de agrupación, de hecho el pasado curso, hubo en el CSMC un dúo de estas características.

- Criterios para la configuración del grupo 3: septeto de metales.

La configuración de este grupo fue bastante accidentada. El único criterio fue agrupar y juntar a todos los metales. En principio fue un quinteto, algo que no era tan extraño, pero posteriormente se incorporaron un tuba y un trompeta que quedaron descolgados, con lo que quedó un septeto. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el nivel, ni el curso, ni el grado de empatía.

- Criterios para la configuración del grupo 4: cuarteto-trío de guitarras

Esta agrupación estaba compuesta por tres alumnos de primer curso y uno de segundo curso. Como no los conocíamos de cursos anteriores, recurrimos al profesor de guitarra para que nos diera su opinión de agruparlos. Nos dio el visto bueno pero nos hizo saber que a pesar de estar en el mismo curso tenían niveles diferentes. No obstante, esto se subsanaría a la hora de repartir los papeles. Conocíamos del curso anterior al alumno de segundo JG y consideramos que con su nivel guitarrístico y su dedicación algo escasa a la asignatura, era preferible que se integrara en un grupo con alumnos de primero, eso sí dándole papeles de responsabilidad. Esta cuestión también fue hablada con su tutor que dio el beneplácito. Hay que decir que el cuarteto quedó en trío en el mes de noviembre, porque una alumna de primero AGU, abandonó.

- Criterios para la configuración del grupo 5: trío dos clarinetes y piano

Esta agrupación estaba formada en un principio por dos alumnos de segundo de clarinete, con niveles algo distintos pero un grado de interés notable por la formación camerística. Existe repertorio suficiente para dúos de clarinete, sin embargo gracias a la incorporación de una alumna de Erasmus en el primer semestre y una alumna de Pedagogía en el segundo semestre tuvimos la posibilidad de trabajar en trío con piano. Se dio la circunstancia de que en Noviembre ACL abandona y se incorpora al grupo sustituyéndolo un alumno de cuarto con bastante nivel y que se presta a estar en dos formaciones camerísticas. Se trataba de solventar la situación, de probar a ver que tal funcionaba, ya que la edad, el nivel y el curso eran distintos.

- Criterios para la configuración del grupo 6: trío piano, violín y violonchelo.

Las alumnas JPI y AVC ya tocaron juntas en el curso anterior, de hecho al finalizarlo mostraron su deseo de seguir haciéndolo. Se trataba de incorporar a un nuevo miembro al grupo. Como en el pasado curso habían tocado un trío con clarinete nos parecía oportuno que tocaran un trío con violín. Este alumno de violín de segundo quería cambiar de profesor para poder trabajar en este trío y este tipo de repertorio. Las alumnas mostraron su preocupación porque el nivel de este alumno era bastante elevado. Les aclaré que el nivel de ellas era bastante bueno y que no tuvieran reparos ni miedos. RV se mostró encantado con la propuesta.

- Criterios para la configuración del grupo 7: trío piano, flauta y fagot.

SPI y LFL ya habían tocado juntas en segundo curso. LFL se fue de Erasmus en tercero con lo que no pudieron continuar tocando juntas el curso pasado. Sin embargo se hicieron la promesa de que tocarían juntas en cuarto, ya que su formación camerística, su nivel de empatía, su complicidad y su interés enorme por la asignatura era el mismo. Así lo hicieron saber. En cuanto al repertorio habían tocado en segundo curso un trío con violín, y ninguna de ellas había tocado nunca con un fagot. El alumno GFG es un alumno con bastante nivel y el mismo alto grado de interés por la música de Cámara. Existe una obra original para esta formación, trabajaremos el primer semestre con fagot y en el segundo semestre o a dúo o con percusión. Esto se debe a que GFG asiste a la vez en el mismo semestre a dos agrupaciones con lo que terminará la asignatura al finalizar el semestre. Se les hace la propuesta y los tres están encantados.

Una vez expuestos los criterios que se tuvieron en cuenta para la configuración de cada una de las agrupaciones haremos un análisis de las mismas y las soluciones tomadas al respecto. Si hacemos un balance de las experiencias satisfactorias y no satisfactorias relacionadas con este aspecto, son más las satisfactorias que las que no. El porcentaje es de un 71,43 % de aciertos en la configuración de los grupos. Los mejores resultados se dieron en las agrupaciones en las que fueron los propios alumnos los que sugirieron con quien

querían tocar. Agrupaciones en las que los alumnos ya habían tocado juntos anteriormente y se incorporó una nueva persona. Agrupaciones con un alto nivel de empatía, y sobre todo con el mismo nivel de implicación. Consideramos que la agrupación más sobresaliente fue la del grupo 7, alumnos de edad similar, mismo nivel instrumental, alto, y con enormes ganas de hacer música de cámara de calidad.

Las experiencias no satisfactorias directamente relacionadas con la configuración de las agrupaciones se han dado en el grupo 3, septeto de metales, y en el grupo 4, trío de guitarras. A continuación realizaremos un análisis para conocer qué aspectos pueden haber influido negativamente en cada grupo.

- Septeto de metales: grupo 3:

En primer lugar creemos que ha sido el elevado número de miembros ya que se hace más complicado trabajar con 7 alumnos. A pesar de haber empezado con cinco se incorporaron dos alumnos que quedaron descolgados sin asignación de horario ni profesor. Que sea un grupo numeroso hace que cueste más llegar a acuerdos, tales como el horario de los ensayos, la toma de decisiones interpretativas, etc. Para mejorar la cuestión de ser un grupo tan numeroso, se nos ocurrió crear dos quintetos, llamados quinteto A y B, manteniendo algunos alumnos fijos en cada uno según el repertorio. Para la obra de Vivaldi el quinteto A estaba formado por YT, JT, FT, JTB, ETU. El quinteto B estaba formado por YT, PT, FT, PT y JTU. Para la obra de Bernstein mantuvimos de alumnos fijos a los dos de cuarto y el alumno de tercero, de hecho JTU en el quinteto B hacía el papel de trombón, y los que rotaban eran los de primero y la alumna de segundo.

El quinteto A estaba formado por:

Primer trompeta: YT

Segundo trompeta: JT

Fliscorno: FT

Trombón: JTB

Tuba JTU

El quinteto B estaba formado por:

Primer trompeta: JT

Segundo trompeta: PT

Fliscorno: FT

Trombón: J TU haciendo papel de trombón

Tuba: ETU

Con esta distribución se solucionaron bastantes cosas y mejoraron notablemente los resultados. Los niveles estaban más equilibrados, el grado de empatía era mayor y al ser menos era más sencillo quedar para ensayar, ya que eran menos, además el nivel de implicación aumentó de manera sobresaliente. Estamos muy contentos con la solución tomada.

Otro de los factores que influyó negativamente fueron las diferencias en el grado de implicación en la asignatura, esto dificulta la progresión. El tema de la implicación y motivación es algo intrínseco y que afecta en numerosos aspectos como no asistir con regularidad a los ensayos, no estudiar detalladamente la parte individual, no ser puntuales en los ensayos, no participar activamente en las tomas de decisiones de los ensayos, etc. Son numerosas las observaciones referidas al tema de la implicación que aparecen detalladas en el diario de clases del septeto de metales, tanto en el apartado de observaciones como en el de valoraciones. Se aprecia una preocupación desde el primer día por este punto tal y como se reflejan en las siguientes anotaciones:

Se incorpora un nuevo alumno de tuba, es adulto. Se nota algo de tensión, además el adulto alucina un poco con las ganas y la implicación de los chicos. Pone bastantes excusas para no ensayar. No obstante les doy la primera hora de clase para ensayar. Creo que tiene nivel pero no el concepto de trabajo camerístico que implica un grupo de metales.

Diario de clases grupo 3. Sesión 2 del primer semestre. 21 de septiembre de 2014.

Me plantearé que hacer con el JTU. Por lo pronto he quedado con él para entrevistarme y dejarle claro el grado de implicación, y esfuerzo q requiere la asignatura. Al terminar la clase le mando un whatsapp, diciendo que quiero entrevistarme con él para explicarle los aspectos más importantes de la asignatura y los pilares en los que se basa la evaluación continua. Ensayos y trabajo individual

Diario de clases grupo 3. Sesión 4 del primer semestre, 7 de octubre de 2014

Al final de la clase hablo con el alumno de tuba, para aclararle los aspectos básicos de la programación, que es indispensable ensayar y asistir a clase. Es un alumno adulto, padre de familia, y con un cargo de responsabilidad en el trabajo. Quedamos en que no le pondré un traspiés pero que en Cámara debe implicarse a tope.

Diario de clases grupo 3. Sesión 6 del primer semestre, 21 de octubre de 2014

Podemos decir, que después de las intervenciones con este alumno, su grado de implicación mejoró bastante, llegando al final de curso a ser uno de los más implicados. El grado de implicación del resto de alumnos del septeto, era bastante bueno, aunque los niveles más elevados los tenían JT, FT, y JTB.

Otro aspecto que influyó fue el grado de empatía entre los miembros. Lo normal en un grupo, y además si es este numeroso es que se den niveles de empatía distintos. En este grupo los niveles eran todos positivos excepto en el caso de una alumna. PT desde la entrevista de final de primer semestre manifestó que sólo se llevaba bien con un miembro del septeto. Lo recogido en el diario de clases después de la entrevista con esta alumna lo refleja con claridad:

Por otro lado le comento que me gustaría que participara más en clase, en ese momento me suelta lo siguiente “Yo no voy a hablar con gente que para mi no vale la pena, del grupo sólo me llevo bien con FT”.

Ya yo temía que no había mucha empatía con algunos miembros de grupo, pero no sabía que era con el 95%. Además me contó lo mal que se había sentido siendo directora, porque los compañeros no le hacían caso.

Diario de clases grupo 3. Sesión 1 del segundo semestre. 10 de febrero de 2015.

De hecho en el segundo semestre ocurrió un conflicto de PT con el resto del grupo que aparece referido de esta manera en el diario de clases:

Volvemos con PT, insistiendo en su articulación, después de tiempo, salta de repente diciendo. “ustedes no son nadie para darme órdenes, tú te callas, al trombonista, tú también, al primer trompeta”. Los compañeros actúan de la siguiente manera, el primer trompeta pide salir para no reaccionar de manera brusca. Todos sin excepción empiezan a decirle que desde el principio de curso, hemos empezado en la dinámica de decirnos las cosas. Ella dice “para eso está la profesora”. En ese momento se le explica que la metodología es dejar que los alumnos opinen, siempre desde el respeto. De esta manera que se hagan autónomos, que se les abran los oídos y que opinen, ya que los verdaderos especialistas de su instrumento son ellos. Ella dice que sí pero que hoy ya le llenaron el gorro, que lleva aguantando y que ya saltó. Que no les gustan las formas. También se le aclara que sus formas hace unos segundos no han sido las apropiadas. Llega el trompeta, le dice que le molestó mucho que mandara a callar sobre todo al trombón, que es muy buen compañero no se lo merece. Hay que aclarar que son muy amigos. PT le dice “tú eres un chulo”, y a JT también le dice y tú también eres una chula” se le vuelve a interrumpir para decirle que esas no son formas. Que si JT fuera así no tendría los problemas que tiene con la interpretación en público. FT opina que esto es una democracia, que todos intentamos que suene lo mejor posible. Que el otro día todo salió fenomenal. Hablan también varios del nivel de estudio y de implicación. PT dice que no está acostumbrada a esta dinámica en Cámara. El resto dice que ellos tampoco, pero que están aprendiendo y les gusta. El tuba que es el más adulto y dice que estas experiencias son aprendizaje. Que algo aprenderemos de esto. Se van todos y se queda PT, se echa a llorar. Se le dice que le ha pasado porque no verbaliza sobre la marcha cuando no se encuentra bien, que debe saber decir, “no me sale ahora”, “yo creo que lo estoy haciendo bien”. que se disculpe el próximo día con los compañeros.

Diario de clases grupo 3. Sesión 9 del segundo semestre. 28 de abril de 2015.

El tema de la empatía, se solucionó creando los 2 quintetos, ya que separamos a los alumnos menos empáticos, PT, YT y JTB. Para finalizar quisieramos incluir todas las respuestas de los integrantes de este septeto a la pregunta ¿Cómo te has sentido dentro del grupo?, realizada en la entrevista de final de curso.

JT: *Yo muy bien la jefa.*

YT: *Bien, con algunas disputas, pero bien.*

PT: *Incómoda, no sé, quizás no había afinidad.*

FT: *Muy bien, genial.*

JTB: *Bien.*

ETU: *al ser un grupo tan grande, no me he sentido mal, pero al ser numeroso, cuesta llegar a acuerdos, es más difícil de empastar.*

JTU: no sé, sí supongo que bien sí, hay un ego de los metales ... y eso es un problema.

Y la respuesta de ETU en la entrevista de final de curso acerca de ¿qué es lo que peor recuerdas de este curso?

Algunos conflictos que surgieron en clase, por cuestiones de carácter. No saturarnos. Intentar llevarnos bien. debe haber armonía. ASP me dijo que los percusionistas se abrazaron antes de salir al escenario, esa sensación me gustaría haberla tenido.

En este septeto también afectó de manera no satisfactoria la diferencia notable de niveles, no sólo porque estaban en cursos distintos, sino porque los niveles de instrumento eran muy dispares, sobre todo entre los alumnos de trompeta y de tuba. Como ejemplo, el alumno YT de primero tenía mayor nivel que JT que está en cuarto, de hecho pasó las pruebas de acceso para estudiar en el curso que viene en el Royal College de Londres. Los tubas eran uno de primero y otro de cuarto. No obstante, este tema de la diferencia de niveles, se pudo solucionar buscando un repertorio acorde y sobre todo realizando un buen reparto de papeles dentro de las obras. De manera que YT era siempre el primer trompeta, y en el caso de los tubas, empleamos el aprendizaje colaborativo, el alumno de cuarto JTU, orientaba y asesoraba a la alumna ETU, en numerosas ocasiones.

- Trío de guitarras: grupo 4.

Los aspectos que pueden haber influido negativamente en cuanto al grupo 4, son:

En primer lugar, la diferencia de edad: dos alumnos de 20 años y uno de 32. Dos alumnos en la misma franja de edad y el tercero además de estar en la franja de mayor edad adulta tenía una formación universitaria de Doctorado en Biología. Sus inquietudes y ganas por aprender eran muy diferentes a las de los chicos de 20.

En segundo lugar, el grado de implicación. JG, deja de implicarse en la asignatura, esto genera malestar en los compañeros, ya que llega tarde a los ensayos, falta a clase, llega impuntual a clase, no se estudia su parte individual, etc. A principio de curso, por ser de segundo curso, se le asigna el papel de primera guitarra, comienza el curso bastante motivado, sin embargo la obra en la que él está de primer guitarra no pudieron tocarla en público, ya que al no dedicar el tiempo necesario al estudio individual, siempre se equivocaba e interrumpía el discurso musical generando el consiguiente disgusto a sus

compañeros. Como alternativa y debido a su falta de responsabilidad y dedicación a la asignatura, después del abandono de AGU, decidimos trabajar un dúo, y que los alumnos RG y JG, se estudien el mismo papel, el de segunda guitarra, dando el protagonismo a AG.

Valoración de la sesión: poco productiva, hubo momentos de tensión, AG se mosquea con JG porque falla demasiado. Ven la fecha del examen cerca y no sale por cuestiones individuales. La estrategia de JG es quedarse callado, preocupa su falta de disciplina y responsabilidad, así como sus altibajos. RG ha dado una buena clase y se lo hago saber, se muestra satisfecho.

Diario de clases grupo 4. Sesión 12 primer semestre. 17 de diciembre de 2014

Por otra parte, la diferencia de niveles: los alumnos de primero a pesar de estar en el mismo curso, tienen niveles muy distintos, esto se soluciona con el reparto de papeles, sin embargo demasiadas veces sucede que por inseguridad hay numerosas interrupciones durante las clases. El alumno RG, tiene un nivel más bajo y necesita de un trabajo individual más exhaustivo. AG a pesar de estar en primero, tiene mejor nivel que JG, de hecho en las dos obras del segundo semestre le asignamos el papel de primera guitarra.

Por último, la escasa experiencia camerística. Excepto AGU, que abandona, ninguno de los alumnos que componen este trío de guitarras proceden del Conservatorio Profesional, ninguno ha tenido formación de conjunto. JG es alumno de segundo y ha hecho un curso de Música de Cámara, se le da el bastón de líder, sin embargo su falta de motivación y de implicación hacen que esto no resulte.

Pregunto quién dirigió el ensayo, fue JG y ha llegado tarde. Pregunto si han hecho ejercicios de calentamiento en el ensayo. Responden que no. Me noto algo incisiva y cortante me molesta que sabiendo el alumno que está en segundo, los beneficios del calentamiento haya pasado de hacerlo.

Pregunto qué trabajaron en el ensayo, solo el primer mov la mitad y lento. AG comenta que el ensayo no fue bien por problemas de seguridad con el papel individual. Les hago saber de manera taxativa lo imp. de saberse su parte para quedar para ensayar. Mi frase: “si no se saben su parte no ensayen, aprovechen para tocar otro mov, esas cosas son poco operativas”.

AG me nota algo dura y me dice que tampoco fue tan mal.

Diario de clases grupo 4. Sesión 6 del primer semestre. 29 de octubre de 2014

Por último les pregunto si les ha parecido mejor esta clase que la anterior y porqué. Todos afirman que al haber estudiado más y haber ensayado han podido estar mas atentos, y se han podido hacer cosas mas interesantes.

Diario de clases grupo 4. Sesión 10 primer semestre. 3 de noviembre de 2014

El grado de preocupación por este grupo y su poca evolución se refleja en el diario de clases de la siguiente manera:

Reflexión: hay que encontrar lo que está fallando. Les voy a dar la ficha de ensayos para que la rellenen. Voy a apuntar cuánto dedican al estudio individual de la obra de cámara. Voy a preguntar a su tutor qué tal van en guitarra. Este grupo es bastante trabajoso pero encontraré la manera Tienen un nivel muy, pero que muy bajo.

Diario de clases grupo 4. Sesión 9 del primer semestre. 26 de noviembre de 2014

No obstante el grado de implicación y los resultados van mejorando:

Los felicito porque la clase ha sido muy buena, en talante, actitud, ganas de hacer las cosas bien etc. Noté que empiezan a madurar y a buscar calidad. Ha sido una de las clases más agradables del curso, creo que es el principio de la gran evolución. Les pregunto si seguimos con dúo o hacemos trio, sobre todo por el grado de implicación que requiere. JG dice que se compromete a fondo con Cámara, que le gusta y va a cumplir. Le mando un mensaje a su profesor tutor para que me proponga repertorio de trio para los muchachos. Acabamos la clase y se quedaron un rato charlando, se les notaba cómodos y a gusto. Muy buenas vibraciones y yo muy contenta.

Sesión 5 del segundo semestre. 15 de abril de 2015

Una vez analizados los aspectos toca responder a los interrogantes de partida:

- ¿Cómo puede influir la configuración de un grupo camerístico en los resultados?
- ¿Hasta qué punto la decisión y la configuración de las agrupaciones puede afectar a la buena marcha del curso?

Las respuestas de los profesores especialistas sobre este tema fueron las siguientes:

Puede afectar hasta el punto de tener que disolver dichas agrupaciones si no han sido configuradas atendiendo a diversos aspectos como el perfil de los componentes: edad, nivel técnico-interpretativo, interés en la asignatura, etc. (N.F)

Influye muchísimo. Es muy importante que el grupo sea una formación coherente y que exista repertorio suficiente para poder trabajar. (C.M.)

Puede propiciar la motivación del grupo si se hace una buena elección tanto del repertorio como de la coherencia en la formación instrumental, hay que tener cuidado en adecuar las obras a los niveles reales de los alumnos independientemente del curso donde se encuentren, de tal manera que todos puedan vencer un reto, por lo que la música debe ofrecer un trabajo equitativo para todos los miembros. Puede afectar de forma negativa si no se dan estas condiciones, sumado al entendimiento del propio trabajo, responsabilidad y buena disposición entre los componentes, cosa importante si se quiere llegar a pensar en el conjunto instrumental en ganar el como unidad (F.T.)

Nuestra respuesta es sin lugar a dudas que influye en gran medida la configuración del grupo en los resultados obtenidos. Es por tanto esta tarea, una de las fundamentales del profesor de Música de Cámara. La decisión de agrupar a los alumnos es bastante compleja y requiere dedicación. Tal y como se ha demostrado se puede preguntar a los alumnos con quién desean tocar ya que el factor determinante es el grado de empatía y sobre todo el grado de implicación en la asignatura, es decir que todos los miembros tengan el mismo interés. El nivel de implicación y la empatía son aspectos verdaderamente influyentes en la consecución de buenos resultados. La buena marcha de un curso se puede ver frenada por los conflictos que acontecen en una agrupación cuando los miembros no tienen el mismo interés por la formación camerística.

El tema del nivel y de las edades no ha sido un factor determinante en la buena marcha de un grupo, las diferencias de edad cuando existe el mismo grado de motivación e implicación no son un obstáculo, y las diferencias de nivel se solventan buscando repertorio adecuado y realizando un reparto de papeles acorde a las circunstancias. Entre más numeroso es el grupo, se hace más compleja la labor camerística, con lo que se hace indispensable que para crear grupos numerosos todos tengan el mismo grado de implicación en la asignatura y haya entre todos un grado empático satisfactorio.

Cuando tenemos alumnos del mismo instrumento con niveles distintos podemos utilizar el aprendizaje cooperativo, el alumno de más nivel se convierte en asesor y guía del otro compañero. En nuestra muestra este hecho se ha dado en el grupo 3 con JTU guiando a ETU, y en el grupo 5, con DC guiando a VC. La respuesta de VC en la entrevista de final de curso es muy reveladora: *¿Qué ha sido lo mejor de este curso? Tocar con DC.*

Consideramos que los objetivos planteados en esta investigación sobre este aspecto, conocer qué criterios de configuración de grupos camerísticos son indispensables para el buen funcionamiento, ser capaz de ordenar los criterios para la configuración de las agrupaciones, según las circunstancias y saber emplear recursos y tomar medidas que puedan hacer que mejore un grupo, se han cumplido.

4.1.3 Sobre la elección de repertorio.

Según nuestro marco teórico nos enfrentamos a la segunda tarea del profesor de Música de Cámara una vez ha configurado las agrupaciones.

Tabla 17. Repertorio trabajado con cada una de las agrupaciones por semestres y criterios de selección

AGRUPACIÓN	Repertorio primer semestre	Repertorio segundo semestre	Criterios de selección
Grupo 1	Trío Per Uno. N. J. ZIVKOVIC	Sculpture 3 R. PAWASSAR	Nivel.
Grupo 2	Romance. Lucas MASON Suite. HOVHANNESSE Café 1930 de la Historia del tango. H. PIAZZOLLA.	Night Club. PIAZZOLLA. El hombre que plantaba árboles. Laura VEGA	Instrumentación y nivel.
Grupo 3	Entrada de la reina de Shaba. HAENDEL Concierto I. VIVALDI-BACH (2 movimientos)	Concierto I. VIVALDI-BACH (2 movimientos restantes) Dance Suite. L. BERNSTEIN	Instrumentación.
Grupo 4	Suite. TELEMAN Rondó. DIABELLI	Danza Paraguaya. BARRIOS Pequeña Suite. DUARTE	Nivel e instrumentación
Grupo 5	Trío Kegelstatt, K498. MOZART	Tientos. G. DÍAZ YERRO	Instrumentación.
Grupo 6	Trío elegiaco n°. 1. RACHMANINOFF	Nocturnos. E. BLOCH	Nivel y estilo
Grupo 7	Trío WoO 37. BEETHOVEN	Trío op.63. WEBER	Estilo, instrumentación y nivel.

