

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Programa de Doctorat de Didàctiques Específiques



LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA TRAVESERA EN LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

GUILLEM ESCORIHUELA CARBONELL

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

VALENCIA, MAYO 2017

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Programa de Doctorat de Didàctiques Específiques



LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA TRAVESERA EN LOS
CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

GUILLEM ESCORIHUELA CARBONELL

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

VALENCIA, 2017

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORAT DE DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES



LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA TRAVESERA EN LOS
CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

GUILLEM ESCORIHUELA CARBONELL

DIRIGIDA POR:

DRA. DÑA. ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

VALENCIA, 2017

*Gracias a todas las personas
que han colaborado en este proyecto,*

*En especial quiero agradecer
la ayuda y entrega de
mi tutora Ana Botella,
a la cual le debo la ilusión
por la investigación científica.*

*A mi familia, amigos y compañeros
por estos cuatro años de comprensión,
apoyo, ánimo y aliento.*

*Por último, al acabar esta tesis doctoral
no puedo dejar de pensar
en mi madre, mi referente intelectual,
académico y de empeño
por la excelencia.*

ÍNDICE

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
1. Justificación	5
2. Planteamiento del problema	9
3. Objetivos	10
4. Estructura del trabajo	11
II. MARCO TEÓRICO	15
1. Estado de la cuestión	17
2. Métodos antiguos y tratados de flauta travesera	31
3. Aparición de los métodos de flauta modernos	40
4. Escuelas de flauta travesera	61
5. Evolución de la Educación Musical en España	68
5.1. El nacimiento de los conservatorios en Europa y España	69
5.2. La flauta en España	77
6. Actualidad de los Centros Superiores de Música en España	85
6.1. La Educación Musical superior en España	85
6.2. Red de Conservatorios y Centros	89
6.3. Profesorado y acceso a la función docente	91
7. La Educación Musical superior en los países occidentales	94
7.1. El caso de Francia	95
7.2. El caso de Estados Unidos	101
7.3. El caso de Alemania	103
III. MARCO METODOLÓGICO	111
1. Tipificación del estudio	112
2. Fuentes de información	113
3. Procedimiento de recogida de la información	114
4. Poblaciones y muestras	119
5. Técnicas de análisis de datos	121

6. Fases de la investigación y conclusiones del proceso.	122
7. Cronograma de la investigación	123
IV. ANALISIS Y DISCUSIÓN	127
1. Descripción de los resultados	127
1.1. Análisis descriptivos	127
1.2. Análisis cualitativos	150
1.3. Análisis relacionales	164
2. Síntesis de los resultados	179
V. CONCLUSIONES	191
VI. REFERENCIAS	213
1. Bibliografía	213
2. Páginas web	226
3. Legislación	226
VII. ANEXOS	229
Anexo I: Métodos de flauta	I
Anexo II: Estudios y ejercicios técnicos	III
Anexo III: Centros superiores de música de España	VII
Anexo IV: Cuestionario	IX
Anexo V: Carta de presentación de cuestionario	XIX
Anexo VI: Relación de tablas	XXI
Anexo VII: Relación de figuras	XXIII
Anexo VIII: Tablas de frecuencia	XXV
Anexo IX: Tablas de contingencia	XLIX

I INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral que se presenta es el resultado de una investigación sobre didáctica musical, completa en su campo y de un alto grado de especificidad. Se trata de un terreno poco estudiado de la práctica docente musical. La base en la que se asienta este trabajo es el modo en que se enseña un instrumento de viento madera, en este caso, la flauta travesera. El estudio aporta a la comunidad educativa de los conservatorios una explicación científica de cómo se dan las clases de flauta travesera y qué modos de docencia se dan en España. Es una forma de generar conocimiento que permitirá saber cómo se prepara a los estudiantes en este territorio.

Este tipo de trabajo ha sido estudiado desde otras familias; en especial se ha tratado mucho la de la cuerda (Klotman, 1988; Rolland, 1986; Rossing, 2010), donde el violín ha centrado la atención de la comunidad investigadora por su compleja técnica y por las distintas metodologías que se utilizan. Sin embargo, sobre la flauta travesera apenas se ha escrito, a excepción de las investigaciones recientes de Botella y Escorihuela (2014, 2016 y 2017). Tampoco se ha puesto de relieve la importancia de las escuelas flautísticas europeas que han dado un cariz diferente a la interpretación, tanto en solitario como orquestal. Este estudio pretende un acercamiento a este campo desde el punto de vista del profesor y del alumno. Se abordarán los casos que se dan en España, de esta manera se esperan resultados de carácter nacional que ayuden a entender una supuesta escuela española de flauta travesera. Para ello, se recurrirá a todos los centros superiores de enseñanza musical del país.

El objeto de estudio abarca diversos aspectos que no son simplemente la técnica o la metodología utilizada por el profesor, sino algo más trascendente como es la visión global de la flauta en sí. Se trata de los

elementos más pequeños que deben hacerse medibles, como puedan ser el *vibrato*, la técnica de embocadura, obras que se estudian y cómo se enseñan las características estilísticas o la manera en la que el bagaje del profesor incide en el alumno.

La flauta travesera se presta mucho a este tipo de investigaciones debido, por una parte, a sus características en la enseñanza. Y por otra, a las diferentes visiones sobre aspectos que afectan al estilo, al sonido o la musicalidad de los estudiantes. Los profesores de enseñanzas superiores de flauta educan al alumno dentro de un pensamiento flautístico que se articula en torno a estos elementos que son los que se han estudiado. Además, estos definen a un flautista, formando la personalidad y el tipo de profesional de la flauta en el que se convertirá el alumno.

Es uno de los instrumentos de viento más antiguos de la historia, debido a su sencillez. Un tubo cerrado por un extremo y abierto por el otro con agujeros laterales, siendo uno de ellos por el que sopla el intérprete. El sople pone en vibración la columna de aire contenida en el tubo originando el sonido. Esta actividad tan elemental y que se presenta de manera evidente esconde en realidad varias maneras de abordar la dirección del aire, la vibración del mismo, la intensidad, la colocación de la columna... Todas estas indicaciones son las que tiene que transmitir el profesor al alumno y formarlo en una determinada manera de tocar. Por tanto, se quiere saber cómo se entiende este hecho en los centros superiores de música de España y qué tipo de praxis realizan los profesores.

Se clasifica como un instrumento de viento madera. De viento porque su sonido es producido por una columna de aire en movimiento, y de madera porque cuando se hizo esta clasificación estaba mayoritariamente construida con madera, en contraposición a los contruidos con metal. Pero la clasificación más precisa sería la de un aerófono de bisel. Es aerófono porque su sonido es producido por la vibración de una columna de aire, y es de bisel porque esta vibración se produce cuando el aire del instrumentista

choca contra el bisel del agujero de la cabeza de la flauta. Esta embocadura de bisel hace tan volátil y flexible el sonido que ligeros cambios en la técnica del aire pueden dar un matiz diferente y por tanto cada profesor puede enseñar a sus alumnos de diferentes formas, amoldándose o no a los cánones de las consolidadas escuelas europeas de flauta.

Por todas estas variables y factores, que influyen en el instrumento y su enseñanza, se hace necesaria una revisión de los cuatro cursos superiores de flauta, exponiendo un ideario educativo, unos objetivos y contenidos con los que trabajar, la metodología a utilizar, la evaluación del alumnado y la concreción de todo ello en las unidades didácticas. Es importante destacar que se trata de un modelo aplicable en un contexto general, y que en la práctica debe ser abierto, flexible y adaptable a las circunstancias e individualidades de los diferentes centros y alumnos que componen la red española de conservatorios superiores y centros de otra naturaleza que han emergido en los últimos años. La comunidad científica debe tener conciencia de estos estudios que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello es necesario penetrar en el sistema e investigar para obtener conocimiento empírico, así como dotar de parámetros medibles y concretos la pedagogía de la flauta travesera.

1. Justificación

El tema que se ha escogido resulta interesante por el poco análisis que existe acerca de la flauta travesera en España, sobre su estudio y su enseñanza. A nivel personal, esta investigación es un reto como flautista que ha estudiado en un centro superior de música español y ha experimentado las ventajas e inconvenientes del sistema. Por otra parte, a nivel profesional, como docente de flauta travesera me interesa la trayectoria de los alumnos y acotar de alguna manera los rasgos que definen la pedagogía de la flauta en el país. No obstante, la investigación musical está adquiriendo, cada vez más, un lugar prominente en España. La comunidad educativa de los conservatorios superiores parece que se desancla del letargo decimonónico en el que había permanecido. Se está dejando atrás el institucionalismo

cerrado y dando paso a la innovación educativa, aunque las metodologías utilizadas se mantienen sin muchos cambios desde hace cien años cuando se fundaron los primeros centros en España. Prueba de ello son los Congresos Nacionales de Conservatorios Superiores de Música celebrados recientemente en Valencia (2014), Madrid (2015) y San Sebastián (2016), además de jornadas y seminarios que lleva a cabo la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español. También la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana ha apostado en los últimos años por la reflexión e implementación de programas de mejora en las enseñanzas musicales a través de actividades como el Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana (2012)¹ dedicado a la evaluación. Así mismo, ha desarrollado normativa específica como la Resolución de 3 de julio de 2015² por la que se convoca un programa para el desarrollo de proyectos de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de actividades de promoción de la música en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de Música y Danza.

Lo que la experiencia demuestra o revela es que cada profesor de flauta revierte en sus alumnos la técnica o la visión de la flauta que él ha recibido, pero cuesta encontrar un razonamiento previo, una programación didáctica discutida o un proyecto en común dentro del departamento de viento-madera. Por todo ello, este trabajo puede sacar a la luz cuál es la praxis de los docentes de flauta travesera en nuestro país y aportar modelos para que los profesores puedan abordar su labor educativa con más recursos.

¹ I Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunitat Valenciana: La evaluación en la Educación Musical.

² *Resolución de 3 de julio de 2015, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se convoca el programa para el desarrollo de proyectos de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de actividades de promoción de la música en los centros de Educación Infantil y Primaria, institutos de Educación Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de Música y Danza de titularidad de la Generalitat, para el curso académico 2015-2016.*

En España existen treinta centros de enseñanza superior de música, entre privados y públicos, número que no para de crecer con nuevas fórmulas en universidades privadas o centros de alto rendimiento exclusivos. Destacan algunos de los más antiguos como el Real Conservatorio Superior de Madrid (1830) o el Conservatorio de Valencia (1879), cuyas enseñanzas han influenciado y revierten actualmente en profesionales de todo el país, tanto docentes como intérpretes. Así mismo, han alcanzado grandes cuotas de reconocimiento los centros superiores de Aragón, Cataluña o País Vasco, que desde su fundación han apostado por romper con los cánones de los conservatorios clásicos y complementar la formación tradicional con colaboraciones diversas.

Esta investigación se puede justificar *per se*, en el sentido de que en sí misma aborda algo de lo que no existe información. La didáctica instrumental de la flauta en los ciclos superiores está poco tratada. Como dicen Botella y Escorihuela (2016, p. 412): “se sabe poco de lo que el profesorado enseña y cómo lo enseña, de las corrientes flautísticas que se están siguiendo y del tipo de experto de la flauta que una vez acabada su educación superior está saliendo al mercado musical”. En definitiva, qué producto musical está lanzando al mundo profesional el sistema educativo. Dando a conocer a los docentes las diferentes posibilidades y líneas educativas que tienen y lo que hacen sus compañeros, se podrá mejorar la didáctica del instrumento, pudiendo llegar a acuerdos entre ellos, a unificar criterios, etc. Por tanto, se necesita saber qué y cómo se está enseñando para saber en qué y cómo mejorar esta praxis y revisar, incluso exportar, las características propias del tipo de enseñanza flautística que se da en España.

Actualmente existe muy poca bibliografía acerca de la praxis docente de los instrumentos, quizás por su carácter efímero, en el sentido de que es muy cambiante; condicionada al profesor y al centro, que puede ser diferente en cada curso para los alumnos. Con el actual sistema de cuerpo de profesores puede resultar difícil establecer o sentar lo que se ha venido a llamar

escuela o cátedra. Las plantillas son variables por la diversidad de tipología laboral, profesores contratados, interinos, profesores en comisión de servicios, catedráticos... No solo en España pasa esto, se agudiza más en Europa, donde en los centros de Educación Musical se practica una alta movilidad del profesorado. Todo ello aboca a un campo muy poco estudiado y hace más necesario si cabe abordar este tema que para la comunidad docente puede resultar de gran interés.

Hoy en día es casi imposible para un docente o para un futuro alumno de flauta saber qué y cómo se plantean los profesores de los centros superiores la enseñanza del instrumento. Las programaciones son difíciles de conseguir porque no se trata de documentos publicados, y aún teniendo acceso a ellas, no son una descripción de la praxis del profesor y dista de la realidad, que varía incluso con cada alumno. Además en muchos casos, la programación no deja de ser una serie de métodos y obras del repertorio ordenados por cursos y sin ningún planteamiento metodológico y didáctico.

Las programaciones didácticas que cada profesor diseña son un ejercicio de autonomía, tanto de él como del centro. El profesorado adapta y concreta las intenciones educativas, expresadas en los diferentes elementos del currículo, hasta transformarlas en una propuesta coherente de actividades de aula. Pueden elaborarse consensuando previamente unas directrices comunes a nivel de departamento y desde ese punto de partida concretarlo después por asignaturas. Un acceso a esta documentación hubiese sido importante en el desarrollo del estudio, no obstante es posible que escondiese prácticas no reconocidas y a las que este trabajo pretende alcanzar.

Con toda esta información los alumnos deberían poder escoger con más libertad y con más conocimiento de causa, basándose en criterios objetivos. Así mismo, los profesores de enseñanzas profesionales podrán aconsejar a sus alumnos y también corroborar su propia programación didáctica y su

praxis en el aula. Ésta debería ser adaptada según su criterio y en función de las prácticas docentes de sus colegas en los centros superiores.

El profesorado de las enseñanzas superiores necesita saber qué se hace en otros centros e incluso en el suyo, para mejorar y revisar sus métodos así como para colaborar en los de los demás. Se trata de un enriquecimiento de la Educación Musical y, en concreto, de la enseñanza de la flauta travesera.

2. Planteamiento del problema

La cuestión que ha de abordar este estudio es la variedad de praxis docentes que llevan a cabo los pedagogos superiores de flauta. Es decir, el problema que se plantea es la diversidad y heterogeneidad de modelos de aprendizaje que se generan en estas enseñanzas. Esto no es una contrariedad en sí, ya que se trata de una realidad que se repite en diferentes ámbitos y especialidades. El inconveniente emerge cuando se quiere enunciar una práctica común, un modelo (heterogéneo u homogéneo), o una descripción de lo que sucede en las aulas de flauta travesera del país.

El planteamiento es sencillo en tanto que el problema radica en que existe una realidad no visible de la enseñanza musical interpretativa, en este caso de flauta travesera. Por eso, ante un campo poco estudiado, poco desarrollado y casi inadvertido para los pedagogos e investigadores, se hace preciso resolver en una demostración o evidencia de lo que pasa en las clases. Para así dar testimonio de una manera de hacer, así como de distintos procedimientos para un mismo objetivo. Es la forma en que se podrá crear un mapa de la Educación Musical superior en España, en la especialidad de flauta travesera.

Si se tienen en cuenta los datos que esta tesis maneja, de los treinta centros superiores que existen en el país, son realmente veinticuatro los que ofrecen las enseñanzas de flauta travesera, y cuarenta y ocho los profesores que imparten docencia en esta disciplina durante el curso 2014/2015. Es en el

primero de los años cuando se inicia la investigación a raíz del Trabajo Fin de Máster. De estos profesores, cada uno tiene una realidad laboral diferente, en función del cuerpo al que pertenecen y la relación jurídica con la administración pública, o del tipo de contrato en los centros privados o subvencionados. El profesorado también presentará distintos perfiles, más académicos, más solista de instrumento, más camerístico, más orquestal, etc. Además, la naturaleza del centro influye en la libertad de implementar programaciones o programas específicos. Todo ello crea un amalgama desestructurado en la Educación Musical Superior, que queda oculto a la ciencia de la educación y al sistema académico.

3. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer la praxis docente de los profesores de las enseñanzas superiores de flauta travesera de España. Este objetivo marco que engloba toda la tesis es el que permitirá ir deshilando el entramado que supone la didáctica del instrumento en este campo de estudio. Para llevar a cabo este cometido se plantean los siguientes objetivos específicos que se relacionan directamente con la estructura de la investigación:

- a) Describir la práctica didáctica de los 24 Conservatorios y Centros Superiores de España, características y metodología de estas instituciones y de cada uno de sus profesores.
- b) Observar y determinar qué perfil flautístico o a qué tipo de flautista (escuelas de flauta) se adscribe cada profesor y cómo influye esto en el tipo de alumnado.
- c) Determinar si realmente existe una escuela de flauta autóctona, diferenciada del resto de escuelas nacionales de flauta.
- d) Conocer los autores de referencia que se interpretan tanto en el repertorio como en los libros de técnica y de estudios, y si los

profesores siguen un programa común de centro o cada uno prepara su programación.

- e) Trazar paralelismos entre los centros educativos, descubriendo los fundamentos generales de la flauta en los que se basa una enseñanza integral y especializada como objetivo en la comunicación de un mensaje.
- f) Descubrir en qué grado el bagaje musical de cada profesor (experiencia orquestal, estudios en el extranjero...) influye en su manera de impartir clase de flauta y de programar.
- g) Producir unos resultados que permitan mejorar la implementación de la didáctica de la flauta, esto es, generar conocimiento científico sobre la enseñanza del instrumento para que la comunidad docente pueda tomar nuevas ideas y distintos puntos de vista a la hora de abordar los procesos educativos.

4. Estructura del trabajo

El presente trabajo está estructurado en 6 capítulos, de manera que en este primero se introduce el tema y se justifica la importancia y su necesidad de estudio. Así mismo, se ha dedicado un apartado a los objetivos que debe cumplir esta tesis y que el autor considera el hilo fundamental por el que se ha de guiar la investigación. El segundo capítulo es el marco teórico que sustenta el estudio, y se basa en un estado de la cuestión, que es importante para saber dónde se encuentra el tema y cuál es el camino que queda por recorrer. En él se hace referencia a los estudios e investigaciones que se han realizado tanto en el ámbito de la flauta travesera como en el de otros instrumentos, ya que el proceso siempre será similar. Como se verá más adelante existen aportaciones desde el ámbito de la didáctica de la educación primaria y secundaria, también desde las escuelas de los instrumentos de cuerda, pero pocas de los aerófonos. En este apartado es necesaria la referencia a los tratados y los diferentes

métodos de flauta que se han escrito y que definen cómo ha evolucionado la enseñanza de la misma. Además, se analizan las distintas escuelas nacionales de flauta y se repasa la evolución de la Educación Musical en España, incidiendo en la actualidad de estas enseñanzas. Por último, se aborda la Educación Musical en tres países occidentales que son referencia en el campo: Francia, Estados Unidos y Alemania.

El capítulo tercero se centra en el marco metodológico y la metodología seguida para conseguir los objetivos. Para ello, es necesaria una revisión bibliográfica y una búsqueda histórico-musical que se hace en base a un detallado análisis de fuentes primarias y secundarias sobre lo que hasta el momento se ha escrito en relación al estudio de la flauta. Así pues, también es preciso un estudio vinculado a la praxis del instrumento en las aulas de los centros superiores de música de España, para conocer la actitud del profesorado, mediante un cuestionario que les permita expresar su parecer acerca de la mejor manera de enseñar este instrumento y cuáles son los pilares en los que fundamentan la formación que dan a sus alumnos. Este cuestionario es la mayor fuente de información que aporta este trabajo, ya que de él se obtiene el testimonio de lo que sucede en las aulas y de la praxis real. En cuanto a la Educación Musical en los países citados anteriormente, se plantea un estudio de casos. Es decir, una investigación puramente cualitativa basada en la descripción de estos sistemas de enseñanza, a través de fuentes de información contrastadas y desde una perspectiva estructural.

Por su parte, el cuarto capítulo es el dedicado al análisis de los datos y discusión de los resultados, describiendo los mismos y sintetizándolos a fin de encontrar respuestas a los objetivos planteados. Se exponen tanto los análisis descriptivos como los cualitativos, para después establecer una serie de análisis relacionales entre variables y que son los que, en gran medida, responden a las preguntas que se plantea el trabajo. Por último, el capítulo quinto corresponde a las conclusiones de este estudio. Las referencias y los anexos aportan la información necesaria para cotejar los datos que presenta la investigación.

II MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

La praxis docente no es inmanente en el tiempo, se trata de un devenir cambiante y sujeto a multitud de variables. Esto hace difícil su revisión, que muchas veces se ve relegada a un estudio de la metodología, pero no de la acción docente (Botella y Escorihuela, 2014). En este sentido este marco referencial incide en la investigación que se ha realizado acerca de la didáctica instrumental, la producción pedagógica sobre la flauta travesera, las diferentes escuelas del instrumento y la historia y situación actual de los medios en los que se instruye: los conservatorios. Con todo ello, se intenta crear un marco en el que se entienda esta investigación y el contexto en el que se enseña la flauta travesera en los centros superiores españoles.

En primer lugar, se procede a un examen de las investigaciones en didáctica de los instrumentos. Se puede considerar que es preciso ahondar en el estudio de la pedagogía instrumental, dado que existe una gran cantidad de referencias a la música en las Enseñanzas de Régimen General, y no en las de Régimen Especial que contemplan los estudios musicales de los conservatorios. En España existe algún antecedente entorno a la flauta travesera y su repertorio, sin embargo cuesta encontrar alusiones a la didáctica performativa. En este punto se citan algunos estudios internacionales que han abordado la figura del profesor y de la educación en artes.

En segundo lugar, se presenta una enumeración de los métodos de flauta travesera más destacados. Desde la aparición del primer método en 1707, hasta los aparecidos a finales del siglo XVIII, que muestran una corriente de conciencia progresiva. De todos ellos se realiza una pequeña explicación y análisis. Cabe destacar que este punto tan sólo abarca los tratados considerados tradicionales, por estar pensados para la flauta anterior al sistema Boehm.

El tercer punto de este capítulo sigue el modelo del segundo. En este sentido, se analizan los métodos que aparecen a partir del XIX al amparo de la nueva flauta Boehm y la revolución de la enseñanza instrumental. Además, la sistematización del estudio impera en todas las publicaciones, hasta hoy en día, con los libros actuales.

En cuarto lugar, se hace un recorrido por las escuelas nacionales de flauta travesera, que han jugado un papel importante en la generalización y el exponencial de las técnicas y los métodos que han conseguido ser atemporales y de probada solvencia. Los alumnos de Taffanel en el Conservatorio de París tuvieron una fuerte influencia en los flautistas a principios del siglo XX en Europa y América, siendo la escuela francesa precursora de la americana. La escuela inglesa fue de caracteres y tendencias diferentes a las que se desarrollaron en Francia. En otros países europeos con tradición flautística se produjo una situación parecida, en cuanto a la paulatina pérdida de los rasgos seculares en favor de la escuela francesa.

El punto cinco está dedicado a la Educación Musical en España y su evolución. Es decir, se aborda el nacimiento de los conservatorios y cómo se ha ido modelando el sistema educativo español para adaptar los estudios musicales hasta llegar a los planes de estudios y el modelo de hoy en día. También se revisa el desarrollo de la flauta en España a partir del XIX.

En el punto sexto se resume la actualidad de los Conservatorios Superiores en España, exponiendo el ordenamiento de la Educación Superior en estos centros. Se pretende visualizar cómo se regulan estos estudios, así como la red de centros que ofrece el estado. Existen 30 centros superiores de Música, donde imparten sus enseñanzas profesores de especialidades instrumentales, de conjunto y/o teóricas. Los docentes acceden a sus puestos de formas variadas, y también en este punto se aborda la manera en la que lo hacen.

Por último, este marco teórico presenta una comparativa entre tres casos de sistemas educativos. Se analiza la casuística de la Educación Musical en Francia, Estados Unidos y Alemania.

1. Estado de la cuestión

La investigación sobre la didáctica de los instrumentos se ha abordado desde diferentes campos, tanto a nivel de enseñanzas profesionales como amateurs o complementarias. Así pues, la de la flauta dulce o de pico es la que más ha sido estudiada, con diferentes tesis referenciadas en Tesoro (Espona, 2014; Gallo, 2011; Gustems, 2003; y Jambrina, 2007). Ello se debe a que resulta una herramienta docente importante en la asignatura de música en la Educación Primaria y la Secundaria.

Sin embargo, apenas existen tesis relacionadas con los instrumentos que se estudian de manera profesional en los Conservatorios. Se necesita medir cómo el profesorado desarrolla en el alumno la destreza en el manejo del instrumento para que la ejecución del texto musical adquiera sentido (Botella y Escorihuela, 2017). Tal y como explica la introducción de este trabajo, son los instrumentos de cuerda los que más han sido investigados en este campo. Esto se debe a su gran variedad técnica y metodológica, muy arraigada a las escuelas nacionales y que admite una fácil diferenciación y medición de sus resultados.

Así pues, existen ejemplos tan evidentes como la escuela de contrabajo, donde las diferencias son fácilmente observables en cuanto a la manera de coger el arco (arco alemán o francés). En violonchelo también se encuentra mucha literatura de investigación en torno al arco y a los golpes, colocación, *vibrato* o técnica de dedos, lo mismo que en viola y violín (Tery-Smith, 2001; Koh et al, 2015; o Pine, 2014). Este último ha sido sin duda el instrumento sobre el que más han escrito, ya que del estudio de su didáctica se pueden extraer conclusiones para todos los demás de cuerda frotada. La investigación de las escuelas de violín ha dado a la comunidad educativa una gran cantidad de

posibilidades de enseñanza del instrumento y muchos recursos didácticos.

Lo que diferencia a una u otra escuela de violín son el conjunto de contenidos organizados y transmitidos en una forma o estilo determinado. Cada escuela se ha ido construyendo sobre la base de una filosofía, desarrollando los aspectos técnicos que describen a cada una y dando lugar a una corriente de seguidores que basan en ella toda su enseñanza.

Existen dos grandes escuelas de violín: la Alemana y la Rusa, originando dos maneras antagónicas y complementarias, al mismo tiempo, de ver el violinismo. No obstante, y como elemento que se podrá corroborar o no en el estudio, hoy en día y con la globalización a la que la humanidad está abocada, hablar de escuelas puras es muy difícil. En Latinoamérica y quizá en las tres Américas ya no se imparten estas dos corrientes en su estado puro. Ambas se han potenciado en la síntesis y las dos se precisan mutuamente. A día de hoy es posible pretender y aprender a tocar el violín y cualquier instrumento mejor que hace cien años porque las didácticas y las experiencias se han aunado generando un mayor conocimiento (Botella y Escorihuela, 2014).

En lo que se refiere a la cuerda percutida sí que existen muchos estudios y tesis doctorales (Nogués, 2015; Herrera, 2014; Curbelo, 2013; o Ponce, 2012), pues el piano ha sido y es objeto de investigación educativa. La manera en que más se ha tratado este tema ha sido a través de estudios de caso, mediante entrevistas a profesores y alumnos con el objeto de mejorar la praxis docente. Un ejemplo de ello es el trabajo de Gil *El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo* (2010), donde la investigadora, profesora del centro objeto de estudio, analiza las reflexiones del profesorado y alumnado obtenidas principalmente por medio de entrevistas abiertas, a través de las cuales los propios implicados ofrecen importantes pautas para la mejora de los estudios de piano en el actual contexto curricular.

En el campo de los instrumentos de viento se pueden entrever dos líneas que, al igual que en la orquesta, se separan y distinguen. Así pues, la investigación en instrumentos de viento metal es muy escasa con respecto a la de los de viento madera, donde es fácil encontrar referencias a estudios sobre métodos o libros de estudio. En el primer caso, destaca la tesis de Navarro (2014) sobre la enseñanza de la trompeta en la España del XIX, y para los instrumentos de la familia de la flauta se analizan métodos de oboe como el de Enrique Marzo: *Análisis y estudio comparado del método de oboe de Enrique Marzo* (Llimerá, 2006), o el de Antonio Romero: *La metodología europea para clarinete anterior al método completo para clarinete de Antonio Romero: influencias y aportaciones del autor a la misma* (Fernández, 2010). Todos ellos son utilizados por los profesores de instrumento para enseñar la técnica del mismo.

Algunos autores como Pérez (2005) en *El fagot en Extremadura. Aportaciones a la investigación sobre su genealogía histórico-evolutiva y su técnica propuesta didáctica y la pedagogía para la enseñanza del mismo* abordan la enseñanza del fagot con una propuesta didáctica para la enseñanza del mismo. En la primera etapa de la investigación realiza un análisis de todas las tendencias y metodologías pedagógicas y, a partir de ellas, aborda una nueva propuesta para la enseñanza del fagot: material curricular en base a su puesta en práctica en centros de enseñanza.

La enseñanza del saxofón también ha sido objeto de estudio en la tesis de Mira (2006) *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*, en la que el autor realiza un estudio para conocer la situación de la didáctica musical instrumental en esa especialidad en el grado elemental de música y, posteriormente, se hace una propuesta didáctica basada en una programación, un método y materiales didácticos. En la misma línea parece que se encuentra la tesis de Lozano (2007): *Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música*, que se centra en sentar unas bases para el profesorado encargado del diseño curricular en el grado elemental de

clarinete y establece un análisis psicológico previo.

En España, y respecto a la flauta travesera, existe algún antecedente de investigación como el estudio de Martínez (2013): *El repertorio para flauta a solo del siglo XVIII al siglo XX. Historia, análisis y proyección sobre el concepto de repertorio, concretamente a su aplicación y uso en la producción musical*. Se trata de una investigación que pretende cuestionar y justificar el por qué y el cómo dentro de las obras disponibles para ser tocadas algunas han adquirido durante el siglo XX, una supremacía que las ha convertido en obras habituales, mientras otras aparecen en pocas ocasiones o quizá nunca en el repertorio de los intérpretes. A través de este estudio la autora pretende establecer si existe o no una fórmula que garantice no solo el éxito de las obras sino su proyección y perdurabilidad como creación destacada dentro del repertorio, así como también revisar éste término para observar si necesita definiciones más precisas.

Se observa una tendencia hacia la investigación en didáctica performativa basada en los niveles elementales y medios, dejando de prestar atención a un campo tan importante como es la Educación Superior. A continuación se puede ver cómo algunos estudios internacionales han abordado la figura del profesor y de la educación en artes, ya que se considera una cuestión a tener en cuenta si se quiere incidir reflexivamente sobre los alumnos.

Según Riveiro (2014) la labor del docente es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza, de ahí que la formación inicial del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial constituya un importante foco de estudio e investigación. Si se tiene en cuenta que la mayoría de los egresados de estos estudios terminan ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria, se hace necesaria la vertiente pedagógica. Apunta la autora que, en muchas ocasiones, los músicos se enfrentan a la docencia con una escasa o inexistente formación pedagógica y didáctica con el perjuicio que esta circunstancia ocasiona a los alumnos.

En la obra de Elliott (2005), se trata el tema de la educación práctica que representa la música. Según el autor, una manera de resumir la filosofía práctica es abordar siete cuestiones básicas presentes en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, ya sean formales (en un plan de estudios), o informales (en la mente del profesor o en los procesos de enseñanza y aprendizaje). Los ítems a los que se refiere son: los objetivos, conocimientos, los alumnos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores, el contexto de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

A la pregunta ¿qué deben enseñar a los profesores de música?, o ¿qué conocimiento vale la pena que aprendan todos los estudiantes de música?, la respuesta de Elliott es: la musicalidad. Ésta supone la clave para lograr los valores que implica la música y la tiene como objetivo de la Educación Musical. Implica un amplio conocimiento procedimental que se basa en diferentes tipos de saber musical. La musicalidad es sensible al contexto, es decir, a la naturaleza precisa y al contenido. Aunque el conocimiento verbal contribuye de manera importante al desarrollo de la misma, éste es secundario.

La Educación Musical no sólo tiene que ver con el desarrollo de la musicalidad, el oído y la creatividad musical. Una parte esencial de la tarea del profesor es enseñar a los estudiantes cómo continuar el desarrollo de su musicalidad en el futuro. El proceso de desarrollo es un tipo particular de proceso de aprendizaje. Las claves de este proceso se dirigen a la atención musical progresiva, la resolución de problemas, el hallazgo de soluciones, la reducción del problema musical, la reflexión crítica, la generación creativa y la selección de ideas musicales. Implícito en todos estos procesos está el requisito más importante: que todos los estudiantes de música participen en proyectos musicales que impliquen decisiones y aproximaciones a prácticas musicales reales (Elliott, 2005).

Los maestros musicalmente competentes son los que deben llevar a cabo la Educación Musical. La musicalidad y la capacidad de enseñanza son

interdependientes, uno sin el otro son insuficientes. Según Elliott (2005), convertirse en un maestro de música excelente depende mucho de aprender a reflexionar y en cómo se esfuerzan en desarrollar y combinar la maestría musical de los estudiantes en retos musicales apropiados. Por ello, los programas de formación del profesorado deben ser organizados deliberadamente para preparar a los futuros artistas-docentes a través de unos modelos excelentes de enseñanza y ejemplos de diversos materiales musicales.

En este sentido, esto se puede aplicar a la enseñanza de la flauta, pues esta filosofía de educación práctica se centra en lograr el crecimiento personal y el disfrute de la música en las acciones reflexivas de la interpretación. Los profesores y los estudiantes deben trabajar juntos para afrontar los retos musicales que generan los proyectos a través de la creación de la idea musical reflexiva. En palabras de Elliott (2005), esta idea se resume en:

Cada obra musical que los estudiantes están aprendiendo a interpretar y realizar (e improvisar, componer, arreglar, y así sucesivamente) debe ser abordada plenamente como un desafío multidimensional para hacerse artísticamente y comprenderla de forma inteligente en todas sus dimensiones relevantes (interpretativa, estructural, expresiva, y así sucesivamente).

[...] El plan de estudios de música praxial está organizado deliberadamente para involucrar a los estudiantes en las acciones musicales, transacciones e interacciones con aproximaciones cercanas a las culturas musicales reales. El currículo sumerge a los estudiantes en proyectos de música que requieren tomar decisiones que les obligan a recurrir a los estándares musicales, tradiciones, saber popular, logros históricos, sistemas de símbolos, gestos y estrategias creativas de las prácticas musicales de los cuales sus proyectos forman parte.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la música y el ambiente de aprendizaje es en sí mismo son un elemento clave en la empresa de la educación musical. Las actuaciones musicales de los alumnos están

habilidades y promovidas por el remolino interactivo, dirigido a un objetivo de preguntas, problemas y saberes que se desarrollan en torno a los esfuerzos de nuestros estudiantes como profesionales reflexivos musicales (pp. 12-13)³.

Según Bowman (2005), las orientaciones prácticas de la Educación Musical son entradas relativamente recientes en el discurso filosófico de esta clase de aprendizaje. De hecho, el término *praxis* que se acuña para este tipo de enseñanza toma su sentido y sus raíces de la Antigua Grecia. En un uso aristotélico de la palabra, la *praxis* designada la acción correcta, una actividad humana que se dirige a una meta y se lleva a cabo con especial atención a las normas y los estándares. Esto resulta considerablemente clarificador si se compara con dos términos griegos relacionados, pero distintos: *techne* y *theoria*. El conocimiento en la Antigua Grecia se consideraba tripartito, con la teórica, la práctica y la productividad.

Desde esta visión de la enseñanza musical, se enfatiza la naturaleza de la *praxis* como acción reflexiva. Es decir, la práctica musical es un hecho consciente. Si bien sus implicaciones precisas para aspectos como el contenido curricular o la metodología pueden ser discutibles. El significado de esta convicción fundamental es clara e inequívoca: la Educación Musical orientada a la destreza debe alejarse de las ejecuciones o interpretaciones basadas en la intuición y sin un anclaje a los conocimientos teóricos y estéticos.

Metodológicamente, la filosofía de la buena práctica musical parece valorar más la inducción sobre la deducción, la descripción sobre la prescripción, y la evidencia empírica sobre la especulación metafísica. Desde este punto de vista, resulta escéptica la noción de un sustrato fundamental para toda la música, así como también es difícil erigir jerarquías de valores basados en oposiciones conceptuales binarias como bien o mal (Bowman, 2005).

³ Para facilitar la lectura se han traducido las citas de los originales en inglés y francés, que pueden leerse en el capítulo VI Referencias.

Para Koopman (2005), la Educación Musical no debe colocar todas sus apuestas en el *practicum*. A pesar de que son cruciales para el desarrollo de los alumnos, las habilidades para hacer música enfocadas exclusivamente en la práctica no se ajustan a la diversidad de papeles musicales que se pueden tomar en la actualidad. Por ejemplo, la escucha de forma activa e independiente merece un lugar importante en el plan de estudios de música. Además, ignorar los valores de la escucha de por sí en un plan de estudios que se centra exclusivamente en la praxis, cierra al alumno puertas del mundo laboral. La Educación Musical debe estar abierta a los muchos usos y abusos de la música en la sociedad contemporánea. Esto significa que los estudiantes deben aprender a interactuar con la música en múltiples situaciones. Estimular a los alumnos a convertirse en agentes musicales críticos es una de las principales tareas del educador musical.

En consonancia con este estudio, es significativa la investigación de Purser (2005): *Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires*. En ella, el autor entrevista a seis profesores de instrumentos de viento-madera y viento-metal que han enseñado entre 1 y 40 años en conservatorios de Londres. Encontró muchas similitudes, pero también diferencias sustanciales. Estas últimas se pueden deber a las particularidades de cada instrumento, pero también al enfoque individual de los profesores. Los resultados plantean la cuestión de si puede ser apropiado proporcionar algún tipo de formación para los profesores instrumentales en el conservatorio. Purser indica que seguramente esa sea una manera de hacer que la piscina de la sabiduría acumulada sirva y esté disponible para los futuros profesores y la comunidad investigadora.

En su introducción, Purser (2005) afirma algo que se debe tener en cuenta en esta tesis y que concierne al colectivo que se pretende investigar:

Los profesores de instrumentos de orquesta en los conservatorios a menudo han sido nombrados por la importancia de su estatus como intérpretes musicales. Es raro encontrar a un reconocido intérprete en

una de las orquestas sinfónicas de Londres que no enseñe en uno o en más de un conservatorio. Ser un buen intérprete, más que la capacidad de enseñar, ha aparecido en general como principal factor en la toma de estos puestos de enseñanza (p. 287).

También hay que tener en cuenta la forma individualizada de enseñanza que se ha perpetuado. Por tanto, el aprendizaje ha sido en su mayor parte sin evaluación de la calidad docente, excepto a través del análisis de los resultados de los exámenes obtenidos por los alumnos.

El método empleado por Purser resulta del todo adecuado para acercarse a la actitud del profesorado de flauta travesera o de otros instrumentos. En su caso participaron seis artistas de renombre, especialistas en trompeta, trompa, trombón, flauta, clarinete y fagot. Lo que tenían en común es que eran profesores de Conservatorios de la misma ciudad y que las ambiciones profesionales de los estudiantes de estos instrumentos son propensas a centrarse en la práctica orquestal. La investigación se diseñó en dos partes:

a) En primer lugar, los seis entrevistados fueron invitados a completar un cuestionario que pretendía preparar las posteriores entrevistas individuales.

b) En segundo, se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas, tomando las cinco preguntas del cuestionario como indicaciones y añadido unas preguntas adicionales. El análisis se llevó a cabo principalmente a través de buscar similitudes y diferencias en las respuestas de los individuos. Se descubrió a un grupo de artistas que se encontraban en distintas etapas de desarrollo en sus filosofías de enseñanza. Mientras que los profesores con mayor experiencia aportaron más ideas y puntos de vista, los que tenían menos experiencia fueron más limitados en sus respuestas. Sin embargo, hubo un consenso sobre muchas cuestiones. Se acordó por todos la primacía de lo musical sobre las virtudes técnicas, al igual que se abogó por una formación de conservatorio basada en algo más que una educación en la destreza instrumental.

Algunas de las principales habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel en la interpretación que se acordaron fueron la capacidad de autocrítica y la importancia de las habilidades de escucha. Donde hubo diferencias fue en la importancia relativa de maximizar el potencial de los estudiantes y entender sus necesidades individuales o el papel que tiene que tener el desarrollo de habilidades auto-analíticas durante los cuatro cursos de conservatorio. En algunas otras preguntas, tales como la eficacia de la demostración o el uso de los libros de estudio, las diferencias de opinión se debieron a las diferencias en la especialidad instrumental. Todos los profesores expresaron su preocupación por la gestión de la relación profesor-alumno. Aunque presentaron algunas estrategias diferentes, la delicadeza y la intimidad que proporciona la ratio 1/1 en la enseñanza era un tema importante para todos. Como conclusión, la investigación es de gran ayuda para esta tesis, ya que trata el tema del profesorado de una manera similar, enfocado hacia la praxis docente. El método elegido es la entrevista, frente al cuestionario que plantea el presente estudio. No obstante, sus resultados generan un revulsivo para investigar y guían el itinerario de este trabajo.

Una de las conclusiones a las que llega Purser (2005), constituye uno de los principios que motivan esta investigación en didáctica de los instrumentos:

es difícil no llegar a la conclusión de que algún foro para el intercambio de experiencias y modos de buenas prácticas docentes sería beneficioso. Puede tomar la forma de un seminario instrumental especializado, o de un registro escrito, tal vez derivado de esquemas de observación entre pares, incipiente si se tiene en cuenta la actualidad de la mayoría de los conservatorios (p. 298).

En una línea similar se plantea el estudio de Carruthers (2008) *Educating professional musicians: lessons learned from school music*. El análisis se centra en la música en las escuelas canadienses y el desarrollo de destrezas. La visión generalizada del progreso en la enseñanza musical ha radicado en el desarrollo del talento, la aptitud, los aprendizajes previos y la coordinación física. Según Carruthers (2008), con el tiempo, los nuevos

enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música han abierto un abanico de objetivos más amplio. Hoy en día se espera que los programas de música en las escuelas desarrollen la comprensión, la responsabilidad social, la habilidad para trabajar y tocar juntos, así como otras consecuencias.

El artículo contrapone ese modelo pedagógico con los resultados esperados de las carreras universitarias en música, especialmente en interpretación. Mientras se puede considerar la comprensión, la responsabilidad social y otros aspectos similares como conclusiones deseables, la mayoría de las carreras en interpretación se centran en desarrollar el capital humano, creando mejores músicos que pueden o no ser mejores personas. Las carreras universitarias en interpretación todavía pretenden un tipo de aprendizaje que desde hace tiempo es considerado limitante, restrictivo y, en última instancia, inapropiado para el currículo de la escuela pública. Esta investigación postula un nuevo enfoque para la música en el nivel universitario, con nuevas metas pedagógicas, que toma como punto de partida los desarrollos innovadores de la Educación Musical escolar (Carruthers, 2008).

Lo que plantea este autor, es que en el siglo XXI el objetivo general de la música en las escuelas de América del Norte sea nutrir de competencias que faciliten el buen funcionamiento de la sociedad. En el estudio de la música, los objetivos complementarios se han convertido en objetivos centrales, y los estéticos han devenido en auxiliares. Muy diferentes son los programas de música en la universidad, los cuales están muy alejados filosóficamente y curricularmente de los de la escuela. Se trata de programas de rendimiento, a diferencia de los escolares, que en su mayoría están trazados hacia el fomento del capital humano.

Con todo ello, concluye que es evidente que los programas de la escuela y de la universidad se enfrentan a retos similares. Hay dos modelos educativos básicos para el estudio de la música: el primero sitúa la música

en el núcleo, mientras reconoce que los beneficios personales, sociales y culturales son resultados colaterales del estudio musical. El segundo modelo coloca los beneficios personales, sociales y culturales en el centro de interés, al tiempo que reconoce que la música es uno de los muchos medios para lograr tales resultados. El primer paradigma informa, normalmente, a los programas de música de la universidad, especialmente en el rendimiento.

Si bien, el dilema de los resultados del plan de estudios se puede reducir a dicotomías simples, entre proceso y producto, o metas musicales y secundarias. Lo que están aprendiendo los estudiantes de música de la escuela y la universidad tiene una correlación tangencial a lo que se enseña. Y ya sean los resultados buenos, malos o indiferentes, sería recomendable abordar una revisión del plan de estudios (Carruthers, 2008).

El mismo autor cree que las escuelas deben fomentar el cultivo de los buenos ciudadanos, la cooperación y proporcionar herramientas para vivir en comunidad, y que ello se persigue de forma explícita. Sin embargo, en las universidades, estos objetivos rara vez se impregnan en las intenciones curriculares. Fuera del currículo se pueden abordar dichos valores, pero muchas veces las universidades recusan su responsabilidad en estas áreas.

La premisa a la que llega el estudio es (Carruthers, 2008):

Si los programas de música de la universidad, especialmente en el rendimiento, fueran como los programas de música de la escuela - es decir, si cambiaran el énfasis en el producto a el proceso, desde habilidades comerciales a habilidades para la vida - la relevancia de los músicos profesionales en la comunidad en general podrían evolucionar a buen ritmo (p. 132).

Reconoce que los beneficios no musicales están incrustados en el estudio de la música, contando con una literatura al respecto antigua y profunda. Puesto que la música es un agente del crecimiento personal, el cambio

social y la conciencia cultural, se deduce que éstos son los llamados beneficios no musicales. Es por esta razón que el estudio de la música beneficia no sólo a los individuos, sino a la sociedad en su conjunto.

Las instituciones privadas pueden legítimamente responder a intereses comerciales, pero las instituciones financiadas con fondos públicos deben servir, ante todo, para el bien público. Un retorno a los valores musicales básicos no socavará la utilidad de los estudios universitarios en música (Carruthers, 2008).

Una de las investigaciones que resulta referencial para este trabajo en educación performativa es *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the University Flute Studio Class* de Molumby (2004). En ella, la autora identifica y explora diferentes combinaciones de modalidades de aprendizaje, basándose en las clases de instrumento de estudiantes universitarios de flauta travesera.

Molumby investiga cómo las actividades basadas en aspectos técnicos y musicales de una selección estándar del repertorio de flauta pueden ser usadas en la clase de instrumento con estudiantes, expresando sus modalidades de aprendizaje individual. En este estudio cualitativo de la metacognición, se observó cómo los estudiantes se volvieron más conscientes de su propio estilo de aprendizaje. El objetivo del documento era alentar a los estudiantes universitarios de flauta a incorporar una comprensión personal de su proceso de aprendizaje individual dentro de la clase de instrumento.

La mayoría de la literatura sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes se centra principalmente en los de la escuela primaria. Sin embargo, este estudio examinó cómo las estrategias de enseñanza se pueden aplicar a los estudiantes en el ámbito universitario de la música. Esta investigación identifica y utiliza diferentes estrategias de enseñanza que animan a los estudiantes a la comprensión de su potencial dentro de un

ambiente de grupo. Las respuestas de los alumnos, a lo largo de cinco sesiones, se plasmaron en los cuestionarios, revelando que los estudiantes encontraron el ambiente de clase y las técnicas efectivas de enseñanza para conocer sus estilos personales de aprendizaje (Molumby, 2004).

Otros estudios como *Perceptions of Instrumental Music Teachers regarding the Development of Effective Rehearsal Techniques* (Chaffin, 2009), tratan las percepciones de los profesores de instrumento en cuanto a su desarrollo profesional y técnicas de ensayo con éxito. En él, los participantes fueron observados en su ambiente de clase y se plantearon preguntas basadas en las técnicas de ensayo que incorporan a su instrucción. La triangulación se logró a través de entrevistas con los participantes, y con los compañeros que trabajaron junto a ellos. Los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de experiencias de enseñanza temprana en combinación con la adquisición de técnicas pedagógicas durante la Educación Musical.

Después del análisis de todas estas investigaciones, queda demostrado que lo que los autores reflejan la falta de formación o de competencias pedagógicas de los profesores de música, es el caso de Roberts (1991). En el trabajo, se informa sobre una investigación cualitativa que examina la construcción social de la identidad de músico entre los estudiantes de cinco universidades canadienses, que se preparan para ser educadores musicales. Se discute la preparación del educador musical en general, destinado a absorber la identidad de músico más que la de maestro. Se considera que la preparación docente puede hacer construir la identidad de profesor, pese a las evidencias contrarias en el caso de la Educación Musical.

La investigación en la educación de los instrumentos supone, en el caso de los de viento, un campo a desarrollar en España. En especial, esta Tesis considera que la flauta travesera necesita que se midan estos parámetros, para saber cómo se enseña y qué métodos se dan en la comunidad educativa, es decir, cómo se está formando a los futuros profesionales.

Como se puede apreciar, apenas se ha encontrado documentación y bibliografía relacionada con el tema, pues la didáctica de los instrumentos ha sido abordada desde pocos campos. Destaca el pedagógico donde se han publicado revisiones de métodos, análisis de los mismos y se han mejorado las programaciones. Los concursos internacionales y las convenciones han dado a conocer el repertorio que más se interpreta y las composiciones contemporáneas que más énfasis han puesto en este instrumento. Sin embargo, no hay una revisión de la praxis del aula, pues no se ha encontrado bibliografía al respecto. Es por ello que este estudio carece de un estado de la cuestión acorde al uso del mismo. La brevedad de esta fundamentación teórica viene motivada por la poca atención que ha recibido este ámbito como tema de estudio, en gran parte explicada por el alto grado de acondicionamiento por parte de otras variables como el profesorado, la movilidad del mismo y el cambiante devenir de la actividad pedagógica.

2. Métodos antiguos y tratados de flauta travesera

El primer manual de la historia de la flauta es, probablemente, *Principios de la flauta travesa o flauta de Alemania* de Jacques-Martin Hotteterre⁴ (1674-1763). Tuvo un enorme éxito dentro y fuera de Francia, tanto que se reeditó muchas veces durante el siglo XVIII. Fue publicado por primera vez en París en 1707. Tal y como se menciona en su prólogo, la cuádruple faceta de constructor, intérprete, compositor y tratadista, hacen de Hotteterre una figura muy importante dentro de la historia de la flauta y una referencia dentro del Barroco temprano. Se le considera el fundador de la primera escuela francesa de flauta. Dirigido especialmente a los principiantes, este libro contiene importante información sobre la postura, digitaciones, articulaciones, ornamentación, *vibrato*, etc. Si bien se

⁴ Fue el más famoso miembro de una familia francesa de músicos que perteneció a la Música de Cámara y a la Grande Écurie desde la segunda mitad del siglo XVII. Fueron fabricantes de instrumentos de viento, notables instrumentistas y compositores. Jacques entró en la Música de la Grande Écurie en 1705 como bajo de violín y bajón, pero sobre todo fue flautista de la Cámara del rey y famoso virtuoso. Destacó como reputado maestro, cuyos manuales de interpretación concitaron el interés tanto en Francia como en el extranjero y figuran entre las mejores obras de la literatura sobre su instrumento. Como compositor creó sonatas y suites con continuo para varios instrumentos, en su mayoría de viento, duetos con bajo y varias sonatas para tres instrumentos de estilo italianizante.

encuentran algunas secciones dedicadas a la flauta dulce y al oboe, la mayoría de la información presentada es específicamente relacionada con la flauta travesa y constituye una fuente interesante para conocer el estudio instrumental y estético de esa época.

En el capítulo II de su tratado, Hotteterre (1707) trata el tema de la embocadura, introduciendo así uno de los aspectos técnicos en los que más incidirán todos los profesores y tratadistas posteriores:

A pesar que casi todos están convencidos que la Embocadura no se puede enseñar con reglas, sin embargo hay algunas de ellas que facilitan extremadamente su búsqueda. Los consejos de un buen Maestro, junto con su demostración, pueden ahorrar mucha molestia y dificultad a los que buscan esta Embocadura (p. 2).

Este tratado fue traducido y publicado al inglés veintidós años más tarde e incluido en el *Modern Musick-Master* de Peter Preleur⁵ (1705-1741) de 1730, un año antes aparecía la primera versión holandesa. El único método español del s. XVIII que se conoce es *Reglas y Advertencias Generales que enseñan el modo de tañer todos los instrumentos mejores y mas usuales* de Minget e Yrol (1754), que igualmente es una imitación aproximada al modelo de Hotteterre (Powell, 1996).

La serie de métodos instrumentales de Michel Corrett⁶ (1707-1795) comprende un volumen dedicado a la flauta, publicado sobre 1740. El autor realiza una descripción del instrumento, entonces dividido en 4 partes, donde la segunda era intercambiable dependiendo de los diapasones. Además menciona por primera vez el flautín o *piccolo*. Se encuentran en

⁵ Nacido en Londres y de origen francés, fue organista en St Alban Wood Street, en el Teatro de Goodman, donde compuso y arregló óperas, organista de la iglesia de Cristo en Spitalfields y fundador de la Real Sociedad de Músicos.

⁶ Compositor y organista, también autor de varios libros sobre metodología musical. Compuso ballets y divertimentos para montar en escena, conciertos para órgano, sonatas, canciones, música de cámara, piezas para clavecín, cantatas y otros oratorios.

este volumen ejemplos de preludios cuasi improvisados⁷, pasajes sobre la transposición, así como trucos para adaptar a la tesitura de la flauta algunos pasajes arpegiados de la música para violín, detalle que indica a la vez la popularidad de Corelli y la falta de música impresa para flauta. Joseph Bodin de Boismortier⁸ (1689-1755) hizo mucho para cubrir esta laguna, escribió un método alrededor de 1740, su op. 40, que se ha perdido.

La década de 1730 gira entorno a Alemania con la publicación de *Museum Musicum Theoretico Practicum* de Joseph Friedrich Bernhard Majer (1732) y *Musicus Autodidaktikos* de Johann-Philipp Eisel (1738). Para comprender la escuela alemana es necesario acudir a uno de los primeros tratados de música instrumental completo que se conservan y que es, posiblemente, el más conocido: *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* de Johann Joachim Quantz⁹ (1752). Quantz (1697-1773) es la referencia fundamental para conocer la interpretación musical (y no sólo la flautística) a mediados del siglo XVIII. El método refleja una amplia noción de la teoría y la práctica de la música en general de esta época y da informaciones fundamentales de interpretación, teniendo en cuenta el arte ornamental. Este ensayo no es solo un tutorial para la flauta sino un compendio que abarca el gusto musical y la ejecución de todo tipo de instrumentos. Debido a este amplio alcance se convirtió y sigue siendo el método instrumental más conocido del siglo XVIII.

La edición original fue realizada en Alemania. El propio autor anuncia en el prólogo que es él quien encarga una traducción al francés el mismo año, evidencia de su admiración por la cultura francesa, en línea con el

⁷ Téngase en cuenta que *L'Art de Préluder* de Hotteterre fue publicado en 1719.

⁸ Compositor francés que escribió tanto obras instrumentales como vocales, cantatas y ballets. Fue uno de los primeros compositores que no dependían de un protector, así como el primer compositor francés que utilizó la forma de concierto italiano en sus seis conciertos para cinco flautas op. 15.

⁹ Compositor y flautista alemán, además de profesor de flauta del rey Federico II de Prusia. Su obra comprende más de 200 sonatas, 300 conciertos, para una o dos flautas, música de cámara y algunas arias. Su estilo es Barroco, influenciado por el estilo italiano, especialmente de Antonio Vivaldi, aunque sus últimas creaciones se inclinan hacia el Clasicismo.

pensamiento ilustrado. Destaca la ilustración de 24 tablas grabadas en cobre por este músico de cámara del Rey de Prusia. Francisco Javier López (2012) explica en su artículo *Quantz: La dimensión pedagógica e ideológica del tratado flauta y la vigencia de sus enseñanzas* como la mentalidad que desarrolla Quantz, se deriva esencialmente del ambiente cultural emanado de la corte de Berlín, propiciado por su mentor Federico II, quien se rodeó de figuras señaladas de la corriente cultural e intelectual de los enciclopedistas y la ilustración. Sorprende que la tendencia que se produjo en Francia e Inglaterra se estableciera favorablemente en la Corte prusiana, aunque no fuera de idéntico modo en el resto de Alemania. En palabras de López (2012): “por estar muy relacionado con el objeto de su obra didáctica, destacaré en primer lugar la importancia que le otorga Quantz a la figura del profesor, independientemente que el estudiante posea cualidades y sepa progresar sólo utilizando buenos métodos” (pp. 17-18).

En la introducción de Quantz (1752), el flautista manifiesta:

Además de talento y de amor por la Música, es necesario contar con la tutela de un buen maestro. [...] Ya que un principiante no es capaz de juzgar por sí mismo si su maestro le enseña bien o mal, debe considerarse muy afortunado si por casualidad escoge al mejor. [...] hay muy poca gente que sabe tocar el instrumento de acuerdo a su naturaleza y de la manera apropiada. ¿No es acaso cierto que la mayoría de los flautistas de hoy en día, sólo saben usar los dedos y la lengua pero no la cabeza? Es absolutamente indispensable que quien quiera aprender bien este instrumento, consiga un buen maestro; incluso, aquellos que deseen seguir las instrucciones que presento en este tratado (pp. 8-9).

A continuación el tratadista expone su ejemplo del tipo de maestro. Dice Quantz que la mayoría de los que enseñan no saben o no tienen el don de enseñar y habla de la situación común en la que un buen intérprete no siempre es un buen profesor. Valora la importancia de saber armonía, estudiar los principios correctos sobre embocadura, posiciones de los dedos,

lugares adecuados para respirar o ataques con golpe de lengua. También se centra en el estilo y pone como ejemplo la claridad que requieren los pasajes de un movimiento *Allegro* y los pequeños ornamentos y finezas que precisa un *Adagio*. Describe lo que significa ser un mal maestro, aquel que no puede explicar claramente al alumno lo que no entiende, que enseña de oído o imitación, quien halaga al alumno y le pasa sus deficiencias, el que no sabe escoger las piezas adecuadas para el nivel del alumno y que no sabe discernir el estilo en cada una de ellas.

El concepto que tiene de un músico excede de la faceta de instrumentista, a la imagen del pensamiento ilustrado o del ideal de filósofo renacentista. Pretende que el flautista no sea un ejecutante, sino un músico entendido y hábil, formado en gusto y agudo en su juicio. Su escrito puede considerarse una crítica al modelo tradicional de educación de los jóvenes. Según Quantz (1752), el músico profesional necesita de vocación, afición, amor y deseo infatigable por la música. Y también advierte a los que escogen piezas difíciles que todavía no son capaces de ejecutar y a los que eligen piezas demasiado fáciles por ostentar.