Fuente: elaboración propia

A continuación señalaremos las decisiones docentes tomadas en relación a este apartado por agrupación.

- Grupo 1: al tratarse de alumnos con un nivel técnico elevado, la premisa principal era que el repertorio les motivara, que no fuera muy sencillo técnicamente, sino que les resultara atractivo. Fueron los alumnos los que propusieron las obras, las conocían, les gustaban pero no las habían tocado. Los resultados en cuanto a la elección fueron bastante positivos tal y como se refleja en las entrevistas de final de curso.

ABP, a la pregunta sobre el repertorio responde: *el repertorio escogido me ha parecido bien, la primera la tocamos entera, normalmente se toca sólo un movimiento y el Sculpture, es una obra que pudimos al fin tocar, pensé que no la tocaría nunca.*

Grupo 2: el criterio principal para la elección de repertorio fue la instrumentación, ya que se trata de una agrupación poco frecuente y con escaso repertorio. Además son alumnos con un nivel alto que demandan obras con cierta dificultad. Durante el primer semestre leímos numerosas obras para esta formación y nos quedamos con dos, la Suite de Hovhanness y el Romance de Mason. Posteriormente decidimos utilizar obras para otra formación y arreglarlas para nuestra agrupación. El café 1930 y el Night Club son piezas que pertenecen a la Historia del Tango de Piazzolla, obra compuesta originalmente para flauta y guitarra. Realizamos el arreglo para saxofón soprano, manteniendo la parte de guitarra original. En el caso de la obra de Laura Vega, “el hombre que plantaba árboles”, se trata de una obra compuesta originalmente para clarinete y guitarra, la compositora se ofreció a realizar el arreglo para saxofón alto, manteniendo la parte original de guitarra.

Las decisiones tomadas con respecto a esta agrupación en lo que se refiere al repertorio fueron muy acertadas, solucionamos el aspecto de la escasez de obras interesantes para esta agrupación con los arreglos pertinentes y la interpretación de la obra de Vega fue un verdadero reto para los alumnos.

ES en la entrevista de final de curso, a la pregunta de qué te ha parecido el repertorio escogido responde *era un reto, al final hemos hecho un montón de cosas.*

Grupo 3: en este grupo tan numeroso y con niveles tan distintos, el criterio fundamental fue la instrumentación. El tema de la disparidad de niveles se solventó con el reparto de papeles. Consideramos que las obras escogidas fueron acertadas ya que los resultados alcanzados fueron buenos. Las respuestas de los alumnos sobre la elección del repertorio fueron:

JT: *Adecuado y acorde para los diferentes niveles.*

FT: *Adecuado, bastante adecuado para el grupo que éramos.*

YT: *Ha tenido variedad pero hubiera tocado algo más difícil.*

Grupo 4: el criterio fundamental para escoger el repertorio en el grupo 4 fue el nivel. Se trata de alumnos de primer curso con escasa experiencia camerística. Siendo conscientes de que los autores y especialistas proponen que la primera experiencia sea un dúo, y que por circunstancias organizativas eran cuarteto, decidimos con la colaboración del profesor de guitarra el repertorio y el reparto de papeles. El repertorio trabajado durante el curso se fue adaptando a las circunstancias que iban aconteciendo. Cuando ARG abandona en noviembre, comenzamos a trabajar un trío, y cuando JG, en el segundo semestre deja de implicarse y de estudiar lo suficiente, hacemos un dúo. En el momento en que JG volvió a comprometerse, empezamos con la Pequeña Suite, en trío. Creemos que las decisiones han sido acertadas, sin embargo los alumnos mostraron cierta disconformidad con las obras, excepto con la danza paraguaya debido a la sencillez de las primeras obras y al estilo en la última obra. Se les explicó el motivo de escoger este repertorio teniendo en cuenta que era su primera experiencia camerística, hacía falta trabajar aspectos básicos sin verse desbordados por el nivel de las obras.

Los comentarios de AG sobre la elección del repertorio fueron:

Pienso que estamos en primero que no había mucho conocimiento y que hemos tocado lo que nos han sugerido. Para el año que viene me gustaría montar cosas más interesantes.

JG comenta:

Le cogí odio a Diabelli. El barroco me gusta. La danza paraguaya tuvo muchos problemas para lo que era. Para mi, faltó una obra más golosa para todos.

Grupo 5: La formación en trío de dos clarinetes y piano, es una agrupación bastante peculiar y con poco repertorio. De hecho la obra de Mozart, es un trío compuesto originalmente para clarinete, viola y piano. En este caso el papel de viola es tocado por otro clarinete. Debido a la escasez de repertorio solicitamos la colaboración al profesor de composición Gonzalo Díaz Yerro, que compone la obra Tientos, para estos alumnos. Se les hace la propuesta a los alumnos de la posibilidad de estrenar una obra y responden afirmativamente muy ilusionados. En cuanto a la elección del repertorio ha sido una fortuna haber tenido la oportunidad de montar una obra con la colaboración del compositor y creemos que esta experiencia ha sido muy enriquecedora.

DC a la pregunta sobre el repertorio escogido responde:

muy bien, perfecto, la idea de tocar algo y que venga el compositor ha sido muy bueno, ya que transmite lo que quiere que hagamos.

Grupo 6: el criterio principal para la elección de repertorio en este grupo fue el estilo, ya que para este tipo de formación hay infinidad de obras. Las alumnas AVC y JPI habían interpretado en el curso anterior obras de Beethoven y Brahms y el alumno RV refirió en la entrevista de inicio de curso, que había interpretado en primer curso obras contemporáneas. Se trataba por tanto de abordar obras de estilos diferentes y de un nivel algo más elevado debido a sus excelentes condiciones. A la propuesta del trío elegiaco respondieron afirmativamente muy motivados. En cuanto a Bloch, no hubo unanimidad en el gusto por la obra, sin embargo decidimos hacerla ya que se trataba de una obra corta, ideal para las circunstancias por las que estaban atravesando los alumnos y con aspectos estilísticos muy interesantes.

La respuesta de AVC al respecto fue:

el repertorio me ha parecido bien, la segunda obra para mí, me hubiera gustado que tuviera más chicha técnica.

Grupo 7: La formación flauta, fagot y piano no cuenta con un repertorio muy amplio. La obra trabajada en el primer semestre es original para esta formación. El estilo fue una de las premisas fundamentales para la elección del repertorio ya que ninguna de las dos alumnas de cuarto, había interpretado obras de estilo clásico en los tres cursos anteriores. En cuanto a la obra del segundo semestre hicimos una adaptación, ya que es una obra original para

flauta, violonchelo y piano. Se dio la circunstancia de encontrar en internet una versión muy buena de la obra con fagot por alumnos de la Escuela Superior de Reina Sofía, con lo que nos daba las garantías de que se podía hacer. La elección de estas dos obras fue muy acertada, los alumnos estaban muy motivados. Se trata de dos obras de gran formato apropiadas para alumnos que finalizan sus estudios. El trabajo de este repertorio les dio la oportunidad de realizar numerosos conciertos en Gran Canaria y en Fuerteventura de donde procede SPI además de presentarse y obtener el segundo premio en el concurso de Música de Cámara de la villa de Moya.

Las respuestas de los miembros de este grupo acerca del repertorio fueron:

SPI: *me encantó.*

GFG: *perfecto.*

LF: *bien me gustó.*

Analizados los criterios por grupos trataremos algunas cuestiones generales sobre la elección de repertorio. Para elegir el repertorio debemos conocer al alumnado, no solo el nivel que tiene aspecto fundamental a la hora de abordar las obras, sino su experiencia camerística, las obras que ha interpretado anteriormente y sus preferencias. Conocer el nivel de destreza instrumental que posee el alumno es importante para que no se sienta desbordado con la obra elegida o para que no le resulte demasiado sencilla y poco atractiva. En cuanto a esto debemos por un lado conocer la capacidad del alumno, y para eso podemos preguntar al tutor y por otro lado debes conocer con exactitud el nivel instrumental de una obra, para lo que podemos recurrir a los instrumentistas especialistas. Puede suceder además que en una misma obra se exijan niveles diferentes dependiendo del instrumento. En el caso de nuestra muestra para alumnos con poca destreza instrumental como son el caso de JG, RG y PT se seleccionaron obras que no fueran complejas instrumentalmente, para trabajar aspectos muy básicos. Se hace indispensable recurrir al profesor de instrumento a la hora de marcar un repertorio o de repartir los papeles. Nos gustaría resaltar la ayuda y colaboración prestada por el profesor de guitarra, D. José M^a Ramírez, el profesor de trompeta D. Sebastián Gil, el profesor de percusión Víctor Barceló y el profesor de piano José Luis Castillo.

Aprovecho ese tiempo para hablar con el profesor de percusión de la próxima obra. De la que pensábamos hacer Table Music, el profesor opina que es muy compleja y muy larga. Propone que montemos Shopping Four. Me pasa la partitura y aprovecharemos parte de la próxima clase para escucharla y mirar la partitura.

Diario clases grupo 1. Sesión 8 del segundo semestre. 20 de abril de 2015

En cuanto a la experiencia camerística antes de seleccionar la obra debemos saber qué repertorio camerístico han tocado y cual es su formación de conjunto previa. Seleccionaremos para los alumnos con experiencia camerística una obra de un estilo que no hayan tocado y para una plantilla instrumental novedosa. En el caso de inexperiencia de tocar en pequeño grupo la selección debe ser la adecuada teniendo en cuenta la dificultad camerística de la obra. Se puede dar el caso de alumnos con poca experiencia camerística con un nivel instrumental alto, no se trata de seleccionar obras muy sencillas instrumentalmente hablando sino que en este caso buscaremos obras con exigencias de conjunto poco complejas. Los alumnos AG y RG no poseían experiencia camerística, para ellos se les asignó como primera obra una de estilo barroco sin cambios de compás, tonal, de textura sencilla con métrica regular y con una estructura definida. En cuanto tener en cuenta las preferencias de los alumnos afirmamos de manera rotunda que en este curso académico en los casos en los que los alumnos estaban motivados con el repertorio, los resultados han sido brillantes. Por tanto, consideramos recomendable tener en cuenta sus sugerencias a la hora de seleccionar las obras a trabajar.

Otra de las cuestiones es que el profesor de Música de Cámara debe dominar el repertorio camerístico, es decir que necesita conocer numerosas obras para poder encontrar la obra adecuada en el momento adecuado. En nuestro estudio se dieron circunstancias de abandono, pasando de cuarteto a trío, falta de implicación pasando de trío a dúo, situaciones en las que los alumnos estaban desbordados por cosas ajenas al aula, trabajo, conciertos etc. y hubo que elegir obras que pudieran abordar con garantías. A veces si no encontramos la obra adecuada para la plantilla instrumental que tenemos se hace necesario recurrir a arreglos o adaptaciones de obras para que los alumnos interpreten obras de un determinado estilo o para que interpreten obras de un nivel acorde con sus circunstancias. Para la toma de decisiones con respecto al repertorio se hace indispensable conocer un

amplio abanico de obras. En cuanto a este aspecto, es tan extenso el catálogo existente de obras camerísticas que cada curso que comienza nos planteamos trabajar obras nuevas para ir ampliando nuestro conocimiento. En este curso aparte de las dos obras contemporáneas de Vega y Díaz Yerro, hemos conocido la Dance Suite de Bernstein, las 2 obras de percusión de Zivkovic y Pawassar, la Pequeña Suite de Duarte y los Nocturnos de Bloch.

Una de las experiencias más enriquecedoras de este curso 2015-2016 fue la oportunidad de trabajar con los alumnos obras compuestas por dos compañeros profesores de composición del CSMC. Gracias a Laura Vega por adaptar su obra el “hombre que plantaba árboles” de clarinete y guitarra, para la formación de saxofón y guitarra. Gracias Gonzalo Díaz Yerro, por componer “Tientos” de manera exclusiva para la formación de dos clarinetes y piano, y además de componerla por haber participado de manera activa en algunas de las clases.

Estrategias metodológicas:

Grabamos los 3 tientos para hacer una valoración de cómo van y sobre todo para que el compositor nos de indicaciones generales.

Observaciones, anécdotas, apreciaciones:

Algunas de las observaciones del compositor a tener en cuenta son:

- *La atmosfera es fundamental, más importante que si te equivocas en una o en otra nota.*
- *Deben acabar todos juntos, es decir aunque termines debes mantener actitud de que la obra no ha terminado, para respetar y poder escuchar las resonancias que se generan.*
- *Prefiero que toquen los tempos más animados.*
- *Es importante no aburrir a la gente.*
- *Ojo con moverse en la silla o hacer ruidos durante la actuación.*
- *La idea de tocar con el clarinete bajo el 3 me parece buena, me gustaría que probaras a tocar el tiento 2 con el clarinete bajo a ver qué tal queda.*
- *En general está bastante bien, no os preocupéis que aún queda tiempo.*

A los compositores se les realizó un cuestionario para conocer sus impresiones sobre la experiencia sus respuestas fueron:

Laura Vega: *La experiencia ha sido muy positiva. Hace tiempo, en mis primeros años de docencia, prefería que el alumnado no tocara mi música porque pensaba que realmente habría repertorios mucho más interesante para ellos. Sin embargo en los últimos años, el alumnado ha mostrado mucho interés por conocer mi música y por interpretarla. Me he dado cuenta de que para ellos resulta muy motivador, porque tienen la oportunidad de preguntarme detalles de la partitura y del proceso de composición. Por otro lado, creo que les resulta un reto, al tratarse de un lenguaje que no es habitual en sus repertorios instrumentales. Les supone aprender nuevas técnicas y abordar aspectos interpretativos que resultan novedosos para muchos de ellos.*

Gonzalo Díaz Yerro: *La experiencia de que los alumnos interpreten una obra mía, me ha parecido muy enriquecedora, para mí como compositor. Encontrarles en ese momento en el que se está desarrollando todo eso, te permite también replantearte la concepción de las obras, la comunicación que tu mismo estás de alguna manera solicitando o exigiendo, aunque suena muy duro, a los intérpretes y replantearte un mismo concepto compositivo en una obra de cámara. A ellos les enriquece el trabajar con un compositor sea quien fuera. Por otra parte también te enriquece por ver en qué fase del desarrollo se encuentran, a dónde pueden llegar, lo que tu obra les está aportando y lo que ellos te aportan a ti en el momento que la tocan y que la ensayan.*

Tanto para los alumnos como para el docente, el trabajo de ambas obras fue un reto muy interesante, enriquecedor, productivo e ilusionante. Nos interesaba además conocer la opinión de los profesores especialistas sobre el repertorio, sus comentarios al respecto fueron:

La elección del repertorio también es fundamental si se quieren conseguir unos buenos resultados. Es importante que los alumnos lo puedan afrontar desde el punto de vista técnico y musical, así como que les resulte motivador (N.F).

Puede afectar positivamente si se toma en cuenta que el repertorio propuesto ofrece retos y desafíos para el alumnado, siempre que esté dentro de las posibilidades instrumentales, de acuerdo a las capacidades individuales, y destrezas como grupo. Ya que el alumnado se siente más cómodo con un repertorio " convencional " poco a poco habrá de inducirlos a otros lenguajes menos conocidos, siempre y cuando el alumno entienda en todo momento lo que debe hacer con la música , ya que el gusto por ella es el fruto de la comprensión de conceptos musicales. De otro modo, puede afectar negativamente si al alumno se le marca un repertorio que sobrepase sobradamente sus posibilidades en cuanto a sus habilidades y destrezas o que sea una obra muy por encima de su capacidad cognitiva, sumado a esto las diferencias el nivel de entendimiento e instrumental que puede existir entre los distintos miembros del grupo (F.T.)

En cuanto a qué criterios son prioritarios a la hora de seleccionar el repertorio depende totalmente del tipo de agrupación, tal y como hemos podido experimentar durante este curso, pero consideramos que el criterio fundamental es la experiencia camerística que posean. Respondemos ahora al interrogante de partida, ¿cuánto puede afectar en los resultados la elección del repertorio? Consideramos que puede afectar bastante, tanto por la motivación de los alumnos ante determinadas obras, como por el nivel de las obras que debe estar acorde con el nivel de los alumnos. Obras demasiado sencillas con alumnos de nivel elevado desmotivan y obras de nivel elevado con alumnos de escasa experiencia camerística y con nivel medio pueden llegar a generar frustración y hacer que no se consigan los resultados esperados.

Como docentes no debemos olvidar que el repertorio es un recurso didáctico, es decir una herramienta que nos servirá para trabajar los contenidos y lograr los objetivos. Se trata de extraer de las obras seleccionadas los aspectos necesarios para cada alumno, dentro de cada agrupación en el momento adecuado.

4.1.4 Sobre los contenidos propios de la interpretación en grupo.

Trataremos en este punto de explicar cómo hemos trabajado los contenidos que aparecen en nuestro marco teórico sobre la práctica de conjunto. La afinación, la articulación, la sonoridad colectiva y los gestos anacrúsicos componen este apartado.

4.1.4.1 La afinación.

Entiéndase por afinación a la acción de afinar, poner en tono justo los instrumentos y establecer de manera correcta las relaciones interválicas. Podemos distinguir entre la que se realiza al principio de la sesión, para igualar la afinación de todos los instrumentos del grupo, y la trabajada dentro del repertorio. Hay que aclarar que el proceso de afinación en los grupos con instrumentos de viento, se lleva a cabo después del calentamiento.

Para la del principio de la sesión como norma general hemos hecho lo siguiente: En los grupos con piano, grupo 6 y grupo 7, el instrumentista toca la nota de afinación, posteriormente la toca el piano, una vez emitida se le pregunta a cada uno de los miembros del grupo cómo cree que está la nota. Seguidamente comprobamos si es correcto con el afinador. Se trata de educar el oído. Lo más rápido y sencillo sería utilizar el afinador desde el primer momento pero debemos considerar esta parte de la clase como un elemento importante de aprendizaje.

Afinación y proceso de afinación:

Se pregunta a la alumna de piano por la afinación, después de repetir 4 veces para asegurarse acierta.

Observación: comenta que le es más sencillo la referencia con el violonchelo, se le dice que es porque está más acostumbrada porque en el curso pasado tocó con violonchelo.

En los grupos con guitarra: afinamos una guitarra con el afinador, posteriormente realizamos el mismo procedimiento.

Afinación y proceso de afinación:

Se le pregunta al guitarra como cree que esta el saxo para ir agudizando el oído. Le cuesta pero haremos todos los días este ejercicio como entrenamiento. Se le pregunta que tiene que hacer si está alto el saxofón y responde acertadamente.

Diario de clases grupo 2. Sesión 3 del primer semestre 29 de septiembre de 2014

Afinación y proceso de afinación:

AFINACION EXIGENTE: realizamos el proceso de afinación de manera exhaustiva, se percibe en el primer guitarra que le parece una pesadez no lo considera fundamental. Afinan por parejas cogiendo la referencia del primer guitarra que ha afinado con el afinador.

Diario de clases grupo 4. Sesión 6 del primer semestre. 29 de octubre de 2014

Además en el trío de guitarras se dio la circunstancia de que la guitarra de AG estaba bastante desajustada y esto afectaba a la afinación.

Se detectan grandes problemas en el instrumento de AG que afectan a la afinación. El alumno se lo toma algo mal y está bastante tenso con el tema. Dice que no tiene dinero para comprarse otro, y que además el no la oye tan mal cuando toca solo. Se le dice que para Música de Cámara es fundamental que el instrumento esté equilibrado y ajustado, que le pida a su tutor si hay una guitarra en el CSMC que se le pueda prestar.

Diario de clases grupo 4. Sesión 3 del primer semestre. 8 de octubre de 2014

En el grupo de metales: afinamos una de las trompetas, preguntamos y posteriormente comprobamos con el afinador. Después hacemos el mismo procedimiento, eso sí, de manera ordenada ya que son muchos. Primero afinan las trompetas, después el trombón y por último las tubas. Una vez hecho esto volvemos a tocar juntos la nota de afinación y se les pregunta a todos cómo los escuchan, si hay dudas se emplea el afinador.

Se dio la circunstancia en el grupo 3, que la alumna ETU en el segundo semestre cambió de tuba pasando de la tuba en Do a la tuba en Fa. Este hecho supuso bastantes desajustes en la afinación ya que la alumna tenía que adaptarse al nuevo instrumento y encontrar la afinación adecuada. Se le indicó que estudiara de manera individual y con afinador.

ETU:

Hablamos sobre todo del balance, de que sepa situar su sonido dentro del grupo. Además ahora cambiará de instrumento a la tuba en fa. Esto la tiene preocupada. Le sugiero que se trata de entrenamiento y que debe estudiar mucho para poder dominar el nuevo instrumento lo antes posible. Le pongo el ejemplo de su compañero trombón que ha cambiado de boquilla, y al principio le costó pero que ahora está adaptado.

Entrevista final de primer semestre.

Para la afinación de conjunto y dentro de una obra se han realizado numerosas actividades. Lo principal es preguntar al alumno que toca y al resto de alumnos cómo creen que está la nota emitida. Se trata de ir perfeccionando y mejorando la audición.

Ejercicios de calentamiento realizados:

Hacemos ejercicios de calentamiento muy interesantes basados sobre todo en la afinación armónica, usando al trombón como base de referencia.

Diario de clases grupo 3. Sesión 2 del primer semestre .30 de septiembre de 2014

<i>Afinación</i>	<i>XXXX</i>	<i>Por equipos, según función melódica o armónica. Está bastante desafinado y al ser lento se nota mucho.</i>
------------------	-------------	---

Diario de clases grupo 3. Sesión 2 del segundo semestre. 24 de febrero de 2015

<i>Afinación</i>	<i>XXXXX</i>	<i>Acordes generados entre los que tienen función armónica, trabajando la afinación montando el acorde desde la fundamental.</i>
------------------	--------------	--

Diario de clases grupo 3. Sesión 11 del segundo semestre. 12 de mayo de 2015

Ejercicios calentamiento realizados: escalas unísonos en la tonalidad, blancas con puntillo. Insistencia en la afinación. Escala notas superpuestas, inicia nota un clarinete, y la continua tocando el otro, cuando está afinada la dejan de tocar. Cada vez uno de ellos hace de director dando la entrada y marcando cuando finalizar. Con esto se está sobre todo realizando un trabajo preciso de afinación y de empaste entre los 2 clarinetes.

Diario de clases grupo 5. Sesión 1 del primer semestre. 18 de septiembre de 2014

<i>Afinación</i>	<i>XXXXXXX</i>	<i>Insistiendo en el análisis de intervalos entre ambos, de notas unísono etc. Trabajando con el afinador.</i>
------------------	----------------	--

Diario de clases grupo 5. Sesión 5 del segundo semestre. 26 de marzo de 2015

<i>Afinación</i>	<i>XXXX</i>	<i>Afinación armónica en los vientos. Pasajes en los que la función de los vientos es armónica y los intervalos entre ellos deben ser exactos.</i>
------------------	-------------	--

Diario de clases grupo 7. Sesión 3 del primer semestre. 3 de octubre de 2014

<i>Afinación</i>	<i>XXXX</i>	<i>Trabajando con el afinador primero individual y luego juntos, preguntando al resto como lo escuchan y anotando con flechas las notas a mejorar.</i>
------------------	-------------	--

Diario de clases grupo 7. Sesión 7 del segundo semestre. 24 de abril de 2015

4.1.4.2 La articulación.

Con las articulaciones nos referimos a la manera de ejecutar los sonidos. “La articulación determina la nitidez lingüística de una declaración interpretativa: consonantes en posición inicial y final, acentos, silencios, relaciones entre los tonos, separación de los tonos, todo aporta significado retórico e inteligibilidad a una interpretación” (Mantel, 2010: 86). Para la articulación camerística hemos utilizado ejercicios de calentamiento con articulaciones variadas e intentando igualarlas dentro del grupo.