Gracias a Quantz se conocen numerosas particularidades de la práctica musical de su época, sobre los gustos francés e italiano y sus particulares formas de ejecución. Ofrece información acerca de la igualdad y desigualdad rítmica que tanta controversia ha generado hasta hoy en día respecto a la interpretación de la música antigua. Se centra en lo referente a las diferentes articulaciones, el fraseo musical y la música de danza, con detalle de compás, *tempo* y movimiento entre otras enseñanzas dirigidas a cualquier instrumentista, sea de cuerda, tecla o viento. Su tratado se encuentra en el punto de inflexión de la literatura dedicada al aprendizaje de la música y es una muestra de la música del Barroco tardío y el estilo galante (López, 2012).

Sin embargo, sus instrucciones sobre cómo tocar la flauta en sí son breves: sólo 50 páginas del original de 334 se dedican a la práctica del

instrumento. Pero a diferencia de otros métodos superficiales que prometían dominios sin esfuerzo y un rápido manejo de un instrumento, Quantz diseñó su ensayo para formar a un músico experto e inteligente, y no sólo a un flautista mecánico. Sus instrucciones sobre la técnica de la embocadura fueron, con mucho, las más sofisticadas hasta la fecha, incluyendo la técnica de doble golpe de lengua, que fue el primero en mencionar por escrito. Sus *Solfeggi*, que parecen partituras provenientes de las lecciones que daba a Federico el Grande, constituyen un anexo de los más útiles de su tratado, atestiguando así la aplicación concreta de sus propuestas de enseñanza (Powell, 1996).

Volviendo a la producción francesa, las traducciones de términos italianos figuran en el *Méthode raisonnée pour apprendre la musique* de Toussain Bordet (1755), reflejando el predominio de la influencia italiana sobre la vida musical parisina. En él se encuentran, al igual que en *Nouvelle méthode courte et facile pour apprendre à jouer de la flûte traversière...avec des préludes* de Atys (1758), unos ejemplos de preludios improvisados. En la obra de Bordet, las tablas de trinos indican numerosas digitaciones agudas y difíciles.

La Nouvelle Méthode pour Apprendre en peu tems a Jouer de la Flûte Traversière de Antoine Mahaut fue publicada en francés y holandés hacia 1759. La parte didáctica es más breve, pero a pesar de ello resulta un interesante compendio sobre la evolución del instrumento, las digitaciones, los trinos y las posiciones alternativas para ciertas notas. Aporta la sílaba *dídel* para el doble golpe de lengua.

L'Art de la Flûte Traversière de Charles Delusse (1761) es de una sorprendente originalidad, y es testimonio de un nivel mucho más elevado que el conocido hasta entonces. Sigue el modelo de método, donde no hay un texto, sino una serie de lecciones progresivas consistentes en cortos estudios precedidos de ejercicios y concluye con 12 brillantes caprichos. Destacan sus menciones a los armónicos, cuartos de tono y trémolos.

En el ambiente anglosajón destaca *Plain and Easy Instructions for Playing on the German-Flute* de Lewis Granom (1766), que permite a los amateurs conocer las posibilidades de la flauta alemana, que se podía tocar con comodidad y pulcritud tanto en sol como en re. Así como en *A Treatise on the German Flute* de Luke Heron (1771), donde se introducen diversas novedades e originales ideas buscando elevar el nivel. La obra de Heron es de un estilo atractivo y de una concepción filosófica que se muestra sencilla a los lectores. Considera a la flauta a la altura de instrumentos como el violín. Fue de los más exitosos métodos escritos en lengua inglesa. Pero si un método inglés tomó relevancia en la época fue el de J. Wragg, *The Flute Preceptor* (1792). En 1860 aparece una versión en Boston de esta publicación, que cuenta un 40 ediciones diferentes. El autor publicó un método en formato de bolsillo y una propuesta fácil y directa de aproximación a la música basado en partituras de preludios y aires escoceses.

En Italia, Antonio Lorenzoni publica su *Saggio per ben sonare il flauto traverso* (1779). Alrededor de un tercio del ensayo procede de Quantz y también contiene varios préstamos de Alembert, Rousseau y Tartini. En 1782 se publica un método desaparecido, del famoso virtuoso parisino Pierre Evrard Taillart. Y en Alemania, *Anleitung zur praktischen Musik* de Johann-Samuel Petri coge prestado para la sección de flauta un resumen de Quantz. Lo mismo hizo Franz-Anton Schlegel en *Gründliche Anleitung die Flöte zu spielen* (1788).

En 1791 Johann-George Tromlitz¹⁰ (1725-1805), publica en Leipzig su *Ausführlicher un gründlicher Unterricht die Flöte zu spielen*, siendo el segundo método más importante del siglo XVIII. En él desgrana los aspectos y características de la flauta alemana en el Clasicismo y comenta algunos aspectos sobre las motivaciones que llevan a incorporar nuevas llaves. La

¹⁰ Destacó como un reconocido flautista, profesor y constructor de flautas alemán, solista del Grosses Konert de Leipzig hasta que decidió dedicar su vida a la enseñanza y al trabajo experimental en el diseño de nuevos prototipos instrumentales.

problemática sobre la flexibilidad y buen sonido de la flauta están, como resalta el texto de Tromlitz, en primer plano. La nueva expresividad clara y nítida de la sinfonía y el concierto clásicos, reclamaban de la flauta la eliminación de esas notas oscuras que eran residuo del pensamiento Barroco. Como indica este texto, el problema no es la soltura, ni la velocidad de los dedos en movimientos rápidos, sino la calidad y transparencia del sonido en las notas más tenidas, algo característico que ha permanecido en la escuela alemana de flauta. El objetivo del autor es conseguir que el alumno, partiendo de un nivel de principiante, alcance un estado de virtuosismo sin la ayuda de un profesor.

Tromlitz fue muy prolífico en sus escritos, destacando tres obras principales: *Kurze Abhandlung Flötenspielen* de 1786, donde da consejos para tocar el instrumento en 36 páginas; su gran obra publicada en 1792 *Unterricht die Flöte zu spielen*; y en 1800 su tercera gran obra, *Über die Flöten mit mehrern Klappen*, que él mismo concibió como la segunda parte de *Unterricht*.

El trabajo de Tromlitz abarca aspectos relativos a la afinación, la articulación, postura corporal, respiración, dinámicas, ornamentos, estilo, cadencias, mantenimiento y construcción de la flauta. Como profesor muestra una gran preocupación por los detalles de ejecución, como el tratamiento concienzudo de las sílabas utilizadas para articular, o el de la posición corporal a la hora de enfrentarse al instrumento.

Sus experimentos en el desarrollo mecánico del instrumento para intentar encajar en los nuevos ideales sonoros del siglo XIX, hacen de Tromlitz un puente entre ambos siglos. Los contenidos del *Unterricht* están concebidos para la flauta de una llave y resumen la técnica y el estilo del siglo XVIII. Sin embargo, el formato del trabajo, mitad técnica, mitad interpretación, lo sitúa en un punto equidistante entre la práctica del siglo XVIII y la tradición del XIX, cuyos métodos están fundamentalmente basados en la técnica. La estructura de este opus monumental se inspira en Quantz pero la parte

donde trata las cuestiones de articulación, respiración, trinos y otros ornamentos va más allá de cualquier obra de su siglo.

El tratado provee al alumno de principios y reglas, numerosos ejemplos y consejos indicando cómo practicarlos. Se percibe en todo ello una gran experiencia como profesor, ya que detalla con gran minuciosidad cada cuestión técnica o musical. En definitiva, hace gran hincapié en la ornamentación, que basa en Quantz, y en lo que él considera el verdadero lenguaje de la flauta, la articulación (Morales, 2012a).

Contrastando deliberadamente con los tratados masivos de Tromlitz y Quantz, aparece *Kleines Handbuch der Musiklehre, un vorzüglich der Querflöte* de Andreas Dauscher (1801). Admite que la música exige “un deseo incesante, del amor, de la codicia, una voluntad de acero y longanimidad” (Powell, 1996, p. 25), el autor desprecia las obras habituales. Su libro, en formato bolsillo, contiene dos tablaturas de instrumentos antiguos y del Renacimiento, una historia de la música e instrucciones sobre la práctica de la flauta tomadas de Tromlitz y de otros.

Durante los últimos años del siglo XVIII aparecen dos tratados, mostrando una corriente de conciencia progresiva, ya iniciada por Delusse, basada en que el método por sí mismo sea capaz de enseñar y proporcionar las competencias necesarias. *The Art of Playing the German Flute* de John Gunn (1793) resulta muy original y destaca por su aspecto pensado y estudiado. Trata de acústica, de métrica musical, armonía, bajos cifrados, armónicos, da por pasado de moda el *flattement*¹¹ e insiste sobre el hecho de que el trabajo metódico de escalas y notas tenidas inducen a un progreso más rápido que la costumbre de tocar piezas fáciles. Los estudios se disponen al final en un volumen que contiene esta idea esencial de método sobre la cual deben basarse todas las eventuales disciplinas ulteriores. Además del habitual doble golpe de lengua inglés, *diddle*, Gunn propone un

¹¹ Es una técnica barroca de tocar la flauta que ataca una nota y permite bajar medio tono o un cuarto. Es a partir de 1708 en el Tratado de Hotteterre, cuando se empieza a utilizar.

nuevo golpe de lengua *staccato*, *teddy*. El *New Flute Instructor* de Edward Miller (1799) retorna al diálogo del Renacimiento entre el maestro y alumno.

El *Méthode nouvelle et raisonnée pour la flûte* de Armand Vanderhagen (1790), clarinetista, insiste sobre el desarrollo de la sonoridad basándose en el trabajo de notas tenidas, con la *mesa di voce* o los *sons filés*, y los movimientos *Adagio*. François Devienne¹², en su *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique pour la Flûte* (1794) introduce la primera versión francesa de doble golpe de lengua: *dougue*. Pero la rechaza, igual que la *turu*, que considera sin efecto. Desaprueba las nuevas llaves y la extensión a do grave. Propone escalas e intervalos, así como diversas ideas sobre la metodología de trabajo.

3. Aparición de los métodos modernos de flauta

El siglo XIX revolucionó la enseñanza instrumental con las mejoras en la construcción de los instrumentos. Esto fue sin duda uno de los aspectos que permitió la divulgación de los mismos, y su estudio se universalizó, llegando a sectores de la sociedad que antes no habían tenido acceso a una Educación Musical. Así se propició la aparición de métodos, algunos autodidactas, impulsando la profesionalización del músico y despopularizando la música que se tocaba en los hogares.

Durante este siglo los métodos más avanzados de flauta introdujeron piezas para tres flautas y algunas combinaciones con otros instrumentos, “de estos métodos, que han servido de inspiración -en cualquier caso- a los actuales, puede decirse que abordan la metodología resolviendo las dificultades, con una secuenciación directamente sobre la música, progresando de unos temas a otros con suma rapidez” (López, 1999, p. 7). La sistematización que

¹² Francia, 1759-1803. Conocido como el Mozart francés, aprendió canto, composición e infinidad de instrumentos, convirtiéndose con el paso del tiempo en solista de innumerables orquestas. Fue profesor de flauta en *La Ecole Libre de Musique*, rebautizada más tarde como *Institut National de Musique puis Conservatoire de Paris*. La década de 1790 fue la más fructífera de su carrera, pues en ella compuso sus más importantes obras para flauta y sus mejores óperas. En el siglo XX gran parte de las obras para flauta de Devienne, fueron rescatadas por el flautista Jean Pierre Rampal.

debe imponerse en todo método puede verse en el *Célebre Método* de H. Altès, “sin duda el más clásico de todo el siglo XIX” (López, 1999, p. 7). También son clásicos los métodos de Devienne, Tulou, Hugot-Wunderlich o Taffanel.

En España las aportaciones de singular consideración son el *Gran Método de flauta* (1868) de Andrés Parera, el *Método elemental de flauta* (1870) de Eusebio González y *El Moderno Anfión* (1872) de Manuel Rossetti.

El Romanticismo, como movimiento estético, desembocará en un impulso definitivo a la mecanización de la flauta travesera, desarrollada y popularizada por Theobald Boehm (1794-1881). La flauta se convirtió en un instrumento muy demandado por los aficionados, componiéndose mucha música para ella, y transcribiendo los grandes éxitos de la época. Lo que importaba era el componente técnico y virtuosístico. Los defectos del instrumento resultaban patentes al tratar de vencer todas estas dificultades extraordinarias. Por otro lado, la consolidación de la orquesta y la presencia cada vez más estable de una o más flautas en la misma, utilizándose éstas en el registro agudo, hizo que la limitación del instrumento en relación a las nuevas exigencias rozara proporciones críticas.

Boehm nació en Munich y aprendió a tocar la flauta de forma autodidacta a los dieciséis años, iniciándose también en su construcción. En 1818 fue nombrado flautista de la capilla real, más adelante realizaría un viaje a Londres que determinó su trabajo como constructor. Llegó a la conclusión que la simple mejora del mecanismo de la flauta no sería suficiente para erradicar sus defectos inherentes y, por tanto, habría que rediseñar totalmente el sistema de digitación. Su determinación lo llevó a construir una flauta con mayores orificios para los dedos ubicados en los lugares acústicamente correctos más que en sitios convenientes para los dedos, también un mecanismo para poder cubrir dichos orificios y el uso de llaves de anillo (Morales, 2012b).

La adopción de la flauta Boehm o no por parte de los profesores y los flautistas destacados del momento, marca un antes y un después en la enseñanza de este instrumento, pudiendo catalogar los métodos de flauta en antiguos o modernos en función de para qué sistema de flauta están escritos. Esta catalogación dicotómica no es excluyente en el sentido de que existen métodos que son válidos para más de un sistema o modelo de flauta, pero ayuda a comprender la aparición de abundante literatura entorno al aprendizaje de la nueva flauta que ha llegado hasta hoy en día.

En cuanto a la producción didáctica de Boehm, Arias (1999a) apunta que:

No solamente le debemos el haber establecido las nuevas bases par la construcción de la flauta actual, sino que es autor de la obra *Die flöte und das Flötenspiels*, publicada en Munich en 1868 y traducida con posterioridad al inglés y, recientemente al español por nuestro colega Vicente Martínez (hijo). Böhm escribió además 24 Estudios, 24 Caprichos y 12 Ejercicios diarios, que constituyen un conjunto interesante para el desarrollo técnico y musical del estudiante de Grado Medio (p. 5).

La primera obra importante en Francia del siglo XIX muestra una aproximación racional a la metodología. El Conservatorio de París, fundado en 1795 con Devienne como primer profesor de flauta, tenía claramente codificada la enseñanza instrumental. Todos los estudiantes debían aprender de la misma forma, siguiendo un programa bien definido. No eran solo unos cursos informales donde cada uno asimilaba las cosas a su ritmo.

El primer método de flauta oficial del Conservatorio fue el de Hugot y Wunderlich (1804). Estaba concebido para un instrumento de cuatro llaves o para la flauta ordinaria de una llave, rechazando la llave de re de Quantz, así como la diferencia entre notas enarmónicas. Se considera la flauta de cuatro llaves necesaria para la igualdad sonora, la precisión y la brillantez en la ejecución. La sonoridad se pretende mejorar con la práctica asidua de los *sons filés*, pero destaca la necesidad de trabajar también los matices, las

escalas en intervalos, las terceras, arpeggios, ejercicios para la igualdad de dedos, los estudios y los tres tipos de articulación. Como pauta de embocadura indica que el labio debe cubrir un sexto de la misma, y toda la fuerza de la sonoridad debe reservarse para el registro grave.

August-Eberhard Müller realizó una traducción alemana del método de Hugot y Wunderlich en 1807, publicando el suyo propio, *Elementarbuch für Flötenspieler* en 1817, pensado para la flauta de una o varias llaves. Asimismo, insiste sobre la igualdad de registros, con un grave fuerte y lleno, y notas agudas brillantes y sonoras. Según el autor, las escalas e intervalos deben ser trabajados bajo la dirección de un buen profesor. Defiende el doble golpe de lengua tal y como lo explica Tromlitz y reprocha a los autores franceses que no lo consideran oportuno.

En Francia, el *Nouvelle Méthode* de Benoît-Tranquille Berbiguier (1818), atrae la atención sobre las notas sensibles. Se opone a Devienne en ciertos puntos, de tal manera que aprueba las nuevas llaves para la flauta y desdeña la flauta de una llave por producir un sonido nasal en las notas graves. También cuestiona la negativa de Devienne a trabajar el doble golpe de lengua en *dougue*. Recomienda los *sons filés* para la obtención de una bella sonoridad y propone escalas e intervalos en diferente número hasta doceavas.

A la vez que la enseñanza de la flauta se institucionaliza en el Conservatorio, los métodos progresivos aparecen también en Londres. Charles Nicholson (1795-1837), precursor de la escuela inglesa, formó parte de las mejores orquestas de Londres, destacando la de Covent Garden. Fue profesor de la Royal Academy of Music y participó en el diseño de flautas, modificando la amplitud de los agujeros y de la embocadura. Su figura influyó a sus contemporáneos y posteriores flautistas ingleses. Como compositor, escribió numerosas obras, tanto de concierto como para el aprendizaje, la mayoría publicadas por Clementi and Co. Destacan los métodos *Complete Perceptor for the German Flute*, publicado en Londres en

1816 y basado en el tratado de Quantz, y *School for the Flute*, publicado en Nueva York en 1836. También es suyo *Perceptive Lessons* publicado en Londres en 1821, donde ya incluye digitaciones para el do y re sobreagudos (do₆ y re₆). Asimismo, se le atribuyen artículos publicados en revistas especializadas como *The Musical Magazine and Review*, firmando bajo el pseudónimo de C. Sharp. Sus principales alumnos fueron Joseph Richardson y George Rudall, que le sucederían en la docencia y como flautistas en las mejores orquestas (López, 2000). Nicholson poseía el perfil de concertista-virtuoso-compositor, puesto de moda hacia 1820 en toda Europa y que se mantendría con mayor o menor incidencia. Su virtuosismo y su imagen de triunfador en los otros campos de la creación y la pedagogía le hizo obtener cotas de prestigio social poco conocidas en músicos.

En 1821 se publica *Alexander's Complete Preceptor for the Flute* de James Alexander, compuesto por lecciones progresivas que se podían estudiar sin la ayuda de un profesor, y muestra interesantes ejemplos de estilo, con ornamentaciones de virtuosos como Ashe, Weidner y Nicholson. Proporciona 80 ejemplos de posiciones de dedos de sustitución, así como ejercicios sobre los armónicos y la transposición. Similares son los métodos de Robert William Keith y George Washington Bown. Cabe destacar la introducción de la noción de triple golpe de lengua que se introduce en la obra de Raphael Dressler.

Elements of Flute-Playing de Thomas Lindsay (1828), representa otro ejemplo de disertación en la práctica de la interpretación flautística, en el estilo en el que lo habían hecho Heron y Gunn. Lindsay (1828) cita los métodos anteriores y contemporáneos, y no propone una única forma para el doble golpe de lengua, además presenta un estudio crítico de todas las soluciones propuestas hasta el momento. Cabe destacar su completa recapitulación de las posiciones de dedos para las notas delicadas o sensibles y una guía de utilización.

En Viena, la *Praktische Flötenschule* de Georg Bayr (1823) da instrucciones para las flautas de Koch, que tenían la particularidad de un registro grave extendido hasta el sol. La presentación de la obra era de una gran elegancia, y es tan completa que críticos de la época la apodaron como el Corán musical. Contiene poco texto, pero esto se ve compensado por la gran cantidad de estudios, así como una rica tablatura muy completa.

Por su parte, en Francia triunfa la figura de Jean-Louis Tulou (1786-1865), profesor de flauta, intérprete y fabricante de instrumentos. Su persona ejerció una importante autoridad durante mucho tiempo en la enseñanza de la flauta. Destacó por negarse a reconocer la superioridad técnica del sistema Boehm. Estudió en el Conservatorio de París desde los 10 años, donde llegó a ser profesor desde 1829 hasta 1856. El *Méthode* de Jean-Louis Tulou (1835) fue utilizado en el Conservatorio, reeditándose en numerosas ocasiones hasta la década de 1850. En ese momento, prácticamente todos los profesores conocían la flauta Boehm, pero según Tulou, todos deberían utilizar su propio instrumento, que en este caso era una flauta de 13 llaves que él había mejorado. Es el primero de una serie de flautistas en justificar su nuevo método por el hecho de que los anteriores no eran ni suficientemente básicos, ni progresivos. Tulou se basa en métodos como el de Walckiers (1829), para afirmar que ciertos tipos de labios son más adecuados que otros para tocar la flauta, con ilustraciones que lo apoyan. Da indicaciones sobre la posición de la boca, tal y como reproduce Powell (1996):

La embocadura debe girar ligeramente hacia el interior, de modo que su borde exterior esté en línea con el centro del agujero. El labio inferior debe cubrir una cuarta parte o más del orificio de la embocadura, pero no más de la mitad o las tres cuartas partes, o el sonido pierde su igualdad, sería bajo en el registro grave y falso (p. 28).

A las tres categorías de articulación que habían establecido Hugot y Wunderlich, Tulou añade una más, prescribe digitaciones especiales para las notas más agudas y sensibles, y dedica varias páginas a tablaturas y

ejercicios para la facilidad de la digitación. Él es el primero en describir el método de trabajo basado en subdividir los pasajes en varios fragmentos. Sus estudios progresivos, centrados en cada punto de la técnica, definen bien esta forma de trabajo.

Siguiendo la tradición de la escuela francesa, Louis Drouet (1792-1873) fue un exitoso solista de flauta en París, considerado siempre a la sombra de Tulou. Los críticos ingleses en 1817 dijeron de Drouet que enmascaraba un sonido pobre con una brillante técnica. Fue uno de los primeros partidarios de la flauta de ocho llaves, incrementó su dominio técnico basándose en el nuevo uso del doble *staccato*, siendo también objeto de críticas, más bien por celos profesionales. Las composiciones de Drouet para flauta son adecuadamente virtuosas, tal y como marcaba el estilo de la época, pero musicalmente carentes de valor. Sin embargo, si algo ha dejado el legado de Drouet es su *Método para la flauta de ocho llaves* (1827), que es un importante documento para conocer la práctica interpretativa de principios del siglo XIX (Toff, 1996). Se centra en la interpretación y la respiración (abdominal), y en el estilo de lo que él llama bordado, proporcionando como ejemplo 17 adornos diferentes. También hay una sección completa sobre cómo trabajar una pieza y un largo desarrollo del doble *staccato*: sugiere las sílabas *deureu*, desdeñando las *dougué*. Lo completa una parte basada en una serie de lecciones progresivas y estudios.

Anton Bernhard Füsternau (1792-1852) fue el segundo de tres generaciones de flautistas virtuosos. Realizó algunas giras de conciertos por Europa con su padre, Caspar. En uno de sus tours en Praga, en 1815, conoció a Weber. Más tarde tocaría bajo la batuta de éste como primer flauta de la orquesta de Dresden, viajando con él a París y Londres. Füsternau ganó prestigio tanto por su expresividad, como por su destreza técnica y su relación con Weber. No obstante, los británicos opinaron de su sonido, al igual que con Drouet, que era inferior al rico sonido del flautista local Charles Nicholson. La influencia principal del estilo compositivo de Füsternau fue sin duda Weber, ya que no sólo fueron sus óperas las que proporcionaron temas para sus

conjuntos de variaciones, sino que su orientación operística se traslada a sus obras, dándoles ese estilo dramático. Su producción incluye incontables variaciones y fantasías de temas operísticos de Meyerbeer, Halevy o Bellini, y una vasta cantidad de otra música de cámara. Desde 1825 a 1844 Füsternau escribió varios artículos sobre estilos musicales y diversos manuales para la flauta. Entre ellos, *El Arte de Tocar la Flauta* (1844), el cual proporcionaba una gran cantidad de directrices acerca de la interpretación con la flauta clásica basándose en los modelos alemanes y vieneses. Este autor cuenta con seis títulos de compilaciones de estudios (Toff, 1996).

Su método *Flöten-Schule* es el primero de dos libros que componen la Biblia de la flauta en Alemania a principios del siglo XIX (Powell, 1996). Las flautas francesas, en su opinión, eran buenas en los agudos, pero muy débiles en los bajos. Las inglesas eran malas, sobre todo en las tonalidades con sostenidos, considerando mediocres a los constructores Rudall y Potter. Admite en su *Kunst des Flötenspiels* (1844) que rechaza el doble *staccato* y que lo encuentra monótono. Se describe la forma de respirar y ofrece varios estudios a dúo, cortos y atractivos, basado en escalas. Esta obra fue escrita mientras se desarrollaba la flauta de Boehm. En su método, explica mucho sobre su propio instrumento, aspectos como el agujero de la boca, materiales y otros elementos de la fabricación, o que la flauta debía montarse con la apertura hacia el exterior, debido a que el sonido seguía siendo débil y la precisión defectuosa. Recomienda una respiración profunda y un trabajo de escalas con acompañamiento de piano. Gran parte del libro está dedicado a la digitación, aspecto que considera más importante después del sonido.

Heinrich Soussman (1796-1848) fue un berlinés que en 1820 obtuvo plaza como primer flautista de la Gran Ópera en San Petersburgo. Hoy en día es conocido por sus estudios pedagógicos y también incluye la flauta en una variedad de combinaciones, destacando tres cuartetos para cuatro flautas. Cuenta en sus composiciones con un método para flauta y compilaciones de estudios. Destacan también los *Solos op. 55* y los *Caprichos op. 58*, que

difieren en el estilo respecto a otras obras de salón del autor. Estos parecen mucho más cercanos en carácter a las colecciones didácticas de estudios realizados por Soussman, los *24 Estudios en todas las claves op. 53* y los *30 Grandes Estudios*, los cuales se titulan específicamente como obras pedagógicas. No siempre es fácil establecer una distinción entre los dos géneros, sin embargo en este autor, la música de concierto se estructura en torno a la retórica, con desarrollo temático, en tanto que los estudios son propensos a desarrollar simplemente un problema técnico o idea sin relacionarlo con un propósito musical expresivo (Toff, 1996).

En Estados Unidos, los métodos para la flauta de llaves como los de Blake, Chapin, Hastings, Elias Howe, Jewett, Paterson, Riley y Winner, proporcionan datos básicos para la ejecución de melodías populares de ópera o música de baile, con posiciones que a veces se desconocían o no se comprendían. Con las *Tablaturas* de Felipe Ernst, en 1858, se comenzó a establecer la flauta Boehm en los Estados Unidos.

En Europa, a pesar de Tulou, la vieja flauta continuó existiendo con muchos modelos mejorados hasta el año 1900, sin embargo, los métodos posteriores demuestran sin lugar a dudas al instrumento de Boehm como el futuro. El método para la nueva flauta de Paul-Hippolyte Camus se publicó en el año 1830, siguiéndole un poco más tarde los de Blémant, Carte, Dorus, Duvergès, Gariboldi, Gattermann, así como los de Köhler, Kummer, Popp, Pratten y Rockstro. Para el doble *staccato* se propone las sílabas *tuku* o *dike*. Las escalas en intervalos, los arpeggios y *sons filés* se convierten en un estándar en estos métodos y, por lo general, todos están completados con brillantes estudios en todas las tonalidades y que cubren todo el registro del instrumento. A diferencia de la mayoría de los métodos del siglo XVIII, estas estructuras están diseñadas para ser trabajadas cada día y con la ayuda de un profesor. Su estilo es bastante escueto y apenas se abordan cuestiones estrictamente musicales o estilísticas, lo que es bastante normal porque tenían vocación de ser recursos perdurables y de no analizar ningún enfoque de interpretación musical.

Richard Carte (1808-1881) estudió con Rudall sobre la flauta modelo Nicholson. Fue un personaje importante para el desarrollo de la flauta moderna en Inglaterra, ya que en 1843 adoptó el modelo Boehm con la llave de Sol# abierta. Se asoció a la firma Rudall & Rose, desarrollando añadidos al nuevo sistema. Escribió abundantemente para flauta en dúos, fantasías y arreglos de óperas. En el campo pedagógico escribió *Complete Instruction for the Boehm Flute* publicado en Londres en 1845 y *Sketch on the Progressive Improvements made on the Flute* (Londres, 1851).

Otros autores destacados fueron Giulio Briccialdi (1818-1881) o Wilhelm Popp (1828-1903). El primero fue un flautista autodidacta que realizó conciertos en Europa y Estados Unidos, famoso por una invención mecánica en la llave del pulgar que se aplicó a todas las flautas Boehm. Se trata de un compositor prolífico para flauta, pero hoy en día es recordado por los estudiantes que trabajan sus útiles ejercicios y estudios. El segundo era un flautista alemán, de la Orquesta Filarmónica de Hamburgo, que produjo una inmensa cantidad de obras y estudios. Cuenta con más de 600 composiciones, muchas de las cuales son música de salón para flauta y piano, basándose en melodías de muchos países. Debido a su gran cantidad de estudios se le llamó el Czerny¹³ de la flauta.

La tercera parte del *Tratado* Richard Sheperd Rockstro (1890) no debería de ser considerada como un método en la medida en que resulta muy limitado. Aunque todo el libro abarca un campo muy amplio, muestra un original estilo expansivo y aporta ideas interesantes sobre muchos temas, aún así, sigue siendo más una crítica que realmente una innovación pedagógica. También hay algunas dificultades para considerar las *Katechismus der Flöte und des Flötenspiels* de Maximilian Schwedler (1897) como método, teniendo en cuenta las tendencias de la época. Este autor aboga por un retorno al antiguo sistema

¹³ Carl Czerny (1791-1857) fue un pianista austríaco, compositor y profesor. Discípulo de Clementi, Hummel, Salieri y Beethoven, y maestro de Franz Liszt. Adquiere fama por sus libros de estudio para piano, con una amplia producción.

ya reformado. En él se describe el *vibrato* como la mejor manera de alcanzar y la expresión más ardiente en la interpretación musical.

Joseph-Henri Altès (1826-1895) estudió en el Conservatorio de París con Tulou. Aunque su profesor no era partidario, él adoptó el sistema de flauta Boehm. En 1868 se unió a Tolou como profesor del centro. Altès representa una nueva generación, no sólo en la adopción de la flauta Boehm, sino también en su enfoque pedagógico. Requería de sus alumnos tanto el estudio de la técnica como el de la teoría, es decir, el ideal del músico completo. Su *Méthode*, el más antiguo método francés para flauta Boehm todavía en uso, fue muy progresista para su época por su descripción del metrónomo, tablas de digitaciones alternativas y énfasis teórico. En los estudios y obras de concierto de Altès pervive la quintaesencia de las composiciones románticas. En palabras del solista de la Orquesta Nacional de España hablando de Altès, “aunque no haya sido un autor prolífico en el terreno de la enseñanza, tan solo su célebre método se ha convertido en un símbolo de calidad pedagógica, con el cual se han formado una multitud de grandes flautistas” (Arias, 1999a, p. 5). El método de Altès es muy completo y detallado. En él se puede encontrar una nota a pie de página, un párrafo entero sobre la exactitud y no duda en declarar al semitono como el intervalo más pequeño que el oído puede percibir. Dedicó toda una sección del libro a la digitación sustitutiva para lograr una precisión perfecta.

Jules Demersseman (1833-1866) estudió con Tulou pero nunca recibió un nombramiento como profesor en el Conservatorio por rehusar el cambio del viejo sistema a la flauta Boehm. Sin embargo, fue un prolífico compositor para su instrumento, escribiendo multitud de *airs variés* y *solos de concert*. Además, destacan sus *50 Études mélodiques, op. 4*, como obra pedagógica.

Johannes Donjon (1839-1912), otro estudiante de Tulou, fue un prominente flautista de París, actuando en la Ópera y los *Concerts Padeloup*¹⁴, pero fue

¹⁴ Fundada en 1861 por Jules Padeloup con el nombre de *Concerts Populaires*, es la orquesta más antigua que existe en París.

menos importante como compositor. Sólo su *Offertoire* parece haberse ganado un sitio en el repertorio, aunque escribió otras numerosas piezas a sólo y un *Nocturne* para cuatro flautas. De este afamado flautista cabe destacar sus *8 Etudes de Salon*, que a día de hoy se siguen trabajando en los conservatorios.

Karl Joachim Andersen (1847-1909), fue un destacado flautista danés que tocó en la Orquesta Real de Copenhague. En 1881 colaboró como miembro fundador de la Orquesta Filarmónica de Berlín, donde ejerció hasta 1891, cuando un problema en su boca acabó con su carrera como instrumentista. Pero siguió componiendo y Taffanel le encargó las piezas de examen del Conservatorio de París. Sus solos fueron piezas de la época, pero sus estudios siguen siendo pilares pedagógicos de la enseñanza de la flauta en todos los conservatorios. Cuenta con 8 colecciones de estudios, tanto instructivos, progresivos, en forma de caprichos, grandes estudios o técnicos, los estudios de Andersen “constituyen un compendio de primer orden” (Arias, 1999a, p. 5).

Los métodos de principios del siglo XX siguen hablando de los viejos modelos, a la vez que lo hace de las flautas Boehm. La serie de métodos de Otto Langey para instrumentos de banda en la edición de 1909 es aplicable a las flautas de sistema ordinario y Boehm.

L'indispensabile de Leonardo de Lorenzo (1911), de carácter vivo, está dirigido a una mente nacionalista. Comienza con una tablatura de trinos difíciles, con usos especiales de ciertas llaves. El autor critica el conservadurismo obstinado de los que continúan aferrándose a un sistema antiguo que estaba perdiendo toda credibilidad. Este libro es en realidad el primero de un nuevo género, que ofrece ejercicios diarios en abundancia y se ocupa de un alto nivel técnico. Se trata de ejercicios de nivel superior.

El *Método* de Ernesto Köhler (1912) está programado para la flauta de 8 llaves o para el sistema Boehm. Sus estudios siguen siendo hoy en día un

referente en los cursos medios de flauta. Flautista y compositor italiano, Köhler fue considerado uno de los mejores flautistas de su época, llegando a ser miembro de la orquesta de la Ópera Imperial de San Petersburgo. También dirigió la orquesta del Instituto Imperial de Ingeniería y enseñó en el Instituto Oldenburg Prinz. Escribió más de 100 obras para el instrumento: estudios, dúos y solos.

Paul Taffanel (1844-1908) es sin duda uno de los exponentes más significativos de la música pedagógica para flauta. Podría decirse que es el flautista más importante del siglo, todo y que vivió al final del Romanticismo. Consiguió los primeros premios del Conservatorio de París en flauta (1860), teoría (1862) y contrapunto (1865), obteniendo la plaza de profesor en 1893, después de destacar como intérprete en las más importantes orquestas de la ciudad. Sus numerosas giras por Europa fueron influyentes en el establecimiento de los estándares interpretativos de viento-madera alrededor del continente.

Cuando Taffanel ocupó su cargo como profesor del Conservatorio de París revolucionó la manera de enseñar flauta. Aunque conservó el formato tradicional de clase magistral, individualizó la enseñanza para que cada alumno pudiese trabajar en su propio nivel. Además, aunque él encargaba las piezas de los exámenes anuales y de concurso, que se componían en el estilo romántico virtuoso, hizo mucho para recuperar en el estudio las obras barrocas y clásicas. Por ejemplo, los conciertos de Mozart no se habían escuchado en París desde hacía 50 años, mientras habían dominado los conciertos de Tulou. Esta práctica la describe Pierre-Yves Artaud (1986) en su síntesis de los conocimientos actuales, *La flauta*:

Las obras solistas del siglo XIX, ya sean de Tulou, de Demersseman, de Boehm, Reichert, Gianella o de los hermanos Doppler por ejemplo, constituyen una herencia muy importante, pero sólo desde el punto de vista cuantitativo. Carentes de innovación o imaginación notables, recuerdan a menudo números de trapevistas sin red, donde la

acrobacia técnica compite con la banalidad. En los conciertos, la flauta domina sobre la orquesta, encargada únicamente de dar algunos pobres acordes, armónicamente planos. Los tutti parecen tener la única finalidad de permitir al solista tomar aliento. La sonata o el solo de concierto son esencialmente iguales, el papel del piano es inversamente proporcional al de la flauta, utilizada sistemáticamente en toda su tesitura y todas sus posibilidades técnicas.

Esta tradición de un repertorio a cargo de los propios virtuosos duró tiempo; entre éstos hay que citar dos nombres muy célebres, Paul Taffanel y Philippe Gaubert, que escribieron numerosas piezas solistas y de música de cámara, por encargo a veces del Conservatorio Nacional Superior de Música de París para el concurso de salida, o bien para sus propios alumnos, ya que fueron dos de los más grandes pedagogos de la flauta, quienes, con Marcel Moyse, crearon la escuela moderna de flauta (p. 39).

Taffanel y sus alumnos incrementaron en gran medida una sofisticación por el gusto, esto es significativo en el método Taffanel-Gaubert (1923), donde son notables las referencias a los conceptos de variación del color de las notas. Fue el primer método de conservatorio que dedicó secciones al estilo y a los extractos orquestales. La ornamentación de las sonatas de Bach y las cadencias para los conciertos de Mozart fueron revolucionarias, ya que representan un paso importante en la reactivación de las obras maestras entonces olvidadas de la literatura de flauta. No obstante, las recientes investigaciones musicológicas (Blakeman, 2007; Bania, 2008) las tachan de fuera de lugar y de época.

Las composiciones de Taffanel para su instrumento son de poca relevancia musical si se tiene en cuenta el contexto de su gran reputación como intérprete y pedagogo. Su música de salón o de concurso incluye una fantasía de la ópera de Weber *Die Freischütz*, el conocido *Andante Pastoral et Scherzando*, y transcripciones de piezas para piano de Chopin. Una de las mejores obras de Taffanel es su *Quinteto para viento madera y trompa*.

La contribución de Taffanel a la literatura de la flauta no fue tanto como compositor, sino como inspiración para las obras de los compositores más originales. Desde su posición como uno de los más respetados miembros del estamento musical parisino estableció una considerable influencia en la producción de la nueva música francesa para viento madera. En 1879 fundó la *Société de musique de chambre pour instruments à vent*. Esta organización se convirtió en una importante entidad que hizo revivir el quinteto de viento madera, que había permanecido inactivo durante casi medio siglo, con encargos de nuevas obras a compositores como Charles Lefebvre, Gabriel Pierné o Charles Gounod.

Como compositor, Taffanel representa la última fase de la tradición romántica francesa de flauta. Como flautista y profesor inició una nueva era, la más dorada, de más éxito. En la siguiente generación, encabezada por su protegido Philippe Gaubert, la flauta se deshace de su reputación virtuosa, de pájaro, y se convierte en nuevo en un instrumento digno de una seria atención musical por parte de los compositores.

Taffanel colabora con un artículo sobre la flauta en la Enciclopedia de la Música de Lavignac: *Technique de la musique*, tomo III, pp. 1483-1526, así como en la parte de Técnica-Estética-Pedagogía del mismo diccionario, autor de un extenso artículo bajo el nombre de *L'Art de Diriger*, pp. 2119-2134. En 1889 fue nombrado Caballero de la Legión de Honor por el gobierno francés.

Según Perlove (s.f.) en su artículo sobre la escuela francesa de flauta:

El linaje de la escuela francesa se remonta a Paul Taffanel (1844-1908), que fue nombrado profesor de flauta en el Conservatorio de París en 1813. Conocido por su rico sonido homogéneo y virtuosismo técnico, los críticos de la época lo llamaron el Paganini de la flauta. Examinar su impresionante lista de estudiantes, que incluye Marcel Moyse, Louis Fleury, Georges Laurent, Georges Barrère, y Philippe Gaubert, confirma su talento como maestro. Con su alumno Gaubert, Taffanel escribió un

libro de estudios de escalas que sigue siendo un método usado internacionalmente. Para los franceses, los estudios son evangelio. Taffanel también defendió el repertorio (que había sido descuidado por sus predecesores), incluidas las obras ahora estándar de Bach y Mozart, y fue responsable de la tradición del Conservatorio de París en la puesta en marcha de obras originales para las competiciones anuales escolares (p. 33).

En estas líneas Perlove resume la revolución que significa para la enseñanza de la flauta la figura de este profesor en París, su forma de clase individual, su recuperación del repertorio de grandes compositores olvidados, encargos importantes de las obras de concurso, producción pedagógica con su *Méthode Complète* y sus *17 Ejercicios Diarios*, que se han convertido en base de la técnica flautística actual.

Se puede considerar a Taffanel junto con Altès los dos pilares de la enseñanza de la flauta actual. El segundo rompió los esquemas de la formación basada en el instrumentista técnico, con un método que pretendía formar en todos los sentidos, y el primer revoluciona la concepción del flautista y proporciona a la comunidad educativa los mecanismos para estandarizar la enseñanza del instrumento.

El método completo Taffanel y Gaubert (1923) se inspira en el de Baillot para violín (1834). Se utilizó en el Conservatorio de París y destaca por ser bastante exhaustivo. Sus muchos ejercicios parten de las articulaciones y lecciones simples para progresar en los ejercicios diarios de mecanismo. Además, trabaja las grandes respiraciones para las frases largas, mediante arreglos de obras de Bach, estudios de virtuosismo, un capítulo sobre el estilo o los pasajes difíciles. Se pretende abordar todas las facetas del arte y sigue siendo ampliamente utilizado hoy en día.

Con Taffanel se escribe el fin de una etapa, del Romanticismo se pasa a la era moderna que en la flauta acarreará una serie de novedades significativas. La mecanización, los métodos de manufactura, el

renacimiento de la música de cámara, la variedad y calidad del sonido, el impulso del *vibrato*, el predominio de la técnica, aumento de las oportunidades de los flautistas como instrumentistas de orquesta, profesores o solistas. Es decir, una suerte de factores que harán incrementar las posibilidades de este instrumento, llevándolo a las cuotas más altas de profesionalización.

Los profesores sucesores en el Conservatorio de París fueron Adolphe Hennebains y René Le Roy, quienes continuaron expandiendo la reputación de la escuela y su metodología. El compositor, flautista y director de orquesta Philippe Gaubert (1879-1941) será quien recoja el testigo. Discípulo de Taffanel desde los 11 años, concluye el método de su maestro y lo publica en 1923. Posteriormente es nombrado profesor de dirección de orquesta, sucediendo a Paul Dukas y Vincent d'Indy. Además de obras teatrales y sinfónicas, dejó una interesante serie de piezas para flauta en diversas formaciones que mantienen un carácter didáctico, destacando: *Nocturne et Allegro scherzando*, *Berceuse*, *Fantaisie*, *Ballade*, *Sicilienne* o *Romance*.

El siguiente autor marca un hito en la escuela francesa. Se trata de un puntal que revolucionará el estudio de la flauta y de su enseñanza: Marcel Moyse (1889-1984). Fue profesor del conservatorio de 1932 a 1948. Se le criticó por su carácter arisco y su técnica de dedos inconsistente, sin embargo, es extensamente reconocido como uno de los profesores más influyentes del siglo. “Además de haber sido probablemente el más destacado flautista de la primera mitad del siglo XX, el impresionante conjunto de sus obras didácticas constituye una referencia indispensable en la enseñanza de la flauta” (Arias, 1999a, p. 6).

Alumno de sus predecesores en el cargo (Taffanel, Hennebais y Gaubert), ingresa en la *Ópera Comique* y en la *Société des Concerts*. Es nombrado profesor de flauta del Conservatorio de Ginebra y sucede a Gaubert en el de París en 1932. En 1948 viaja a América, siendo profesor del Conservatorio

de Montreal y se instala definitivamente en los Estados Unidos. Es autor de gran cantidad de obras pedagógicas que forman un excepcional bloque enciclopédico, así que “se le ha considerado con toda justicia como el mejor flautista de su época y le debemos el encargo del Concierto de Jacques Ibert, primer gran concierto de la época moderna” (Arias, 1999b, p. 5).

Al igual que Taffanel y Gaubert, Moyse escribió métodos de técnica y expandió su enfoque, ampliándolo para incluir estudios del desarrollo del sonido y la expresividad. Promovió una manera de tocar vinculada a la naturaleza de la voz humana. Su libro *Tone Development Through Interpretation* usa melodías de ópera para enseñar a los alumnos a cantar a través del instrumento como si fuesen un tenor o una soprano. Los alumnos de Moyse se convirtieron en los flautistas más afamados de la profesión, entre los que destacan Michel Debost, Alain Marion o Jean-Pierre Rampal (Perlove, s.f.).

Powell (1996) realiza un análisis detallado de la producción pedagógica de Moyse en su artículo de *La Traversière*:

El *Enseignement Complet* de Marcel Moyse consiste en una amplia gama de ejercicios, destinados a complementar, no sustituir, cada uno de los métodos existentes, por ejemplo los de Altès o Taffanel y Gaubert. Pero, en realidad, cubre todas las áreas, al igual que otras obras que dejan todo sobre teoría musical. Hay estudios simples para obtener un sonido hermoso: nota a nota, en intervalos, dos conexiones, y las fórmulas fáciles en un registro limitado. El estudiante ve su ruta trazada. Las diversas células se escriben y reescriben en todas las claves y todas las combinaciones posibles, los 480 ejercicios de Escalas y arpeggios, que ennegrecen página a página, son uno de los ejemplos más llamativos. Una iniciación lenta del trabajo contiene en sí misma la justificación para todo este programa: La razón tiene tiempo para prevalecer sobre sus instintos, para guiar, para reprimir el temperamento, y esta es mi opinión, en este feliz equilibrio debe basarse una hermosa interpretación (de De sonorité, Arte y técnica, ed.

Leduc, 1934). En otra colección de ejercicios diarios que apareció en 1974, Moyse habla de vibrato, que, antes de ser admitido, estaba totalmente prohibido a principios de siglo, al menos en París (p. 29).

El libro *Flute Technique* de Frederick Bennett Chapman (1936), es una investigación desde un nuevo lenguaje, centrado en lo corporal. Se busca proporcionar una base científica para la adquisición de una buena técnica y excluye elementos sobre musicalidad y de la mayoría de los aspectos artísticos. Son 27 páginas que hablan del control de la respiración, de los labios, los dedos y la lengua.

En Estados Unidos, el método de Jack Hetzel (1940), seguido por los de Voxman/Gower y Gekeler están destinados a familiarizar con la flauta a los profesores de las escuelas secundarias. El libro de Herfurth y Stuart, *A Tune A Day* (1953), incluye fotos que muestran el proceso de digitación, convirtiéndose en modelo para los métodos más populares. En 1957 apareció un manual de Frederick Wilkins, *The Flutist's Guide*, que incluye un capítulo sobre la psicología del trabajo para ayudar a aquellos que no tienen acceso a los centros musicales de las grandes ciudades, y que aprenden en sitios donde las oportunidades de recibir una educación de calidad es escasa o no existe.

La publicación de Hans-Peter Schmitz, *Flötenlehre* (1955) es el punto de partida de muchas obras que nacieron en Alemania. Reúne en un enfoque cuasi-científico los elementos históricos, además de un estudio crítico y un análisis de aspectos musicales y técnicos. El libro se extiende mucho en el punto fisiológico (especialmente con una reproducción de la radiografía del tórax y todo el sistema respiratorio) e incluye varias ilustraciones de la boca, fotografías, incluso esquemas médicos.

En la década de 1960, los estudiantes superiores encontraron en los escritos de James Pellerite (1963) una concepción educativa en el sentido propio del término. En sus textos se encuentran frases que son ejemplo del cambio en el modelo educativo-performativo, y que

Powell (1996) reproduce en su artículo:

Usted tiene que decidir cuánto va a ser de creativo para encontrar los propios métodos en el abordaje de ciertas fórmulas o ciertas frases. Cualquier músico serio debería estar interesado, sobre todo, en encontrar nuevos conceptos interpretativos. Su nivel sólo aumentará si se adopta tal filosofía (p. 30).

Su libro de 1964 sobre la digitación proporciona las indicaciones contemporáneas de la literatura normal, con cuartos de tono (con trinos) y multifónicos. Sin embargo, bajo el título *Arte y Práctica de la técnica de la flauta moderna* (1967) William Kincaid propone un método básico para todos, es decir, un método elemental para jóvenes estudiantes.

A partir de 1950, la música contemporánea exige cada vez más flautistas de nivel técnico y surge la necesidad de libros especializados en multifónicos y otras nuevas modalidades de interpretación. Los *New Sounds* de Bruno Bartolozzi (1967), para flauta, oboe, clarinete y fagot, se centran detalladamente en los micro-intervalos, los efectos de timbre y sonidos dobles y triples.

En el mismo año, el libro de Werner Richter, *Die Griffweise der Flöte* sobre las digitaciones, no trata las nuevas técnicas, pero subraya las fuentes teóricas e históricas, muestra de la creciente separación en el estudio de la música antigua y la contemporánea, estableciéndose subcategorías en los estudios del instrumento.

Dos obras, una de Thomas Howell, *Avant Garde Flute* (1974) y la otra de Robert Dick, *The Other Flute* (1975), emplean sustancialmente el mismo lenguaje en un intento de identificar y definir el potencial sonoro de la flauta en su conjunto. Howell se centra en las diferencias entre los instrumentos de acuerdo a su país de fabricación, y ofrece más de 1800 tipos de digitación especial, seguido de un centenar de páginas de comentarios. El libro de Dick

da nueva vida a la idea de un enfoque por etapas, donde cada capítulo es una preparación para el siguiente. Incluye información sobre todos los sonidos imaginables que la flauta es capaz de producir, y habla de su amplificación y posibilidades que ofrece la electrónica. Un poco más cerca de estas obras se encuentra la de Martin Gümbel, *Neue Spieltechniken* (1974), fuertemente influenciado por Messiaen, Fortner, Varese y el filósofo Adorno, así como por la Segunda Escuela de Viena, Boulez y Stockhausen (Powell, 1996).

Las instrucciones básicas serán poco a poco relegadas por métodos específicos destinados a los primeros años, libros que reflejan en la práctica de la flauta un nuevo espacio para expresarse, más elaborado y dedicado a la técnica y estilo, además de todo lo que ayuda a la preparación de una interpretación. *The Art of Playing the Flute* de Roger Mather (1980) analiza las técnicas de manera científica y fisiológica, ayuda de manera directa y cuidadosamente estudiada, además está repleto de observaciones y experiencias originales.

Los métodos y *Practice Book* de Trevor Wye, también otorgan su importancia al aspecto fisiológico de la ejecución instrumental y se dirigen al estudiante de manera directa y evidente. Del inglés Trevor Wye, el flautista Antonio Arias (1999a) expone en su trabajo:

Es autor de una metodología novedosa y muy atractiva por su carácter casi familiar, por su modo directo de enfocar los problemas y por el lenguaje simpático que utiliza. Los 6 cuadernos *Practice books for flute* forman junto con sus libros elementales y *Proper flute playing* (La flauta como es debido) un compendio del mayor interés (p. 6).

El libro de James Galway, publicado en 1982, *Flute*, está escrito en un estilo muy entretenido. Es resultado de una amplia experiencia y rico en anécdotas. Se trata de una serie de instrucciones, sobre todo en sus pasajes sobre la música antigua y contemporánea, repertorio, interpretación orquestal, mantenimiento del instrumento, registros técnicos y fisiología.

Tres libros, según Powell (1996), el de Gustav Scheck (1975), Werner Richter (1986) y Hans Wurz (1988) reflejan el estudio intensivo llevado a cabo en Alemania en la flauta y la técnica como un fin en sí mismo. Los dos últimos enfoques son rigurosos y destinados a profesores. Los cuadros y gráficos que se incluyen en los números hacen citas a libros y artículos de referencia y el lenguaje es muy científico.

La ex presidenta del New York Flute Club, Nancy Toff, presenta en su obra *The Flute Book* (1996) una lista de material didáctico, que estructura en métodos y ejercicios técnicos y estudios, y que es de uso habitual en las aulas de flauta. Esta tabla marca los recursos que más se utilizan y que más incidencia han tenido en la historia de la didáctica de la flauta¹⁵.

4. Escuelas de flauta travesera

El artículo *The French Flute School 1860–1950* de Doreguille's (1988) o el de Powell (2002) *The Flute*, son ejemplos de la literatura didáctica de la flauta, que explican las diferentes visiones a la hora de interpretar y enseñar este instrumento. Los alumnos de Claude-Paul Taffanel en el Conservatorio de París, tuvieron una fuerte influencia en los flautistas a principios del siglo XX en Europa y América, donde muchos de ellos ocuparon importantes cargos orquestales y de enseñanza, realizando algunas de las primeras grabaciones de repertorio clásico. Esta llamada escuela de flauta francesa utilizó flautas metálicas del sistema de Boehm modificado por Louis Lot y otros, y un estilo de tocar que contó con un sonido ligero y vibrado, encontrándose en contraste con la mayoría de los flautistas alemanes e ingleses que tocaban con flautas de madera y con un sonido fuerte y constante.

En la década de 1930 las grabaciones introdujeron el sonido francés a oyentes de toda Europa y América. Los constructores europeos de flautas estaban en declive, mientras que los fabricantes estadounidenses, dirigidos

¹⁵ Consultar en el Anexo I y II

por William S. Haynes Co. de Boston, fabricaron flautas copiando el estilo Louis Lot de flautas Boehm. Cuando la empresa inglesa Rudall, Carte & Co. cerró después de la Segunda Guerra Mundial, la flauta de metal de estilo Lot se convirtió en el único tipo en producción regular de todo el mundo (Toff, 1996). Al mismo tiempo, el movimiento bandístico dentro de la escuela dio a casi todos los niños la oportunidad de aprender un instrumento de viento. Estas son las razones principales por las que este instrumento de influencia francesa y su estilo se convirtieron, después de 1970, en la base de un nuevo dominio flautístico, el estadounidense.

La esencia de la escuela francesa se puede resumir en la calidad del sonido, expresado en suavidad, ligereza y colorido. Sin ser densa y fuerte, posee el suficiente atributo de elegancia. Ya desde la obra didáctica de Hotteterre (1707), la primera de este género, se puede trazar la línea de la nominada escuela. El uso de las articulaciones, las recomendaciones acerca de los *flattements* y otros *agreements*¹⁶, demuestra la búsqueda de una sonoridad determinada. Así, como en sus cambios en la construcción, intentando dotar a la flauta de mayor respuesta dinámica e incrementar el colorido. Las articulaciones *tu* y *ru*, propias del idioma francés, junto con el especial cuidado del fraseo, son sin duda dos signos de identidad genuinos de la escuela.

En palabras de López en Escuelas Flautísticas (2000):

Puede decirse que la influencia de los flautistas franceses trascendió a todo el mundo desde los primeros años del siglo XX, generándose paulatinamente una internacionalización del estilo o escuela. Sabida es la influencia que desde el siglo XVII ejercieron los instrumentistas de viento franceses en toda Europa, apoyados por los constructores de instrumentos y por el propio estilo nacional (gusto francés), en boga durante el Barroco (p. 17).

¹⁶ Término francés para designar el ornamento o adorno. Originalmente, este embellecimiento se introdujo en la música francesa del siglo XVII, típicamente de la música para teclado.

Philippe Gaubert obtuvo gran reputación como director de orquesta, siendo director musical de la Ópera de París, y dejando apartada su faceta de intérprete y docente de flauta. Desde su posición siempre defendió la plata como el material ideal para la fabricación de las flautas, y con su adopción generalizada por parte de los flautistas franceses, el sonido volvía a ser un denominador común. Otro elemento de influencia internacional ligado a la construcción de flautas fue la flauta de platos abiertos, conocida como modelo francés, introducida por Clair Godfroy y popularizada por Gaubert.

A comienzos del siglo XX, una mayoría de los alumnos de Gaubert se establecieron en los Estados Unidos para ocupar puestos principales en las instituciones musicales. De este modo, trasladaron los principios técnicos y del estilo aprendidos en París y cuya tradición, vía Gaubert, pasaba por Taffanel y Hennebains. Los fabricantes norteamericanos copiaron la nueva tendencia importada por los franceses, donde destaca la casa Haynes Company.

Los flautistas franceses emigrados a Estados Unidos adjuntaron a su tradición su impronta personal. En unas declaraciones realizadas en 1950 a la revista *Woodwind Magazine*, Marcel Moyse decía que la escuela americana llegaría a ser la mejor del mundo, refiriéndose al notable incremento de flautistas que fueron a establecerse allí (Lopez, 2000). De esta manera, puede comprobarse la paulatina homogeneización, adoptando la flauta francesa intérpretes puramente americanos como William Kincaid, o la progresiva incorporación de pata de si¹⁷.

El genuino estilo nacional americano puede decirse que comienza con Kincaid y los flautistas que ocuparon plazas de solistas de orquesta. Éste fue solista de la *Philadelphia Symphony Orchestra* durante 39 años, considerado

¹⁷ La flauta travesera se compone de tres partes: la cabeza, el cuerpo y el pie o pata. Las flautas con pata de si tienen como nota más grave un si₂, mientras que en las flautas con pata de do la nota más grave será un do₃.

como el introductor de la técnica contemporánea *whisper-tone*¹⁸ y de haber explorado los parciales superiores. Tras él las generaciones posteriores hicieron hincapié en el *vibrato* y las técnicas vanguardistas, rompiendo con la forma tradicional de ejecución e introduciendo nuevas sonoridades como el *buzzing*¹⁹, multifónicos o el *tongue-ram*²⁰.

Destacan Robert Cantrik, Robert Dick o Harvey Sollberger. Según Fair (2003), durante décadas, los flautistas estadounidenses han tratado de identificar los rasgos específicos que definen su manera de tocar. Mientras que la escuela francesa se ha caracterizado por una preocupación por el sonido, un repertorio estándar y un conjunto de materiales didácticos escritos por profesores del Conservatorio de París, no ha sido así la escuela americana. Al rastrear los lazos que han unido a profesores y estudiantes americanos durante los últimos 300 años, el autor identifica al flautista de orquesta, solista y maestro Georges Barrère, como una influencia primaria sobre la interpretación de la flauta americana. Barrère y sus estudiantes, así como los estudiantes de sus estudiantes, han enseñado aproximadamente al 91% de todos los flautistas que viven en los Estados Unidos hoy en día. De esa enorme cantidad se puede rastrear el legado de aproximadamente un 87%.

La investigación de Fair (2003) es importante, en cuanto que señala que la mayoría de los músicos modernos estudian con más de un maestro en el transcurso de su carrera. Al observar los datos desde diferentes puntos de vista, establece una segunda tradición flautística americana descendiente de Georges Laurent, flautista principal de la Orquesta Sinfónica de Boston y profesor en el Conservatorio de Nueva Inglaterra. Ésta incluye aproximadamente un 59% de los flautistas estadounidenses. Una tercera tradición en América (aproximadamente un 55%) desciende del flautista francés y pedagogo Marcel Moyse, quien dio clases de verano en Vermont

¹⁸ Sonido susurrado.

¹⁹ Sonido zumbeante.