Ejercicios calentamiento realizados:

Se pregunta si han realizado ejercicios de calentamiento. Dice que sí. Aún así, decidimos hacer una escala en do m trabajando la articulación mas problemática, corcheas, dos ligadas, dos picadas.

La realizamos varias veces, autoevaluándonos, primero juntos, después por equipos, después por dúos, y por último todos juntos. Al final logramos homogeneidad.

Diario de clases grupo 3. Sesión 11 del primer semestre. 25 de noviembre de 2014

Para el trabajo en el repertorio hemos seguido las indicaciones propias de la partitura, en el caso de que las haya. El método es muy similar al que utilizamos para la afinación, primero toca uno del grupo y posteriormente los otros comentan que les parece. Si creen que está correcta intentan imitarlo.

Después de tocar el segundo movimiento entero, pregunto a los que no tocan su opinión. Ambos coinciden en que hay que igualar la articulación. JT se dirige a PT, diciéndole “ creo que debes hacerlo con más aire”, PT lo intenta pero le sigue saliendo muy seco

Diario de clases grupo 3. Sesión 9 del segundo semestre . 28 de abril de 2015.

El tema de las articulaciones puede ser más o menos complejo dependiendo del tipo de agrupación.

Grupo 1: En el trío de percusión aprovechamos los ejercicios de calentamiento para trabajar aspectos de redoble y tipos de articulación en los diferentes instrumentos. Hay que tener en cuenta que en el Trío Per Uno se utiliza un set de instrumentos variados. Se trata de igualar la articulación para ello hay que tomar decisiones tales como qué tipo de baquetas utilizar en cada momento y para cada instrumento y qué digitación. Tanto la baquetación como la digitación influyen notablemente en el tipo de articulación, sin olvidarnos claro está del tipo de ataque, con más o menos brazo. Los alumnos son los especialistas en su instrumento por lo que la toma de decisiones se realiza de manera consensuada, siempre se les pregunta su opinión y se escuchan entre ellos.

Ejercicios calentamiento realizados:

Redobles en semicorcheas, con acento terminando en grito, como en el 3º mov. Primero redobles en los toms agudos, después en los toms graves y posteriormente en la caja. Empezando piano hacer crescendo y acabar en grito. Corcheas rotatorias, un pulso cada uno y con acento.

Diario de clases grupo 1. Sesión 3 del primer semestre. 29 de septiembre de 2014.

Grupo 2: Igualar la articulación en este dúo es una tarea bastante compleja ya que se trata de dos instrumentos de familias muy diferentes. El legato en el saxofón es algo natural sin embargo para la guitarra no lo es al tratarse de un instrumento de cuerda pulsada. Trabajamos sobre todo la homogeneidad de las articulaciones non legato, picado, staccato, etc. Hemos tenido en cuenta las indicaciones de las obras y han ido escuchándose el uno al otro para corregirse e imitarse.

Grupo 3: Al tratarse de instrumentos de la misma familia de viento-metal lograr una articulación igualada es bastante factible. Los miembros del grupo hablan el mismo lenguaje a la hora de articular, “más o menos aire”, “más o menos lengua”. Utilizamos el aprendizaje cooperativo ellos se escuchan y se corrigen. El proceso de trabajo fue

normalmente por equipos primero igualamos las trompetas, posteriormente igualamos las tubas, después el trombón con las tubas y por último en tutti.

<i>Articulación</i>	<i>XXXXX</i>	<i>Iguando articulación entre tubas y trompetas</i>
---------------------	--------------	---

Diario de clases grupo 3. Sesión 7 del segundo semestre. 14 de abril de 2015.

Grupo 4: Al igual que en el grupo 3 se trata de instrumentos de la misma familia, lograr una homogeneidad en la articulación es bastante factible.

<i>Articulación</i>	<i>XXXX</i>	<i>Para mayor sincronía entre primera y segunda guitarra, hacemos las mismas articulaciones. Además entre la tercera y segunda guitarra, haremos las corcheas no ligadas, para que suene más equilibrado y juntos.</i>
---------------------	-------------	--

Diario de clases grupo 4. Sesión 9 del segundo semestre. 13 de mayo de 2015

Grupo 5: El tema de la articulación entre los dos clarinetes fue sencillo. Teniendo en cuenta las indicaciones de las partituras se trataba de hablar y concretar el tipo de articulación más conveniente. Algo más complejo fue igualar el piano con el clarinete, para ello se debe escuchar e imitar la articulación que más se asemeja a lo convenido.

Grupo 6: En este grupo lograr una articulación conjunta es relativamente sencillo entre el violín y el violonchelo. Tratamos para este aspecto sobre todo de golpes de arco y de digitaciones. Para ello se ponen en común qué arcos son los más apropiados y se toma la decisión de manera consensuada. El piano también interviene ya que mientras ellos tocan escucha y da su opinión. Para igualar la articulación con el piano trabajamos por imitación utilizando de modelo la versión que más se acerca a lo indicado por el compositor.

Grupo 7: A pesar de que los dos instrumentos de viento flauta y fagot, pertenecen a la misma familia hablamos de embocaduras totalmente diferentes. Sin embargo, los alumnos hablan el mismo lenguaje y se entienden perfectamente. Al igual que con el grupo anterior el piano también interviene en la toma de decisiones de articulación entre los vientos. Trabajamos por imitación para igualar la articulación del piano con los vientos.

La articulación debe estar al servicio de la interpretación y del estilo. Se trata de cómo emitimos las notas de manera que sean percibidas dentro de un discurso musical. Es un tema que puede generar controversia ya que en las obras sólo aparece lo larga o cortas que se deben hacer las notas, el cuánto de corto o el cuánto de largo dependerá del gusto de los intérpretes y del análisis interpretativo.

4.1.4.3 La sonoridad colectiva

Se refiere al equilibrio e igualdad sonora del grupo. No todos los instrumentos tienen el mismo poder de intensidad, ya que esta depende en gran medida del tamaño y forma de los mismos, además de aspectos de la técnica propia del instrumento. Se trata de que el grupo logre un sonido de conjunto. En el tema de la sonoridad de conjunto se hace necesario conocer las características organológicas de cada uno de los instrumentos que conforman el grupo. En este punto hablamos de balance y de equilibrio. Este aspecto se trabajó con ejercicios de calentamiento relacionados con el tema y dentro de las obras llevando a cabo un análisis interpretativo que nos permita reconocer cuál es la función de cada uno en cada momento, si es una función melódica, una función rítmica o una función armónica.

Para conocer las características organológicas de los instrumentos son los propios alumnos los que exponen a sus compañeros todo lo relacionado con los mismos. Utilizamos al instrumentista como experto. Para confirmar los conocimientos adquiridos en clase vamos haciendo preguntas a los miembros del grupo sobre los otros instrumentos. En el tema de las dinámicas se pregunta a los alumnos quién creen que determina la dinámica fuerte en el grupo, y quién creen que determina la dinámica piano. El instrumento que

menos fuerte pueda tocar será el que marque el fuerte de grupo y la dinámica piano vendrá determinada por el que menos piano pueda tocar siempre y cuando estén tocando todos a la vez.

En el grupo 1: trío de percusión, los problemas de sonoridad colectiva se dieron por la variedad de las marimbas, cada una de las marimbas era de una marca diferente. Además en el trío Per Uno debido a la variedad de instrumentos hubo que trabajar el balance de manera minuciosa.

<i>Balance-planos sonoros</i>	<i>XXX</i>	<i>Ojo balance entre los 2 vibráfonos, respetar y diferenciar planos sonoros. Teniendo en cuenta que cada vibráfono es diferente ya que son de distinta marca. Balance entre crótalos y lira.</i>
-----------------------------------	------------	---

Diario de clases grupo 1. Sesión 2 primer semestre. 22 de septiembre de 2014

En el grupo 2 dúo de guitarra y saxofón el tema de la sonoridad del conjunto y el balance fue uno de los aspectos más complejos ya que la diferencia de sonoridad y proyección entre una guitarra y un saxofón son bastante evidentes. Se trabajaron numerosos ejercicios relacionados con el tema. El saxofón empleó en multitud de ocasiones dinámicas pp, y la guitarra necesitó tocar más fuerte de lo que acostumbraba. A final de curso para interpretar la obra de Vega, decidimos amplificar el sonido de la guitarra, por indicaciones de la compositora.

En el grupo 3 (septeto de metales) y en el grupo 4 (trío de guitarras) no hubo muchos problemas de balance ya que se trata de instrumentos de la misma familia, con lo que se trabajaron aspectos de sonoridad relacionados con el repertorio y con la función de cada uno dentro de la obra.

En el grupo 5 trabajamos la sonoridad entre los dos clarinetes. DC tenía mayor proyección y volumen que VC. Realizamos gran cantidad de ejercicios y actividades para mejorar el equilibrio entre ambos. Tuvimos que indicar a DC algunas veces que en los momentos en que su función no era melódica no tocara tan fuerte. Para VC fue realmente un reto y con la colaboración de su compañero mejoró mucho su proyección sonora. Una vez equilibrados los clarinetes se trataba de crear una sonoridad de trío con el piano.

<i>Balance-planos sonoros</i>	<i>XXX</i>	<i>VC debe tocar mas fuerte, sobre todo cuando tiene el protagonismo.</i>
-----------------------------------	------------	---

Diario de clases grupo 5. Sesión 13 del primer semestre. 15 de enero de 2015.

En el grupo 6, tuvimos que trabajar sobre todo el tema de la sonoridad y el balance entre el piano y los instrumentos de cuerda. En numerosas ocasiones el piano “tapaba” a los otros instrumentos. Entre el violín y el violonchelo no existieron grandes problemas de sonoridad conjunta.

<i>Balance-planos sonoros</i>	<i>XXXXXXXX</i>	<i>Melodía en la cuerda y compartidas. Problemas de balance en los tresillos del piano, por dificultad técnica y por exceso de pedal.</i>
-----------------------------------	-----------------	---

Diario de clases grupo 6. Sesión 7 del primer semestre. 13 de noviembre de 2014.

En el grupo 7, insistimos en el tema del balance entre el piano y el resto. Además entre la flauta y el fagot trabajamos sobre todo el empaste y la sonoridad conjunta.

<i>Balance-planos sonoros</i>	<i>XXXX</i>	<i>Se les pregunta a los alumnos que instrumento es el que debe marcar los fuertes y los pianos. Se decide que los fuertes la flauta, que es la que menos fuerte puede tocar. Los pianos el fagot, que es el que menos piano puede tocar.</i>
-----------------------------------	-------------	---

Diario de clases grupo 7. Sesión 2 del primer semestre. 26 de septiembre de 2014.

4.1.4.4 Los gestos anacrúsicos.

La interpretación camerística no cuenta con la presencia de un director y, sin él, el entendimiento entre los integrantes de un grupo es algo más complejo. Para ello se deben realizar una serie de gestos que permitan a los demás entender aspectos como el tempo al que se va a empezar la obra, las entradas que se deben realizar simultáneamente y de forma sincronizada o el carácter y la dinámica en momentos determinados. El trabajo de entradas y gestos anacrúsicos es uno de los primeros contenidos camerísticos que se debe aprender. Lo hacemos al principio de cada una de las sesiones con los ejercicios de calentamiento. En cada ejercicio da la entrada uno diferente. Con el grupo 4 tuvimos que explicar aspectos muy básicos sobre las entradas y gestos anacrúsicos ya que 2 miembros del trío eran alumnos de primero sin experiencia camerística.

<i>Entradas-gestos</i>	<i>XXXX</i>	<i>Dándolas una vez cada uno, enseñándoles a dar la entrada.</i>
------------------------	-------------	--

Diario de clases grupo 4. Sesión 2 del primer semestre. 2 de octubre de 2014.

Los ejercicios de calentamiento los hacemos con dinámicas y tempos diferentes para trabajar los gestos acordes al tempo y al tipo de dinámica.

Ejercicios calentamiento realizados:

Escalas notas tenidas en mi b mayor, al tempo del primer mov. Blancas con puntillo. Da la entrada DC.

Escalas en corcheas pulso de 6/8. Dos ligadas una picada, da la entrada VC.

Escalas rotatorias en corcheas tres ligadas. Da la entrada DPI.

A DC le costo al principio. Hacer los ejercicios de manera conjuntada. No tiene hábito de hacerlos, tal y como comenta.

Diario de clases grupo 5. Sesión 7 del primer semestre. 13 de noviembre de 2014.

En algunos momentos cerramos todos los ojos y escuchamos la respiración del que da la entrada, esta actividad permite mejorar la comunicación entre los músicos.

Después de varios intentos se propone al guitarra que cierre los ojos y escuche la respiración. En ese momento cae correctamente, se trata de percibir y escuchar no solo mirar.

Diario de clases grupo 2. Sesión 7 del primer semestre. 27 de octubre de 2014.

En el trabajo del repertorio decidimos quién hace los gestos según el momento de la obra y la función de cada uno y la marcamos en la partitura.

<i>Entradas-gestos</i>	<i>XXX</i>	<i>Se marcan en la partitura quien da las entradas y los gestos a realizar. Practicamos que de la entrada cada vez uno distinto antes de elegir quien la da.</i>
------------------------	------------	--

Diario de clases grupo 1. Sesión 3 del primer semestre. 29 de septiembre de 2014.

<i>Entradas-gestos</i>	<i>XXX</i>	<i>Según partes. Entrada a la obra, se produce un debate, ADP, opina que no tiene que darla porque entra solo. Se le explica que la debe hacer aunque de manera sutil, para que ABP y ASP sepan tempo y donde entrar.</i>
------------------------	------------	---

Diario de clases grupo 1. Sesión 8 del segundo semestre. 20 de abril de 2015.

<i>Entradas-gestos</i>	<i>XXX</i>	<i>Trabajamos la entrada, la da JTU haciendo una respiración rítmica.</i>
------------------------	------------	---

Diario de clases grupo 3. Sesión 7 del primer semestre. 28 de octubre de 2014.

4.1.4.5 La audición polifónica.

Se trata de desarrollar la capacidad de escucha mientras se está tocando. Cuánto más numeroso es el grupo la audición polifónica se vuelve más compleja. El uso de la partitura general de la obra se hace indispensable para que los alumnos de Música de Cámara conozcan verdaderamente la obra que interpretan, de esta manera pueden observar en todo momento qué están haciendo los otros y se hace posible llevar a cabo un análisis interpretativo con la intervención de todos. El análisis de la obra es por tanto un elemento fundamental que mejora la audición conjunta, saber las funciones que tiene cada instrumentista en un momento determinado de la obra, cuáles son los puntos de tensión, quién será el responsable de dar la entrada, cuando existen momentos de sincronía, etc. Hemos extraído de los diarios de clases algunos ejemplos del análisis realizado.

<i>Análisis</i>	<i>XXX</i>	<i>Analizamos planos y funciones de cada uno.</i>
-----------------	------------	---

Diario de clases grupo 1. Sesión 6 del primer semestre. 20 de octubre de 2014.

<i>Análisis</i>	<i>XXX</i>	<i>Con la partitura general viendo momentos de sincronía, funciones, rítmica, etc.</i>
-----------------	------------	--

Diario de clases grupo 1. Sesión 10 del segundo semestre. 4 de Mayo de 2015.

<i>Análisis</i>	<i>XXX</i>	<i>Con la partitura general viendo que hace el saxofón.</i>
-----------------	------------	---

Diario de clases grupo 2. Sesión 3 del segundo semestre. 2 de Marzo de 2015

<i>Análisis</i>	<i>XXXXX</i>	<i>De cada sección, de cada parte individual, de las texturas, las rítmicas, los motivos, etc.</i>
-----------------	--------------	--

Diario de clases grupo 2. Sesión 8 del segundo semestre. 4 de mayo de 2015

<i>Análisis</i>	<i>XX</i>	<i>Reafirmando y recordando funciones de cada uno y similitud de papeles. De acordes.</i>
-----------------	-----------	---

Diario de clases grupo 3. Sesión 12 del segundo semestre. 19 de mayo de 2015

<i>Análisis</i>	<i>XXXX</i>	<i>Trabajamos funciones armónicas y que parte son del acorde, intentamos equilibrados y ver que nota del acorde era más importante.</i>
-----------------	-------------	---

Diario de clases grupo 4. Sesión 3 del primer semestre. 8 de octubre de 2014.

<i>Análisis</i>	<i>XXXX</i>	<i>De cada frase, y armónico, puntos e tensión y dirección de la frase</i>
-----------------	-------------	--

Diario de clases grupo 4. Sesión 3 del segundo semestre. 25 de marzo de 2015.

<i>Análisis</i>	<i>XXXX</i>	<i>Función en cada momento. Analizamos con el clarinete que hace el papel de viola, qué acordes hace de manera arpegiada en los momentos que tiene función armónica. Debe darle dirección.</i>
-----------------	-------------	--

Diario de clases grupo 5. Sesión 2 del primer semestre. 25 de septiembre de 2014.

<i>Análisis</i>	<i>XXXXXXXX</i>	<i>De cada sonido, de cada intervalo, de cada frase, de cada ola.</i>
-----------------	-----------------	---

Diario de clases grupo 5. Sesión 5 del segundo semestre. 26 de marzo de 2015.

<i>Análisis</i>	<i>XXXXXX</i>	<i>De donde venimos, a donde vamos. Esto esta acabando. Esto ya se ha hecho antes, etc.</i>
-----------------	---------------	---

Diario de clases grupo 6. Sesión 7 del primer semestre. 13 de noviembre de 2014.

<i>Análisis</i>	<i>XXX</i>	<i>Antes de la grabación: ponen en la pizarra sin mirar la partitura un esquema formal de la obra. Lo hacen entre los 3.</i>
-----------------	------------	--

Diario de clases grupo 6. Sesión 9 del primer semestre. 27 de noviembre de 2014.

<i>Análisis</i>	<i>XXXXXX</i>	<i>De cada una de las variaciones según melodías y funciones de cada uno.</i>
-----------------	---------------	---

Diario de clases grupo 7. Sesión 10 del primer semestre. 21 de noviembre de 2014.

Otra actividad que ayuda en la audición polifónica es cantar lo que están haciendo los otros cuando hacen función melódica. Se le pregunta al alumno que hace función armónica o rítmica que cante la melodía de su compañero de tal manera que podamos diagnosticar y valorar si está escuchando la melodía y si la ha interiorizado. Utilizamos el juego del “encuentro” para confirmar que todos conocen la obra. Este juego consiste en que uno de los miembros del grupo empieza a tocar su papel en cualquier sitio de la obra, el resto de compañeros lo escucha y debe encontrar donde está tocando el compañero, una vez sabe donde está empieza a tocar y así sucesivamente, no se deja de tocar hasta que todos los miembros del grupo se han incorporado. Esta actividad la hemos utilizado en las sesiones previas a las audiciones de manera que los alumnos adquieran mayor seguridad.

Para concluir con el apartado del informe referido a los contenidos propios de la interpretación camerística nos gustaría incluir las respuestas de los alumnos en la entrevista al proponerles que enumeraran qué cosas habían aprendido en este curso.

Tabla 18. Respuestas de los alumnos sobre lo que han aprendido este curso.

Grupo 1	<p><i>ADP: Empaste en las 2 obras, dinámica, fraseos, en marimbas</i></p> <p><i>ASP: Empastar. Que todos somos importantes. Comunicación a la hora de tocar.</i></p> <p><i>ABP: el trabajar en trío de percusión y aprender más a dar las entradas, ha sido un año productivo.</i></p>
Grupo 2	<p><i>ES: Tocar con guitarra, autor vivo, efectos</i></p> <p><i>MG. Tocar con saxofón, dinámicas, balance, efectos, afinación</i></p>
Grupo 3	<p><i>JT: Son tantas, claro pero aprendes la afinación, diferentes ejercicios, juegos de tocar uno y ver donde se guía, contextualización, tocar en equipos, quién va con quién, sonar como uno, pases de pelota...</i></p> <p><i>PT: A mirar más en bloque la armonía, un sentido armónico, compensación de voces</i></p> <p><i>FT: Musicalmente muchísimo, afinación, musicalidad, sincronía...</i></p> <p><i>YT: A cómo empastar mejor los metales, la afinación a la hora de hacer música, fraseo, estilos, etc.</i></p> <p><i>ETU: A escuchar más a mis compañeros, intentar llegar a acuerdos, estilo de las obras, afinación, estar pendiente, cadencias.</i></p> <p><i>JTU: darle importancia a la afinación.</i></p> <p><i>JTB: A liderar el grupo, cómo trabajar mejor en grupo, el estilo barroco.</i></p>
Grupo 4	<p><i>AG: Importancia de tocar de manera sincronizada, para que una obra suene decentemente. Las dinámicas se hacen en conjunto con el grupo, articulaciones. Las melodías se pasan de una voz a otra. El que canta debe llevar la melodía, afinación. La importancia de estar afinado.</i></p> <p><i>RG: Escuchar tu parte. Si te la sabes bien, aprendes a escuchar la parte de tus compañeros. Estar atento a las miradas, dinámicas. No es sólo lo que sientes sino lo que sienten los demás.</i></p> <p><i>JG: Escuchar otras voces. Analizar, compartir la misma partitura. Dirección de las frases, dinámicas.</i></p>
Grupo 5	<p><i>VC: Con DC he nivelado la intensidad, tocar con otro clarinete me ha ayudado, he mejorado el oído, obra contemporánea, montar obra de este tipo, con el clarinete bajo la experiencia ha sido muy buena.</i></p> <p><i>DC: Escuchar más, tocar una obra actual, calentar con el resto de los compañeros, no lo había hecho.</i></p> <p><i>MPI: Ponerte en el papel del compositor actual. Entender su estilo, asimilarlo. Empaste del grupo</i></p>
Grupo 6	<p><i>AVC: A tocar con alguien con otra afinación</i></p> <p><i>RV: La primera vez que tocaba un trío con piano, conocer Bloch.</i></p> <p><i>JPI: Balance. Tema auditivo de la afinación. Escucha camerística. Aportar conocimientos musicales de análisis.</i></p>
Grupo 7	<p><i>SPI: A tocar con fagot. He aprendido a tener mayor conexión.</i></p> <p><i>LF: Los temas de balance, sincronización, puesta en escena, afinación, mecanismo del fagot.</i></p> <p><i>GFG: He aprendido a enfrentarme a un repertorio más complicado, son las obras más complejas que he tocado en Cámara.</i></p>

Fuente: elaboración propia

Las respuestas de los alumnos nos dan indicadores de los contenidos adquiridos. Con ellas podemos hacer un balance de los aspectos camerísticos aprendidos en este curso. Los resultados son bastante buenos, los alumnos hablan en términos positivos y se refieren a conceptos propios de la asignatura. Los alumnos de primer curso AG y RG hablan de aspectos básicos como dar las entradas, escuchar, sincronizar, etc. La respuesta de JT nos parece significativa porque a pesar de que es una alumna de cuarto comenta que en este curso ha aprendido muchas cosas, esto revela su implicación y entusiasmo en la asignatura. Es gratificante comprobar como docentes que los alumnos son capaces de expresar su satisfacción por lo aprendido y expresar sus ideas en un lenguaje camerístico apropiado.

4.1.5 La organización de la actividad.

En este apartado hablaremos de las sesiones de clase y de los ensayos.

4.1.5.1 Las sesiones de clase

La organización de las sesiones de clase nos indica el tipo de secuencia llevada a cabo. Las sesiones comienzan con ejercicios de calentamiento camerístico y el proceso de afinación, esto se hace antes o después dependiendo del tipo de instrumentos, en los grupos 2, 3, 5, y 7 con instrumentos de viento primero hacíamos el calentamiento y después la afinación. Incluiremos nuestra propuesta didáctica al respecto. En este curso académico hemos incluido a propuesta de los alumnos que acudían a clase a primera hora ejercicios de calentamiento físico para activar el cuerpo antes de tocar el instrumento para ello hemos utilizado los propuestos por Sardá (2004).