²⁰ Golpe de lengua.

durante varias décadas después de una larga carrera en París. Cada uno de estos pedagogos influyentes se graduó en el Conservatorio de París, después de haber estudiado con el maestro, Paul Taffanel.

La escuela inglesa que llegó al siglo XIX fue de caracteres y tendencias diferentes a las que se desarrollaron en Francia. Su principal precursor fue Charles Nicholson, quién inspiró a Boehm en la construcción de la nueva flauta, debido a la gran potencia sonora del inglés. Decían de él que su sonido no era muy claro, metálico ni brillante, pero poseía una volumen arrollador. La sonoridad de esta escuela se marca por una coloración más oscura y densa, similar a la pronunciación en lengua inglesa de la palabra flauta. Por ello, la técnica de sonoridad es diferente, ya que se emplea más presión de aire y dureza en el ataque. Como consecuencia el sonido es más pastoso, siendo especialmente pleno en el registro grave y muy timbrado. En palabras de Toff (1996):

Al igual que con los franceses, el sonido típico del ideal inglés correlaciona con la articulación de la vocal de la lengua. Esto se observa si se compara la pronunciación en inglés de *the flute* con *la flûte* en francés: La boca está más abierta y relajada, el sonido es más flojo. La palabra flauta en inglés requiere más presión de aire en la voladura y un ataque más duro, una embocadura con más fuerza, a menudo con la flauta presionando bastante duramente contra los labios. El resultado, por lo general, es un sonido muy, muy rico, aflautado, como Nicholson en el registro más bajo (p. 103).

Uno de los rasgos más característicos de la escuela inglesa es el intenso timbre y rápido *vibrato* de sus flautistas, con una técnica muy depurada donde el ejecutante pasa por cada nota en los pasajes rápidos, entendiéndose todas y cada una de éstas. El uso de flautas de madera, incluso durante el siglo XX y XXI, es un rasgo diferenciador de la escuela inglesa. Hoy en día algunos de sus solistas más representativos aún tocan con flautas de madera, modificadas al sistema Boehm. Durante el siglo XIX también se diferenciaron de los franceses

en los modelos de construcción, teniendo las inglesas agujeros de embocadura y dedos más grandes.

El flautista español José María Ribas podría considerarse perteneciente a esta escuela, tal y como afirma López (2000), ya que desarrolló toda su vida profesional en el ambiente británico, recibiendo el aplauso de todos los sectores musicales de Inglaterra, investigando y diseñando flautas cónicas con ocho llaves para la casa Scott, esto es, al estilo inglés.

Richard Shepard Rockstro, profesor de *Guildhall School of Music* y solista de Covent Garden, realizó en 1825 modificaciones al sistema Boehm que adoptaron las casas británicas de construcción de instrumentos. Publicó obras teóricas de peso como *Hints to Flute Players* (Londres, 1884), *Description of the Rockstro-Model Flute* (Londres, 1884) o *A Treatise: The Construction, The History and The Practice of the Flute* (Londres, 1897). No obstante, toda la fisionomía del instrumento descrita se diluyó con la incorporación de manera efectiva hacia 1840 del nuevo sistema Boehm. Inglaterra fue el primer país en apoyarlo de manera incondicional desde el principio. La cima de la escuela inglesa vino con Robert Murchie y Eli Hudson.

En Inglaterra la influencia de la escuela francesa se hizo notar. A comienzos del XIX fueron muchos los flautista franceses que buscaron trabajo en la isla vecina, llevados por el desarrollo musical que allí se alcanzó hacia 1820. Los flautistas franceses ocuparon los principales puestos en orquestas y conservatorios. Posteriormente, las figuras de Fleury, Gaubert y Le Roy cristalizan la influencia francesa de forma definitiva. Geoffrey Gilbert, considerado hoy en día uno de los exponentes más recientes de la escuela inglesa, adoptó un instrumento realizado en metal con embocadura de oro, rompiendo con la costumbre secular de utilizar instrumentos de madera, además cambió el estilo de ejecución al escuchar a Moyse y Le Roy (López, 2000). El famoso flautista irlandés James Galway, sucesor de esta escuela y actual figura de la misma estudió en París con Crunelle, Moyse y Rampal.

En otros países europeos con tradición flautística se produjo una situación parecida a la de Gran Bretaña, en cuanto a la paulatina pérdida de los rasgos singulares en favor de la escuela francesa, instalada definitivamente después de la II Guerra Mundial en todos los países occidentales. En Alemania y Austria la tradición conservadora impidió durante años que el sistema Boehm de flauta se introdujese en la vida musical de forma convencional. Uno de los causantes fue Franz Doppler, desde su puesto como solista de la Ópera de Viena y del Conservatorio, que continuó usando su flauta cónica de ocho llaves.

En España es difícil hablar de una escuela autóctona de tradición propia cuyos orígenes se anclasen en el siglo XIX. Esto resulta descartable si se analiza la situación general por la que atravesaba el país, teniendo en cuenta que se trató de un siglo muy accidentado para los gobiernos españoles y la administración general del estado, tal y como dice López (2000). Además añade:

Los hermanos Plá Ferrusola, los hermanos Julián y Luis Misón, flautistas de la Capilla Real de Madrid -todos ellos del siglo XVIII- inician un período de la historia de la flauta en España que sin ser glorioso, es cuanto menos más interesante de lo que cabría esperar (p. 24).

Con todo ello, aspectos como el de la escuela queda en entredicho, pues hay una hegemonía francesa que se ha extendido de tal forma que se han absorbido y compaginado todas las escuelas. El flautista y pedagogo inglés Wye (1988) en su libro *La flauta como es debido* hace reflexionar acerca de las escuelas de flauta, y concluye que en la actualidad hay tantas como profesores influyentes. Todos ellos tienen una meta en común: alcanzar la maestría en la flauta y la interpretación con belleza de la música. Este exponente de la tradición flautística inglesa reconoce que en cada país se toca la flauta con unas características propias, normalmente resultado de la influencia de uno o más conocidos instrumentistas del país en cuestión, teniendo en cuenta que los viajes, las grabaciones y la radio están borrando

poco a poco las diferencias. Define la escuela como un concepto de ejecución basado en la enorme influencia de un gran flautista a través de su método pedagógico, sus libros y su manera de tocar.

5. Evolución de la Educación Musical en España

Antes del nacimiento de los conservatorios los músicos recibían su formación en el ámbito familiar, en las capillas musicales o a través de las tradicionales relaciones gremiales de maestro y aprendiz. El establecimiento de compañías de ópera en cortes y ciudades en el siglo XVII y el surgimiento de los conciertos públicos en el XVIII, incrementó la demanda de músicos por encima de lo que los sistemas tradicionales de formación podían proveer. De esta manera nacieron los primeros conservatorios, que fueron orfanatos italianos donde las compañías de ópera buscaban cantantes. Otro impulso hacia la fundación de éstos fue la transformación de las ideas sobre la formación musical y la creciente rivalidad entre centros musicales. También servían como fuente de músicos para los domicilios y salones de las clases pudientes.

La música formó parte de la universidad española desde su creación integrada en el *Quadrivium*, hasta que en 1842 se abandona la última cátedra de música (teorética y práctica). No pasaría así en el resto de países del entorno, donde en muchos aún se conservan las facultades de música, o la incluyen en la de Artes. La Europa protestante impulsó la música, tanto en el culto como en la escuela, contribuyendo a su asentamiento como ciencia humana. En Francia no sucedió lo mismo. La reforma napoleónica de la universidad dejó al margen la música, si bien en la segunda mitad del XIX los filósofos la tuvieron como distintivo de un alto nivel intelectual. En España la vida musical se sostuvo por su protagonismo en el culto y las celebraciones eclesiásticas, pues la monarquía y la nobleza le prestaron poca atención. Además, con la desamortización muchas capillas musicales desaparecieron o mermaron y tampoco los regeneracionistas del 98 incluyeron la música en sus planes educativos. El Real Conservatorio de Madrid no heredó la función que la música tuvo en la universidad y de ahí,

según Pastor (2012), deriva en parte la falta de reconocimiento de los músicos en comparación con el prestigio social que obtuvieron en otros países europeos.

El cierre de las escuelas de música de monasterios e iglesias a finales del siglo XVIII dio lugar a la edad dorada de la fundación de conservatorios. Con la separación de la Iglesia del Estado, los gobiernos y la iniciativa privada tomaron funciones en la Educación Musical (Delgado, 2003).

5.1. El nacimiento de los conservatorios en Europa y España

Escuelas o academias en las que la música era la materia de estudio se pueden encontrar desde las capillas musicales de la Edad Media. Sin embargo, la creación de los conservatorios tal y como se entienden hoy en día difiere del modelo medieval, en tanto que: existe una ausencia de función litúrgica, se recibe una formación musical general y están controlados por la administración educativa, hay un principio de laicidad, tal y como apunta Delgado (2003).

Durante el siglo XIX se fundó un considerable número de conservatorios por toda Europa, a partir de este siglo y el XX los conservatorios crecieron y se desarrollaron en el contexto de las reformas educativas que dieron como resultado un incremento en la diversidad del alumnado, la reducción o eliminación de las matrículas y una gran expansión de la oferta curricular. Delgado (2003) expone cómo ha cambiado el concepto de conservatorio con el paso del tiempo:

La noción de conservatorios como “conservadores” de estilos musicales, nacionales o regionales de interpretación o composición, se ha erosionado progresivamente frente a la internacionalización de la vida musical y el impulso de unificación de su pedagogía. Si en el siglo XVIII estuvo dominado por los conservatorios italianos y el siglo XIX por los modelos franceses y alemanes, el siglo XX se caracterizó por unas circunstancias más eclécticas. Éstas se reflejan en la difusión de los conservatorios por Rusia y el Este de Europa, España, Portugal, Países

Bajos, Países Nórdicos, EEUU, los dominios ultramarinos británicos, América Latina y Asia (p. 45).

Los primeros conservatorios datan del siglo XVI y se establecen principalmente en Italia, donde se encuentran los ejemplos del *Conservatorio di Santa María di Loreto* de Nápoles (1537), *Conservatorio Dei poveri de Gesù Christo* o el *Conservatorio di Sant Onofrio*. Se trataba de fundaciones de carácter benéfico financiadas por donativos o limosnas, como hospicios u orfanatos donde se enseñaba música y otros oficios. Posteriormente el Estado creó algunos conservatorios subvencionados como el Real Conservatorio de Palermo (1615), el Conservatorio de la Academia Santa Cecilia o Conservatorio Real de Milán (1807), en ocasiones también eran creados por municipios como el Liceo de Bolonia (1864) o el *Istituto Musicale di Turín* (1865), según Fontestad (2005).

El modelo de centro musical en la figura de Conservatorio pronto se extendió por el continente llegando tanto a los países nórdicos como a los meridionales. Cabe destacar que en los países germánicos fueron generalmente las universidades las que se ocuparon de los estudios superiores de música mediante sus *Hochschule für musik*, dejando los estudios elementales y medios de música en manos de la tradición familiar, la educación de régimen general o academias y escuelas de música.

Las novedades que se dieron en Italia sirvieron de modelo para las iniciativas musicales de toda Europa. En Leipzig, se fundó una academia de canto privada en 1771. En Inglaterra se promovieron proyectos para la constitución de escuelas de música. En Francia, la Iglesia era la principal institución de Educación Musical antes de los acontecimientos políticos y sociales de 1789. El antecedente francés a conservatorio se encuentra en la *École Royale de Musique et de Déclamation*, supeditada a la ópera (Delgado 2003).

Las revoluciones y cambios socio-políticos que asolaron el panorama europeo durante los siglos XVIII y XIX tuvieron un paralelismo en la

Educación Musical profesional, al igual que en todos los aspectos educativos. Según Delgado (2003), “la fundación de conservatorios entre 1793 y 1850 recondujo el control de la autoridad política y cultural desde la Iglesia y la monarquía a nuevas asociaciones estatales y privadas” (pp. 52-53).

Con la fundación del Conservatorio de París en 1795, la oficialidad de la música no sólo afectó al lenguaje musical y sus reglas, sino al aspecto institucional de los instrumentos, dando un grado de independencia y ordenación a las enseñanzas instrumentales que no se había dado hasta el momento.

La enseñanza de la flauta a través de las diferentes instituciones, desde la *École Royal* (1784) y posteriormente -desde la revolución (1789)- en la *Garde Nationale*, *Institut Nationale de Musique* (1793) y finalmente el *Conservatoire de Musique* (1795), siguió una tendencia muy conservadora hasta aproximadamente 1860, año de la implantación oficial del sistema de flauta Boehm y la jubilación de los métodos de Devienne, Hugot-Wunderlich y el de Tulou, que fueron los que se utilizaron principalmente (López, 2000).

Entre 1793 y 1804, la enseñanza se ordena bajo los enunciados de François Devienne (1759-1803), expresando en su método *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique pour la Flûte* (París, 1793), que recoge el espíritu del nuevo sistema oficial de enseñanza, en referencia al reglamento del Conservatorio de 1799:

Todos los profesores e inspectores de la enseñanza, se reunirán para componer los métodos sobre los que se impartirán las lecciones sobre cada parte de la educación musical, lo que resultará para la enseñanza una preciosa uniformidad (López, 2000, p. 18).

El Conservatorio de París se constituyó rápidamente en el modelo de las nuevas instituciones por el papel central que tuvo la ópera y la música instrumental, así como por el apoyo gubernamental que obtuvo este centro.

Otros conservatorios de la misma época se mantuvieron por la iniciativa privada, pues el sostenimiento estatal de las instituciones musicales no se generalizó hasta el siglo XX.

Durante mucho tiempo, el término conservatorio designaba a una escuela de música tanto para amateurs como para futuros profesionales, donde los alumnos iniciaban sus estudios desde edades muy tempranas.

El cambio de objetivo de los conservatorios, con la idea de formar a los músicos de mayor nivel, comenzó a finales del siglo XIX en ciudades como Leipzig, Colonia, Moscú o San Petesburgo, estableciéndose firmemente tras la II Guerra Mundial con la proliferación de programas de Educación Musical estatales en todos los niveles de la enseñanza. Los conservatorios adquirieron el papel de instituciones educativas con objetivos superiores en este proceso y, sobre todo, en el mundo anglosajón, tomaron parte importante las universidades. El establecimiento de escuelas musicales en las universidades participaba de una amplia corriente que elevaba la consideración y la calidad de la formación musical profesional.

Tras 1945 y según Delgado (2003) se establecen siete líneas de desarrollo en los conservatorios. En primer lugar, un cambio de objetivos basados en una amplia Educación Musical con la consiguiente preparación para un campo más amplio de actividades profesionales, una ampliación del currículo y un fortalecimiento de las titulaciones, homologándolas a las licenciaturas universitarias. También una relación con los estados, integrándose dentro de redes de conservatorios, una relación con las universidades, entrando dentro de sus planes de estudio y convirtiéndose en muchas ocasiones en facultades de las mismas, a la vez que una expansión mundial del modelo y una internacionalización de alumnos y profesores.

En España resulta difícil distinguir entre escuela, academia, instituto o conservatorio de música durante el siglo XIX. Según Fontestad (2005) todos estos centros asumían una función docente, pero no se observa ningún

parámetro diferenciador en aspectos como el cuadro de enseñanzas, el número de profesores, el alumnado, carácter público o privado o en la oficialidad de los estudios.

Muchos de los conservatorios creados en el siglo XX tienen antecedentes en escuelas de música, institutos o academias fundadas anteriormente. En algunos casos eran centros patrocinados por Sociedades Económicas, como es el caso de Cádiz, Valencia, Sevilla o Granada.

En España la creación de conservatorios comenzó tardíamente. A partir de 1830 se produce un regreso de los intelectuales exiliados durante el reinado de Fernando VII, lo que comporta un progreso de la cultura y la enseñanza en el país. El primero fue el Real Conservatorio María Cristina, que se fundó en Madrid en el año 1830. A partir de entonces empezarán a surgir centros similares en las capitales de provincia como es el caso del Liceo Dramático de Aficionados de Barcelona que en 1847 pasa a denominarse Conservatorio del Liceo, también en 1879 el de Valencia y un año después el de Málaga. Aunque como indica Fontestad (2005) “durante el siglo XIX existieron antecedentes directos en diversas provincias (Barcelona, Cádiz, Sevilla, Granada, Bilbao, Oviedo, San Sebastián...) a través del establecimiento de escuelas o academias de música, con frecuencia bajo auspicios de las Sociedades Económicas” (p. 28). Ya en el siglo XX estos centros se incorporarían al Estado con la denominación de conservatorio, obteniendo la oficialidad de sus enseñanzas y el reconocimiento de la administración educativa.

Por otra parte, las sucesivas desamortizaciones afectaron a la decadencia de la enseñanza en centros religiosos. Un dato importante para la Educación Musical es la supresión por el Concordato de 1851 de los colegios de niños de coro. Ante esta perspectiva el profesor Hilarión Eslava, del Conservatorio de Madrid, sugirió que se creasen pequeñas escuelas de música en las catedrales, dependientes del conservatorio de la capital, subvencionadas por ayuntamientos, sociedades de amigos del país y diputaciones. Este proyecto

no tuvo éxito, pero los músicos surgidos de los centros religiosos crearon academias privadas de música. Como afirma Galbis (1999), aún así, antes del nacimiento generalizado de los conservatorios hubo otros medios para formarse musicalmente, la mayoría de carácter colectivo: ingresar como aprendiz en un grupo instrumental bajo la tutela del maestro director, o en las bandas militares. Sin embargo, la clase particular fue el medio individual más común para la enseñanza del solfeo y de los instrumentos.

En este sentido, son las entidades culturales las que adquieren en la España del XIX un papel decisivo creando escuelas populares de música de carácter gratuito, por ejemplo la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia. Otras entidades culturales como los liceos tuvieron una dedicación especial a la cultura. En el caso de Valencia, tal y como indica Galbis (1999):

La demostración final sobre la importancia de la Escuela Popular de Música de la Sociedad Económica fue la necesidad de crear un conservatorio que continuase de forma lógica su labor. No es de extrañar que, más adelante, se crease una comisión dentro de la sociedad que llevase a cabo esta fundación y que culminó su labor con la inauguración del conservatorio de Valencia en 1879 (p. 84).

Otros centros de enseñanza musical fueron las escuelas de música vocal popular que se extendieron, así como la introducción de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales de Magisterio. En muchos casos, lo que se pretendía era ofrecer enseñanza gratuita a los pobres. También de forma privada se abrieron academias, que eran centros de formación musical laica. Entre ellas estaban las de entidades culturales que sólo permitían el acceso a sus socios y las que, aún siendo de financiación privada, estaban abiertas a todo el público. Todo ello desembocó en la fundación de conservatorios por todo el territorio nacional, para la formación profesional de los músicos.

Por otra parte, la enseñanza musical no especializada se desarrolló en centros de educación general, primero en casas de educación femenina donde la música era una disciplina de adorno, también en los colegios

católicos y más adelante se incluyó la disciplina en los institutos de enseñanza secundaria (Galbis, 1999).

Será más adelante cuando los sucesivos gobiernos establezcan una ordenación académica, culminando con el plan de estudios musicales de 1966²¹. Se planteó entonces integrar los estudios en la universidad, pero alegatos en contra debido a su naturaleza específica y diferencial lo impidieron. Entonces los conservatorios eran centros donde se impartían los tres grados: elemental, medio y superior, con alumnado de todas las edades y niveles, aceptando en el mismo aulario la enseñanza no oficial.

La Ley Villar Palasí de 1970²² dispuso la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores, acogándose a ella las escuelas de Bellas Artes, sin embargo, la enseñanza superior de la música siguió manteniéndose al margen. En palabras de Pastor (2012) “faltó capacidad de iniciativa, faltó perspectiva europea, faltó ambición de cambio por parte de los responsables de los conservatorios” (p. 54). Recuerda este autor aquellos conservatorios europeos que gozan de gran prestigio sin estar integrados en la universidad, pero también subraya algo que no han tenido los españoles: una autonomía jurídica de gestión y un extraordinario apoyo institucional.

El primer paso hacia la universidad se da con la creación de la especialidad de Musicología en 1985 y la de Historia y Ciencias de la Música en 1995. Un punto de inflexión lo representa la petición formal de transformarse en facultades universitarias en 1988 de los claustros de los conservatorios de Madrid y Valencia, y poco después todos los conservatorios superiores españoles. Propuesta que no salió adelante y que finalmente no se vio

²¹ *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.*

²² *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.*

recogida en la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*²³ (LOGSE) de 1990, en la que se acuñó la expresión enseñanzas de régimen especial para referirse a los estudios musicales.

En cuanto al título, la LOGSE establece que el grado superior es el título superior en la especialidad correspondiente, equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario. Además, añade que se facilite mediante convenios con las universidades la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores.

Uno de los aciertos de la LOGSE fue separar el grado superior del medio y el elemental, propiciando la constitución de unas enseñanzas superiores con identidad propia, y estructurando el conjunto de los estudios musicales en correspondencia con las etapas del sistema educativo general. En consecuencia, se transforma el anterior cuerpo de profesores en dos: el de profesores de elemental-medio y excepcionalmente del superior, y el cuerpo de catedráticos para la enseñanza en grado superior.

En 1999 los ministros de educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia en la que se basan los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior²⁴, donde se recoge que es tanto educación superior la universitaria como las enseñanzas superiores artísticas (Botella, 2012). Según Pastor (2012) resulta desconsolador el retraso con el que los conservatorios superiores han iniciado el proceso de adecuación a la nueva normativa, así como la tardanza con que las administraciones autonómicas tomaron la iniciativa.

En 2004 la Universidad Politécnica de Valencia se postula a favor de la integración y pone en marcha iniciativas para incorporar en su seno todas las enseñanzas superiores artísticas de la Comunitat Valenciana. El

²³ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

²⁴ De ahora en adelante EEES.

propósito era crear una Facultad de Música, Danza y Arte Dramático. En este caso también hubo opositores como lo fueron la Escuela Superior Reina Sofía, la ESMUC²⁵ o el Musikene²⁶, centros con una situación jurídica favorable para desarrollar sus proyectos de Educación Musical superior. Tampoco tuvo éxito este planteamiento por diversos motivos y en su lugar en la Comunidad Valenciana se abrió paso la creación de una entidad, el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEA), por el que la dependencia institucional de la Dirección de Enseñanza pasa a la Dirección General de Universidades de Generalitat Valenciana (Pastor, 2012).

5.2. La flauta en España

En la España del siglo XIX la flauta tomó una relevancia que hasta entonces no había tenido al amparo del Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina de Madrid, donde surgieron los primeros tratadistas y profesores españoles que elaboraron métodos de estudio y marcaron las características propias del Romanticismo en España. Gericó y López (2001) hablan en su libro *La flauta en España en el Siglo XIX*, entre otros, de la figura de Joaquín Valverde, compositor y flautista. Destacan los *Estudios Melódicos* de este autor, que fueron obra de referencia en los conservatorios españoles de la época, así como *Preludios ad Libitum* y *La Flauta: Su Historia, Su Estudio*. Gericó y López describen en su estudio cómo se inició la didáctica de la flauta en el Conservatorio de Madrid y por consiguiente en España:

En el conservatorio madrileño, quien primero dio clase de flauta fue el profesor Magín Jardín, que había de impartir las asignaturas de flauta y clarinete, estando estas unidas. Durante el primer año de funcionamiento, el centro tuvo nueve alumnos de flauta, los cuales llegarían a adquirir con el tiempo una gran reputación dentro del panorama musical español, en diversos campos como la interpretación, la pedagogía o la edición y el comercio. Destacaron: José de la Lama,

²⁵ *Escola Superior de Música de Catalunya*.

²⁶ Centro Superior de Música del País Vasco.

José de Juan, Pedro Sarmiento, Pascual Zozaya, Juan de Madrid, Vicente Cana, Magín Jardín (hijo), Eustasio Siro y Lorenzo Benítez (p. 73).

Se pasó de una conciencia poco idiomática del instrumento, donde flautas y oboes se doblaban sin importarles los aspectos propios de cada uno, a una alabanza al virtuosismo al que la flauta se daba sin muchas dificultades. Esta primera generación de flautistas será la que impondrá su influencia por el resto del país. Las obras que solían interpretar los alumnos de flauta en aquella época eran sobre todo variaciones de Berbiguier o Tulou (escuela francesa), caprichos de Rossini, así como dúos y tríos o arreglos de óperas.

En 1851 se instalan las clases en una parte del gran edificio del Teatro Real destinado a la ópera italiana, cuya influencia sería muy grande no solo en el aspecto vocal, sino también en el instrumental. Tras la jubilación de Magín Jardín -profesor de flauta, octavín y clarinete- se separan las asignaturas de flauta y clarinete, nombrándose a Pedro Sarmiento como nuevo profesor de flauta. Durante la era Sarmiento, el Conservatorio viviría profundos cambios tanto a nivel político y social como pedagógico. Años más tarde comenzó su magisterio en la Escuela Nacional de Música Francisco González Maestre, quien acabaría siendo el profesor de flauta de más larga vida académica de la historia del centro. Actualizó la metodología de la enseñanza de flauta, renovándola por completo con la clásica influencia que siempre tuvo el Conservatorio de París sobre el resto de conservatorios europeos, como así la tuviera el de Madrid sobre los demás de España (Gericó y López, 2001).

Destaca en esta época la regulación de los estudios, que empezaban a tomar forma y a presentar un cierto orden propio de las enseñanzas regladas y del concepto actual de ordenación académica. Un ejemplo de ello son las *Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas y para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación*, publicadas en 1861 y elaboradas entre otros por Hilarión Eslava. Entre los

artículos que ordenan la enseñanza de los instrumentos de orquesta son interesantes los que marcan Gericó y López (2001):

Art. 26. La enseñanza instrumental se divide, como la vocal, en tres partes, que son: mecanismo, inteligencia y expresión.

Art. 27. El mecanismo comprende según la diversa naturaleza y facultad de cada instrumento, a posición del cuerpo, de la boca, de los brazos y de los dedos; la formación y emisión de los sonidos y en su igualación; la práctica de los matices, de las articulaciones, de las notas filadas, de las de portamento, de la agilidad y de todo lo que hace a los sonidos lentos y rápidos, fuertes y débiles, sueltos y ligados, en toda la extensión propia de cada uno de los instrumentos de que se trata.

Art. 28. La inteligencia abraza la teoría de todo lo que pertenece al mecanismo, las reglas del colorido, del fraseo, de las respiraciones y de las condiciones diversas que deben observarse en la ejecución de una pieza instrumental, según su aire y naturaleza.

Art. 29. La expresión comprende todo lo que pertenece a la manifestación del sentimiento con el calor, entusiasmo y buen gusto que conviene al carácter de ña pieza que el alumno aprende: pero no dependiendo esta parte de reglas escolares, solo al profesor incumbe guiar al discípulo, aconsejarle, alentarle y cooperar al desarrollo del genio que posea.

Art. 31. Las obras de texto adoptadas, son los métodos y estudios de los autores siguientes. Para la flauta: Walckiers, Berbiguier, Drouet y Hugot (pp. 75-76).

Por primera vez se establece un orden y unos objetivos generales a conseguir en las especialidades que se impartían en el centro. Todo esto dentro de la convulsión que vivía el país, donde los cambios políticos generaban tal cantidad de nueva normativa que mucha de ella tenía poco impacto de implantación. Así es que el gobierno provisional de 1868 disuelve el Real Conservatorio de Música y Declamación y se crea la Escuela Nacional de Música. Según Gericó y López (2001) se muestra el programa de enseñanza de flauta en esta Escuela para el año 1875:

Primer año

Posición, embocadura, golpe de lengua, respiración, escalas tenidas en toda la extensión del instrumento.

Ejercicios para el uso de las llaves.

Ejercicios de intervalos para asegurar la embocadura y sostener la afinación aumentando y disminuyendo el sonido.

Lecciones que comprenden los períodos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º y 9º del métodos de Berbiguier.

Segundo año

Sistema de alientos.

Sonatas cantables del mismo método.

Escalas articuladas hasta el tono de mi natural mayor.

Tercer año

Escalas en todos los tonos mayores y menores, en distintas articulaciones, ejecutadas cada ve con más ligereza.

Los dieciocho estudios últimos del mismo método.

Cuarto año

Segunda parte del método de Walckiers, hasta la página 199, que comprende ejercicios de trinos, mordentes, arpegios y apoyaturas.

Ejercicios de doble y triple picado.

Lecciones a dúo.

Escala cromática en doble picado y en distintas articulaciones.

Repentizar obras manuscritas e impresas.

Quinto año

Estudios del método Walckiers, desde la página 100 hasta concluir el método,

Ejercicios de Camus.

Pieza de concierto de dificultad progresiva.

Ejercicios de transporte.

Estudios melódicos de Valverde.

Sexto año

Complemento y perfeccionamiento de todo lo estudiado.

Ejercicios de Fusternau.

Piezas de concierto de gran dificultad a elección del profesor (p. 76).

Aún hoy, destacan estos autores, aunque la metodología sea más moderna y avanzada y los instrumentos de mejor calidad, así como las posibilidades de perfeccionamiento. Los objetivos a conseguir en cualquier plan de trabajo pasarían por muchas de las apreciaciones de este programa docente.

De todos los flautistas españoles que acerca este estudio, es sin duda, José María del Carmen Ribas (1796-1861) la figura más importante. Por su vertiente internacional, por su doble faceta como instrumentista y autor de libros de pedagogía. No fue docente de ningún conservatorio español, pero fue el exponente de la flauta española en toda Europa, solista de Sociedad Filarmónica de Porto, la Philharmonic Society y el King's Theatre de Londres. Sin duda alguna, Ribas fue una conexión entre Europa y España.