Ejercicios calentamiento realizados: Realizamos ejercicios corporales, para calentar la musculatura. Hablamos del libro de Sardá Ponte en forma. Posteriormente realizamos escalas en la dórico. Al tempo del tiento 1 y en redondas. Noté algo de des-conjunción en los ejercicios, les pregunté si los estaban haciendo en los ensayos y me dijeron que no. Les propuse que los hagan ya que es una buena manera de conectar grupalmente.

Diario de clases grupo 5. Sesión 8 del segundo semestre. 23 de abril de 2015.

4.1.5.2 Propuesta didáctica de ejercicios de calentamiento camerístico.

La premisa de la que partió la idea de los ejercicios de calentamiento camerístico fue resolver el dilema de poder dar clases de Cámara sin tener repertorio elegido, además de la necesidad de contar con tiempo suficiente, que nos permita conocer previamente a la agrupación, el tipo de alumnos, instrumentación, estilo, etc. para poder decidir el repertorio a trabajar de manera acertada. Se trata de actividades propuestas por el profesor que persiguen trabajar algún aspecto camerístico determinado, como por ejemplo: afinación, sincronización rítmica, balance, comunicación visual, entradas, etc. Se realizan al principio de la sesión de clase, a modo de toma de contacto, con el instrumento en particular y con el

grupo en general.

Si rastreamos a través de un buscador, nos encontraremos con que la primera acepción de la definición de ejercicio es “práctica que sirve para adquirir unos conocimientos o desarrollar una habilidad”. Esta definición expresa claramente lo que pretendemos. Son ejercicios dirigidos y con finalidades concretas. Son ejercicios planteados para adquirir un aspecto determinado. Son ejercicios cortos pero que se deben repetir y evaluar hasta que se logra el objetivo propuesto. Normalmente la palabra calentamiento la solemos asociar a la Educación Física, y al deporte. Sin embargo, la definición según la RAE, de “serie de ejercicios que hacen los deportistas antes de una competición para desentumecer los músculos y entrar en calor”, es aplicable a nuestra propuesta. Son ejercicios de calentamiento porque los realizaremos al principio de cada una de las sesiones antes de abordar el trabajo de la obra o partes de la obra en cuestión. Nos servirán como preparación para conectar con los compañeros del grupo sin tener una partitura delante. Añadimos la palabra camerístico para diferenciarlos de los ejercicios de calentamiento propios de cada instrumentista o cantante. Son camerísticos porque se realizan en grupo y porque los objetivos que se persiguen están relacionados siempre con la práctica de conjunto. Se pueden trabajar de manera aislada si aún no hemos elegido repertorio para evaluar la experiencia y capacidad camerística de los alumnos, el nivel técnico e instrumental, y el grado de comunicación entre los miembros del grupo. De este tipo de ejercicios nos hemos encontrado en nuestra búsqueda de bibliografía un libro de ejercicios de Londeix, J. (1985). *Exercices pratiques pour ensemble de Saxophones*, que confirman nuestra propuesta acerca de lo camerístico del ejercicio. Sin embargo los ejercicios de calentamiento adquieren su verdadero sentido cuando los realizamos contextualizados, obteniendo los patrones rítmicos, de tonalidad, modalidad, atonalidad, de articulación, etc. del repertorio a trabajar. En este caso, se requiere de un análisis de la partitura para obtener la información necesaria de la obra en cuestión.

La variedad de ejercicios que se pueden realizar es muy grande, ya que dependerá de la creatividad del profesor, de la capacidad de los alumnos y del repertorio. Seguidamente pasamos a explicar algunos ejemplos de los ejercicios más básicos que forman parte de nuestra rutina de aula. Podemos englobar estos ejercicios dentro de las

estrategias de aprendizaje “atencionales, dirigidas al control de la atención y a centrarse en la tarea” (Alsina, 2006: 17).

A continuación presentamos algunos de los ejercicios:

- Escalas todos a la vez: la realización de escalas suele ser una práctica habitual en los instrumentistas, pero en este caso se trata de hacer escalas en grupo. Deben ser escalas afinadas en grupo, con una articulación igualada, con balance equilibrado entre los instrumentos, con sincronía rítmica y con una entrada y final claramente conseguido. La definición que encontramos en el diccionario Harvard de la Música es que la escala “es una colección de notas dispuestas en orden de la más grave a la más aguda o de la más aguda a la más grave. Las notas de cualquier música en la que la altura sea determinada pueden reducirse a una escala. En relación con la música occidental no tonal, una escala tiende a ser simplemente una representación arbitraria del contenido de alturas que apenas contribuye a la comprensión de una obra dada”. Usaremos escalas en la tonalidad o tonalidades de la obra a trabajar con sus modulaciones, escalas modales, mayores, menores armónicas, de tonos, de blues, etc. Con este aspecto estamos adentrándonos en la tonalidad y se nos hará más cercana en el momento de la interpretación. En el caso de obras atonales podemos recurrir a la escala de Do Mayor o la escala cromática. La tesitura dependerá de los instrumentos, se hace recomendable dos octavas de manera general. Se trabajarán sobre todo en los registros que aparecen en la partitura. La articulación dependerá de las partes de la obra a trabajar en la sesión de clase. Si en la sesión de clase vamos a trabajar un tempo o movimiento lento y legato, nuestros ejercicios perseguirán la unificación del legato, lo mismo con los picados, ligados picados, etc. Se persigue igualar la articulación, la mayor o menor dificultad del ejercicio dependerá del tipo de agrupación. El tempo en el que realizaremos las escalas será en el que se tocará la obra, es decir se pregunta a los alumnos el tempo en el que tienen el movimiento o parte de la obra que vamos a trabajar. En ese tempo es en el que se realiza la escala, de esta manera se van familiarizando con el mismo. Por lo tanto la entrada se deberá dar según el tempo acordado. Lo mismo ocurre con el compás, estos ejercicios son útiles para sentir compases ternarios, de 5/8, 7/8, o compases que no nos son tan familiares. Si trabajamos previamente en un compás al interpretarlos posteriormente no nos resultará ajeno ni el compás, ni el pulso, Hemos trabajado con el

objetivo de lograr un pulso común dentro de un compás determinado.

El punto de partida de un conjunto pequeño, sin director es establecer el tempo general de una pieza. Mientras el pulso básico es una referencia importante para mantener el tempo, es posible que en determinadas circunstancias algunos músicos quieran subdividir o agruparlo en diferentes puntos. En esos casos el compás constituye una estructura importante para la coordinación, ya que es una unidad de tiempo en la que podemos organizar individualmente el pulso básico. (Rink, 2006: 184)

En cuanto a la figuración será recomendable utilizar primero figuraciones largas sobre todo para los instrumentos de viento. De esta manera aprovecharemos este momento para trabajar respiraciones, sincronía entre respiraciones y contacto visual entre los componentes del grupo. Posteriormente tocaremos figuraciones más cortas hasta llegar a la más corta de las que aparece en la obra a trabajar. Si aparecen síncopas, corcheas con puntillo semicorchea, fusas, iremos trabajando todas las fórmulas rítmicas que aparecen. Además de buscar la sincronización, afinación, e igualdad de articulación, estamos trabajando la gestualidad de la entrada. Es más la persona que da la entrada se encargará de regular el pulso común del grupo y de indicar el final.

- Escalas de manera rotatoria: se trata de que cada uno toque una parte de la escala y continúe el siguiente sin que se note cesura alguna. En el caso de la rotación, trabajamos la continuidad del discurso musical, el pulso común, la comunicación visual etc. Para realizarlas de esta manera es necesario que se tenga dominada la escala por todos los miembros del grupo, este ejercicio requiere de una gran concentración. La rotación, se puede llevar a cabo de uno en uno o por equipos, o en forma de canon, según el discurso melódico de la obra a trabajar. Existe un gran número de obras camerísticas en las que la melodía es compartida entre varios instrumentos. Se pretende con este ejercicio que no haya interrupción rítmica ni melódica alguna. Únicamente se apreciará un cambio de timbre o de color, debido al instrumento. “Entendiendo la experiencia musical como la posibilidad de sentir se puede afirmar que para poseer la competencia musical se deba desarrollar necesariamente la capacidad de empatía” (Cremades, 2012:17)

- Ejercicios armónicos: se les propone a los alumnos tocar la secuencia armónica I-IV-V-I, de manera que en cada instrumento se toque una nota del acorde, la fundamental, la tercera, y la quinta. Se comienza tocando la fundamental y se mantienen, posteriormente la quinta y por último la tercera, se prolongan las notas hasta que está el acorde afinado. Así con cada grado. Posteriormente los roles se van cambiando, el que tocó la fundamental en la primera secuencia pasa a tocar la tercera, y el que tocó la tercera pasa a tocar la quinta y el que tocó la quinta pasa a tocar la fundamental. En el caso de agrupaciones con más de tres miembros repetimos la nota fundamental en la octava alta, o añadimos la séptima, o en su caso la novena del acorde. “Los acordes aislados han de ser estudiados para elegir el color, el orden vertical de los instrumentos, la espacialidad, el balance y el equilibrio de los registros” (Piston, 1992: 421). Se trata de un ejercicio para la afinación, la percepción armónica y la asimilación de la tonalidad, ser capaz de percibir auditivamente las características de cada uno de los grados teniendo la sensación de tensión y de reposo que se generan con cada acorde. Según Renard (2013) una definición de acorde completa sería la sensación auditiva tonal, compleja y unificada. En el repertorio camerístico nos encontramos con momentos en que determinados instrumentos cumplen una función armónica, se hace necesario tener claro que nota del acorde es, o a qué grado pertenece la nota o notas que estamos tocando. Además no es lo mismo tener que afinar una nota dentro de una melodía que dentro de la armonía.

- Notas repetidas: con articulaciones diferentes. Este ejercicio es una buena forma de trabajar la unificación de la articulación. Se hará primero de manera rotatoria, para poder imitar la articulación del anterior, después en dúo, en trío, y así sucesivamente. Se realiza con fórmulas rítmicas diferentes, de manera simultánea primero y luego de modo de rotatorio, utilizando las articulaciones que puedan ser más problemáticas en la obra. Con acentos, y sforzandos en la primera nota, en la segunda, o en la tercera según la obra y el compás en cuestión. Trabajamos de manera simultánea para conseguir igualar el balance y la sincronía en los acentos y sforzandos, teniendo en cuenta el tipo de agrupación y las características de los instrumentos.

- Ejercicios con dinámicas diferentes: las escalas, los ejercicios armónicos, las notas repetidas, y el role-playing, se harán en diferentes dinámicas, teniendo también en cuenta la

obra o partes de la obra a trabajar. Además de hacerlos en una misma dinámica se harán con crescendos y disminuendos, juntos y de manera rotatoria. Con estos ejercicios se busca el balance y el sonido idóneo del grupo.

Si un intérprete de un grupo pequeño comienza un crescendo, los demás músicos pueden ajustar la intensidad de sus respectivos sonidos aumentando correspondientemente su nivel dinámico o tal vez disminuyéndolo para que el crescendo individual predomine en el sonido general. (Rink, 2006: 187)

La estrategia de los ejercicios de calentamiento camerístico requiere del esfuerzo del profesor para elaborarlos, teniendo en cuenta el tipo de agrupación, el tipo de repertorio, el tipo de instrumentos y los aspectos a trabajar. Su implicación y convencimiento de que la propuesta funciona garantizará el éxito de la misma.

Con respecto a este tema preguntamos a los profesores de la especialidad si hacían algún tipo de calentamiento en las clases las respuestas fueron las siguientes:

Sí, a través de la lectura a vista, ejercicios técnicos propios de cada instrumento y estiramientos (N.F)

Depende del tipo de formación y del momento en el proceso de montaje de las obras. Se puede dejarles unos minutos libremente para que calienten de forma individual, poner alguna lectura a vista para calentar o hacer algún ejercicio para calentar (afinación, empaste, etc.) (C.M).

Normalmente se toman unos minutos para afinar, calentar y adecuar la sonoridad al entorno. Dentro del conjunto de instrumentos, hay algunos que responden de forma inmediata como el piano o la percusión, luego la cuerda y finalmente los de viento quienes necesitan hacer un calentamiento más largo, ya que aparte de la adecuación física al instrumento existen las condiciones ambientales y los cambios bruscos de temperatura que pueden ser nocivas. Normalmente se trabajan notas largas, acordes o pasajes en tiempo lento. (F.T)

Los tres profesores coinciden en la necesidad de hacer algún tipo de calentamiento en las clases y teniendo en cuenta el grupo instrumental. Además se utiliza la lectura a vista para calentar o los ejercicios propios de cada instrumento. Con nuestra propuesta ofrecemos una rutina de aula para que los alumnos conecten a nivel camerístico desde el principio realizando escalas, notas repetidas o acordes de manera conjunta y sobre todo valorando y

evaluando cada ejercicio hasta que se consiga el objetivo que se pretende con cada uno de ellos. En definitiva que el calentamiento no sea algo aislado o individual sino que forme parte de la secuencia de la sesión de clase.

Después del calentamiento seguiremos la secuencia siguiente

Una vez realizado el calentamiento camerístico se pregunta al director de ensayos por aspectos del mismo, qué trabajaron, cómo fue, etc. Cuando se hizo necesario los demás compañeros intervinieron. El profesor en ese momento aprovecha para detectar aspectos que suceden fuera del aula que son importantes y que pueden influir en la evolución del grupo.

Seguidamente los alumnos interpretan lo trabajado en los ensayos. Al terminar se les pregunta su opinión sobre el resultado y de esta manera se fomenta la capacidad de autocrítica y de escucha. Ya los alumnos saben que se les va a preguntar con lo que la escucha durante la interpretación es atenta. Pasamos ahora a trabajar los aspectos camerísticos de manera secuenciada teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y el tiempo de maduración de la pieza. Antes de finalizar la sesión vuelven a interpretar lo trabajado en la sesión y de nuevo se autoevalúan. Acabamos la sesión marcando la tarea, designando el director de ensayo y haciendo una valoración de la sesión que permita a los alumnos conocer sus progresos.

En la entrevista de final de curso nos interesaba conocer la valoración de los alumnos sobre el grado de productividad de las sesiones de clase. Se trataba de valorar de 0-10 el grado de productividad. La valoración media fue la siguiente por grupos:

Tabla 19. Valoración media por grupos de la productividad de las clases

Grupo	Productividad	Observaciones
1	7,83	<i>Porque a veces hablamos mucho en clase</i>
2	9,25	<i>Sin comentarios</i>
3	8	<i>A pesar de tener la media alta existen valores distintos que van desde el 6-10. Los alumnos que valoran más bajo aluden la poca productividad a su falta de disciplina en los ensayos.</i>
4	7,16	<i>Faltó trabajo individual por parte nuestra para poder aprovechar las clases</i>
5	9	<i>Se aprende mucho</i>
6	8,16	<i>Trabajamos muchas cosas, se aprovecha el tiempo.</i>
7	9,16	<i>Todos afirman que han aprovechado las clases porque han ensayado y trabajado mucho.</i>

Fuente: elaboración propia

4.1.5.2 Los ensayos

El tema de los ensayos se torna fundamental en el progreso de un grupo. De los ensayos hablamos en todas y cada una de las sesiones de clase. Nos parece significativo que los alumnos aludan a la falta de ensayos la escasez de productividad de las clases.

Ensayo:

Director: Los 3

Duración ensayo: han ensayado muy poco, tuvieron problemas de comunicación, con el tema de la hora del ensayo. Solo ensayaron media hora.

Autoevaluación: se les ve preocupados. Les doy tiempo de la clase para ensayar, dirige ensayo DC.

En la primera sesión de clase se establece el horario de ensayos. Es el momento en el que ponen en común sus horarios y se concreta un tiempo no menor a 60 minutos para el trabajo camerístico. En el caso del grupo 3, septeto de metales, debido a la falta de coincidencia e imposibilidad de encontrar un tiempo de dedicación común, se acordó ensayar una hora antes de la sesión de clase. Como norma general y sobre todo en los grupos numerosos se ha designado un director de ensayo que tiene la responsabilidad de que se lleven a cabo la tareas marcadas, además será el director de ensayo el que autoevalúa el ensayo. Con respecto al este rol se dieron algunas circunstancias en el grupo 1 y grupo 3 con dos alumnas, ASP y PT que les costaba asumir la responsabilidad de dirigir

Rol de director de ensayos: En esto se le recalca que hay que saber asumir el rol, y que para que te respeten debes traer preparado el ensayo. Que además tenía que haberlo comentado después del ensayo, para haber intentado solucionarlo. Acordamos que volverá a intentarlo y que se le ayudará en las pautas de trabajo.

Diario de clases grupo 3. Sesión 1 del segundo semestre. 10 de febrero de 2015.

Con los grupos 1, 3 y 4 utilizamos el registro de observaciones de ensayos. En el caso del grupo 4 para enseñarles la dinámica a seguir en los mismos y en el caso del grupo 3 y el grupo 1 para detectar qué estaba sucediendo ya que hubo momentos en que la evolución era algo lenta.

Valoración de la sesión:

No han evolucionado lo esperado. Se les recomienda que deben ensayar mas tiempo y más cerca de la clase. Han ensayado el martes y solo una hora. Teniendo en cuenta que la clase es el lunes ha pasado mucho tiempo.

Diario de clases grupo 1. Sesión 6 del primer semestre. 20 de octubre de 2014

Durante la investigación sucedió algo relativo a los ensayos que nos hizo reflexionar acerca de la utilidad de la ficha:

Anécdota post-sesión

Al día siguiente de la clase, vienen 2 alumnos del grupo de metales para preguntar qué había puesto el director del ensayo en las observaciones. Se les enseña, y se quedaron algo perplejos Dijeron que no habían ensayado casi nada, que él había llegado tarde y diciendo que por él no ensayaba.

Reflexión: la utilidad de la ficha de ensayo como prueba fehaciente, el resultado que se obtiene sin trabajar demasiado pero con la motivación de engañar y que no se note que no hemos trabajado lo necesario.

Diario de clases grupo 3. Sesión 4 del segundo semestre. 17 de marzo de 2015.

En la entrevista de final de curso preguntamos a los alumnos por los ensayos y las respuestas son bastante significativas:

Tabla 20. Respuestas de la entrevista sobre los ensayos por agrupaciones.

Agrupación	Respuestas a la pregunta ¿Cómo han sido los ensayos?
1	<i>ADP: Bastante productivos siempre, ha habido intercambio de ideas ASP: Productivos aunque a veces se alargan ABP: en general muy productivos, depende de la concentración</i>
2	<i>ES: Muy productivos, súper aprovechados, en poco tiempo resolvíamos muchas cosas. MG: Muy Productivos, al grano, opinábamos los dos, y directos a trabajar lo que hacía falta.</i>
3	<i>JT: productivos, PT: banales, ahora apretamos al final. FT: unos más que otros, improductivos, cosas que se repiten pero si se hubieran mirado más, debíamos quedar por equipos. Hemos perdido tiempo, el horario del ensayo no ha sido el mejor. YT: depende, los últimos más productivos. ETU: la mayoría productivos algunos más light. JTU: poco aprovechados menos el último mes. JTB: la mayoría productivos, lo que el horario era muy temprano.</i>

4	<p><i>AG: Improductivos la mayoría, un 90 por ciento, no trabajo individual, no puntualidad. No objetivo claro desde el principio</i></p> <p><i>RG: Menos productivos que las clases, pero hay ensayos que ayudaron mucho a hacerlo mejor.</i></p> <p><i>JG: Productivos pero íbamos desmotivados muchas veces cuando nos estancábamos con las cosas, hubo una decaída del equipo emocionalmente, sobre todo con el Rondó.</i></p>
5	<p><i>VC: productivos algunos días estábamos más cansados.</i></p> <p><i>DC: al principio menos productivos, a medida que avanzaba el curso mejor. En general buena actitud.</i></p> <p><i>MPI: no como me hubiese gustado, algunos sí, pero costaba quedar los 3 juntos.</i></p>
6	<p><i>AVC: depende algunos bastante bien, faltaron seccionales.</i></p> <p><i>RV: han sido productivos pero eso se mide en los conciertos</i></p> <p><i>JPI: productivos siempre se ha ido a tocar la obra.</i></p>
7	<p><i>SPI: Productivos, ensayábamos 2 veces por semana.</i></p> <p><i>LF: Productivos. GFG: Súper productivos</i></p>

Fuente: elaboración propia

Con las respuestas emitidas por los alumnos se aprecia que las valoraciones negativas son en el grupo 3 y en el grupo 4. Es cierto que con estos grupos tuvimos que insistir bastante en el tema de los ensayos, en la importancia de llevar cada uno trabajada su parte y que llegaran puntuales a los ensayos. En ambos grupos se alcanzaron resultados menos brillantes. El grupo 7 es el que obtuvo mejores resultados y coincide con que la productividad de los ensayos fue excelente.

Incluimos las respuestas de los profesores especialistas sobre el tema de los ensayos.

Resulta una tarea complicada por la carga lectiva, por los factores señalados anteriormente (conciliación de horarios y disponer de una sala de ensayos) y porque muchos alumnos cursan otros estudios o trabajan. Aún así, el profesor debe motivarlos con diversas estrategias metodológicas además de evaluarlos en cada sesión para que sean conscientes de su evolución (N.F.)

Los alumnos tienen que mentalizarse que un ensayo semanal es imprescindible para el buen funcionamiento del grupo. Les recomiendo al principio de curso cuando están fijando sus horarios que aparte de la hora de clase, bloqueen una franja horaria para ensayo de trabajo. (C.M).

4.1.6 La metodología.

Entiéndase por metodología a las actividades que realiza el profesor con fines didácticos. En la ficha utilizada para la recogida de información del diario de clases hemos incluido un apartado que recoge las estrategias metodológicas utilizadas. Cuando hablamos de estrategia metodológica hacemos referencia a la manera en que hemos trabajado un determinado aspecto para conseguir el objetivo.

Fecha:	Obra:
Sesión:	

Ensayo:

Director:	Duración ensayo:
Autoevaluación:	

Afinación y proceso de afinación:

Ejercicios calentamiento realizados:

Sección/es de la obra trabajadas:

ASP. CAMERÍSTICOS	X	Observaciones
Contextualización-Estilo		
Entradas-gestos		
Afinación		
Articulación		
Tempo-ritmo		
Sincronización		
Conjunción		
Dinámicas		
Fraseo		
Balance-planos sonoros		
Agógica		
Análisis		
Aspectos técnicos		

Estrategias metodológicas:

Observaciones, anécdotas, apreciaciones:

Valoración de la sesión:

Tarea:

Fig. 30. Formato diario de clases.

“El docente necesita formarse en estrategias didácticas” (Villodré, 2013: 74). Una vez leídos los diarios de todas las clases de todas las agrupaciones, hemos elaborado un listado seleccionando las estrategias metodológicas que nos parecieron más significativas. Después hemos procedido a ordenarlas y clasificarlas. La clasificación que proponemos es la siguiente:

- Trabajo del repertorio
- Interpretación
- Análisis y contextualización
- Aprendizaje cooperativo
- Trabajo por equipos.
- Estudio individual
- Evaluación de resultados

4.1.6.1 Trabajo del repertorio.

Este apartado es bastante amplio ya que comprende el modo en el que se trabajan todos los aspectos propios de la interpretación de conjunto utilizando el repertorio. “Tocar una obra "correctamente" no depende sólo del instrumento apropiado sino también, si no mas todavía, del tempo, del fraseo y de la dinámica adecuados” (Vogt, 1993: 89).