Antes de la implantación de la flauta Boehm fue la de Tulou el modelo con el que se enseñaba a los alumnos. En referencia a la flauta Tulou en Madrid, Sánchez (2011) en su artículo explica que:

En el Museo del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid - visita obligada-, además del extraordinario violín Stradivarius de Pablo de Sarasate, el "Boissier", se exhiben dos flautas casi completas y realmente interesantes: una de Claude Laurent y otra de Jean Louis Tulou. Estos instrumentos, junto con el manuscrito del Método de Flauta de Eusebio González, de 1870, simbolizan la influencia que el Conservatorio de París había tenido en nuestro medio.

El Tulou luthier inició un negocio de construcción de instrumentos, junto con Jacques Nonon, en 1831. Tulou ofrecía flautas "de sistema ordinario" generalmente de cinco o más llaves, y cuatro cuerpos. Posteriormente diseñó el "sistema perfeccionado" sobre flautas de

madera cónicas de tres cuerpos. Su posición como profesor del Conservatorio de París y su interés comercial explican la implantación de estos sistemas hasta su jubilación en 1859, en franco rechazo al sistema Boehm. Una vez retirado Tulou, el nuevo sistema ya no tuvo oposición posible.

Las “flautas ordinarias” no han desaparecido, y perviven en la música cubana como “flautas de charanga” o “flautas de palo”. Tanto antiguas de cinco llaves como instrumentos realizados por luthiers modernos permiten un color sonoro característico y la extensión de la escala en el registro agudo y agudísimo que escuchamos en las “charangas cubanas”, como danzas y contradanzas, danzones, boleros y sones.

Numerosos flautistas de charanga aprendieron las dignaciones a partir del método de Tulou e interpretan música en la línea que definió a nuestro particular ruiseñor, extendiendo hasta lo increíble las posibilidades del instrumento (p. 23).

En el Conservatorio de Madrid durante varias décadas se utilizaron las flautas de Tulou, una prueba más de la influencia francesa en la cultura española durante el siglo XIX. Será en 1882 en la oposición a la plaza de cátedra del Real Conservatorio Superior de Madrid cuando se cree el conflicto entre aspirantes por la variedad de sistemas de flauta, generándose una ambigüedad entorno al instrumento a utilizar en la oposición. Consigue la plaza Eusebio González Val, apodado por Joaquín Valverde como el Boehm español, instaurándose así el nuevo modelo de flauta en la enseñanza reglada (Morales, 2013).

Según Arias (1999c), “la flauta no es un instrumento arraigado en nuestro país. Disponemos de escasas obras de períodos anteriores y carecemos de un repertorio romántico hasta el final del siglo XIX” (p. 6), y también añade la posibilidad del redescubrimiento de obras en los siguientes años, por el hecho de que la documentación que se conserva es poca y no siempre bien clasificada. Tomando como punto de inflexión las polémicas oposiciones de

1882, poco a poco se reconstruye el ambiente musical y se empieza a componer y divulgar obras de la época. El compositor de zarzuela Joaquín Valverde publica entonces *La Flauta: Su Historia, Su Estudio*. La flauta de Boehm no estaba aún integrada en el país, sin embargo, fue el inicio de un renovado interés hacia la música para flauta, esencialmente inspirado en el ambiente predominantemente lírico e italianizante que se había establecido en España.

Destacan las obras de Valverde de tipo didáctico, así como los dúos de flauta o piezas de concurso. Por su parte, Eusebio González, dejó fantasías sobre temas de ópera, además de un extenso método: *Método Elemental para la flauta de una, cinco, seis y ocho llaves* (1870). Más tarde escribiría un *Gran Método para flauta* que no llegó a publicarse y se conserva en manuscrito en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. También destaca un pequeño libro titulado *Memorias del Teatro Real*, en el que cuenta los pormenores del quehacer de la orquesta de la ópera, de la que fue flauta solista.

La producción española para la didáctica de la flauta nace a partir del XIX. Destacan las *Tablas de posiciones para flautas de distintos tipos de llaves* de Antonio Romero, *Studio di Modulazione* de José M^a del Carmen Ribas; *Nueve ejercicios para flauta sola* de Cayetano Gil; *Método Elemental para flauta de 1, 5, 6 y 8 llaves y Diez estudios de agilidad* de Enrique Calvist; *Método de flauta* de José M^a Beltrán; *Método de conjunto para instrumentos de viento* de Eusebio Rivera; *Gran Método de flauta* de Andrés Parera; *Método elemental para la flauta de 1, 5, 6 y 8 llaves* de Eusebio González; *Estudios Melódicos y Preludios ad Libitum* de Joaquín Valverde; *El Moderno Anfión* de Manuel Rossetti o *20 Ejercicios para la flauta sistema Boehm y Método Elemental* de Francisco González.

En 1867, el valenciano José María Beltrán publica su *Método de flauta*, donde dedica las primeras páginas a la colocación del cuerpo, dedos y brazos, respiración y formación del sonido (de la embocadura y emisión),

haciendo observaciones sobre las piezas, llaves y agujeros de la flauta. Acaba con una breve reseña a la metodología del estudio y la afinación. El libro consta de ejercicios de preparación, escalas y arpeggios, además de lecciones lentas y rápidas en todas las tonalidades mayores y menores, diferentes articulaciones, ejecución y desarrollo de ritmos, apoyaturas, mordentes, grupetos, etc. En una de las lecciones se desarrolla un análisis del fraseo, desglosando la música en miembros, fragmentos, frases y períodos, para así formar al estudiante en la interpretación. Durante todo el método trata cuestiones generales de agógica, estilos, géneros, y finaliza con el estudio del doble golpe de lengua.

El Moderno Anfión de Manuel Rossetti (1876) se perfiló como un método para flauta de 5, 10 y 13 llaves del modelo perfeccionado de Tulou. La organización de la obra recuerda a los métodos clásicos de Devienne o Hugot. La primera parte consiste en la explicación de las notas, compases y ejercicios de síncopas, corcheas y otras figuras. La segunda está reservada para dúos, transcritos de óperas (arreglos) y piezas originales suyas. Se observa que aunque las digitaciones son las mismas (enarmonías), están dispuestas en tres tablas: escala natural para flauta de diez llaves, escala con sostenidos y escala con bemoles.

Del *Método de conjunto para instrumentos de viento* de Eusebio Rivera (1935) destaca lo revolucionario que resulta, en tanto que crea un libro para todos los instrumentos, que pueden trabajar a la vez. Este esquema de trabajo ha sido adoptado por muchas editoriales norteamericanas, que buscan en el estudio una mayor motivación para los estudiantes. Además de favorecer los aspectos relacionados con la afinación, contrastes y la música en conjunto en general. Esto fue de gran ayuda para la Educación Musical en los pueblos, fuera de las capitales, donde no existían profesores especialistas y el maestro (director de la banda) ejercía de profesor de todo: solfeo, instrumentos de viento madera y metal, y percusión. Hace hincapié en la respiración y en los distintos tipos de acentos, adjuntando una tabla de posiciones de toda la extensión de la flauta cilíndrica del sistema Boehm. Dedicar un espacio a los sonidos filados y a los tipos de ataque, trata también

los trémolos, trinos, abreviaturas y el doble *staccato*. Igualmente, pasa por todas las tonalidades siempre en forma de ejercicios técnicos y no de lecciones.

Durante el siglo XX la producción se dispara, sobre todo en los métodos elementales y medios. En 1959 Manuel Garijo publica *Ejercicios para Flauta* que contiene toda la técnica tradicional del flautista: escalas, intervalos, trinos, articulaciones, etc. De José Timoteo destaca *Ejercicios y Estudios para Flauta sobre la escala exátona* (1985), formado por 8 ejercicios y 8 estudios. Otros autores son Francisco Javier López con *La Flauta Travesera* (1988) y *Estudio de los Sonidos Parciales de la Flauta Travesera* (1995). También Joaquín Gericó (1998) ha contribuido a la didáctica de los estudios superiores con sus *13 estudios sin opus para flauta sola*. De gran impacto ha sido la puesta en marcha del método *Flautíssim* en la Comunidad Valenciana, dividido en distintos volúmenes, uno para cada curso de las enseñanzas profesionales, y elaborado por el Seminario Valenciano de la Flauta. Autores como Salvador Espasa, Antonio Arias, Marcial Picó o José Beltrán han sido prolíficos en la publicación de ejercicios y estudios de carácter elemental para jóvenes flautistas, así como las publicaciones de varios autores como *Flauskola* de Arrubarrena, Cocho de Pedro, Oroz y Silguero (1994) o *La flauta amiga* de Ferriz, Pérez y Tomás (1998).

6. Actualidad de los Centros Superiores de Música en España

6.1. La Educación Musical superior en España

La *Ley Orgánica de Educación de 2006*²⁷ volvió a dejar la enseñanza superior de la música en la enseñanza superior no universitaria, aportando pocos cambios que se pueden reducir a la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado. Además el Consejo de Coordinación Universitaria no estableció los títulos de grado y master según lo acordado en el EEES sino un título superior equivalente al título de grado. Más adelante, con el *Real Decreto 1614/2009* para la

²⁷ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

regulación de las enseñanzas artísticas superiores²⁸ se establecen los títulos de grado y de master pero excluyendo el de doctor, exclusivo de las universidades. El decreto separa estas enseñanzas superiores de las universitarias, no reconoce la autonomía jurídica, académica y presupuestaria ni establece el sistema de evaluación y de acreditación de la calidad de las enseñanzas que establece la EEES. Además veta a las universidades para que puedan ofrecer titulación de contenido coincidente con la de los conservatorios.

Con todo ello, los centros siguen funcionando con estructuras administrativas y académicas propias de los de educación secundaria. Esto se plasma en el estatuto del profesorado, así como los modelos de acceso a los puestos docentes, categorías profesionales, cómputo horario de la actividad docente lectiva, tarea investigadora, capacidad para promover seminarios, congresos, formación permanente... Por el contrario, en Europa muchos centros ya se habían incorporado a la universidad y los que habían decidido no hacerlo se iban dotando de estatuto jurídico propio.

Los estudios tienen como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los ámbitos de esta disciplina. Se estructuran en 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno con un total de 240 créditos ECTS²⁹. La titulación que se obtiene es el Título Superior de Música seguido de la especialidad correspondiente. Las áreas de conocimiento en las que los alumnos de estos centros se pueden especializar son Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión, Sonología y Flamenco. Se accede superando una prueba específica, a la que debe acompañarse el Título de Bachillerato o superar una prueba de madurez.

²⁸ *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

²⁹ *European Credit Transfer System.*

El segundo ciclo corresponde al Título de Máster. Las enseñanzas artísticas de Máster tienen como finalidad la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. En España, los Conservatorios que imparten el segundo ciclo de Educación Superior son pocos, pues el *Real Decreto 1614/2009* es de reciente implantación, y sólo algunos títulos de master han sido homologados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se trata de los tres Conservatorios Superiores de Música de la Comunitat Valenciana, así como los centros privados autorizados de Enseñanzas Superiores de Música *Escola Superior de Música de Catalunya*, *Katarina Gurska* de Madrid y *Musikene* del País Vasco. En cuanto al tercer ciclo, las Administraciones educativas, de acuerdo con el artículo 58.5 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas. Estos convenios deberán incluir los criterios de admisión y las condiciones para la realización y elaboración de la tesis doctoral y su adecuación a las particularidades de las enseñanzas artísticas superiores. Es pues, un ciclo educativo que aún está por desarrollarse.

La sentencia del Tribunal Supremo (13.01.12) desarticula el *Real Decreto de 2009*, impugnado por algunas universidades, declarando nula la denominación de los títulos de grado y devolviendo el derecho a la autonomía de la universidad, a la que le habían vetado la posibilidad de ofrecer enseñanza superior de música (Pastor, 2014).

Según Cano (1995) en su análisis sobre la situación de los conservatorios en España, “hace aún no demasiado tiempo, los conservatorios considerados importantes en el país contaban entre sus docentes con lo más granada de la profesión” (p. 67). Todos estos profesionales ejercían como docentes a la par que compositores de prestigio, instrumentistas de las mejores orquestas y grupos camerísticos, dando auge y prestigio a los centros en los que impartían clase en todos los niveles. Para la autora, en la

actualidad los centros de enseñanza albergan a una mayoría de docentes cuyo único contacto con la música ocurre en las horas de clase.

Con ello, no quiere decir que todos los titulados en música que ejercen docencia en conservatorios no estén preparados para su función, pero recapacita en que algo falla en el sistema, inmerso en una especie de endogamia profesional que ocurre en el ámbito de los conservatorios “de tan poco contraste profesional con la vida musical real, con la vida de los conciertos, de la creación o la investigación musicológica” (p. 68). A todo esto, añade Cano (1995) la desmotivación y falta de estímulo profesional, la masificación y la falta de objetivos claros sobre la función que debe desempeñar el músico en la situación actual. Dice la autora que estos son algunos de los motivos por lo que muchos de los músicos más prestigiosos y valiosos del país no quieren ejercer docencia en centros oficiales y prefieren dedicarse a sus carreras performativas tanto en España como en el extranjero.

La enseñanza superior de la música tiene como máximo escollo, en palabras de Cano (1995), la incompreensión general de la sociedad, que considera y sanciona como carrera superior universitaria estudios como la hostelería o el peritaje agrónomo, pero que desprecia y cuestiona la categoría superior de los contenidos artísticos, humanísticos, teóricos y técnicos de gran parte de la actividad musical.

Resulta interesante también la autocrítica hacia los músicos que realiza, siendo ellos mismos un escollo para la consideración universitaria de la música (Cano, 1995):

nos pasamos la vida excluyendo de la categoría superior todo aquello que no nos parece digno: los musicólogos de universidad intentan borrar del mapa a los musicólogos de conservatorio, y éstos desprecian a los otros por ignorantes; los músicos clásicos pensamos que el flamenco es cosa de cuevas turísticas, mientras los jondos piensan que somos incapaces de hacer nada que no esté escrito por otro. Los

músicos de rock y similares creen que los conservatorios son cementerios musicales alejados de la realidad y de la más rabiosa actualidad de sus canciones, mientras los músicos de vanguardia clásica se mofan de las fórmulas musicales de aquéllos, supuestamente modernas, y que tienen ya algún siglo de antigüedad. Los pianistas pensamos que la formación para acordeonistas (cuya música es toda del s. XX) poco tiene de común con la nuestra o la de los clavecinistas, y los acordeonistas nos tildan de clasistas. Y así sucesivamente... (p. 70).

Concluye con que la poca flexibilidad a la que es proclive España en su ordenación académica, con una crónica incapacidad para legislar y situar en el mismo nivel académico recetando características diferentes, es casi imposible que se estructure la enseñanza musical profesional de manera convincente.

Con la adaptación de las enseñanzas superiores de música al EEES, la titulación se computa con los créditos docentes ECTS, dotándola de equivalencia con las licenciaturas (ahora grados) y con el espacio universitario español y europeo.

6.2. Red de Conservatorios y Centros

Tras consultar en las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas españolas, organismos que tienen transferidas las competencias en educación, se ha obtenido la lista e información institucional de los conservatorios y centros superiores de música. Tal y como se observa en la Tabla 1, los CSM³⁰ comparten espacio con los centros privados autorizados para impartir estos niveles.

³⁰ Conservatorio Superior de Música.

Tabla 1

Conservatorios y Centros Superiores de Música en España en 2015

Comunidad Autónoma	CSM de titularidad pública	Centros privados
Andalucía	CSM Rafael Orozco de Córdoba CSM Victoria Eugenia de Granada CSM de Jaén CSM de Málaga CSM Manuel Castillo de Sevilla	
Aragón	CSM de Aragón (Zaragoza)	
Asturias	CSM Eduardo Martínez Torner de Oviedo	
Castilla-La Mancha	CSM de Castilla-La Mancha (Albacete)	
Castilla y León	CSM de Castilla y León (Salamanca)	
Cataluña		ESMUC (Barcelona) <i>Centre Superior de Música Liceu</i> (Barcelona) <i>Centre Superior de Música Taller de Músics</i> (Barcelona)
Comunidad de Madrid	Real CSM de Madrid Escuela Superior de Canto de Madrid	Centro de Enseñanza Musical Katarina Gurska (Madrid) Centro Superior de Enseñanza Musical Progreso Musical (Madrid) Universidad Europea de Madrid Universidad Alfonso X el Sabio (Madrid)
Comunidad Valenciana	CSM Oscar Esplà de Alicante CSM Joaquín Rodrigo de Valencia CSM Salvador Seguí de Castellón	
Extremadura	CSM de Badajoz (en este caso es titular la Diputación de Badajoz)	
Galicia	CSM de A Coruña CSM de Vigo	
Islas Baleares	CSM de les Illes Balears (Palma)	
Islas Canarias	CSM de Canarias (Santa Cruz de	

	Tenerife y La Palma)
La Rioja	Universidad Internacional de La Rioja (Grado en Música)
Murcia	CSM Manuel Massotti Littel de Murcia
Navarra	CSM de Navarra (Pamplona)
País Vasco	<i>Musikene</i> . Centro Superior de Música del País Vasco

Fuente: elaboración propia.

6.3. Profesorado y acceso a la función docente

Hoy en día en España, existen 26 centros superiores de Música, donde imparten sus enseñanzas de flauta hasta 3 profesores, en algunos casos. En cada conservatorio, cada profesor ha bebido de unas fuentes, entiende la flauta de una manera y enseña conforme a ello. El panorama lo configuran tanto conservatorios de titularidad pública como centros autorizados de naturaleza privada, es por ello que la forma de acceso a la función docente varía dependiendo del estatus jurídico del centro. Los casos más comunes, como se pueden ver en el apartado anterior, son los conservatorios públicos dependientes de las consejerías de educación, donde el procedimiento para ejercer en ellos pasa por el concurso-oposición. Se trata de un procedimiento selectivo en el que varias personas concurren para ocupar uno o más puestos y suele constar de distintas pruebas (análisis musical, defensa de la programación, defensa de las unidades didácticas, examen del temario e interpretación instrumental en el caso de los instrumentistas). Además, a la nota obtenida después, se suma la fase de concurso, donde se bareman los méritos académicos y laborales de los aspirantes. Los profesores y catedráticos de los conservatorios superiores de España son funcionarios de carrera o en su defecto interinos que integran las bolsas de trabajo de las consejerías de educación.

Totalmente diferente es la forma de acceso de los profesores a los centros superiores autorizados de naturaleza privada, ya que estos organismos intentan atraer al alumnado y suelen contratar a destacados instrumentistas

y teóricos para que impartan clase. La relación que se establece en este caso es una contratación laboral que suele renovarse anualmente, ya que no es extraño el movimiento de profesorado en estas instituciones. A este respecto cabe añadir que existe una gran variedad de contratos y, por tanto, de relación de los profesores con los centros, ya sea mediante la relación con profesores asociados, mediante un sistema de masterclases, colaboraciones externas, etc. Dado que muchos de los profesores de estos centros desarrollan su carrera profesional en otros ámbitos no docentes o también en conservatorios públicos, se hace necesaria la revisión de estos contratos y la aplicación de la *Ley 53/1984 de Incompatibilidades del Personal al Servicio de Administraciones Públicas*³¹. En palabras de Cano (1995):

El sistema obsoleto y absurdo de selección de profesorado coloca en puestos de profesor de cámara a titulados sin pica de experiencia profesional al respecto; de profesores de contrapunto o armonía a instrumentistas reconvertidos en teóricos casi a regañadientes; a teóricos y musicólogos -obligados a recorrer un camino eminentemente instrumental para obtener titulación adecuada- en puestos de docencia instrumental; a músicos sin ejercicio como compositores en puestos de profesor de composición, a compositores en asignaturas que poco tienen que ver con la composición; a titulados que no se han puesto jamás al frente de una orquesta o un coro profesional como profesores de dirección de orquesta o de coro; a instrumentistas, sin ejercicio profesional como intérpretes, a ejercer de profesores de cursos avanzados de instrumento; como profesores de iniciación instrumental a titulados superiores sin atisbo de formación en la metodología de la enseñanza de su instrumento, pues de todos es sabido que la pedagogía especializada es una asignatura fantasma en todos los conservatorios, situación que cuenta con el conocimiento y total indiferencia subsiguiente de las autoridades educativas desde que se incluyó en los planes de estudio; y así un largo etcétera (p. 68).

³¹ *Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas.*

Ante este panorama, plantea el hecho de que la titulación y el nivel de cuantificación profesional se adquiere en los conservatorios, y a ellos mismos se revierten los músicos como profesionales, pues los profesores que dan las titulaciones académicas son los miembros de los tribunales de oposiciones que han de juzgar si el nivel que han exigido en las aulas al estudiante convertido en opositor es suficientemente cualificado para ejercer docencia en su mismo centro o similar.

La LOGSE, previendo la separación de grados en las enseñanzas artísticas, estableció la transformación de los cuerpos de conservatorios en dos nuevos: profesores de conservatorios medios y catedráticos que impartirían sólo las enseñanzas superiores. El mantenimiento de estas veteranas denominaciones ha sido, según Zaldívar (2005), causa justificada de numerosas confusiones. Esto se debe a que el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas creado por la LOGSE no estaba destinado a distinguir a los mejores docentes o artistas, elevándolos sobre los demás profesores por sus méritos o capacidades, pero sin cambio de nivel educativo. En realidad el cuerpo de catedráticos “se debe entender como el cuerpo encargado de la enseñanza superior, es decir, profesores especializados en ese nivel educativo, que poseen las cualidades y herramientas para ello, y que lógicamente han de ser distintas pero no superiores a la de los profesores” (Zaldívar, 2005, p. 110).

Esta adscripción de los cuerpos por niveles resulta confusa por los términos, además de comparativamente injusta respecto de los docentes de niveles equivalentes de la enseñanza general, donde un profesor puede ser catedrático conforme al sistema de acceso, sin necesidad de cambiar de centro, ciudad, provincia o comunidad autónoma. No ocurre lo mismo con los profesores de música y artes escénicas, que si acceden a ser catedráticos no obtienen una mejora en su perfil docente, sino un cambio cualitativo del mismo. Esto supone una agraviosa circunstancia que conculca el derecho a la promoción del profesorado en su mismo nivel educativo (Zaldívar, 2005).

Las circunstancias históricas y la reciente incorporación a una coherente situación en el sistema educativo explican dicha complejidad y confusión que crean estos docentes. Esta innumerable casuística conlleva el constante retraso en afrontar una solución definitiva, y es uno de los escollos para la incorporación de los estudios superiores de música en la universidad, que no podría absorber el ingente de profesorado.

7. La Educación Musical superior en los países occidentales

Los estados organizan sus sistemas educativos de distintas maneras y formas, dotándolos de una estructura que les hace únicos y que permite a los gobiernos implementar las políticas educativas que consideren oportunas. En el caso del EEES sí que se dan unas directrices comunes, aún así las instituciones educativas de cada país responden a siglos de tradición y los casos son diferentes para cada uno de ellos.

A día de hoy, todas las reformas estructurales de la Unión Europea pretenden promover la formación para toda la vida, teniendo en cuenta que desde la década de los noventa surge con fuerza la competitividad y el énfasis por la calidad y la eficiencia. El pensamiento en este campo viene motivado por la premisa de que las economías sólo serán competitivas si su mano de obra se recicla y pone al día sus capacidades. En la situación actual, los sistemas educativos europeos están excesivamente concentrados en algunos contenidos curriculares, dejando de lado la caducidad de los mismos (Prats, Raventós, Gasòliba, Cowen, Creemers, Gauthier, Maes, Schulte y Standaert, 2005).

Sin embargo, la Educación Musical se articula de maneras aún más distintas en cada sistema educativo. Puesto que se trata de una educación artística o especial, su estudio profesional o profesionalizador no se encuentra siempre en los cauces de la educación reglada, dando lugar a diferentes vías de estudio, ya sean escuelas de música, conservatorios, escuelas e institutos de educación general o universidades.

7.1. El caso de Francia

Francia es una democracia que se organiza como una república semi-presidencialista unitaria. Sus ideales principales se expresan en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Está dividida en 26 regiones administrativas, de las cuales 22 se encuentran en la parte continental de Francia, una es Córcega, y las otras son regiones de ultramar. Las regiones se subdividen en 100 departamentos que están numerados. El sistema educativo francés es altamente centralizado, organizado y ramificado. Se divide en tres etapas diferentes: la educación primaria, educación secundaria y educación superior (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2015).

La educación primaria y secundaria es predominantemente pública, aunque también existen escuelas privadas, donde destacan los colegios católicos. Por otro lado, la educación superior tiene tanto centros públicos como privados. El año escolar en Francia tiene 36 semanas por lo menos, que se dividen en cinco períodos de trabajo de aproximadamente la misma duración. En el jardín de infancia y escuela primaria hay 26 horas a la semana y no más de seis horas al día. En los *collège* (escuela secundaria), los alumnos tienen 25-28 horas a la semana. La cantidad de horas en el *lycée* (escuela secundaria) depende de las asignaturas no obligatorias que el alumno elija, variando entre 30-40 horas a la semana (Gauthier, 1999).

Según la información institucional del Ministerio de Educación Francés, en los niveles de primaria y secundaria, el plan de estudios es el mismo para todos los estudiantes en cualquier grado, lo que incluye a las instituciones públicas, semipúblicas y subvencionadas. Sin embargo, existen secciones especializadas y una variedad de opciones que los estudiantes pueden elegir. La referencia para todos los educadores franceses es el *Bulletín oficial de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* (BO), que enumera todos los programas de estudio y las directrices de enseñanza.

La escolarización en Francia es obligatoria a partir de los seis años. Los planes de estudios de las diferentes asignaturas son válidos para todo el país y obligatorios para todos los profesores y alumnos, como es el sistema de evaluación. Dos líneas principales apuntalan la educación en la escuela primaria en Francia: la adquisición de la lengua francesa y la educación como ciudadanos de un país democrático. Desde el segundo ciclo (aprendizaje fundamental) se estudian las lenguas extranjeras, las matemáticas, la educación artística (artes visuales y educación musical) y la educación física. En el tercer ciclo, abordan temas como la literatura, la historia, la geografía, la ciencia y la tecnología. Las evaluaciones nacionales para determinar las habilidades de cada niño se llevan a cabo al comienzo del segundo ciclo y al comienzo del *collège*. Estas evaluaciones permiten extraer conclusiones para todo el país (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015*).

La educación escolar tiene en cuenta la pluralidad y la diversidad de las aptitudes de cada alumno en particular. Además de la reflexión intelectual, la observación, la experimentación, la sensibilidad, las habilidades motoras y la creatividad también se desarrollan. Desde el jardín de infancia hasta el final de la escuela primaria el profesor de la clase (tutor) es responsable de todas las materias, incluyendo la música. El profesor puede, sin embargo, contar con la asistencia de un *Conseiller pédagogique en éducation musicale*. Este profesor tiene que poseer el *Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur* y especialista en Educación Musical (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015*).

La educación secundaria se divide en dos escuelas: el *collège* para los cuatro primeros años directamente desde la escuela primaria y el *lycée* para los siguientes tres años. La finalización de los estudios secundarios conduce al bachillerato.

En todos los *collège*, los alumnos tienen una clase de música a la semana. Ésta, es impartida por un profesor de música especializado. Los nuevos planes de estudio requieren que las actividades principales consistan en ejercicios musicales prácticos junto con escuchar música de una manera activa en combinación con otros temas, especialmente la historia del arte. Además, se puede añadir una hora opcional de canto coral a la semana. El profesor de música también puede formar un conjunto instrumental, en el que la participación es siempre voluntaria. Cada unidad (cinco por año) tiene que incidir en una competencia transversal y se compone de al menos un proyecto de interpretación, una actividad creativa y el estudio y análisis de una obra musical. Aprender a tocar un instrumento musical no es obligatorio y nunca es un fin en sí mismo, sino que sirve a la escucha activa de música y/o al proyecto musical. Después de terminar el *collège*, los alumnos pueden continuar su educación en un *lycée* general y tecnológico o profesional. El *baccalauréat* (bachillerato) es el diploma de fin de liceo, y los estudiantes tienen que superarlo para entrar en la universidad. El término se refiere al diploma de bachillerato y a los propios exámenes, es comparable a la selectividad española. La mayoría de los estudiantes optan por un *baccalauréat général* que se divide en tres corrientes de estudio, llamadas *series* (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015*).

En la actualidad es difícil hablar de la situación de los profesores de música en los liceos, por la reforma que se espera en este nivel en los próximos años, según el Ministerio de Educación francés.

La opción de cursar asignaturas no obligatorias está dirigida a los alumnos que han completado el tercer año. Normalmente hay tres horas de música a la semana. Esto hace posible que los alumnos continúen esta asignatura optativa, independientemente de las principales (literatura, ciencia, economía, ciencias sociales, tecnología). La práctica colectiva e individual de la música se dispone de la siguiente manera: la obra y su organización interna, su contexto, su prevalencia, su codificación, sus

relaciones con la historia, su influencia y su interpretación (Cardona y Lacroix, 2008).

La otra opción de bachillerato es la de Literatura-Arte-Música. Al final del segundo año el alumno puede continuar con la asignatura no obligatoria o cambiar a la opción de la literatura-arte-música. El plan de estudios se centra principalmente en la cultura y la práctica musical, ambas en combinación con aspectos técnicos. Aunque contiene requisitos especiales, esta opción ofrece una formación general sólida para que los alumnos puedan estudiar licenciaturas en cualquier materia.

Por último, los alumnos pueden escoger la opción *Technique de la Musique et de la Danse*. Esta opción está dirigida a los alumnos que tienen una sólida formación musical, es decir, que hayan completado al menos el segundo ciclo en un conservatorio. La mayoría de los estudiantes que eligen este curso van dirigidos a convertirse en músicos profesionales. La entrada a estas clases específicas requiere aprobar un examen de ingreso. El instituto es responsable de proporcionar educación general en francés, filosofía, una lengua extranjera, matemáticas, ciencias, historia, geografía, historia y análisis de la música y una introducción al arte contemporáneo. El conservatorio se hace cargo de la responsabilidad de la enseñanza de temas instrumentales musicales, escucha y entrenamiento vocal, solfeo, práctica de conjunto, armonía, acústica y organología (Cardona y Lacroix, 2008).

La Educación Musical en Francia se adquiere desde la escuela. Entre las habilidades más importantes que los alumnos deben haber adquirido al final de la escuela primaria destacan: utilizar el vocabulario específico correcto o reconocer obras musicales que han escuchado y analizado y ser capaces de ponerlas en su contexto histórico y estilístico correcta (Ahearne, 2003).

Desde la escuela primaria al *collège* están las llamadas *Classe à Horaires Aménagés* (clase con horarios adaptados). Así es posible que los alumnos

sigan el plan de estudios general, mientras que al mismo tiempo asisten a clases de música especializadas. Esto se hace con estrecha cooperación con las instituciones asociadas, como las academias de música, escuelas de música y conservatorios. Una junta examina a los candidatos para determinar su idoneidad para el ingreso a este curso.

Las entidades encargadas de la Educación Musical, junto con la Escuela, son los Conservatorios. La organización de estas instituciones públicas de educación artística se ha registrado en el artículo R461-1 del Código de Educación³². Esta clasificación tiene en cuenta la naturaleza y el nivel de la educación impartida, las calificaciones de los profesores y la participación en la acción educativa y la cultural local. Hay tres tipos de escuelas (Cardona y Lacroix, 2008):

Conservatorios Municipales o Comarcales (CRC)

Conservatorios Departamentales (CRD)

Conservatorios Regionales (CRR)

Estos centros proporcionan estudios para jóvenes y adultos, ya sea de manera amateur o profesional. Son los Conservatorios Regionales los que tienen una vertiente semi-profesional y preparan a sus alumnos para ingresar en los dos únicos Conservatorios Nacionales Superiores de Música y Danza, el de París³³ y el de Lyon³⁴.

Los estudios superiores de música se realizan en los Conservatorios Superiores, y se dividen en tres niveles. En primer lugar, el Primer Ciclo, para el que se realiza un examen de ingreso sin requisitos previos, a excepción del certificado B1 de francés en el caso de los no nacionales. Su duración es de 3 años y los diplomas que otorga son: *Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien* para las disciplinas de composición e

³² Decreto 2006-1248 de 12 de octubre de 2006.

³³ De ahora en adelante CNSMDP.

³⁴ De ahora en adelante CNSMDL.

interpretación de jazz, canto, instrumentos, música antigua y dirección. Así como, la *Licence de musique et musicologie* en colaboración con alguna universidad, en el caso de París la *Université Paris Sorbonne-Paris IV* y en el de Lyon la *Université Lumière Lyon 2* (Cardona y Lacroix, 2008).

El Segundo Ciclo tiene como objetivo lograr el grado de maestro, se trata de un Master y son estudios de posgrado. Se accede mediante concurso o sin él. El primer caso, se aplica a los estudiantes que quieren acceder sin haber obtenido en el centro el Primer Ciclo, se exige haber obtenido una titulación superior en cualquier otra institución musical, y un nivel de francés de B2. Para los alumnos del mismo centro, el acceso al posgrado exige haber obtenido el primer ciclo de grado superior con Distinción. La duración es de 2 años. Entre las especialidades que se pueden obtener, y que son las mismas que en el 1r Ciclo, destaca la posibilidad de conseguir un certificado de aptitud para la pedagogía musical (Cardona y Lacroix, 2008).

El Tercer Ciclo está abierto a concurso de acceso para los candidatos que posean un Título Nacional de Master o un Diploma en el CNSMDP o CNSMDL de 2º Ciclo, así como para aquellos que posean un nivel de estudios equivalentes en el extranjero en las disciplinas de canto, instrumento, jazz, música antigua, música de cámara instrumental y vocal, dirección coral o conjunto instrumental o composición. Está pensado para llevar a cabo investigaciones a través de la interpretación o de la composición. La duración es de 3 años y se estudia en colaboración con la Universidad. Las titulaciones que ofrece el doctorado musical en Francia son (Cardona y Lacroix, 2008):

- *Doctorat d'interprète de la Musique - Recherche et Pratique.*
- *Doctorat d'art et de Création - Composition Musicale.*
- *Diplôme d'Artiste.*
- *Diplôme d'Artiste - répertoire contemporain et création.*
- *Diplôme de composition de musique à l'image.*

7.2. El caso de Estados Unidos

El desarrollo de la educación superior en Estados Unidos se ha ido forjando desde que el nuevo estado surgido de las colonias tomó una estructura y se dotó de instituciones. La información sobre el papel de la música en este desarrollo sigue siendo estudiada por los historiadores de esta disciplina. La música no siempre fue una prioridad para el diseño de los cursos de estudio en los colegios y universidades de Estados Unidos, y el lugar que ocupa la música en los campus hoy en día, es el logro de un siglo de dedicación y trabajo duro de profesores, administradores y sus organizaciones nacionales.

La educación superior en Estados Unidos se ha desarrollado en varias etapas. La fundación de las universidades en las colonias norteamericanas en los siglos XVII y XVIII fue motivada por la necesidad de avanzar en el aprendizaje y formar a los clérigos. La era post-Independencia, paralela a la Revolución Industrial, llevó al desarrollo de las escuelas profesionales y escuelas de magisterio. Se hizo posible el surgimiento de las universidades de investigación por la fusión de institutos y escuelas profesionales de finales del siglo XIX. En este contexto, 1636-1900, la música tenía una existencia tenue e irregular en el campus de la universidad americana, y de ninguna manera estudiar música podía ser considerado en términos de prácticas o estándares nacionales. La música se orientó en gran medida a la capilla y el *glee club*³⁵ (Seaton, s.f.).

La disciplina de la música en la educación superior comenzó a aparecer después de 1900. La música ha sido aceptada como una disciplina estándar en el ambiente universitario. Se han desarrollado planes de estudio, metodologías de investigación mejoradas, pedagogías de enseñanza y se han construido edificios con todos los recursos: aulas, estudios de grabación, cabinas de estudio, salas de ensayo y espacios para funciones públicas (Brookhart, 1988).

³⁵ Un grupo organizado para cantar obras corales cortas, especialmente madrigales, canciones populares, himnos, villancicos o coros.

A día de hoy, todos los aspectos de la música han sido regulados académicamente, y todos los músicos son recibidos en los campus. Los tres componentes principales del arte de la música -crear, presentar y escuchar- son parte de los programas de música en todas las universidades. Las áreas de composición, etnomusicología y músicas del mundo, la Educación Musical, la música en los estudios generales, historia de la música, el rendimiento y la teoría de la música, así como más de un centenar de subespecialidades musicales de la más antigua a la más emergente, coexisten en el mapa universitario estadounidense. La educación superior en Estados Unidos ofrece al público la oportunidad de encontrar toda la música del mundo, de acercarse a ella en una gran cantidad de formas complementarias, y estudiarla a cualquier nivel de complejidad. Por otra parte, el compromiso con la enseñanza es amplio, abarcando desde la primera infancia al estudio del doctorado. Las instituciones y sus facultades se dedican desde el ámbito local, estatal y nacional a proporcionar el estudio de la música a niños y jóvenes, tanto en la escuela, en los estudios privados y en los programas de educación comunitaria (Seaton, s.f.).

En relación con la estructura del sistema educativo musical, Hipp (s.f.) expone que supone una cuestión fundamental la preservación de la infraestructura, para servir al desarrollo de conocimientos y habilidades musicales individuales. En los Estados Unidos, desde un punto de vista federal, existe un sistema de administración descentralizada de la educación en todos los niveles. Al mismo tiempo, las fuertes organizaciones profesionales nacionales con las normas, declaraciones de principios y objetivos, proporcionan un marco común. Es importante destacar que no hay una burocracia central que controle la educación en música. El sistema educativo se ancla en las tradiciones americanas de la libertad, la responsabilidad, y control local.

La Asociación Nacional de Escuelas de Música³⁶ representa a 635 instituciones (2012) con un compromiso histórico en la preparación de los profesionales de la música. Al igual que toda la música en la educación superior, los asociados son desde pequeñas universidades de artes liberales a las universidades de investigación en doctorado. Cada institución tiene su propia misión articulada con respecto a la música. Sin embargo, hay elementos comunes suficientes para producir un acuerdo, al menos dentro de NASM, en las competencias básicas que se espera de los graduados en ciertos niveles y campos. Estas competencias se derivan de la naturaleza de la música y de la práctica de la misma en todas sus diversas manifestaciones profesionales. De hecho, en muchos aspectos, los programas de música en la educación superior de Estados Unidos constituyen y representan un microcosmos de los temas y campos relacionados con la música en que operan.

7.3. El caso de Alemania

Alemania se denomina oficialmente República Federal de Alemania, es un país soberano y miembro de la Unión Europea; se organiza como una república parlamentaria federal y su capital es Berlín. Su territorio está formado por dieciséis *Bundesländer* (estados). Cada estado tiene su propia constitución y es en gran medida autónomo en cuanto a su organización interna. En la República Federal de Alemania, la organización del sistema educativo está determinada por la estructura federal del Estado. Bajo las directrices de la *Ley Fundamental*³⁷, que otorga poderes legislativos a la Federación, los *Länder* tienen el derecho de legislar. Dentro del sistema de educación, esto se aplica al sector de la escuela, la educación superior, la educación de adultos y la educación continua. La administración del sistema de educación en estos campos es casi exclusiva de los Estados federados. Las regulaciones detalladas se establecen en las constituciones

³⁶ NASM.

³⁷ *Grundgesetz-R1*.

de los *Länder*³⁸ y en leyes que las desarrollan (*Baden-Württemberg Kultusministerium*, 2004).

El Sistema Escolar Estatal de Alemania está influenciado por dos direcciones diferentes: el derecho del individuo a recibir una educación, y por la responsabilidad del Estado a proporcionarla. Debido a la autonomía cultural y educativa de la Alemania federal, los fundamentos jurídicos y las estructuras de las escuelas se establecen en 16 conjuntos diferentes de leyes de educación, uno para cada estado. Como resultado, el sistema escolar alemán es muy difícil de definir en una visión general. Dentro de este acuerdo federal, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* en la República Federal de Alemania³⁹ (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*) actúa como coordinadora (Lohmar y Eckhardt, 2013).

En términos generales, el término instrucción musical en Alemania se refiere ante todo, a la asignatura de música de base en la escuela. La instrucción musical incluye un estudio de los requisitos previos de la materia y los conceptos básicos. En comparación, las lecciones dadas en las escuelas de música del sector privado suelen definirse de acuerdo con un tema o involucrando un instrumento, como el piano o el violonchelo, y teoría de la música (Nimczik, 2011).

Al ser una parte integral de la gama de materias que se imparten en el sistema escolar estatal, a la música se le concede un papel importante en la política educativa y en las declaraciones emitidas por los políticos y administradores públicos de educación. Por lo general, las metas académicas y sociales se observa que son igualmente relevantes. La KMK especifica las directrices para unir las políticas educativas de los estados federales en música.

³⁸ R12-27.

³⁹ De ahora en adelante KMK.

La Educación Musical cumple una tarea central en el sistema de educación general de Alemania mediante la posibilidad de permitir que cada alumno entre en contacto con este arte. Las escuelas en el sistema general de educación son, por tanto, los únicos lugares en la sociedad que de manera continua, sistemática y constructiva fomentan y demuestran las habilidades musicales de todos los niños (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Ya sea directa o indirectamente, la música está firmemente anclada como asignatura escolar en los grados 1-10. O bien tiene el estatus de una materia obligatoria con su propio nombre, o es indirectamente un componente clave en las áreas de aprendizaje más grandes. Los estados federales difieren en el número de horas semanales que asignan a la instrucción musical. En las clases complementarias que pueden ofrecer los centros se imparte música, aquí la escuela ofrece temas combinados en los que, por ejemplo, la música se encuentra incluida junto con las otras artes (*Baden-Württemberg Kultusministerium, 2004*).

En la escuela secundaria (*Gymnasium*) y en la escuela integral o comprensiva (*Gesamtschule*), la música se ofrece en el sexto curso tanto a nivel básico como avanzado, con dos o tres horas semanales en el primer caso, y de cinco a seis horas en el segundo. Se asigna a los estudiantes del campo 1 (lengua-literatura-arte). La mayoría de los estados permiten a los alumnos del grado 11 optar entre tres horas de música o arte. Durante los grados 12 y 13, los alumnos deben elegir un mínimo de asignaturas de artes básicas en la misma materia que eligieron en el grado 11. Ocasionalmente se incluyen lecciones de instrumento o voz. También es posible elegir la música como curso de nivel avanzado o como una tercera o cuarta materia del *Abitur*⁴⁰, aunque esto depende de las particularidades del Estado en cuestión (Nimczik, 2011).

⁴⁰ Selectividad alemana.

Las actuaciones musicales son especialmente importantes en aquellas escuelas que ofrecen cursos de música especialmente diseñados para los alumnos con talento. Se trata, principalmente, de escuelas secundarias con un enfoque especial en la música o las artes, algunas de las cuales cooperan con academias de música. Además de un aumento en la enseñanza musical, estos institutos también ofrecen clases intensivas de instrumentos, voz, teoría de la música o educación auditiva. Tales escuelas hacen hincapié en el trabajo orquestal y coral. El objetivo primordial de éstas está especialmente orientado a promover músicos de gran talento de forma selectiva y potencialmente para prepararlos hacia una carrera musical (Altenburg, Bässler y Nimczik, 2011).

En el caso de las escuelas públicas de Alemania, la formación instrumental y vocal intensiva se imparte principalmente en asignaturas optativas o actividades extracurriculares. En estos centros son rasgos distintivos de la vida escolar los coros, bandas, orquestas, conjuntos más pequeños, grupos de trabajo en música contemporánea, combos y formaciones similares.

Por otro lado, durante siglos, los jóvenes han recibido instrucción musical fuera del sistema estatal de educación. Sobre todo, en el aprendizaje de los instrumentos o el canto. Por tanto, las semillas de la Educación Musical fuera del sistema se sembraron mucho antes de que la música se introdujera como asignatura escolar. Hoy en día, la Educación Musical fuera de la enseñanza general tiene un campo propio, con sus propias metas, tareas, estructura e instituciones (Dartsch, 2011).

La oferta disponible es amplia y variada. Las Escuelas de Música públicas son extremadamente importantes en el país. Además, las privadas se afirman en todas partes, al igual que los profesores de música independientes que ofrecen clases particulares. Asimismo, muchas personas de todas las edades participan en clubes, asociaciones o iglesias, que a menudo ofrecen clases de música. Algunas escuelas de arte para jóvenes (Hochschule der populären Künste, Universität der Künste Berlin o

Muthesius Kunsthochschule) incluidas las de los sectores de medios de comunicación y danza, también incluyen un componente musical, ofreciendo cursos, talleres u otros proyectos que incluyen la música como parte de su formación artística interdisciplinar (Altenburg, Bässler y Nimczik, 2011).

Existe un amplio consenso en la sociedad alemana sobre el valor de la Educación Musical fuera del sistema escolar, ya que la importancia de su papel en el crecimiento personal y la participación cultural es básica. La importancia de la Educación Musical fuera de las escuelas se refleja en las actividades de las salas de conciertos y orquestas, que se ocupan cada vez más del público joven. Los incentivos especiales son proporcionados por los programas del Consejo de la Música Alemana, como lo concursos nacionales *Jugend musiziert*, *Jugend jazzt* o *Jugend komponiert*. Además se apoyan numerosos proyectos de conjuntos musicales diseñados para fomentar a los músicos jóvenes, como las jóvenes orquestas nacionales y estatales (Altenburg, Bässler y Nimczik, 2011).

La red de escuelas de música públicas juega un papel clave fuera del sistema educativo estatal. Como instituciones sin fines lucrativos, que realizan tareas educativas, culturales, socio-políticas y orientadas a los jóvenes, se han convertido en elementos permanentes en el paisaje educativo de Alemania. Aproximadamente 900 escuelas de música públicas dan servicio a un total de unos 4.000 lugares en Alemania (Dartsch, 2011).

La Asociación Alemana de Escuelas Públicas de Música ha desarrollado un plan estructural obligatorio, que fue actualizado en 2009. El plan de estudios se divide en cuatro niveles: elemental/básico, bajo, medio y avanzado. La idea del plan es centrarse en la enseñanza de un instrumento para continuar en el nivel medio y acabar con el avanzado. Los términos bajo, medio y avanzado describen los diversos niveles de interpretación. Casi la mitad de las escuelas de música ofrecen un curso de preparación universitaria para los alumnos que quieran estudiar música en el ámbito superior. Este programa ofrece clases de instrumento principal del alumno, así como la

enseñanza de un segundo instrumento y la preparación para la prueba de aptitud en teoría de la música y educación auditiva.

Además de las escuelas de música financiadas con fondos públicos, Alemania tiene una amplia oferta de escuelas privadas. Estas incluyen grandes empresas franquiciadas, algunas de ellas forman a sus propios maestros e utilizan sus propios materiales didácticos. Muchas de las tiendas de música también ofrecen clases de diversos instrumentos. Por último, hay profesores de música particulares que dirigen escuelas relativamente pequeñas.

Los profesores de música *freelance* siempre han sido un pilar fundamental de la Educación Musical fuera del sistema escolar estatal de Alemania. El hecho de que una gran proporción de los ganadores del concurso *Musiziert Jugend* sean alumnos de profesores de música particulares da testimonio de su alta cualificación.

Según Dartsch (2011), Alemania cuenta con oportunidades para todos los grupos de edad en Educación Musical fuera de su sistema escolar estatal. Desde los grupos de padres e hijos a partir de la infancia, a la educación preescolar y la enseñanza en edad escolar y los programas destinados específicamente a adultos o personas mayores. Los proveedores privados se complementan con las instituciones públicas. Particularmente, en las zonas rurales la Educación Musical a menudo se relega a asociaciones musicales de aficionados. Sin embargo, las escuelas de música públicas, con sus normas establecidas, están generalizadas en todos los estados alemanes. En resumen, la gente en Alemania tiene acceso a una red amplia de opciones para actividades musicales y para el desarrollo de sus capacidades y habilidades individuales.

III MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo hace referencia a la metodología que se ha seguido para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. La información se ha obtenido a través de cuatro procedimientos:

- a) Una revisión bibliográfica y un estudio histórico-musical que se hace en base a un detallado análisis de fuentes primarias y secundarias sobre lo que hasta el momento se ha escrito del estudio de la flauta. Haciendo referencia tanto a tratados del siglo XVII y XVIII, como a los escritos más actuales. Destacan los hallazgos sobre la flauta en España durante el siglo XIX.
- b) Un acercamiento al sistema educativo español en lo que se refiere a la Educación Musical Superior. Es decir, la estructura, la organización, el profesorado y el acceso a la función docente, así como la red de centros que existen en el país.
- c) Un estudio de casos en base a la Educación Musical Superior en Francia, Estados Unidos y Alemania. Éste se realiza mediante la consulta de datos institucionales de dichos países. Se trata de una investigación puramente cualitativa, que permite analizar este tipo de educación con mayor distancia y profundidad. Las enseñanzas musicales pueden beneficiarse así de los avances logrados en los últimos años gracias a planteamientos cualitativos en disciplinas como Didáctica General y otras Didácticas Específicas (Rodríguez-Quiles, 2000).
- d) Un estudio vinculado a la praxis de la flauta en las aulas de los centros superiores de música de España. Sirve para conocer la

actitud del profesorado, mediante un cuestionario⁴¹ que les permita expresar su parecer acerca de la mejor manera de enseñar este instrumento y cuáles son los pilares en los que fundamentan la formación que dan a los alumnos. Un cuestionario mediante el cual los profesores podrán aportar información sobre sus prácticas docentes.

1. Tipificación del estudio

Los objetivos de la investigación remiten a diferentes estudios:

- a) Una investigación bibliográfica de carácter histórico que permite conocer el estado de la cuestión con un análisis muy pormenorizado de su origen y desarrollo que se recoge en el estado de la cuestión. Se estructura en dos apartados: por un lado, el tipo de investigación en didáctica de los instrumentos que existe hoy en día, tanto en cuerda como en viento, y por otro, las escuelas flautísticas nacionales a través de los tratados que las perpetúan y los artículos que tratan sobre ellas, además de un apartado dedicado a la flauta en España.
- b) Un estudio de casos desde una perspectiva etnográfica. En éste se describen los sistemas educativos de tres países que son referencia en Educación Musical, para poder hacer una comparación con el sistema español. La formulación de la investigación se hace a partir de observaciones y reflexiones de los datos que se obtienen. Se trata de un método que permite adaptarse al contexto. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad de los fenómenos educativos, además aporta un conocimiento real y profundo de los mismos (Díaz y Giráldez, 2013). Con las conclusiones de este estudio de caso se pueden introducir reformas e innovaciones.

⁴¹ El cuestionario se puede consultar en el Anexo IV.

- c) Un estudio que utiliza el método encuesta para determinar la actitud de los profesores de flauta a la hora de dar clase a sus alumnos de enseñanzas superiores. Con él se obtiene importante información para el trabajo, ya que se trata de la fuente primaria más relevante que puede aportar las respuestas sobre la enseñanza actual de la flauta.

2. Fuentes de información

Las fuentes de información que se relacionan con los dos estudios desarrollados son:

- a) Libros, revistas y artículos que se refieren a la revisión de la información relativa al tema, análisis de los estudios existentes sobre la praxis docente de los instrumentos, en especial de la flauta travesera y delimitación de las dimensiones del estudio. También un estudio legal de las normas que rigen las enseñanzas musicales instrumentales en los ciclos superiores. La información institucional de los centros superiores de enseñanza musical, así como la información de los países comparados, su legislación educativa y ordenación académica.
- b) Sitios web de los gobiernos e instituciones de Educación Musical Superior de Alemania, Francia y Estados Unidos; además de informes, publicaciones y comunicaciones. En especial, aquellos que integran la música en la Universidad, por el hecho diferencial con España.
- c) Un cuestionario, cuyo diseño y validación han sido llevados a cabo mediante la intervención expertos, además de libros y métodos sobre la investigación científica en las ciencias sociales y humanas. Especialmente en los estudios mixtos que se basan en técnicas cuantitativas y cualitativas.

- d) Los profesores, sus opiniones, informaciones y pensamientos sobre la flauta travesera de los Conservatorios Superiores de Música y Centros Autorizados de España.

3. Procedimiento de recogida de la información

Partiendo del diseño metodológico de esta investigación, que conjuga la necesidad de obtener información cuantitativa y cualitativa en relación con los objetivos planteados, la recogida de información se efectuó a través de los siguientes procedimientos:

- a) Revisión, vaciado y análisis de revistas, documentos legales, tesis doctorales y publicaciones de investigación.
- b) Revisión, vaciado y análisis de los métodos de flauta que han definido las grandes escuelas nacionales de flauta y que se publicaron alrededor del siglo XIX. Destacan los métodos alemanes de Tromlitz y Quantz y el francés de Hotteterre, haciendo hincapié en los del XIX y XX que han marcado la didáctica de la flauta actual.
- c) Análisis de los documentos que atestiguan la evolución de la Educación Musical en España, tanto históricos como legales, así como la evolución de la flauta travesera en las enseñanzas musicales de los conservatorios.
- d) Revisión, vaciado y análisis de la información relativa a 4 casos en Educación Musical Superior: España, Francia, Alemania y Estados Unidos. Mediante textos legales e información institucional de los gobiernos y entidades encargadas.
- e) El cuestionario que es el documento que más información ha proporcionado, dando validez al estudio y pudiendo servir de modelo para la investigación de cualquier enseñanza performativa musical (Botella y Escorihuela, 2017). Está formado

por una batería de preguntas abiertas y cerradas dividida en 5 dimensiones (tabla 2).

La primera categoría corresponde a la caracterización de la muestra, en ella se abordan variables de clasificación como el sexo, la edad, nacionalidad, centro y cargo, y número de alumnos. La segunda dimensión hace hincapié en el perfil del profesor, preguntando por la experiencia docente, por sus estudios y profesores, el estudio diario, la experiencia orquestal, camerística y como solista, así como por los gustos musicales. El tercer apartado pretende medir aspectos referidos a la colocación y la embocadura, es decir, cuánto tiempo se dedica en clase a cada apartado, qué tipo de ejercicios realizan o qué métodos utilizan. La cuarta dimensión se dedica al estudio del sonido, la digitación y la articulación, y se refiere a cuestiones sobre cómo trabajan diferentes aspectos de la técnica. La quinta categoría está centrada en los estudios, midiendo elementos como qué libros de estudio trabajan en clase y qué estilos. Por último, la sexta dimensión es la referida al repertorio orquestal y obras del repertorio, donde destacan los ítems dedicados a qué obras se programan, cómo abordan las clases de repertorio orquestal o si existe o no un consenso a la hora de programar.

Tabla 2

Cuestionario para conocer la Praxis Docente del Profesorado de Flauta Travesera en Centros Superiores de la Comunidad Valenciana

<u>DIMENSIONES</u>	<u>NOMBRE</u>	<u>ÍTEMS</u>
Variables de clasificación	<i>Sexo, edad, nacionalidad, centro de trabajo, cargo directivo y número de alumnos.</i>	1-6

Perfil del profesor	<i>Años de docencia, cátedra, estudios, principales profesores, estudios en el extranjero, horas de estudio diario, trabajo en orquesta, música de cámara, actividad solista, estilo musical preferido, escuela nacional de flauta, flautista de referencia, dedicación a la investigación, otros estudios superiores, cursos y seminarios, aportaciones a revistas y objetivo principal para con sus alumnos.</i>	7-37
Colocación y embocadura	<i>Importancia a la colocación, tiempo dedicado en clase, referencia a órganos y músculos del proceso respiratorio, tipo de ejercicios, libros de ejercicios, importancia a la posición corporal, importancia a la respiración, ejercicios propios y mecanización o no de los ejercicios.</i>	38-50
Estudio del sonido, la digitación y la articulación	<i>Importancia del sonido, tiempo dedicado, intención en el trabajo con el alumno, tipo de ejercicios, libros, material propio, vibrato, cambios de color, posibilidades tímbricas, trabajo de la digitación y articulación, tipo de ejercicios, libros de técnica.</i>	51-70
Estudios	<i>Libros de estudios, preferencia de libros, estilos y periodos, estudios tradicionales y contemporáneos.</i>	71-76
Repertorio orquestal y obras del repertorio	<i>Frecuencia de la asignatura de repertorio, imparte o no la asignatura, libros de solos orquestales, perfil del profesor de repertorio, prácticas orquestales, instrumentos de la familia de la flauta, obras del repertorio que se trabajan, consenso entre profesores y profesor-alumno, estilos que se trabajan, tipo de obra más interpretada, preparación para tocar en público y observaciones.</i>	77-93
TOTAL		93

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario ha sido validado a través de un contraste con expertos que han verificado que los ítems propuestos miden la didáctica instrumental de la flauta. Se trata de tres profesionales⁴² en la materia, siguiendo así el criterio de la triangulación. Éstos presentan una dilatada carrera en la enseñanza y la práctica instrumental de la flauta, tanto en conservatorios y orquestas.

Magdalena Martínez, solista de la Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Catalunya (OBC) y desde 2006 flauta solista de la Orquesta de la Comunidad Valenciana del Palau de les Arts, ha sido profesora de la Universidad de Alcalá de Henares y de l'Escola Superior de Música de Catalunya, además de impartir diversas masterclasses y postgrados. Miguel Llopis, en el campo de la música sinfónica ha colaborado con la Orquesta de Valencia, Orquesta Sinfónica del Mediterráneo, Sinfónica de Valencia, Orquesta Sinfónica de Madrid y desarrolla su actividad docente en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent. Federico Peris, ha sido miembro de la Orquesta Ciudad de Valladolid y ha desarrollado su labor como profesor en el Conservatorio Superior de Zaragoza, Profesional de Música de Gijón, Profesional de Música "Amaniel" de Madrid, Profesional de Música de Ontinyent, Profesional de Música de Valencia y actualmente en el Conservatorio Profesional de Música de Catarroja. Ha colaborando con la Orquesta Sinfónica de Madrid y Orquesta de RTVE. Los dos últimos son miembros del Seminario Valenciano de la Flauta, firmando con otros de sus compañeros publicaciones sobre la didáctica del instrumento.

En la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta:

- Definición del constructo a medir
- Propósito de la escala

⁴² Magdalena Martínez, Miguel Llopis y Federico Peris.

- Composición de los ítems (número, contenido, definición y ordenación)
- Prevención de los sesgos en su cumplimentación y codificación de las respuestas.

Una vez diseñado el borrador definitivo, delimitada la información, formuladas las preguntas, definido el número de ellas y ordenadas, hay que realizar una evaluación de las propiedades métricas de la escala.