Aparecen por lo tanto en este listado estrategias para lograr la afinación, el balance, las dinámicas, los gestos, la sonoridad colectiva, la articulación, etc. Con la lectura de las frases extraídas de los diarios nos hacemos una idea bastante clara de cómo ha sido la intervención docente en el proceso de montaje las obras. El número que aparece al final es el grupo con el que se realizó la estrategia.

- a) *Cuando se ha logrado mejorar el acompañamiento, tocamos tutti. Se aprecia la mejoría.(1)*
- b) *Miramos una sección nueva a primera vista para que se dieran cuenta de los aspectos a trabajar. (2)*
- c) *Repetimos compases en modo de bucle. (2)*
- d) *Partimos de las ideas previas. (3)*
- e) *Preguntamos a los alumnos que instrumento es el que debe marcar los fuertes y los pianos. Se decide que los fuertes la flauta, que es la que menos fuerte puede tocar. Los pianos el fagot, que es el que menos piano puede tocar. (7)*
- f) *Solfeamos y luego tocamos (2)*
- g) *Afinamos lentamente nota a nota. (3, 5, 6)*
- h) *Hacemos preguntas para conocer los conocimientos previos de los alumnos. (2)*
- i) *Utilizamos temporizador para acelerar la intervención en la improvisación ya que estaban algo cortados. (1)*
- j) *Vemos versiones en internet. (1)*
- k) *Jugamos al “encuentro. Empezamos por el segundo clarinete, en general les ha costado incorporarse porque al no tener siempre función melódica cuesta más encontrarlo. Se les recuerda que la premisa es primero localizarlo de oído y posteriormente buscarlo en la partitura. (5)*
- l) *Asignamos a SPI que en esta clase de todas las entradas SPI, es importante que sienta seguridad en este aspecto ya que no confía en que las da correctamente. (7)*
- m) *Trabajamos sólo aspectos concretos ya que hicieron muy buen trabajo. (7)*
- n) *Utilizamos el afinador, preguntando a las alumnas. (7)*
- o) *Trabajamos minuciosamente, por equipos y por funciones. (7)*
- p) *Tocamos sólo partes melódicas, o sólo los acompañamientos de semicorcheas, etc.(7)*
- q) *Trabajamos de manera individual. (2, 5, 6, 7)*
- r) *Tocamos el piano y SPI se pone donde se sienta el profesor para que aprecie el volumen que debe tener en los fuertes. (7)*
- s) *Cantamos. (2, 3, 5, 6, 7).*

- t) *Trabajamos afinación con el piano como afinador. (6,7)*
- u) *Tocamos el tema muy lento porque las variaciones las tienen inseguras. Para trabajar aspectos de articulación, de dirección y dinámicas se hace necesario tocarlas mas rápido. (7)*
- v) *Tocamos la primera página cuatro veces con metrónomo, las dos primeras con el volumen del metrónomo alto, las dos siguientes con menos volumen. Se dan cuenta de las variaciones que hacían en el pulso. Volvemos a tocar sin metrónomo. Ahora está mucho más equilibrado. (7, 4)*
- w) *Hacemos el papel de uno de los que falta con el piano. (2, 4)*
- x) *Tocamos al piano las partes sonoras, o en las que hace falta cuadrar con otros, la alumna de piano lo oye y lo ve desde lejos para percibir mejor las cosas. (6)*
- y) *Cantamos mucho siendo muy expresivos en los fraseos. (6)*
- z) *Trabajamos la cuerda sola y el piano solo. (6)*

4.1.6.2 Análisis y Contextualización.

El análisis y la contextualización forman también parte del trabajo del repertorio, aunque según nuestra propuesta lo hemos puesto como un epígrafe aparte. El trabajo de contextualización debe ser previo a la obra que se vaya a interpretar y continúa durante todo el proceso de montaje. Siempre hacemos la apreciación a los alumnos de que sus aportaciones deben ir argumentadas según la época, el estilo, o el compositor. En cuanto al análisis resulta de una importancia vital y deben ser los alumnos los que lo realicen con las aportaciones y la guía del profesor.

- a) *Hacemos preguntas para analizar funciones de cada uno. (7)*
- b) *Empezamos leyendo la biografía de la compositora. Posteriormente elaboramos una entrevista para hacerle el próximo día. (2)*
- c) *Trabajamos con el compositor. (5)*
- d) *Grabamos un poco para preguntarle la opinión al compositor.(5)*
- e) *Elaboramos un mapa de la obra: analizamos la estructura de la obra, le pusimos*

colores a cada parte. Se aprecia que se trata de una composición que no tiene gran continuidad en el discurso hay algunos cambios de carácter sin previa preparación y momentos disonantes que hacen que sea complicado darle unidad a toda la obra.

(2)

f) Observamos qué acordes estamos haciendo y cuales generan más tensión dentro de la tonalidad en la que estamos en esta parte de la obra. (3)

g) Preguntamos hasta dónde llega cada frase y que la fraseen individualmente. Después los otros comentan como lo han oído. (1)

h) Destripamos melódicamente cada variación. (7)

4.1.6.3 Interpretación.

Nos referimos en este apartado al modo en el que se expresan las ideas musicales, cómo se frasea, y cómo se comunica el intérprete. Este trabajo se lleva a cabo una vez tenemos superados los aspectos básicos de ritmo, afinación, tempo, sincronización, etc. En ocasiones a este respecto les decimos a los alumnos: “primero montamos el árbol y después ponemos las bolas, las luces, etc.”. También hablamos en la interpretación que hay que pasar a otro nivel, que deben ser más exquisitos, deben pensar en ser un “gourmet” de la interpretación. Utilizamos metáforas que nos ayuden en el fraseo y la interpretación del discurso musical.

a) Se dice a las trompetas que toquen una parte en la que las dos tienen función melódica. Que la fraseen, primero juntas y después de manera individual. Una vez hecho y no teniendo muy claro las intenciones del fraseo con la ejecución, se les invita a que las canten como lo hacen o como lo harían. (3)

b) Se emplean metáforas según las frases. Paseo por el campo, asesinato, etc.(7)

c) Se utilizan metáforas algo subidillas de tono cuando estamos tocando el tercer nocturno “tempestuoso” que hacen que entre los cuatro se produzca un momento de risa explosiva. (6)

d) Se les preguntando qué les sugiere cada parte: rabia, nostalgia, etc. (7)

e) Se ponen palabras, metáforas y escenas a cada sección para acompañar la interpretación con el sentimiento. (7)

- f) *Se les propone un slogan: del Hiperdino al rincón del gourmet (1)*
- g) *Se les dirige mientras tocan poniendo entusiasmo.*
- h) *Se le dice: “debes creértelo más”, los compañeros están de acuerdo en que está tocando muy tímidamente. (7)*
- i) *Se repite el pasaje y cambia notablemente a mejor, eso si después de tres veces y de hacer de animador mientras toca. (7)*
- j) *Se le pone nombre o se imaginan escenas para los episodios por ejemplo: en el con anima nostálgico pensando en alguien con quien pasé buenos momentos.(6)*

4.1.6.4 Aprendizaje cooperativo

Los alumnos trabajan de manera colaborativa, se fomenta que sean ellos los que opinen, escuchen y hagan propuestas, sobre todo si se trata de aspectos relacionados con su instrumento.

Después de años de trabajar con el aprendizaje cooperativo podemos dejar constancia de sus virtudes a la vez que señalar sus dificultades y el conjunto de circunstancias que lo rodean para dar alguna luz sobre los aspectos más relevantes a los docentes que tengan curiosidad por el mismo o deseen incorporarlo a su docencia. (Domingo, 2008: 231)

Este tipo de aprendizaje ha dado muy buenos resultados, los alumnos que guían se sienten importantes y los guiados sienten la cercanía de su compañero y reaccionan al momento. Además los alumnos en las clases de Cámara están siempre atentos ya que en cualquier momento se les pregunta su opinión sobre lo escuchado.

- a) *Utilizamos al alumno que no ha venido al ensayo, para que escuche y haga valoración. (3)*
- b) *Proponemos a los alumnos que no tocan en determinados pasajes que escuchen activamente y hagan críticas de manera constructiva. Les pregunto ¿qué te ha parecido? ¿qué mejorarías? (3)*
- c) *Preguntamos hasta donde llega cada frase y que la fraseen individualmente. Después los otros comentan como lo han oído. (1)*

- d) *Dejamos que ellos hablen y tomen las riendas de la clase durante los primeros 60 min.(1)*
- e) *Utilizamos el aprendizaje cooperativo, DC da ideas e indicaciones a VC según su experiencia. (5)*

Hemos tenido bastante éxito con este tipo de aprendizaje excepto con la alumna PT, que no le agradaba que sus compañeros la corrigieran y no entendía porqué la profesora dejaba que los alumnos opinaran.

Volvemos con PT, insistiendo en su articulación, después de tiempo, salta de repente diciendo. “ustedes no son nadie para darme órdenes, tú te callas, al trombonista, tú también, al primer trompeta”. Todos sin excepción empiezan a decirle que desde el principio de curso, hemos empezado en la dinámica de decirnos las cosas. Ella dice “para eso está la profesora”.

Diario de clase grupo 3. Sesión 9 del segundo semestre. 28 de abril de 2015.

4.1.6.5 Trabajo por equipos.

El trabajo por equipos nos sirve para el análisis, y sobre todo para poder trabajar detalladamente un pasaje o sección de una obra. Se deben hacer los equipos acorde a la función que tienen en el momento determinado. Este trabajo implica que mientras unos tocan los otros escuchan y valoran. La competición por equipos hace que los alumnos se motiven y se mantengan atentos.

- a) *Hacemos una competición por equipos. Son 3 equipos: trompetas, trombón-fliscorno, y tubas. (3)*
- b) *Trabajamos por equipos, haciendo hincapié en el equipo rítmico del segundo movimiento. Deben sentir el ritmo, si tiene esa función no deben tocar como palos. JTU es el que lo hace más en sintonía, les digo que se dejen guiar por él. (3)*
- c) *Trabajamos por secciones y equipos de manera detallada. Corrigiendo notas erróneas, aclarando ritmos etc. (1)*

- d) *Trabajamos, funciones, y por equipos. Miradas e interacción entre los miembros de cada equipo. (4)*
- e) *Trabajamos por equipos dos voces melódicas en contrapunto, dos voces armónicas bajo continuo. (4)*
- f) *Tocamos lentamente, Weber utiliza muchos pasajes de sincronía que hemos trabajado primero despacio y por equipos. (7)*

4.1.6.6 Estudio individual

El estudio individual es condición indispensable para que un grupo evolucione y para que los ensayos sean fructíferos. En las sesiones de clase hemos preguntado a los alumnos cuánto tiempo de estudio individual dedicaron al trabajo de la obra en cada semana. Esto dio buenos resultados. En el grupo 3 por ejemplo, pasaron de no estudiar nada de manera individual a trabajar semanalmente y antes del ensayo la tarea marcada.

- f) *Se pregunta al finalizar la clase cuánto había estudiado cada uno. Todos menos el primer trompeta han estudiado bastante. La idea de preguntar horas de estudio va dando resultado. (3)*
- g) *Se apunta cuánto dedican al estudio individual de la obra de cámara. (4)*
- h) *Se valora el tiempo de estudio individual: RG 30 min, muy poco para lo que el necesita, dice que ha estado agobiado con el resto de asignaturas. JG, lo miró 5 min en días alternos, trabajo poco profundo. (4)*
- i) *Se les hace que caigan en la cuenta de que deben estudiar antes de la clase de cámara aquellos pasajes mas complejos individualmente. (4)*
- j) *Se le invita y anima a VCL a que estudie al menos media hora al día de clarinete bajo en el conservatorio. El tiento 3 queda muy bien con este instrumento. (5)*
- k) *Se les llamo la atención porque el proceso está siendo lento. Les pregunto si están estudiando de manera individual, me confiesan que no lo suficiente. El guitarra se compromete a estudiar más esta semana. El saxofón no podrá venir la semana que viene, no obstante trabajaremos su parte de manera individual. (2)*

4.1.6.7 Evaluación de resultados.

Como hemos comentado en los apartados anteriores en los que hablábamos de la evaluación, utilizamos las grabaciones en video para que los alumnos se autoevalúen y sean conscientes de sus logros. En numerosas ocasiones sucede que los alumnos se sorprenden porque pensaban que sonaba “peor”, sus caras de sorpresa ante los resultados son bastante significativas.

- l) Se les graba para que se escuchen posteriormente. (4)*
- m) Se les pregunta una vez grabado cuáles son sus sensaciones. (5)*
- n) Se les hace reflexionar sobre qué creen que sucedió y cómo se puede solucionar, teniendo en cuenta que tenemos el concierto de la Casa de Colon próximamente. (7)*
- o) Se les entrega una tabla de autoevaluación para que cada uno se autoevalúe de 0-10 cada uno de los criterios que aparecen. Es una tabla con 3 columnas, la primera con el criterio a evaluar, la segunda para el valor numérico y la tercera para hacer observaciones si quieren precisar algún valor. (2,3,4,5,6,7)*
- p) Se les hace una entrevista individual: La estructura es la siguiente:*
 - Compartir e intercambiar opiniones de la ficha de autoevaluación.*
 - Hablar de las notas de clase y la evaluación continua*
 - Aspectos del trabajo de grupo: relación con los compañeros, trabajo de ensayos, etc.*
 - Conocer su opinión sobre las clases. Hacer propuestas. (1,2,3,4,5,6,7)*

4.1.6.8 Mejora de la práctica docente.

Pasamos ahora responder a uno de los interrogantes de partida, ¿En qué podemos mejorar nuestra práctica docente? Además de recoger las estrategias metodológicas en los diarios de clase, cuando nos dispusimos a transcribirlos caímos en la cuenta de que en numerosas sesiones aparece reflejado un análisis y valoración sobre la práctica docente. Quisiéramos incluir en este apartado las observaciones reflejadas al respecto. En las reflexiones aparecen aspectos sobre la preparación, sobre la actitud, sobre las estrategias y recursos utilizados, sobre los objetivos, sobre la productividad, y comentarios en cuanto a errores cometidos. El número que aparece al final es el del grupo camerístico.

Sobre la actitud:

- a) *He sido algo incisiva y cortante. Me molesta que sabiendo el alumno que está en segundo los beneficios del calentamiento haya pasado de hacerlo. (4)*
- b) *He sido bastante contundente y muy exigente. No quiero que se confíen. Al estar por debajo del nivel necesito que obtengan los resultados a base de esfuerzo individual y grupal. Falta cultura de trabajo en equipo y experiencia camerística. (4)*
- c) *He visto lo oportuno de mi investigación y sobre todo mi actitud de mejorar en mi docencia. (3)*
- d) *He estado enojada al ver las clases del trio de guitarras y verificar la falta de compromiso de JG, de no ensayos, de retrasos, etc. (4)*
- e) *He tenido que vigilar de cerca de JTU. Debo ser consciente de su implicación a la hora de la calificación. (3)*
- f) *He salido bastante descorazonada. Me preocupa que el grupo no funcione y que no haya sabido comunicar lo importante de la afinación. (4)*

En cuanto a la preparación:

- g) Debo preparar mejor la sesión sobre todo en lo que se refiere a la grafía, he tenido que hacer algunas preguntas a los alumnos, que denotan mi falta de dominio con la grafía de percusión, aunque no han sido muchas. (1)*
- h) Debo mirar la partitura escuchando la grabación. Hasta ahora he escuchado la grabación únicamente. (1)*
- i) Debo estar atenta y preparar bien las clases Se les ve con ganas en general. Es un grupo numeroso y hace tiempo que no doy clase a metales. (3)*

Sobre los objetivos:

- j) Hemos trabajado bastante y llegado a buenos resultados. A pesar de que no han estudiado, he sido muy exigente. (3)*
- k) Hemos de ponernos como objetivo de la clase que viene la disciplina de aula. Ha ido mejor en cuanto al resultado musical que la anterior, no obstante he acabado descontenta con la actitud de los alumnos. (3)*
- l) Hemos de trabajar competencias actitudinales en este trio. (6)*

Sobre la productividad:

- m) Tengo la sensación de no haber aprovechado al máximo la clase. La falta de ensayo ha hecho que sea poco productiva. Para aprovechar trabajamos aspectos básicos de digitación, y de la baquetación. (1)*
- n) Tengo la preocupación de que alumnos con tanto nivel no estén satisfechos con lo aprendido. (6)*

Análisis de errores:

- o) En ese momento caigo en la cuenta de que es verdad que me he equivocado hablando de él con su compañeras sin estar el presente. Eso no está bien y le pido disculpas de manera sincera. (7)*
- p) En la entrevista le comento que no soy perfecta y me he equivocado. “Te pido disculpas y entiendo que la molestia te dure un tiempo”. (7)*
- q) En cuanto a la disciplina:
Creo que el clima de distensión y de diálogo que he favorecido empieza a jugar malas pasadas. Hay que empezar a controlarlo. Se dieron las siguientes circunstancias. Primer trompeta y tuba con el móvil mientras no están tocando. JTB y ETU, dando opiniones sin pedir las, interrumpiendo la dinámica de aula, Los dos tubas hablando entre ellos mientras se trabaja con el resto.(3)*
- r) En el diario de clase aparece el siguiente SLOGAN: De los errores se aprende. El profesor puede pedir disculpas..... (7)*
- s) En el momento que verifico los errores en la partitura, pido disculpas a los alumnos por no haber sido mas exquisita en la búsqueda de ediciones. La obra la escuché hace años en un examen y cogí la copia de la partitura sin plantearme su calidad. (6)*

Sobre las estrategias y recursos:

- t) El recurso y la técnica ha sido acertada. (7)*
- u) El acto de la reflexión: debo encontrar lo que está fallando. (4)*
- v) El grupo es bastante trabajoso pero encontraré la manera(4)*
- w) El resultado que se obtiene sin trabajar demasiado pero con la motivación de engañar. Que no se note que no hemos trabajado lo suficiente. Debo reflexionar sobre la utilidad de la ficha de ensayo como prueba fehaciente. (3)*
- x) El buen trabajo individual hace que los resultados mejoren. (4)*
- y) El trabajo de dinámicas de grupo, de contacto visual, y de ejercicios de calentamiento mejorará la unión entre los tres. (4)*

Después de leer y analizar las reflexiones anteriores se nos ocurren algunas cosas que harán que mejore nuestra práctica. En primer lugar debemos preparar de manera exhaustiva las clases sobre todo con agrupaciones que requieren un alto dominio, como los grupos de percusión. Debemos manejar la grafía, los cambios de tempo, los cambios de instrumento, etc. Además la preparación de las clases implica tener interiorizada la obra y tener claro cuál es el resultado final deseado. Podemos recurrir a versiones contrastadas y escucharlas con la partitura delante haciendo anotaciones que nos indiquen el camino a seguir.

Por otro lado si entregamos a los alumnos documentos debemos explicar la finalidad. Es decir si se entrega la ficha de ensayo explicar para qué sirve, qué se consigue cumplimentándola. Además hay que ser muy riguroso con la recogida de los documentos y el uso de los registros. Por ejemplo debemos utilizar el registro de estudio individual de manera constante y regularmente. En este curso la hemos utilizado de manera esporádica y aún así son evidentes las posibilidades que tiene.

Además se hace indispensable explicar a los alumnos desde el inicio de la actividad académica el tipo de metodología-activa que se va a llevar a cabo y preguntarles su opinión al respecto. Esto nos evitará conflictos como el que tuvimos con PT que no llegaba a entender que los alumnos pudieran opinar. Claro está que aunque la expliquemos debemos hacer entender a los alumnos los beneficios de este tipo de práctica y lo importante que resulta que sean ellos los protagonistas para lograr la autonomía necesaria en el terreno profesional.

También debemos indicar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje cooperativo que deben ser cuidadosos con las formas y que se debe utilizar siempre el plural. En este tema debemos ser muy exigentes y no dejar pasar ninguna falta de respeto. Para eso nuestra actitud docente debe ser extremadamente cuidadosa ya que somos el modelo. Con nuestra conducta damos ejemplo de comportamiento, no podemos exigir respeto si nuestra forma de actuar es irrespetuosa. “Es indudable que un papel destacado e imprescindible para transformar la educación, con lo cual, todo programa o proyecto educativo dependerá en última instancia de la actitud del docente” (Castillo, 2007: 12). Debemos generar un clima de confianza y diálogo que les haga sentir cómodo, no obstante no se debe confundir con una actitud informal en la que todo vale. Además las indicaciones

del profesor deben ser normalmente utilizando el nosotros de forma que los alumnos sientan que la tarea de alcanzar los objetivos es de todos. Nuestra actitud docente debe estar acorde a las circunstancias y al tipo de alumnado.

4.1.7 La interpretación en público.

La puesta en práctica de la interpretación en público se ha llevado a cabo en las audiciones y conciertos. Se trata además de trabajar los aspectos necesarios antes de salir al escenario. Como premisa principal acordamos con los alumnos que para tocar en público la obra a interpretar debe estar muy segura. A este respecto se dieron las siguientes circunstancias. El grupo 4 no pudo actuar en la audición de primer semestre tal y como se refleja en el diario de clases:

Se les hace tocar el Rondo entero, hay muchas paradas, falta de precisión y sincronía. Cuando terminan se pregunta qué opinan. Son conscientes de que les falta seguridad, pero creen que en una semana lo tendrán. En este momento se interviene diciendo que no deben tocar en el concierto ya que esta muy insegura y se les ha echado el tiempo encima. Es importante para el éxito de una actuación en publico que la obra este muy segura y bien trabajada.

Diario de clases grupo 4. Sesión 13 del primer semestre. 14 de enero de 2015.

El grupo 3 no pudo actuar en el concierto de segundo semestre:

Se graba en video para hacer un simulacro de concierto. Cuando acabamos se les dice que tal y como ha salido no pueden tocar en la Casa de Colón, hay desajustes en cuanto a la articulación, las entradas y la afinación. Aprovechamos lo que queda de clase para trabajar esos aspectos.

Observaciones, anécdotas, apreciaciones:

JTU está de acuerdo en que no está para tocarse, pero muestra su descontento, y dice que si se ponen a piñón a ensayar lo podrán hacer. Se les da la alternativa de verlos el lunes antes del concierto. Ellos hacen un planing de ensayos intensivo.

Diario de clases grupo 3. Sesión 12 del segundo semestre. 19 de mayo de 2015

El grupo 6 tuvo que repetir la interpretación en público porque los resultados no fueron los idóneos:

27/5/15 18:52:10: Sara Verona: Chicos deben volver a tocar el día 10 de junio. Si quieren podemos ver y escuchar el video este lunes a las 10:00.

27/5/15 19:46:54: AVC: Ok

31/5/15 22:34:40: Sara Verona: B noches: Chicos el examen para recuperar será el día 11 a las 10 en auditorio. Deben tocar la obra entera. Confirmen leído mensaje.

Chats grupo 6.

Hemos realizado las dos audiciones de final de semestre en la Sala de Actos de la Casa de Colón situada en el barrio de Vegueta, muy próxima al CSMC aproximadamente a diez minutos caminando. La Sala reúne las condiciones necesarias para este tipo de actuaciones tanto por sus dimensiones, como por sus excelentes condiciones acústicas.



Fig. 31. Imagen del Salón de Actos de la Casa de Colón en www.casadecolon.com

Con el trío de percusión hemos utilizado el auditorio del Conservatorio por el tipo de instrumentos, su dificultad de transporte y la necesidad de amplitud de espacio. Diferenciaremos en este apartado de la interpretación en público 3 fases, la fase de pre-concierto, la de concierto y la de post-concierto.

1º La fase de pre-concierto:

En las sesiones antes del concierto grabamos la obra o movimiento que van a interpretar entera sin interrupción y analizamos la interpretación. La cámara de video hace el papel de “público”.

La grabamos, se escucharon y se vieron. Escuchamos la grabación de la clase anterior y la de hoy. Apreciaron bastante la diferencia.

Observaciones, anécdotas, apreciaciones:

Por fin están preparados para tocarla en público. Lo harán delante de los compañeros de DMC para ver cómo responden. Se les ve contentos. Hay más unión en el grupo.

Diario de clases grupo 4. Sesión 1 del segundo semestre. 11 de febrero de 2015.

En esta fase trabajamos el protocolo de concierto, cómo entrar al escenario y cómo saludar. Practicamos tanto la manera de saludar cómo la sincronización en el saludo al público ya que todos los del grupo deben saludar a la vez.

Ensayamos entrada al escenario, transición entre movimientos y cambio de set- up.

Diario de clases grupo 1. Sesión 4 del segundo semestre. 2 de Marzo de 2015

Realizamos el juego del “encuentro” para asegurar que conocen la obra al completo y son capaces de incorporarse al discurso musical.

Jugamos al “encuentro”: esta actividad se suele realizar en las clases antes de los conciertos. Se trata de que cada uno empiece en un sitio, sin decirlo a los compañeros y que los demás lo encuentren y empiecen a tocar. Pararan de tocar una vez y todos se hayan encontrado. Empezamos por el segundo clarinete, en general les ya costado incorporarse porque al no tener siempre función melódica

cuesta más encontrarlo. Les he dicho que la premisa es primero localizarlo de oído y posteriormente buscarlo en la partitura.

Diario de clases grupo 5. Sesión 13 del primer semestre. 15 de enero de 2015.

Cada uno de los miembros del grupo en las sesiones previas propone un fragmento o sección que cree que debe ser trabajado, ya sea porque le preocupa de manera individual, pasaje técnico o con cierto virtuosismo, o porque requiere de mejora a nivel camerístico.

Cada uno elige el pasaje que cree que necesita más trabajo. Empieza DCL, lo trabajamos repetidamente, normalmente son cosas de respiraciones conjuntas, o de sincronización.

Posteriormente lo elige VCL, ella elige su solo o su parte en la que tiene mayor función melódica. Le falta algo de expresividad, se le hace repetir varias veces, lo cantamos de manera exagerada para que sea más consciente. Por último lo elige DPI, ella escoge un pasaje en el que requiere pasar la hoja previamente y después mirar a su compañero para dar la entrada. En este caso hemos cambiado para que de la entrada la pianista a pesar de que canta el clarinete y lo normal es que la de él que cante. En este caso para mayor seguridad a la hora de la conjunción la dará la pianista.

Diario de clases grupo 5. Sesión 13 del primer semestre. 15 de enero de 2015.

En las jornadas anteriores vamos al lugar donde se va a realizar el concierto para situar la interpretación según las condiciones acústicas de la sala y en el caso de los alumnos de piano para que se familiaricen con el instrumento. Se organizan los turnos de ensayos-clase asignando a cada agrupación un tiempo no inferior a 30 minutos. En estos ensayos hacemos la rutina siguiente. Primero ensayamos entrada y salida al escenario, después el saludo. Posteriormente tocamos los fragmentos con las dinámicas más extremas, los más piano y los más fuertes, de esta manera situamos los matices según la acústica. Seguidamente interpretan los principios y finales para el tema de los gestos y las transiciones. Por último cada uno propone la sección que más le preocupa. El proceso de adaptación a la sala concluye con la interpretación completa de la obra o partes de la obra que tocarán en el concierto.

Pre-concierto: hablamos de las sensaciones que tienen antes del concierto, en general buenas, sobre lo importante de la concentración, y de no recrear la concentración en los errores.

Diario de clases grupo 1 Sesión 10 primer semestre. 18 de noviembre de 2014.

Esta fase de pre-concierto es fundamental y debe tener como objetivo principal alcanzar la seguridad necesaria para que se produzca un interpretación en público con garantías.

2º El concierto:

El concierto lo grabamos íntegramente con una cámara de video digital de calidad alta para después autoevaluarnos. En los conciertos de Música de Cámara hemos participado presentando a los alumnos y explicando a los asistentes las obras a interpretar tanto desde el punto de vista histórico, aspectos de la época y del compositor, como desde el punto de vista estructural, de la obra global, partes de la obra, melodías destacadas, carácter, etc. Además se le detalla a los asistentes en qué aspectos hemos incidido durante el montaje. Se pretende que el público se mantenga atento y activo y que los conciertos sean amenos.

En cuanto al público que asistió a los conciertos realizados en la Casa de Colón a las 20:00 horas, la afluencia ha sido bastante buena, es más, el horario ha permitido a los familiares y amistades de los alumnos poder asistir y valorar el trabajo de sus hijos, sobrinos, nietos, etc. Sin embargo, en los conciertos realizados en el auditorio del centro en horario de mañana, la asistencia de público suele ser bastante pobre. Conociendo esta circunstancia organizamos un concierto el día 3 de Marzo de 2015, en el que asistieron alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de tres institutos de la isla.

16/1/15 13:19:47: Sara Verona: El martes 3 de Marzo, a las 12:30, en el auditorio del conservatorio, haremos un recital de Música de Cámara con 3 obras de estilos distintos. Si quieres venir con tus alumnos del instituto, están invitados. La entrada es gratuita. Si quieres puedo mandar el programa por si quieren trabajar algo previamente.

Lo único q necesito saber es cuántos serían.

Un saludo

Mensaje de chat con profesores de Música de Secundaria.

En el concierto realizado el día 11 de junio en el auditorio del CSMC, donde intervinieron los alumnos de percusión, los alumnos del septeto de metales, y los del trío de violín, violonchelo y piano, la asistencia fue muy poca ya que coincidió con exámenes de otras asignaturas y no pudieron asistir a pesar de que se dio el aviso a todos los alumnos por los chats de grupo que la asistencia era obligatoria.

Un concierto muy especial tuvo lugar el día 28 de mayo en el Salón de Actos de la recién inaugurada Escuela Insular de Música de Fuerteventura. Fue un recital íntegro protagonizado por el trío de flauta, fagot y piano, con intervenciones de SPI como solista. Interpretaron las dos obras completas que formaron parte de su repertorio del curso. Fue muy emotivo porque la alumna SPI de procedencia majorera, inició su formación musical en la Escuela de Música de Fuerteventura y en los cuatro cursos que llevaba realizando estudios en el CSMC sede Gran Canaria no había tenido la oportunidad de que sus antiguos profesores, sus padres, sus amigos y familiares cercanos fueran testigos de sus grandes progresos. Esta experiencia pudo realizarse gracias a la colaboración del Cabildo Insular de Fuerteventura. La asistencia del público fue abrumadora, la sala se llenó por completo. Para los miembros de este grupo fue un concierto “inolvidable”. En la entrevista de final de curso LF a la pregunta de ¿qué ha sido lo mejor de este curso? contesta *el concierto en Fuerteventura*.



Fig. 32. Cartel del concierto en Fuerteventura. Fuente: elaboración propia

3º Post-concierto:

Después del concierto vemos la grabación, nos autoevaluamos y cumplimentamos la ficha de autoevaluación. También realizamos una entrevista individual para saber la opinión de los alumnos y de algunas circunstancias que necesitan comentar de manera individual.

Empezamos comentando cada uno para conocer sus impresiones después del concierto. Los dos se muestran satisfechos. Cuentan que recibieron muchas felicitaciones por parte de los compañeros. Se les felicita antes de ver el video, porque son unos artistas que se crecen ante el público. Vemos el video. Estamos orgullosos de lo hecho. El saxofonista propone oírlo de nuevo, dice que la segunda vez se fijará en más cosas. La propuesta de escucharlo 2 veces nos parece acertada y la llevaremos a cabo con el resto de los grupos. En el momento en el que lo ven y escuchan por segunda vez, rellenan la ficha de autoevaluación. Después de esto se les hace saber que el sobresaliente del concierto no se corresponde con las notas de clase. Que deben mejorar en la continuidad del trabajo. Lo reconocen y se comprometen a mejorarlo.

Diario de clases grupo 2. Sesión 1 del segundo semestre. 9 de febrero de 2015.

En este apartado de la interpretación en público quisiéramos resaltar el caso de la alumna JT. Esta alumna a la hora de los conciertos bajaba su rendimiento de manera alarmante. Una alumna que en las clases era sobresaliente por sus capacidades camerísticas y su calidad en el sonido. En los primeros conciertos tuvo interrupciones en el discurso, paradas, desconcentración, notas mal emitidas, etc. Como además era una de las líderes del grupo 3 se producía en el escenario cierto efecto dominó. Este tema lo hablamos en la entrevista y se le propuso tocar delante de sus compañeros obras de su repertorio de trompeta para que fuera perdiendo el pánico escénico. Hay que tener en cuenta que es una alumna de cuarto curso que deberá enfrentarse a un examen recital de fin de carrera. “ Los niveles de Ansiedad Escénica se incrementan cuando el músico ha de ejecutar un solo, frente a unos niveles de AE significativamente mas bajos si el músico se encuentra interpretando una obra en grupo” (Herrera, 2013: 45).

Al terminar la clase JT toca en público un movimiento del concierto de Tomasi. Tal y como hemos acordado esto le ayudará a vencer el pánico escénico. Toca 3 veces. La primera vez se para a la mitad, la segunda vez al terminar dice menuda “mierda”, y acaba llorando. Después de esto hacemos un debate en clase y sus compañeros empiezan a animarla. Realmente no le ha salido mal, la cuestión es de actitud y de la cantidad de emociones negativas en las que piensa mientras toca. Los compañeros la animan a que lo toque de nuevo, la tercera vez le sale mejor. Hemos quedado en volver a hacerlo en los últimos 10 min de clase cada vez que quiera. Se le propone al resto de compañeros que si quieren también lo pueden hacer teniendo en cuenta que JTU está también en cuarto. Este mini concierto se pudo hacer gracias a la colaboración del profesor pianista acompañante Oliver Curbelo. Es una satisfacción que el trabajo en equipo entre compañeros sirva para ayudar a la alumna.

Diario de clases grupo 4. Sesión 7 del segundo semestre. 14 de abril de 2015.

La evolución de esta alumna JT, fue bastante notable y su respuesta en la entrevista de final de curso sobre los conciertos da prueba de ello.

JT: en el primero no estaba muy a gusto con los nervios, ya en el segundo muy cómoda, gané confianza con los compañeros.

A modo de coda de este apartado nos gustaría expresar nuestra satisfacción al respecto ya que para los alumnos la participación en los conciertos ha sido una experiencia verdaderamente gratificante y motivadora tal y como lo hicieron saber en las entrevistas.

PT: hacerlo fuera está bastante bien, estas en otro ambiente, el primero en el auditorio fue catastrófico, en Casa de Colón, más de lo mismo, el otro día, ya se notó evolución.

FT: lo de hacerlo fuera, estupendo, ojala se hicieran más a lo largo del curso. El nivel de los conciertos ha sido bueno.

JTB: lo de tocar fuera me ha encantado.

RV: muy bien, tocar fuera es un premio al trabajo que se ha hecho.

RG: me gusta, es una experiencia nueva para mi, se aprende un montón.

SPI: lo de hacerlos fuera del Conservatorio me encanta, es otro rollo, te sientes no como un examen, sino para tocar para que la gente disfrute.

LF: productivo, cuando te expones al público ves todo lo que te falta o lo que tienes, para mi es fundamental.

MG: niquelado, lo de tener que entrar fríos al escenario es un poco chungo, pero tocar allí me gusta.

Respuestas de las entrevistas de final de curso, sobre los conciertos.

4.1.8 La evaluación.

Tal y como hemos referido con anterioridad utilizamos varios tipos de evaluación en la enseñanza de Música de Cámara. En este caso haremos un análisis de cómo se ha llevado a cabo la evaluación en este curso y los resultados obtenidos. Se pretende responder a la pregunta: *¿Es la evaluación reflejo de todo el trabajo docente-discente llevado a cabo durante un curso académico?*

En la primera sesión de clase se les explicó a los alumnos los criterios de evaluación y de qué manera serían evaluados. Se les explicó detenidamente la importancia de la evaluación continua y las ponderaciones de cada una de las evaluaciones y su incidencia en la calificación final. Este aspecto es de vital importancia que quede completamente claro para evitar situaciones desagradables.

EVALUACIÓN ORDINARIA			
Medios e instrumentos	Criterios de evaluación	Registros	Ponderación
A.- Trabajo diario en el aula			40%
Aprovechamiento y participación activa en las clases y otras actividades formativas	1,2,3,4,5,6,7	<i>Diario de clase</i> como registro de información sobre la evolución del alumnado	40%
B.- Exámenes / Presentaciones / Audiciones públicas o de aula	11,12,13,14,15,16	Registro escrito/audiovisual de audiciones	40%
C.- Lectura a vista	8, 9,10	Registro escrito/audiovisual de las clases.	10%
D.- Participación y colaboración.: en master-class, apoyo o refuerzo en varias agrupaciones, conciertos fuera del centro, etc	8, 9,10	Registro escrito/audiovisual de clases, actividades, exámenes y programas de mano.	10%

Fig. 33. Ponderaciones de la evaluación ordinaria extraído de la programación didáctica de Música de Cámara del CSMC.

Además recalamos en las primeras sesiones una frase textual que figura en la programación didáctica de la asignatura: *“El estudio individual y la realización de ensayos periódicos serán **requisitos indispensables** para la superación de la asignatura”*. (Programación didáctica)

Todos los alumnos de la muestra sin excepción, en la entrevista de final de curso contestaron afirmativamente a la pregunta: *¿En cuánto al sistema de evaluación, lo tenías claro desde el principio?*. Pasamos a explicar el proceso seguido en cuanto a los tipos de evaluación y los procedimientos llevados a cabo.

- La evaluación inicial.
- La evaluación continua/formativa.
- La evaluación final/sumativa.
- La autoevaluación.

4.1.8.1 La evaluación inicial.

Con todos los grupos a principio de curso se realizó una entrevista/charla inicial. Esta charla nos sirve para la presentación de cada uno, el conocimiento de los compañeros, romper el hielo, presentación de la profesora, etc. Con los alumnos de primer curso, esta evaluación inicial fue bastante exhaustiva ya que necesitábamos saber los conocimientos previos que poseían sobre la Música de Cámara, definición, concepto, experiencia camerística, etc. Con los alumnos de segundo curso en adelante que no conocíamos la evaluación inicial nos sirvió para conocer qué experiencia camerística tenían y qué repertorio y con qué agrupaciones habían trabajado anteriormente. Con los alumnos que ya conocíamos utilizamos el momento de la evaluación inicial para conocer sus deseos y sugerencias sobre el repertorio.

En líneas generales en la primera sesión de clase y con todos los alumnos sean del curso que sean, realizamos ejercicios de calentamiento camerístico y leemos a primera vista alguna obra. Estas actividades nos sirven para valorar inicialmente cómo son los alumnos, su capacidad de reacción, su nivel de comunicación, y su formación camerística.

Evaluación inicial:

Entrevista a la alumna de primero: repertorio y agrupaciones en las que ha tocado en el Grado Profesional.

- *Definición y aclaración del concepto de Música de Cámara. Qué es y qué no es música de Cámara.*
- *Escucha de la obra propuesta. Se pregunta a los alumnos si han escuchado y conocen la obra. Contestan que únicamente han escuchado el primer movimiento, que es el más que se suele interpretar. Se les emplaza a que escuchen una versión.*
- *Reparto de papeles: se reparten los papeles según el grado de dificultad, teniendo en cuenta que dos alumnos están en tercero y otro en primero. No obstante la alumna de primero tiene nivel alto, refrendado por su obtención de el Premio Extraordinario de Grado Profesional.*

Diario de clases grupo 1. Sesión 1 del primer semestre. 15 de septiembre de 2014.

Observaciones, anécdotas, apreciaciones:

Presentación: repertorios anteriores

Definición música de cámara.

Horario de ensayos y director de ensayo.

Elección de repertorio y reparto de papeles, de acuerdo con el tutor.

Diario de clases grupo 4. Sesión 1 del primer semestre. 24 de septiembre de 2014.

4.1.8.2 La evaluación continua/formativa.

La evaluación formativa es la que se realiza durante todo el curso, se evalúa el progreso de los alumnos durante un periodo de tiempo. Para llevar a cabo esta evaluación, en las fichas de los alumnos de la muestra se recogieron las calificaciones obtenidas en cada una de las sesiones de clase.

EVALUACIÓN CONTINUA

	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1 ^o semana									
2 ^o semana									
3 ^o semana									
4 ^o semana									

Fig. 34. Tabla de la evaluación continua de la ficha del alumno.

En los casos en los que el progreso no era satisfactorio se realizaron las llamadas de atención pertinentes dando a conocer a los alumnos la calificación obtenida.

Con respecto al trombonista, le hago saber que la nota de la clase de hoy es un 6,5 nada que ver con los resultados brillantes de clases anteriores. Le tiro de las orejas por no estudiar lo suficiente. Me dice que está cansado que ha tenido muchas cosas, yo le insisto en que debe trabajar su parte sobre todo en el III mov cuando canta. Tiene problemas de claridad y afinación en las notas agudas.

4.1.8.3 La evaluación sumativa.

Con la realización de las audiciones al final de cada semestre hemos podido valorar los resultados obtenidos durante un periodo de tiempo. Sin embargo, tal y como aparece reflejado en la programación didáctica de la asignatura, las calificaciones de las audiciones se corresponden con un 40% de la calificación final. En cuanto a las calificaciones finales, todos los alumnos de la muestra superaron la asignatura en la evaluación ordinaria. Las calificaciones van desde el 0 hasta el 10, y nuestros alumnos obtuvieron un 5 y más de un cinco. No hubo suspensos. A continuación presentamos las calificaciones obtenidas por los alumnos de la muestra con los resultados de cada una de las ponderaciones por apartados según la programación didáctica de la asignatura.

Tabla 21. Calificaciones finales con ponderaciones por apartados

Alumnos	A	B	C	D	Instrumento
	40	40	10	10	Ponderación
SPI	10	10	10	10	10
GFG	10	10	9	10	9,9
LF	9,5	9,5	10	10	9,6
JPI	8,1	7	8,5	10	7,89
RV	8,7	8	10	10	8,68
AVC	7,72	8,25	9	10	8,288
VC	8	8	8	10	8,2
AG	6,31	7	8	5	6,624
JG	5	5	5	5	5
RG	5,62	6	5	6	5,748
PT	6	6	5	5	5,8
FT	8,07	7,6	10	10	8,268
JT	7,8	7	10	10	7,92
JTU	7,71	6,6	10	7	7,424
ETU	7,1	7,3	7	10	7,46
JTB	8,05	9	9	10	8,72
YT	8,61	9,5	10	8	9,044
ES	8	9	10	8	8,6
MG	8,22	9	10	10	8,888
MPI	7,65	8,5	9	10	8,36
ASP	8,67	10	9,5	10	9,418
ADP	8	9	10	8	8,6
ABP	8,42	9,5	9	10	9,068

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Calificaciones finales por grupos

GRUPO	ALUMNO	CALIFICACIÓN FINAL
1	ABP	9,06
1	ADP	8,6
1	ASP	9,41
Media grupo 1		9,02
2	MG	8,8
2	ES	8,6
Media grupo 2		8,7
3	YT	9,04
3	JTB	8,72
3	ETU	7,46
3	PT	5,8
3	FT	8,26
3	JT	7,92
3	JTU	7,42
Media grupo 3		7,80
4	AG	6,62
4	RG	5,74
4	JG	5
Media grupo 4		5,78
5	VC	8,2
5	MPI	8,36
5	DC	9
Media grupo 5		8,52
6	RV	8,3
6	AVC	8,7
6	JPI	7,9
Media grupo 6		8,3
7	GFG	10
7	LF	9,6
7	SPI	10
Media grupo 7		9,86

Fuente: elaboración propia

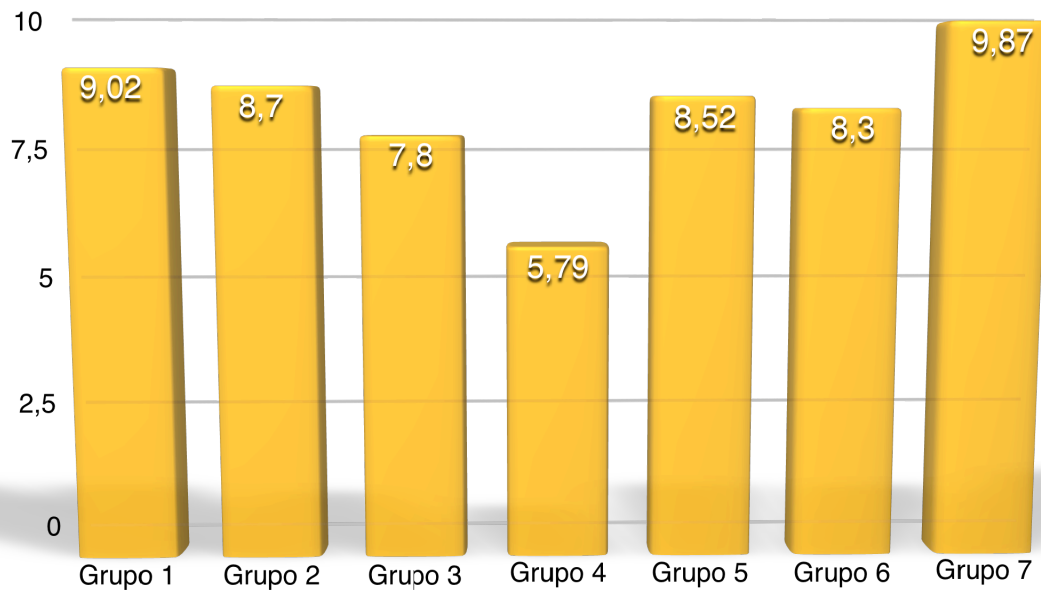


Fig. 35. Calificaciones medias por grupos. Fuente: elaboración propia

Tabla 23. Calificaciones finales por cursos.

CURSO	ALUMNO	CALIFICACIÓN FINAL
1°	ASP	9,41
1°	YT	9,04
1°	JTB	8,72
1°	ETU	7,46
1°	AG	6,62
1°	RG	5,74
2°	ES	8,6
2°	MG	8,8
2°	PT	5,8
2°	JG	5
2°	VC	8,2
2°	AVC	8,7

2°	RV	8,3
2°	GFG	10
3°	ABP	9,06
3°	ADP	8,6
3°	FT	8,26
3°	MPI	8,36
3°	JPI	7,9
4°	JT	7,92
4°	JTU	7,42
4°	DC	9
4°	LF	9,6
4°	SPI	10

Fuente: elaboración propia.

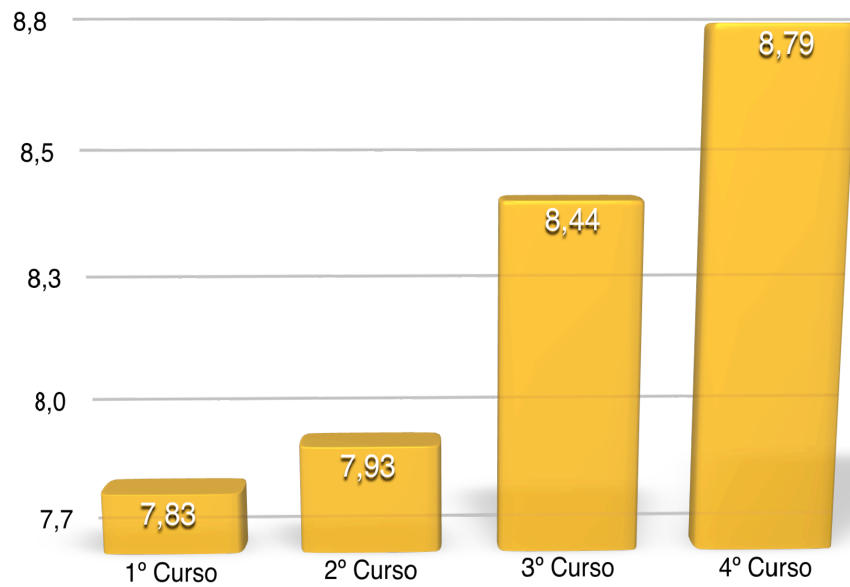


Fig. 36. Calificaciones medias por cursos. Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar las calificaciones fueron notables y sobresalientes en su mayoría. Las medias por grupos van desde el 7,80 al 9,86 excepto en el grupo 4 donde los resultados fueron menores. La calificación media de este grupo fue un 5,78. Se trata de alumnos con poca experiencia camerística y con niveles de implicación distinta. En el caso de RG hablamos de un alumno sin formación previa de Conservatorio que accede directamente de la Escuela de Música de Las Palmas. Su nivel de destreza con el instrumento es bajo y sus lagunas instrumentales le impiden llegar a mayores resultados en la interpretación camerística. La evolución del grupo se ve afectada por un alumno al que le cuesta “salir” de su instrumento para escuchar a los otros. Por otro lado está el caso JG alumno con capacidades instrumentales pero con una falta de motivación e implicación bastante grandes.

Si analizamos los resultados por cursos podemos observar que en primero y en segundo es donde están las calificaciones más bajas, en tercero y en cuarto las calificaciones van desde el 7,42 hasta la máxima calificación.. Aunque los resultados son evidentes nos cuesta hacer afirmaciones relativas al curso ya que depende totalmente del alumno en cuestión. En primer curso por ejemplo nos encontramos calificaciones desde el 5,74 al 9,41. Por lo tanto no podemos afirmar que los resultados se dan según el curso.

4.1.8.4 La autoevaluación.

La autoevaluación se realiza de forma continuada de manera que en todas las clases se les pregunta a los alumnos qué opinan de cómo ha salido, qué tal fue el ensayo, qué cosas mejorarían, etc. La tarea de autoevaluación nos da indicadores de cómo percibe la realidad el alumno y da la oportunidad al alumno de expresarse.

Ensayo:

Director: ABP

Duración ensayo: 2 sesiones de 60 min

Autoevaluación: están contentos con los avances, han ensayado 2 veces esta semana

Diario de clases grupo 1. Sesión 7 del primer semestre. Día 27 de octubre de 2014.

Además de las actividades durante las sesiones realizamos una de autoevaluación después de las audiciones de manera que los alumnos en la sesión de clase posterior al concierto comienzan respondiendo a la pregunta ¿Cómo crees que salió la audición? Posteriormente ven la grabación en video de la interpretación y se valoran atendiendo a los parámetros de la ficha de autoevaluación señalando las observaciones que consideren necesarias.

Tenemos que reconocer que, si bien en cursos anteriores habíamos realizado actividades de autoevaluación, la elaboración de la tabla con parámetros de evaluación se inicia con la inquietud investigadora de recoger la información que se genera con el presente trabajo etnográfico. Para los alumnos ha sido positivo les ha servido para estar atentos y valorar los aspectos fundamentales de la interpretación en pequeño grupo y de la interpretación en público de una manera sistemática.

*Vemos el video. Los 3 estamos orgullosos de lo hecho. El saxofonista me propone oírlo de nuevo, dice que la segunda vez se fijará en más cosas. Me gusta la propuesta y la llevaré a cabo con el resto de los grupos.
En el momento en el que lo ven y escuchan por segunda vez, rellenan la tabla de autoevaluación.*

Diario de clases grupo 2. Sesión 1 del segundo semestre. Día 9 de febrero de 2015.

Vemos el video (foto en el móvil)

- *Van haciendo comentarios mientras lo oyen. El violinista es muy incisivo con él mismo. Felicita sin embargo a sus compañeras. Me sorprende esta cuestión. Se le ve honesto.*
- *Ficha de autoevaluación: a RV le da pereza hacerla, finalmente la hace.*

Diario de clase grupo 2. Sesión 1 del segundo semestre. 12 de febrero de 2015.

- *Visionado del video: Les gusta verse, se quedan contentos en líneas generales.*
- *Ficha autoevaluación: a SPI le da un poco de pereza rellenarla, comenta que no le gusta hacer eso de autoevaluarse.*

Diario de clases grupo 7. Sesión 1 del segundo semestre. 11 de febrero de 2015.

Algunos alumnos se mostraron algo reticentes con el tema de tener que rellenar la tabla. Ellos preferían hablarlo de manera informal, no obstante al terminar de cumplimentarla y ponerla en común con sus compañeros se dieron cuenta de la validez del recurso. Para nosotros ha sido una grata sorpresa encontrarnos con alumnos capaces de llevar a cabo una crítica constructiva y poder constatar cómo en líneas generales las valoraciones coincidían con nuestras apreciaciones. Se hace por tanto recomendable esta herramienta para cursos venideros.

En cuanto a la pregunta de si la evaluación es reflejo de todo el trabajo discente-docente, nuestra respuesta es afirmativa. Consideramos que utilizando todos los tipos de evaluación y las herramientas propuestas se alcanzan los resultados acorde al trabajo continuado del docente. Los resultados serán mejores o no dependiendo del grado de implicación y esfuerzo de los alumnos así como de sus capacidades. El proceso de evaluación continua y de autoevaluación nos da indicadores de los aspectos que debemos mejorar o de los objetivos conseguidos.

4.1.9 Sobre las anécdotas, conflictos, incidencias que tuvieron lugar durante la investigación.

Se trata ahora de ser honestos y comentar algunas circunstancias que sucedieron durante el curso y que a pesar de no ser positivas sí que fueron situaciones de aprendizaje y crecimiento. Empezaremos por los conflictos acontecidos, hablamos de conflicto cuando hay circunstancias personales que impiden un normal desarrollo. Hablamos por lo tanto de casos aislados y de las acciones docentes para solucionarlos.

PT: alumna poco empática con el resto de sus compañeros. Alumna con problemas con su instrumento, con pocas ganas de implicarse en la asignatura, que participa poco en clase y que comenta en la entrevista que “ninguno de su grupo vale la pena”. Esta alumna además tiene un conflicto bastante gordo al final del segundo semestre faltando el respeto a los compañeros y perdiendo las formas.

Acción docente: realizar en la clase posterior al conflicto una dinámica de grupo.

Comenzamos la clase haciendo una dinámica de resolución de conflictos. La mano amiga: cada uno hace su huella de la mano y responde a las preguntas en cada dedo. Empezando por el meñique.

- *¿ Qué sucedió?*
- *¿ Porqué sucedió?*
- *¿ Cómo me siento?*
- *¿ Propuestas para mejorar?*
- *Slogan en la palma de la mano.*

Todos comparten la misma percepción, hay buen clima, todos prometen verbalizar las situaciones y ser respetuosos.

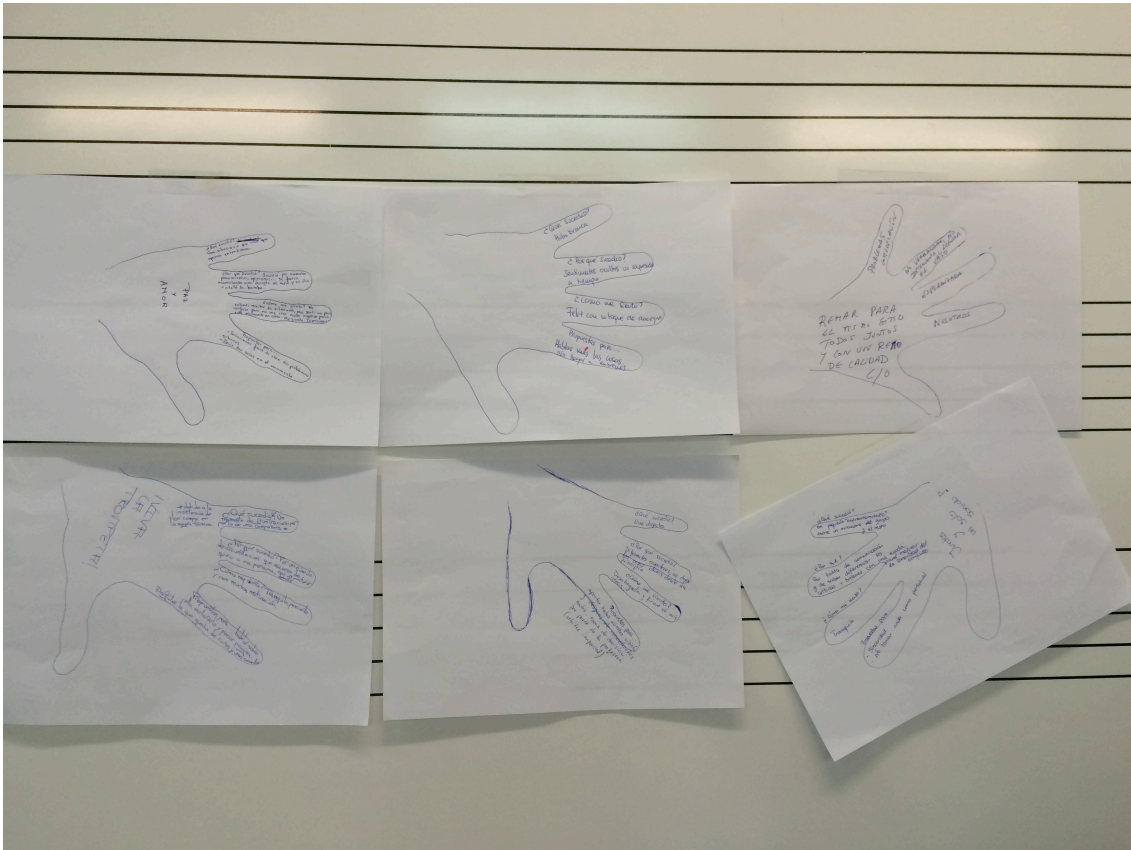


Fig. 37. Imagen de la dinámica de resolución de conflictos.

RV: alumno con altas capacidades que tiene poca experiencia de trabajo en equipo, corrige a sus compañeras de manera poco sutil, opina continuamente de cómo se deben hacer las cosas. Para la capacidad que tiene no estudia demasiado, le motivan los conciertos pero el trabajo constante y diario le aburre.

Se produce un enfrenamiento entre vc y violín, a cuenta de un pasaje del tercer nocturno. AVC le contesta de mala manera a RV, porque le insiste en que lo haga a la punta. Respuesta “ tú vas a saber mejor que yo como se toca el chelo, si te digo que no es que no, inténtalo tú a ver si puedes”, “tío te he dicho que no, esta cuerda es muy gruesa”, etc. RV se levanta y se va diciendo “ voy a salir un momento a respirar

Diario de clases grupo 6. Sesión 9 del segundo semestre. 7 de mayo de 2015.

Acción docente: hablar con él de manera individual sobre sus formas y su paciencia. Insistírle en lo importante de construir paulatinamente y de manera minuciosa.

JG: alumno con muy poca motivación y pocas ganas de estudiar. Llega tarde a clase, no asiste a los ensayos, se excusa en que se va a cambiar de especialidad.

Acción docente: entrevista individual. Se le regala una brújula de manera simbólica para que encuentre el camino. Se utiliza el refuerzo positivo diciéndole las capacidades que tiene y que las aproveche. Se le exige que para seguir con los compañeros como trío debe implicarse más.

GFG: alumno que justo antes de salir al escenario en el primer concierto desaparece, esto hace que en la actuación en público no realicen la interpretación de la manera que esperábamos. Alumno que llega tarde repetidamente a las clases de la 8:30, siempre con alguna excusa. Con esos síntomas doy por hecho que su grado de implicación es bajo y se lo hago saber a sus compañeras sin previamente haberlo hablado con él, esto le originó bastante malestar y lo hizo saber en la entrevista de final del primer semestre.

Acciones docentes: comparar un grupo de Cámara con un equipo de fútbol que necesita concentrarse antes de un partido. Advertirle que cuatro retrasos son una falta de asistencia. Pedir disculpas en la entrevista individual cuando el alumno comenta su decepción al enterarse de que hablamos mal de él de manera indirecta.

ES: alumno con enormes capacidades pero que tiene muchas ocupaciones fuera del CSMC. Estudia otra carrera, toca en numerosas agrupaciones que a su vez le generan compromisos. Sus faltas de asistencia están relacionadas con conciertos y obligaciones fuera del centro.

El saxofón está algo agobiado, le pregunto al final de la clase y me comenta que está con el proyecto de final de carrera de Ingeniería Obras públicas.

Diario de clases grupo 2. Sesión 2 del segundo semestre. 23 de febrero de 2015.

Acciones docentes: se le escoge un repertorio motivante y sobre todo con un alto grado de exigencia para que se vea obligado a ensayar más. Los días que no asiste a clase se trabaja con su compañero su papel individual.

JTU: alumno adulto con numerosas obligaciones laborales y familiares, padre de familia numerosa con pocas ganas de implicarse en la asignatura.

Es un alumno adulto, padre de familia, director de una Escuela de Música. Quedamos en que no le pondré un traspies pero que en Cámara debe implicarse a tope.

Diario de clases grupo 3. Sesión 6 del primer semestre. 21 de octubre de 2014.

Acción docente: poner los ensayos antes de la clase para que no tenga que venir otro día.
Hablar con el de manera individual en numerosas ocasiones.

DC: alumno que durante algunas clases no pudo asistir por dolencias físicas causadas por la sobrecarga muscular al estudiar de manera excesiva su instrumento sin hacer los descansos necesarios.

Valoración de la sesión:

Productiva, aunque DCL esta un poco de baja forma porque tiene dolores musculares en el brazo derecho, es por eso que hoy hemos tocado sentados.

Diario de clases grupo 5. Sesión 8 del primer semestre. 9 de noviembre de 2014.

Acción docente: realizar ejercicios de calentamiento físicos antes de tocar, dejar que toque sentado y con un cordón al cuello que le alivia el peso en los brazos. Los días que no pudo asistir trabajamos con las otras dos compañeras.

AVC: alumna que empieza con un nivel muy elevado de implicación y estudio que por circunstancias personales tiene que ponerse a trabajar y no puede dedicar el mismo tiempo al estudio de su instrumento y a la asignatura.

AVC dice que en general está muy tensa, muy agobiada con todo.

Diario de clases grupo 6. Sesión 9 del segundo semestre. 7 de mayo de 2015.

Acción docente: buscar un repertorio adecuado a las circunstancias con pocas exigencias técnicas, atractivo camerísticamente y con la duración adecuada.

JPI: alumna con circunstancias personales y familiares que hacen que no pueda disfrutar y desarrollar su enorme potencial.

La pianista esta pasando por un momento de crisis personal, me sorprende que a pesar de su tristeza, esto no afecta a su interpretación ya que ha trabajado bastante su parte, y se le perciben las ganas de hacerlo muy bien. Me preocupa que se pueda desinflar en el concierto.

Diario de clases grupo 6. Sesión 13 del primer semestre. 15 de enero de 2015.

Acción docente: entrevistas individuales con recomendación de que asista a un especialista en Psicología.

También incluiremos en este apartado los abandonos de dos alumnos durante el primer semestre. Ambos dejan de asistir en el mes de noviembre porque prefieren cambiarse a la especialidad de Composición. Además otro de los alumnos aunque continuó durante el curso la asignatura abandonó el resto de asignaturas para cambiarse a la misma especialidad que los anteriores. Este hecho podría ser objeto de futuras investigaciones, el objetivo de las mismas sería averiguar qué circunstancias motivan a los alumnos a cambiarse de Interpretación a Composición. Nos parece significativo ya que de nuestra muestra de 24 alumnos toman la decisión 3. “La motivación será un factor muy importante en el desarrollo de la tolerancia a las dificultades que todo aprendizaje o desarrollo profesional conlleva, siendo la responsable de que en los peores momentos no abandonemos nuestro camino artístico” (Valencia, 2011: 167).

Preguntamos a los profesores de la especialidad sobre qué factores ajenos a la Música de Cámara pueden alterar la consecución de los objetivos, las respuestas coinciden con las incidencias de este curso.

La no conciliación de horarios entre los miembros del grupo para ensayar y no disponer de un aula adecuada para dichos ensayos. (N.F.)

La falta de asistencia. La falta de trabajo individual y colectivo.

La falta de respeto a la actividad y a los compañeros. La prioridad que le dan los alumnos a otras actividades dentro o fuera del centro pensando que beneficia su formación instrumental priorizándola a la actividad del grupo. El menosprecio a la actividad. La falta de un sitio idóneo donde desarrollar la actividad. (F.T.)

Fundamentalmente dos: 1. Que todos los componentes tengan aproximadamente el mismo tiempo de dedicación e interés por la asignatura. 2. Que exista

cordialidad y buena predisposición entre todos los componentes. La buena relación entre todos es fundamental para el trabajo en equipo. (C.M)

En todos los casos de nuestra muestra citados anteriormente se realizó una acción docente y se logró cambiar la situación excepto en los alumnos cuyas circunstancias eran personales y familiares. Creemos en la necesidad de un orientador en el centro. La normativa sobre las enseñanzas de régimen especial no contempla la existencia de un psicólogo o un psicopedagogo en los centros. En la actualidad no existe esta figura en ninguno de los dos Conservatorios. Es cierto que los alumnos acceden a este tipo de enseñanzas de manera voluntaria, pero esto no implica que no se den circunstancias en las que tanto alumnos como profesores necesitamos pautas y herramientas que puedan mejorar las situaciones que se dan a lo largo de la vida académica. En los órganos de gobierno del CSMC y en las sesiones de evaluación se ha hablado bastante sobre este aspecto. Los profesores compartimos preocupaciones sobre determinados casos de alumnos que aunque son mayores de edad se hace palpable la necesidad de orientación.

Los alumnos que acceden a las Enseñanzas Superiores de Música han apostado por la formación en el Conservatorio. Muchos se enfrentan a la opinión crítica de familiares y amigos sobre el riesgo de especializarse en algo artístico, además de la poca consideración social que tienen este tipo de estudios comparándolos con la formación universitaria. Nuestros alumnos se encuentran en la edad adulta, unos comienzan a querer ser independientes, ocasionando algunas veces ciertos conflictos familiares. Otros trabajan y deben compaginar la vida académica con la profesional. Sin olvidarnos de que tenemos alumnado en la última etapa de la edad adulta con obligaciones familiares son padres o madres y obligaciones laborales que deben conciliar con la formación superior.

La casuística es bastante variopinta y se necesita un guía, unas pautas de actuación. Por otro lado nos hemos encontrado a lo largo de nuestros años de experiencia docente con alumnos que a simple vista parecen tener algún tipo de patología, pero sin la ayuda de un especialista en el centro nos vemos imposibilitados para poder determinar la existencia de la misma o para recibir algún tipo de orientación a la hora de actuar como docentes.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de nuestra investigación las relacionaremos con los interrogantes de partida, los objetivos y la metodología de la investigación. “Si, en cambio, un docente quiere hacer una investigación, primero tiene que sentir el deseo de saber algo que no sabe, de buscar algo, tiene que tener alguna inquietud, un interrogante al que quiere dar respuesta, un problema que quiere resolver (Tafari, 2004: 29). Finalizaremos el apartado con algunas propuestas para futuras líneas de investigación

Según el objetivo 1. Reflexionar y conocer en profundidad nuestra práctica docente y los interrogantes ¿es adecuada la didáctica que utilizamos para alcanzar los objetivos propuestos?, ¿qué circunstancias, decisiones, estrategias, recursos, etc. pueden hacer que fracase o prospere un grupo camerístico? La presente investigación sin lugar a dudas nos ha permitido reflexionar de manera profunda y exhaustiva acerca de nuestro quehacer docente. La gran cantidad de información recogida y analizada nos ha dado una visión densa de la realidad. Los supuestos de nuestro marco teórico nos han indicado los pasos a seguir a la hora de conocer y ordenar los elementos recogidos con nuestras herramientas de investigación. Zaragoza (2010) señala que “la conciencia del profesor respecto a “su” método es un aspecto esencial ya que “de todas las variables que intervienen en el proceso, es la que otorga al docente un margen de decisión y control que dependen exclusivamente de él” (Zaragoza, 2010: 215). Nos hemos llevado una grata sorpresa al comprobar el alto grado de aprovechamiento de las sesiones de clase y la visión de los alumnos sobre la productividad y la experiencia camerística durante el curso académico 2014-2015.

En relación al objetivo 2. Analizar nuestra práctica docente, sus fortalezas y debilidades y el interrogante de ¿en qué podemos mejorar nuestra práctica docente, nuestra didáctica? Una vez conocida nuestra práctica, además de reflexionar hemos analizado los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestra didáctica. La experiencia en el aula y fuera del aula durante este curso académico ha sido muy enriquecedora y con su análisis hemos podido conocer nuestros puntos fuertes y nuestros puntos débiles. Debemos fortalecer la preparación minuciosa de las clases sobre todo con agrupaciones que requieren un alto dominio y atención como los grupos de percusión. Podemos recurrir a la escucha de versiones contrastadas pero con la partitura delante para hacer anotaciones que nos guíen en

el trabajo docente. Cuando utilizamos los recursos debemos explicar a los alumnos su finalidad, si entregamos por ejemplo un documento de registro de observaciones de ensayo, o una tabla de parámetros de autoevaluación tenemos que asegurarnos que los alumnos han comprendido la finalidad y utilidad del recurso. El estudio individual es condición indispensable para que un grupo funcione, para confirmar que los alumnos han estudiado lo suficiente anotaremos el registro de tiempo de estudio individual la dedicación semanal. Este trabajo debe hacerse de manera constante y continuada al finalizar las sesiones. Con esta herramienta tendremos un registro de la implicación del alumno y de sus niveles de exigencia. Si empleamos una metodología activa y el aprendizaje cooperativo será fundamental explicar claramente y desde el principio de curso el tipo de metodología de manera que evitemos malos entendidos. Este tipo de aprendizaje y metodología requiere que los alumnos aprendan a realizar un análisis activo y continuo de todo lo que sucede en clase, el profesor está en todo momento escuchando, preguntando y guiando. Debemos enseñar a los alumnos a decir sus opiniones de manera argumentada y de modo respetuoso evitando posibles situaciones de conflicto. Nuestra actitud debe estar acorde a las circunstancias y al tipo de alumnado. Al hablar de las actitudes hablamos que tienen un “componente cognitivo, afectivo y conductual, hablamos de cómo la actitud puede influir en el comportamiento” (Castillo, 2007: 33).

En cuanto a los objetivos 3 y 4. Conocer qué criterios de configuración de grupos camerísticos son indispensables para el buen funcionamiento, y los interrogantes ¿cómo podemos configurar un grupo camerístico para obtener buenos resultados? Y ¿hasta qué punto la decisión y la configuración de las agrupaciones puede afectar a la buena marcha del curso? Además de ser capaces de ordenar los criterios para la configuración de las agrupaciones, según las circunstancias. Podemos afirmar sin lugar a dudas que a la hora de agruparlos necesitamos y debemos conocer a los alumnos, y por encima de todo su grado de implicación y responsabilidad. Este aspecto de la implicación es absolutamente fundamental ya que podemos tener alumnos en un grupo con edades similares, con un nivel técnico equilibrado y con un buen grado empatía pero si uno de los miembros no es responsable y respetuoso con la práctica camerística ese grupo no evolucionará de manera satisfactoria. Necesitamos conocer la opinión del profesor de instrumento para que nuestra

visión del alumno sea la más completa posible. Una mala decisión en cuanto a la agrupación puede desembocar en fracaso y que alumnos motivados con la práctica de conjunto se frustren y pierdan el interés.

La importancia de la motivación en el contexto musical se hace patente no sólo a la hora de la elección de la actividad artística como camino profesional, sino que se manifiesta día a día, en el trabajo cotidiano que el intérprete debe realizar para prepararse, estudiar, ensayar o acometer cada nueva actuación. (Valencia, 2011: 167)

La edad de los alumnos en las Enseñanzas Superiores no parece ser es un criterio fundamental, ya que trabajamos con alumnos de edad adulta que han tomado la decisión de realizar Estudios Superiores de Música. El factor de la edad si podría ser determinante en las Enseñanzas Profesionales en las que tratamos con alumnos en su mayoría adolescentes.

En cuanto al objetivo 5, saber emplear recursos y tomar medidas que puedan hacer que mejore un grupo y el interrogante de ¿cómo actuar ante conflictos en los grupos? En el transcurso de la investigación han surgido conflictos entre los compañeros de tres agrupaciones. La forma en que los hemos resuelto nos da indicadores de las medidas y recursos a emplear en cada caso. En líneas generales los conflictos han sido generados por alumnos en particular dentro de los grupos. La realización de entrevistas individuales es un recurso excelente para hablar de cerca con los alumnos y conocer su visión y percepción de la realidad. Las dinámicas de grupo son una herramienta adecuada en la resolución de problemas. “La música de cámara exige una constante adaptación por parte de individuos y organizaciones a las necesidades de cada situación planteada” (Galiano, 2013: 45).

En relación al objetivo 6, conocer qué aspectos son importantes en la elección de repertorio y en qué medida afecta esta decisión y al objetivo 7 demostrar que el repertorio es un recurso didáctico muy poderoso ambos relacionados con la pregunta de partida ¿cuánto puede afectar en los resultados la elección del repertorio? Debemos tener en cuenta la trayectoria camerística de los alumnos a la hora de asignar el repertorio, saber qué estilos y con qué formaciones han tocado previamente. La búsqueda de repertorio debe estar orientada a satisfacer los objetivos propuestos. Como docentes no debemos olvidar que el repertorio es un recurso didáctico, es decir una herramienta que nos servirá para trabajar

los contenidos y lograr los objetivos. Se trata de extraer de las obras seleccionadas los aspectos necesarios para cada alumno, dentro de cada agrupación en el momento adecuado. Existe gran cantidad de obras de Música de Cámara, el profesor de esta asignatura debe estar al día en cuanto a las novedades y variedades existentes. Es interesante proponerse en cada curso conocer obras nuevas y trabajarlas con los alumnos. Recurrir a compositores actuales para que compongan una obra para una determinada formación e interpretarla con la supervisión directa del creador es una experiencia verdaderamente interesante y muy aconsejable. “De esta forma, los estudiantes pueden entender las estéticas actuales como una evolución natural de la composición y de la creación, una nueva manera de pensar sobre la música y, por lo tanto adoptarán un posicionamiento más abierto ante las diferentes estéticas musicales” (Urrutia, 2013: 54).

En cuanto al objetivo 7. Conocer qué circunstancias ajenas a la didáctica pueden influir en el éxito o fracaso de los objetivos y la pregunta ¿cuáles son los factores ajenos a la Música de Cámara que pueden alterar la buena consecución de los objetivos? La experiencia de esta investigación nos revela que las circunstancias suelen ser de tipo personal. Por un lado nos encontramos con alumnos adultos con obligaciones laborales y familiares que les impiden dedicar el tiempo necesario para alcanzar los resultados esperados. Por otro lado tenemos alumnos con problemas de motivación con el instrumento o con la especialidad de Interpretación. Nos parece relevante que en Noviembre de 2014 se dieran abandonos en nuestra muestra, 2 alumnos que decidieron cambiarse a la especialidad de Composición y 1 alumno que a pesar de continuar la asignatura hasta final de curso decidió también el mismo cambio de especialidad. Creemos firmemente en la necesidad de un orientador en el centro. La normativa sobre las enseñanzas de régimen especial no contempla la existencia de un psicólogo o un psicopedagogo. En la actualidad no existe esta figura en ninguno de los dos Conservatorios. Es cierto que los alumnos acceden a este tipo de enseñanzas de manera voluntaria, pero esto no implica que no se den circunstancias en las que tanto alumnos como profesores necesitemos pautas y herramientas que puedan mejorar las situaciones que se dan a lo largo de la vida académica

En cuanto al objetivo 8. Reflexionar sobre la evaluación, los tipos de evaluación y las herramientas utilizadas para cada una de ellas, y las preguntas ¿es la evaluación reflejo de todo el trabajo docente-discente llevado a cabo durante un curso académico?, ¿porqué no conseguimos los mismos resultados si la didáctica es la misma con todos los alumnos? Nos parece que las herramientas utilizadas nos han servido de gran ayuda para cada tipo de evaluación. Favorecer la crítica constructiva y la evaluación continuada como elemento de mejora nos parece realmente necesario. Debemos dejar claro a los alumnos desde el inicio los métodos de evaluación y los porcentajes y ponderaciones de cada apartado. Los alumnos deben estar informados en todo momento de su evolución. Se deben realizar llamadas de atención a tiempo, al instante y ofrecer a los alumnos las soluciones que resuelvan la situación desfavorable. En cuanto a la autoevaluación para nosotros ha sido una grata sorpresa poder constatar cómo en líneas generales las valoraciones de los alumnos eran precisas, constructivas y coincidían en gran medida con nuestras apreciaciones. Se hace por tanto recomendable esta herramienta para cursos venideros.

En cuanto al objetivo 9. Valorar la opinión de los alumnos como elemento fundamental en la mejora de la práctica docente. Tal y como hemos referido anteriormente llevar a cabo esta investigación nos ha hecho constatar el valor enorme que poseen las opiniones de los alumnos. El feed-back entre alumno y profesor se torna de vital importancia en la toma de decisiones que debe llevar a cabo un docente de esta materia. “El nuevo horizonte profesional del docente es reconocer al alumno como completo y acompañarlo en su aprendizaje y sin los roles tradicionales desarrollar su labor desde la cercanía, la empatía y el compromiso, sin esperar que alguien externo resuelva los problemas con los que se encuentra” (Sánchez, 2012: 382).

En cuanto al objetivo 10. Elaborar propuestas de mejora de la didáctica de la Música de Cámara. Consideramos que las propuestas generadas a raíz de nuestro trabajo son numerosas. Tanto por el uso de las herramientas elaboradas para la recogida de la información, como por las orientaciones metodológicas en temas fundamentales como la configuración de grupos, la elección de repertorio, o la resolución de conflictos. La ficha del alumno, el formato del diario de clase, la tabla con parámetros de autoevaluación, el registro de observaciones de ensayo y la ficha de estudio individual son recursos didácticos con enormes posibilidades al alcance de cualquier profesor de Cámara. Por otro lado la

propuesta de los ejercicios de calentamiento camerístico así como la estructura y secuenciación de la sesión de clase son novedosas ya que si bien nos hemos encontrado con artículos e investigaciones de especialistas con indicaciones de cómo trabajar aspectos de la interpretación camerística, y artículos referidos a la necesidad de calentamiento, nuestra propuesta va algo más allá. Se trata de saber organizar la actividad docente y de que el calentamiento pase de ser algo individual a ser algo camerístico.

Dentro de las conclusiones respecto a la metodología de investigación, estamos tremendamente satisfechos de haber escogido la investigación etnográfica. Nos parece una decisión acertada ya que se trataba de reflexionar, comprender y analizar nuestra práctica docente. “Una etnografía no es una descripción pintoresca, sino una evaluación del rendimiento y la eficacia de una cultura organizacional” (Aguirre, 2009: 327). La muestra seleccionada es bastante representativa ya que comprende alumnos de todos los niveles de 1º a 4º y de instrumentos representativos de cada una de las familias, cuerda viento, percusión, piano, etc. No obstante debemos ser cautos a la hora de generalizar teniendo en cuenta que se trata de una investigación centrada en el CSMC, y en las Enseñanzas Superiores. Sin embargo, consideramos que las herramientas elaboradas para la recogida de información pueden ser utilizadas como recurso por cualquier docente de Música de Cámara tanto en las Enseñanzas Profesionales como en las Enseñanzas Superiores. Hay que ser conscientes también de las dificultades que supone el “extrañamiento” necesario en este tipo de metodología. Hemos estado inmersos y hemos sido protagonistas de la investigación, sin embargo a la hora de analizar la información hemos necesitado alejarnos en cierta manera para que los resultados fueran lo más objetivos posible. Somos conscientes de que la “etnografía es holística y contextual, las observaciones se ponen en una perspectiva amplia, asumiendo que la conducta de la gente sólo puede ser entendida en su contexto específico (Sánchez, 2012: 92). En cuanto a la triangulación la hemos llevado a cabo teniendo en cuenta los puntos de vista de varios informantes, la visión del profesor, la visión de los alumnos, y la opinión experta de nuestros compañeros profesores de Música de Cámara del CSMC. “Los etnógrafos, para analizar e interpretar sus datos, intentan triangular la información obtenida, contrastándola a través de diversas fuentes. El objetivo de la triangulación es, por un lado, la validación y, por otro, contar con una multiplicidad de perspectivas” (Axpe, 2003: 53). La etnografía nos ha revelado un tipo de mirada atenta,

cómplice, expectante, ideal para cualquier docente. Compartimos la apreciación de Álvarez (2008) al hablar de las finalidades de la etnografía. “También señalo otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador” (Álvarez, 2008: 3).

En cuanto a futuras líneas de investigación consideramos que un segundo paso dentro de nuestro estudio sería pasar de la etnografía al campo de la investigación-acción. Es decir traspasar la línea de la comprensión y poner en acción nuestras propuestas de mejora para luego valorarlas. Hablamos de un “profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. Profesorado investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica docente” (Latorre, 2003: 12). Hablamos de ver la viabilidad de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de la Música de Cámara. “Confiar en la incidencia de nuestras acciones estando convencidos de poder intervenir con efectividad ante los fracasos didácticos, modificando las condiciones y tomando las medidas necesarias, es la vía más pragmática para desarrollar buenas prácticas” (Zaragozá, 2009: 102). Además se podría utilizar la misma propuesta etnográfica con alumnos de Música de Cámara de las Enseñanzas Profesionales y comprobar si los resultados y conclusiones serían similares. Por otro lado se podrían realizar trabajos etnográficos en la didáctica de los instrumentos, utilizando los mismas herramientas de recogida de información adaptados a cada tipo de instrumento musical.

Nuestra investigación se centra sobre todo en la aplicación pedagógica, en la formación de profesorado. Recogemos el testigo de Roca (2013) al concluir en su tesis que la investigación “sobre el currículo es una asignatura pendiente dentro de las enseñanzas musicales en España” (Roca, 2013: 453). Nuestro enfoque ha sido didáctico, no se trata de una tesis sobre interpretación musical. Llevar a cabo un tipo de trabajo sobre esto requiere de un mayor grado de profundización en cada uno de los aspectos relacionados con la práctica musical. Sin embargo existen numerosos trabajos sobre este tema. “Nadie duda de que para ser profesor es fundamental dominar los contenidos de la especialidad, pero observamos que la necesidad de alcanzar un nivel de experto es un mito que puede resultar limitante cuando se hipervalora sobre otras cualidades, como la capacidad pedagógica, llegando a eclipsarlas (Sánchez, 2012: 277). Lo novedoso de nuestra investigación es que se centra en la actividad del profesor que enseña práctica instrumental de conjunto. “Existe

un déficit en la formación pedagógica del profesorado en secundaria, que puede equipararse al de conservatorio. Se ha primado el saber erudito de la materia sobre el conocimiento didáctico, es decir "el saber enseñar la materia" (Zaragozá, 2009: 28).

La práctica musical de conjunto ha tenido un enorme auge desde la implantación de la LOGSE, sin embargo en la búsqueda de material bibliográfico relacionado con nuestra investigación sólo hemos encontrado una publicación relacionada con la didáctica específica para este tipo de aprendizajes. Sí que encontramos experiencias relacionadas con la didáctica del instrumento así como métodos para la iniciación musical. "El aprendizaje es un proceso activo y socialmente mediado, el maestro se constituye en un mediador en el aprendizaje de la cultura y ha de ser musical y didácticamente competente (Lizaso, 2013: 21). Esperamos que nuestra investigación resulte de interés para los docentes de Música de Cámara en particular y de manera general para todos los profesores de Conservatorio con inquietudes investigadoras.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, M. (1999). La educación musical: nuevas alternativas. *Música y Educación*, 37: 69-77.
- Angulo, M. y Pliego, V. (1999). I Congreso Nacional de Música de Cámara. *Música y Educación*, 37: 147-150.
- Angulo, M. y Pliego, V. (1999). El secreto de las especialidades. *Música y Educación* 38: 5-6.
- Agudiez, E. (1996). Reflexiones sobre la enseñanza de la Música de Cámara. *Quodlibet* 4: 67-72.
- Aguirre Baztán, Á. (2009). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Marcombo.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), artículo 10. <http://hdl.handle.net/10481/6998>.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279. Recuperado en 19 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200016&lng=pt&tlng=es. 10.4067/S0718-07052011000200016.
- Alsina, P. (2006): Aproximación a las Estrategias de aprendizaje, *Eufonía*, 36, 7-19.
- Axpe, M. A. (2003). La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica. (Tesis doctoral). Recuperado en <ftp://tesis.bbt.k.ull.es/ccsyhum/cs126.pdf>
- Carnero, R. (2002). La iniciación del clarinete en edades tempranas. *Doce notas*, (Febrero-Marzo): 23-25.
- Castillo, A. I. (2007). Actitudes del profesorado de Conservatorios sobre la Integración Educativa: Un análisis exploratorio. (Tesis Doctoral), disponible en <http://hdl.handle.net/10045/9992>

- Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno de Canarias. (2002). Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 139, de 18 de octubre. (17053-17058).
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (mayo, 2011). 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. *Boletín Oficial de Canarias* núm. 91. (11082-11089)
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (mayo, 2011). Resolución de 12 de mayo de 2011, por la que se corrige el error de hecho detectado, por omisión, en la publicación de la 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, al no insertarse los anexos I, II y III (BOC, nº91, de 9.5.11). *Boletín Oficial de Canarias* núm. 99. (12053-12091).
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. (abril, 2014). Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. *Boletín Oficial de Canarias* núm. 66. (8814-8879).
- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. (junio, 2014). Resolución de 6 de junio de 2014, por la que se establece el calendario escolar y se dictan instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2014-2015, para los centros de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias* núm. 116. (16327-16337).

- Cooper, C. (2001). Trio con Brio, *Classical Guitar Magazin*. 19, (5): 11-17.
- Cremades, A. (2012). La experiencia musical: la posibilidad de sentir. *Música y Educación*, 92, 14-19.
- Díaz, M., Giráldez, A. (coord.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Grao.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 21: 231-246
- Domínguez, I. (2002). La especialidad de Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Madrid. *Doce notas*, 29: 12-14.
- Frega, A. (1998, mayo). La investigación en las enseñanzas musicales. *LEEME* [en línea], nº.1. Disponible en: [http:// musica.rediris.es/leeme/revista/fregainvest.html](http://musica.rediris.es/leeme/revista/fregainvest.html) [2002,10 de mayo]
- Frega, A. (2000, mayo). Las enseñanzas musicales y la investigación especializada un mundo fascinante. *LEEME* [en línea], nº.5. Disponible en: [http:// musica.rediris.es/leeme/revista/frega.htm](http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega.htm) [2002,10 de mayo]
- Galiano, J. (2013). Aprendizaje de la gestualidad en la música de cámara. *Música y Educación*, 96, 44-57.
- Garniez, N. (2000, November). Chamber Music Pedagogy Class. *Flying Together* [en línea], vol. 12 nº.1 Disponible en: [http:// www.chamber-music.org/newsletters/FT12_1_srs.htm](http://www.chamber-music.org/newsletters/FT12_1_srs.htm). [2002, 17 de mayo]
- Gillanders, C. (2001). Educar en la Música. *Música y Educación*, 48: 33-48.
- Gispert, C. (1999). Didáctica General. En *Enciclopedia General de la Educación* (680-694). Barcelona: Océano.
- Gipert, C. (1999). Didáctica de la Música. En *Enciclopedia General de la Educación* (1298-1327). Barcelona: Océano.
- Gómez, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: Ed. SM.

- Guber, R. (2011). La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1,(2):60-90. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5188/pr.5188.pdf.
- Herrera, L. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonía* 57:43-55
- Hinson, M. y Roberts W. (2006). *The Piano in Chamber Ensemble*. USA: Indiana University Press.
- Jorquera, C. (2002, mayo). ¿Existe una didáctica del instrumento musical?. *LEEME* [en línea], nº.9. Disponible en <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leeme/revista/jorqueradid.htm> [2002, 2 de julio]
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lawson, C. , Stowell, R. (2007). *La interpretación histórica de la música*. Madrid: Alianza.
- Lizaso, B. (2013). Modelos didácticos de audición musical comprensiva. *Música y Educación*, 94, 18-32.
- Londeix, J. (1985). *Exercices pratiques pour ensemble de Saxophones*. Paris: Editions Alphonse Leduc
- Lopez de Arenosa, E. (1999). Seminario sobre educación musical. Educación Musical Profesional. *Música y Educación*, 37: 15-39
- Lucato, M. (2001, mayo). El método Kodaly y la formación del profesorado de música. *LEEME* [en línea], nº.7. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato.htm> [2002,10 de mayo].
- Mantel, G. (2010). *Interpretación del texto al sonido*. Madrid: Alianza Música.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín, M. Á. (2009). *Joseph Haydn y el cuarteto de cuerda*. Madrid: Alianza.
- Martín, F. (1999). *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, E. (1998). *La Música de Cámara*. Madrid: Acento Editorial.
- Mathez, J. (2001). L' art de la musique de chambre (I). *Brass Bulletin*, 113: 42-46.
- Mathez, J. (2001). L' art de la musique de chambre (II). *Brass Bulletin*, 114: 78-82.

- Ministerio de Educación y Ciencia (agosto 1992). 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. *Boletín Oficial del Estado* nº 206 (29781-29800).
- Ministerio de Educación y Ciencia. (junio 1995). Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del Currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música y se regula la Prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado* nº 134. (16607-16631).
- Ministerio de Educación y Cultura. (julio 99). Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. *Boletín Oficial del Estado* nº158. (25473-25504).
- Ministerio de Educación. (junio, 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. *Boletín Oficial del Estado* nº137. (48480-48500).
- Muller, C. (2002). L' art de la musique de chambre (III). *Brass Bulletin*, 117: 90-93.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 11(2):107-115.
- Palacios, M. (1998,octubre). La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. *LEEME* [en línea], nº.2. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/palacios.htm>
- Palazón-Herrera, J. (2014). La web como entorno para la enseñanza musical. *Eufonía* 61, 24-31
- Piston, W. (1992). *Orquestación*. Madrid: Real Musical.
- Piña, J M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 78. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>.
- Popova, N. (2011). El espiritual negro: aspectos poético-musicales y recursos para la interpretación (Tesis doctoral) Disponible en <http://hdl.handle.net/10553/6311>
- Pujadas, J. Comas D'Argemir, Roca, J. (2010). *Etnografía*. Madrid: UOC

- Randel, D. (ed.) (1999). *Diccionario Harvard de música*. Madrid : Alianza Dictionarios.
- Raventós, J. (2003) El enfoque etnográfico en educación musical. En Díaz Gómez, Giráldez Hayes (Coord.) *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 39-57). Barcelona: Grao.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Renard, E. (2013). El acorde naturaleza y símbolo. *Quodlibet*, 54, 7-28.
- Rink, J. (ed.) (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.
- Roca, D. (2013). El análisis auditivo y el análisis orientado a la interpretación según la metodología IEM: diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical. (Tesis doctoral) recuperado en <http://hdl.handle.net/10553/11319>
- Roche, E. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE *Aula de Innovación Educativa*, 24. Recuperado en <http://aulagrao.com/revistas/aula/024-la-educación-musical-influencia-del-medio>.
- Rodríguez, C. (2000, mayo). La educación musical en los niveles profesionales. *LEEME* [en línea], nº.5. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm> [2002,10 de mayo]
- Rodríguez-Quiles, José A. (2006). "Clásico <versus> Moderno en educación musical", *Eufonía* 36: 85-97.
- Sadie, S. (1998). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London.
- Sánchez Vera, F. (2012). Una etnografía sobre el cambio en educación visto desde las tecnologías de la información y la comunicación. (Tesis doctoral) recuperado en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29551/1/TESIS-FulgencioSanchezVera%20%282%29.pdf>.
- Sánchez, Y. (2014). *El Contrato Didáctico en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música como instrumento al servicio del proceso de aprendizaje-enseñanza*. Almería: Círculo Rojo.

- Sanz R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y Educación*, 46: 45-62.
- Sardá, E. (2004). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós.
- S.A (1998, March). 1998 Award for Chamber Music Teaching goes to Dianna Richardson. *Flying Together* [en línea], vol. 11 nº.3 Disponible en: http://www.chamber-music.org/newsletters/Flying_9_1/flying_award_9_1.html [2002, 20 de mayo]
- S.A, (1999, julio). Nuevo calendario para la reforma. *Comunidad Escolar*[en línea], nº.637. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/637/info2.html>. [2002, 9 de mayo]
- S.A (2000). Profesores prácticos. *Música y Educación* 42: 5-6
- Tafuri J. (2004). Investigación y Didáctica en Educación Musical. *Revista de Psicodidáctica* 17: 27-36.
- Torres, L. (2014). Educación musical en línea en la sociedad de la información y el conocimiento. *Eufonía* 61:7-14
- Torres del Rincón, M. (2015). *Al unísono. Guía esencial para la práctica de la música de cámara*. Madrid: Alpuerto.
- Tranchefort, F. (dir.) (1995). *Guía de la música de cámara*. Madrid: Alianza Editorial.
- Urrutia, A. (2013). El compositor va al aula. . *Eufonía* 58:45-55.
- 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 doctoral) recuperado en : <http://hdl.handle.net/10553/7111>
- Velasco, H. Díaz de Rada, A (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vernia, A . (2013). Educación musical para adultos. *Eufonía* 57:14-20
- Verona, S. (2003): “Sobre la didáctica de la Música de Cámara hoy, en *Actas de las II Jornadas en Investigación en Educación Musical*. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.

- Verona, S. (pend). “La clase de música de Cámara: más allá del repertorio. Ejercicios de calentamiento camerístico. Una propuesta didáctica”. en *I Encuentro de Docentes de Enseñanza Musical en la Comunidad Canaria*, pendiente de publicación.
- Vignal, M. (2001). *Diccionario de la Música*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Villodré, B (2013). Formación didáctica en enseñanzas elementales de clarinete. *Música y Educación*, 93, 70-90.
- Vogt, H. (1993). *La música de cámara de Johann Sebastian Bach*. Barcelona: Labor.
- WiprudT. (2000, May). Chamber Music at Walnut Hill School: The Heart of the program. *Flying Together* [en línea], vol. 11 n°.3 Disponible en: <http://www.chamber-music.org/newsletters/>. [2002, 20 de mayo]
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

7. ANEXOS

Debido a la gran cantidad de información generada en nuestro trabajo de campo hemos creído necesario hacer una selección a modo de ejemplo en algunas de las herramientas utilizadas.

Anexo I. Diarios de clase .

- Grupo 7: Primer semestre
- Grupo 3: Segundo semestre

Anexo II. Fichas de los alumnos

- Grupo 1

Anexo III. Entrevistas a los alumnos

Anexo IV. Parámetros de autoevaluación

- Grupo 5: DC, VC
- Grupo 6: JPI, AVC

Anexo V. Registro de observaciones de ensayos

- Grupo 4

Anexo VI. Cuestionario a compositores

Anexo VII. Cuestionario a profesores especialistas