El cuestionario se ha sometido a:

- Validez de contenido. Se refiere a si el cuestionario elaborado, y por tanto los ítems elegidos, son indicadores de lo que se pretende medir. Se trata de exponer el documento a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir.
- Validez de constructo. Evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del cuestionario pueden ser consideradas y utilizadas como medición del fenómeno que se quiere medir. Puede ser calculada por diversos métodos, pero los más frecuentes son el análisis factorial y la matriz multirasgo-multimétodo.
- Validez de criterio. Relación de la puntuación de cada sujeto con un *Gold Standard* que tenga garantías de medir lo que se desea. No siempre hay indicadores de referencia, por lo que, muchas veces se recurre a utilizar instrumentos que han sido respaldados por otros estudios.

4. Poblaciones y muestras

La población de referencia de esta investigación está constituida por el conjunto de profesores de flauta travesera de los conservatorios y centros superiores de música del Estado Español, tanto de titularidad pública como privada.

Tras consultar en las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas españolas, organismos que tienen transferidas las competencias en educación, se han obtenido la lista e información institucional de los conservatorios y centros superiores de música que se han estudiado⁴³. A día de hoy, en España existen 30 centros públicos y privados, distribuidos en 16 autonomías. De éstos, sólo 26 imparten flauta travesera en 15 de ellas. Se tiene en cuenta que durante el curso académico analizado, en uno de estos centros sólo consta un alumno, por lo que no se introduce en el estudio. Además, no se obtienen datos del número de estudiantes de otro, dado que es de nueva implantación. En este sentido, se considera que la aportación a la pedagogía nacional del instrumento es mínima.

En total la población de este estudio es de 48 sujetos en 24 centros. Entre los centros públicos y privados, los primeros son la gran mayoría. En los públicos, los docentes pertenecen al cuerpo de Profesores o al de Catedráticos de Música y Artes Escénicas de la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma. Unos pueden tener su plaza en el centro, estar en comisión de servicio o ser funcionarios interinos. Destaca el caso de Extremadura donde no es titular del centro la Consejería sino la Diputación de Badajoz. En el resto de centros privados se trata de profesores contratados por la empresa o fundación titular del mismo. Si diferenciamos entre públicos y privados, los primeros cuentan con 36 profesores y los segundos con 12.

⁴³ Ver Anexo III.

Cabe decir que esta información está tomada relativa al curso académico 2014/2015 y que el personal docente puede variar o fluctuar dependiendo la demanda, la administración educativa o los cambios curriculares. Por tanto, los sujetos de estudio son los del citado curso. Es importante recalcarlo ya que durante el proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral ha proliferado la oferta de estos estudios en centros privados, con la incorporación de algunas universidades privadas o nuevas instituciones como la Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid o el proyecto Covent Garden Soloists Academy en Liria (Valencia) que intenta acceder a este campo de la educación superior. Así pues, es difícil de acotar y medir este paradigma de la Educación Musical.

El cuestionario fue enviado a toda la población y la muestra generadora de datos resultó ser del 100%. Sin embargo 26 de los encuestados no respondieron el cuestionario, por tanto tenemos un sesgo del 54,2%. Aunque éste es muy elevado, se considera que el estudio sigue siendo viable debido a que se han obtenido resultados de todas las zonas del país. Tal y como se ve en diferentes estudios sobre didáctica (Cantera-Garde y Devís-Devís, 2000; Peiró et al., 2008; o Lizandra, 2012), si se divide España en zonas, se consigue una representación adecuada del conjunto del Estado. La distribución se hace de la siguiente manera: la zona Norte representa Cantabria, País Vasco, Galicia, Asturias, Rioja y Navarra. La zona Este incluye a la Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Murcia. Por su parte, la zona Nordeste son Aragón y Cataluña; y la zona Centro la integran Castilla y León, Castilla-La Mancha y Madrid. Por último, la zona de Canarias y la zona Sur, que la componen Andalucía y Extremadura. En la siguiente tabla se puede observar cómo queda distribuida la muestra:

Tabla 3

Centros Superiores de Música por zonas de España

ZONA	CENTROS CENSADOS	CENTROS CON RESPUESTA
Norte	5	3
Nordeste	3	3
Este	5	3
Centro	4	3
Sur	6	4
Canarias	1	1
TOTAL	24	17

Fuente: elaboración propia.

Para reforzar la validez del estudio, cabe remarcar que de 16 autonomías en las que se imparten estas enseñanzas superiores, se ha obtenido respuesta de 11. Además, se ha conseguido representación de 17 centros, obteniendo también datos de más del 50% de los mismos. Todo ello evidencia una representación fiable y, por tanto, unas conclusiones científicamente probables.

5. Técnicas de análisis de datos

Los análisis efectuados con la información procedente de las diversas fuentes se clasifican en las siguientes categorías:

- a) Análisis documental de información: libros, revistas, periódicos, estatutos y reglamentos, mediante la revisión, vaciado y posterior análisis.

- b) Análisis musical del repertorio diferenciando las características que se adecuan a cada tipo de música y profesor.
- c) Análisis de los casos de Francia, Alemania y Estados Unidos. Es un estudio de casos descriptivo, que presenta un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Aporta la información básica sobre los programas educativos de estos países. Por sus características, el estudio de casos es difícil de estructurar con unos pasos delimitados (Stake, 1998). No obstante se ha optado por seleccionar y definir cada caso, elaborar las preguntas que interesan para esta investigación, localizar las fuentes de datos y elaborar un informe.
- d) Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en el cuestionario (frecuencias, porcentajes, medias). Para este análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 17.0.
- e) Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas del cuestionario.
- f) Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas (tablas de contingencia, Chi-cuadrado, comparación de medias).

6. Fases de la investigación y conclusiones del proceso

Los cuestionarios fueron enviados mediante correo ordinario a principios del curso 2014/2015 a los centros superiores de Educación Musical de España. Se remitieron con el franqueo pagado para facilitar a los encuestados la participación en la investigación.

Todo ello acompañado de una carta de presentación⁴⁴ firmada por la Dra. Dña. Ana María Botella Nicolás.

Ante la escasa respuesta recibida por correo postal se optó por el correo electrónico. Se introdujeron todos los ítems del cuestionario en la aplicación Formularios de la plataforma Google. Mediante esta herramienta, el cuestionario llegó a los emails de los sujetos, obtenidos desde las páginas web de las instituciones educativas. En este caso, la respuesta fue mayor.

Se valora positivamente el segundo método, en el que más profesores se implicaron. Además el contacto por correo electrónico introdujo comentarios y apreciaciones de los participantes. Destacan las consideraciones en torno a la idoneidad de un cuestionario y no de una entrevista, pues algunos sujetos coinciden en que hay muchos aspectos que son difíciles de explicar mediante formulario. La justificación para esta decisión viene dada por los objetivos de la investigación, en este caso se trata de obtener datos a nivel nacional y, por eso, es mejor el procedimiento de cuestionario. Aunque haya un sesgo en la información, que es mucho más entendible en el cara a cara que mediante la encuesta, el propósito de la tesis plantea unos resultados estadísticos.

7. Cronograma de la investigación

Indica los tiempos en los que este estudio se ha llevado a cabo.

⁴⁴ Ver anexo V.

Cronograma de la investigación

ACTIVIDADES/FASES	2014			2015			2016			2017				
	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E	F	M
FASE EXPLORATORIA- DOCUMENTAL														
Revisión bibliográfica														
Conclusiones fase pre-investigación														
Revisión de la metodología de la flauta travesera														
Investigación sobre las escuelas de flauta														
Revisión de la Educación Musical en España														
Estudio de casos														
FASE ANALÍTICA-DESCRIPTIVA														
Tipificación y diseño metodológico del estudio														
Diseño y validación del cuestionario														
Aplicación del cuestionario														
Análisis e interpretación de datos														
Comparación con la etapa pre-investigación														
Síntesis y conclusiones de los resultados														
FASE EVALUATIVA														
Valoración de resultados														
Elaboración de conclusiones y prospectiva														

IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario. El análisis e interpretación de los resultados se realizó en base a la metodología cuantitativa y cualitativa. Es decir, mediante la medición empírica de los datos aportados por las respuestas del cuestionario, que proporcionan una visión de la realidad que existe hoy en día en los centros superiores de música de España. Con ello se ha podido elaborar un modelo conceptual que describe e interpreta esta realidad, apoyándose en los datos cualitativos que se desprenden de las preguntas abiertas.

La investigación se realizó en primer lugar, detallando la pregunta, tabulando la información, aplicando porcentajes para el manejo de los mismos, analizando e interpretando los resultados, y finalmente, tomando como referencia los datos empíricos y el marco teórico.

1. Descripción de los resultados

Tabulación de los resultados obtenidos del instrumento que se administró a los docentes.

1.1 Análisis descriptivos

Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de información y de clasificación incluidas en el cuestionario.

- Caracterización de la muestra

1. Sexo

Han contestado 9 mujeres y 13 hombres profesores de flauta en los centros superiores de música de España. Esto supone aproximadamente un 59% masculino y 41% femenino.

2. Edad

Entre 30 y 39 años se encuentran 3 sujetos, entre 40 y 49 años tienen 10 y otros 9 tienen entre 50 y 59. Se puede decir que las edades de los profesores se sitúan en tres décadas y que casi todos nacieron entre 1957 y 1976:

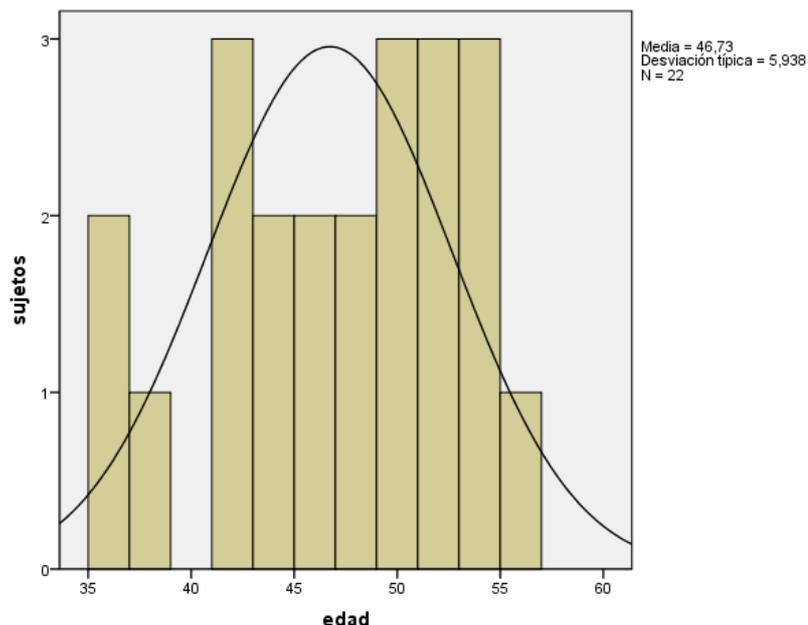


Figura 1. Sujetos encuestados según la edad

3. Nacionalidad

Casi todos los sujetos son de nacionalidad española (20), 1 es de nacionalidad italiana, y 1 no contesta. Así que el 95,45% de la muestra ha dado como respuesta la misma nacionalidad.

4. Centro en el que imparte docencia

Se han obtenido respuestas del CSM del Liceu de Barcelona (1), del ESMUC (2), CSM de Córdoba (1), CSM de Jaén (1), CSM de Sevilla (2), Real CSM de Madrid (1), Centro Superior Katarina Gurska de Madrid (1), CSM de Valencia (2), CSM de Alicante (2), CSM de Castellón (2), CSM de Canarias (1), CSM de Castilla-La Mancha (1), CSM de Aragón (1), CMS de Vigo (1), CSM de Navarra (1), Musikene Centro Superior del País

Vasco (1) y CSM de Badajoz (1). Esto supone 22 docentes de 48, y 17 centros de 24.

5. Ocupa cargo directivo

Tan sólo 2 sujetos ocupan cargo directivo, el resto (20 profesores) no ocupan cargo alguno.

6. A cuántos alumnos imparte docencia

En este caso 9 sujetos tienen entre 6 y 10 alumnos, 7 entre 11 y 15 alumnos, 2 entre 21 y 25. 2 encuestados tienen de 1 a 5 alumnos, 1 tiene de 16 a 20 y otro depende. Por tanto la mayoría de profesores tiene entre 6 y 15 alumnos. Aproximadamente se trata del 73% del profesorado:

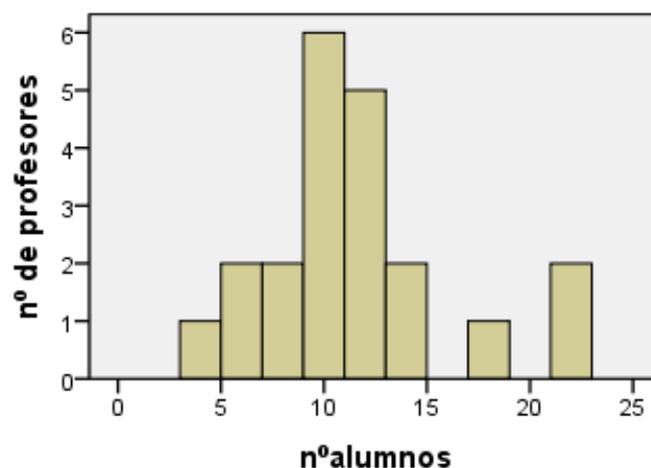


Figura 2. Número de alumnos por profesor de flauta travesera en centros superiores españoles

- Perfil del profesor

7. Cuántos años lleva dedicándose a la docencia de la flauta travesera

14 sujetos llevan dando clase de flauta más de 20 años. 4 profesores entre 15 y 20 años. 1 entre 10 y 15. 3 entre 5 y 10

años. Lo que supone que casi un 64% del profesorado tiene una experiencia mayor a los 20 años de docencia:

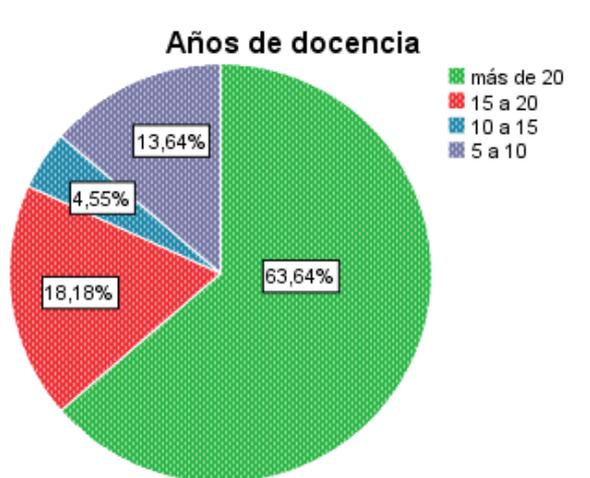


Figura 3. Años de experiencia docente de los profesores de flauta de los centros superiores de España

8. Cuántos años lleva impartiendo esta disciplina en las enseñanzas superiores

En la cuestión anterior la experiencia docente era mucha, sin embargo, las respuestas cambian en cuanto al tiempo en el que llevan impartiendo clase en centros superiores. 7 sujetos lo hacen desde hace entre 10 y 15 años y 4 desde hace más de 20 años. Por último, 5 sujetos entre 5 a 10, otros 5 entre 1 y 5, y 1 de 15 a 20 años; lo que supone que casi un 32% de los profesores imparten enseñanzas superiores desde hace 10 a 15 años, y sólo un 14% lo hace desde hace más de 20 años:



Figura 4. Años de experiencia docente de los profesores de flauta en los centros superiores de España

9. Es catedrático

A la pregunta 9, 4 sujetos han respondido afirmativamente, mientras que 18 negativamente, por tanto, solo 2 profesores del CSM de Valencia, 1 del CSM de Sevilla y 1 del CSM de Aragón son catedráticos. Esto es, un 18% de catedráticos y 82% no catedráticos, tal y como se aprecia en la figura 5:

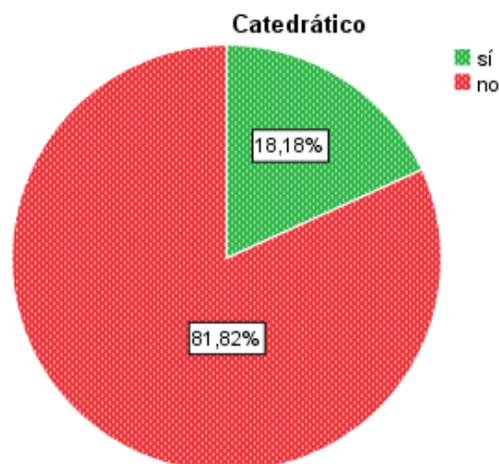


Figura 5. Docentes de flauta travesera que son catedráticos en España

12. Realizó estudios en el extranjero

El 73% de los encuestados afirma que ha realizado estudios en el extranjero (16 docentes). Sólo 6 sujetos no han realizado estudios en el extranjero:



Figura 6. Profesores de flauta que realizaron estudios fuera del país

15. Cuántas horas dedica al día al estudio del instrumento

La mayoría de los encuestados han respondido a la pregunta con la opción de 2 horas diarias de dedicación al estudio del instrumento (14 docentes). 6 sujetos estudian 3 horas diarias, y 2 le dedican más de 4 horas:



Figura 7. Horas de estudio instrumental del profesorado español de los centros superiores de música

16. Ha trabajado en orquesta

En este caso, 21 de los encuestados responde afirmativamente, esto es, todos han trabajado en orquesta, a excepción de 1 profesor que no.

17. En caso afirmativo, como plantilla, refuerzo o ambas

A esta pregunta los encuestados responden que han trabajado tanto como titulares de orquesta como refuerzo (10). 7 sujetos han trabajado como plantilla de la orquesta, 4 como refuerzo, ayudando o sustituyendo en algún programa. 1 encuestado no contesta.

20. Realiza alguna actividad de solista en conciertos o recitales

19 sujetos contestan afirmativamente, sólo 3 no realizan actividad de concertista. Lo que supone que un 91% realizan actividades de concertista, y el 9% no.

21. En caso afirmativo, cuántos realiza anualmente

10 sujetos realizan más de 5 recitales y conciertos de cámara al año. 4 docentes realizan 3 recitales, 3 realizan 2 recitales, y 2 realizan 1 recital anual. No responden 3 profesores. Esto supone que alrededor de un 53% del profesorado realiza más de 5 recitales al año:

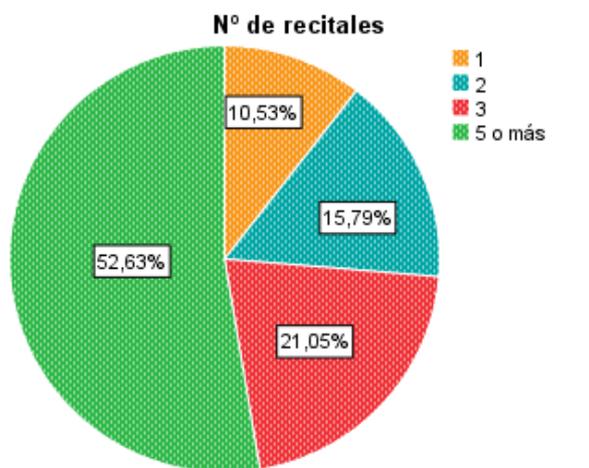


Figura 8. Nº de recitales anuales que realizan los profesores españoles de los centros superiores de música, se muestra el porcentaje del profesorado por el número de recitales que aparece en la leyenda

23. Se decanta por algún tipo de escuela nacional flautística

En esta pregunta, 19 sujetos no se decantan por ninguna escuela nacional flautística, mientras que 3 sí lo hacen. En porcentajes un 13,6% elige una escuela de flauta y el 86,3% no:

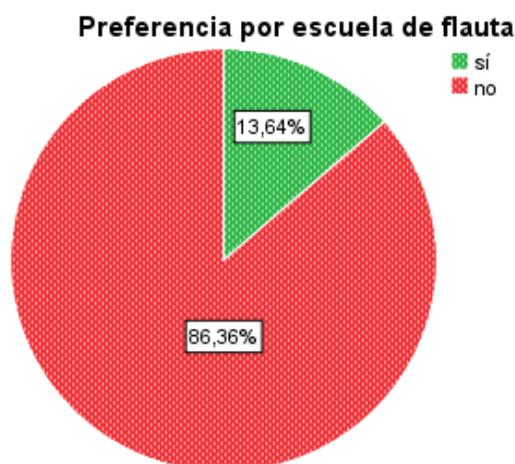


Figura 9. Preferencia del profesorado superior español por una determinada escuela nacional flautística

26. Se dedica a la investigación

8 sujetos responden afirmativamente, mientras que 14 negativamente. Esto supone que el 41% investigan y 59% no:



Figura 10. Docentes de flauta de los centros superiores de música de España que investigan

27. Es doctor/a

Sólo 3 sujetos son doctores, mientras que 19 no lo son.

29. Realizó otros estudios superiores

En este caso 14 docentes no han realizado otros estudios, mientras que 8 sí lo hicieron, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico:



Figura 11. Docentes de flauta de los centros superiores de música de España que realizaron otros estudios diferentes a los de música

31. Acude a seminarios o cursos de profesorado

16 sujetos sí asisten a cursos y seminarios de reciclaje y actualización docente. 6 no acuden a este tipo de cursos.

32. Imparte seminarios o cursos

En este caso también casi todos responden afirmativamente, imparten y reciben cursos de formación. 20 sujetos imparten cursos, sólo 2 no.

33. Realiza aportaciones en revistas y/o publicaciones especializadas en el instrumento

Sólo 6 sujetos escriben en revistas especializadas, mientras que 15 profesores no lo hacen y 1 no responde:

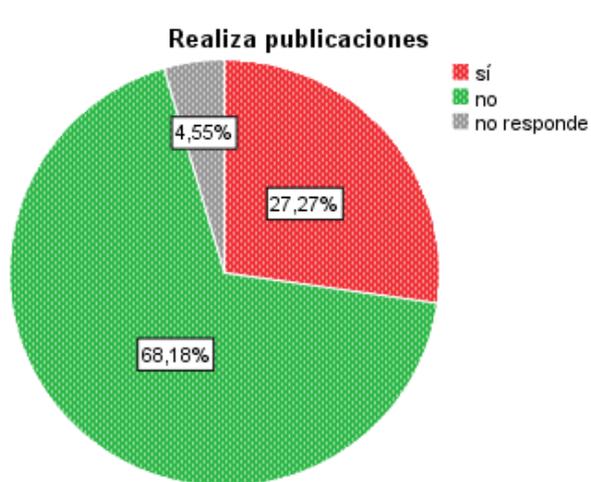


Figura 12. Aportaciones en revistas especializadas de los docentes superiores de flauta de España

- Colocación y embocadura

36. Qué importancia le da a la colocación (diafragma, garganta, presión...) y al cuidado de la embocadura en las clases

15 sujetos responden a la casilla de Mucha, se da mucha importancia a la colocación del flautista en el aula. 6 profesores lo hacen a la casilla de Bastante y 1 a la de Suficiente:

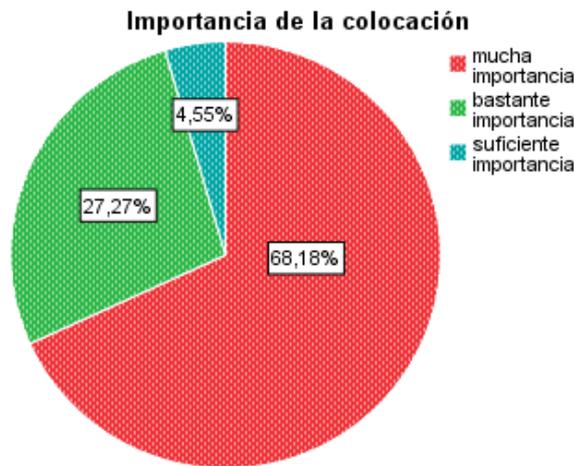


Figura 13. Importancia que le dan los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera

37. Cuánto tiempo dedica en clases a este apartado

A esta pregunta 12 sujetos responden que más de 20 minutos, y 4 dicen que 15 minutos. Otros 4 le dedican 10 minutos y 1 responde que durante toda la clase. Además alguno añade de su puño y letra *durante toda la clase, evidentemente y depende siempre del alumno*. 1 encuestado responde que depende del alumno:



Figura 14. Tiempo que dedican los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera

38. Realiza en las clases referencias a los órganos y músculos que toman parte del proceso respiratorio y sonoro del instrumento
Casi todos los profesores responden a la casilla de Sí, por tanto la frecuencia es 19/22, es decir el 95,5%.

39. Indique el tipo de ejercicios que realiza con los alumnos

Los sujetos marcan distintas casillas. Destacan los ejercicios de armónicos (11), embocadura (9), diafragmáticos (7), respiratorios (7), relajación (7), garganta (5), cantar-tocar (5) y otros (5). Se añaden sonidos silbantes, conocimiento corporal, multifónicos, vibrato flexibilidad, frullato, estiramientos, afinación. 3 docentes indican que depende de cada caso particular. 9 profesores indican que usan todos los ejercicios. 1 dice que es muy largo de explicar y no responde. En términos totales esto supone que un 50% de los encuestados apuesta por ejercicios de armónicos, un 40,9% también a la embocadura, un 31,8% de los encuestados se fija en aspectos como la relajación, respiración y diafragmáticos; y el 22,7% dedica tiempo a ejercicios de garganta, cantar-tocar y otros:

Tipo de ejercicios colocación.

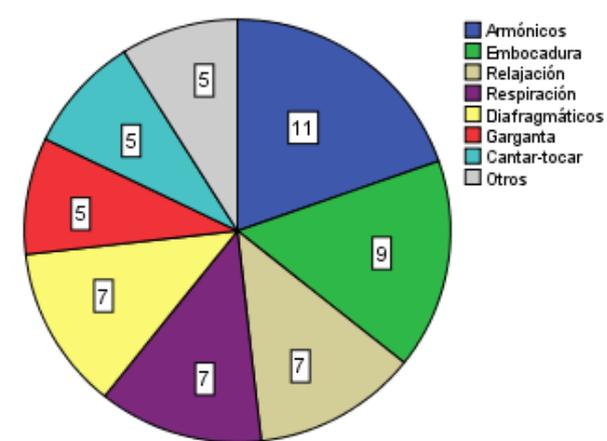


Figura 15. Tipología de ejercicios dedicados a la colocación que se realizan en las clases de flauta travesera de los centros superiores de música españoles

41. Qué importancia le da a la posición corporal en las clases
 14 sujetos responden en la casilla de mucha importancia, mientras que 5 le dan bastante. 3 profesores le dedican el suficiente tiempo. Lo que supone que entorno a un 64% da mucha importancia a la posición y un 23% bastante:

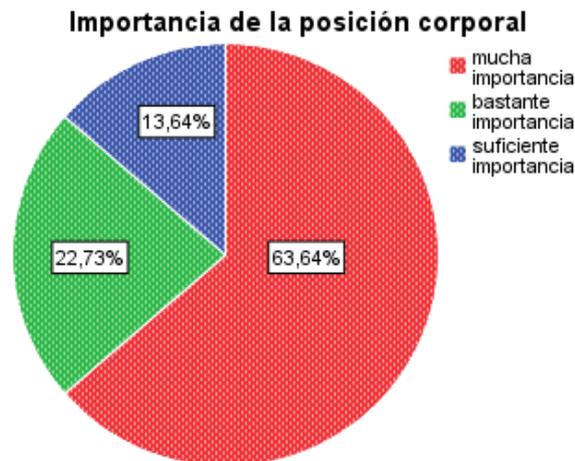


Figura 16. Importancia que le dan los docentes superiores de España a la posición corporal en las clases de flauta travesera

43. Qué importancia le da a la respiración en las clases
 14 sujetos le dan mucha importancia, 6 bastante y 2 suficiente. Esto quiere decir que un 64% da mucha importancia a la respiración, un 27% bastante y un 9% suficiente:

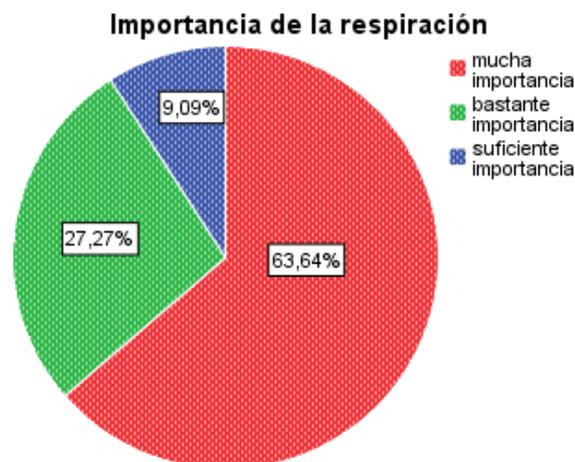


Figura 17. Importancia que le dan los docentes superiores de España a la respiración en las clases de flauta travesera

45. Usa algún tipo de tabla de ejercicios o metodología propia para trabajar embocadura y colocación

En este caso 10 sujetos responden afirmativamente, mientras que otros 12 lo hacen negativamente. Esto supone que el 45,5% usa ejercicios propios y el 54,5% no.

47. En los ejercicios para trabajar estos aspectos piensa que es importante que el alumno no sienta que se trata de un trabajo mecánico

18 sujetos responden afirmativamente y 1 contesta que no. No contestan 3 docentes y uno de ellos añade que *es indiferente*.

48. Estos ejercicios se trabajan a través de ejemplos: melódicos, técnicos o ambos

En esta pregunta casi el 100% de los encuestados responde en la casilla de ambos (20). 1 sujeto contesta melódicos, y otro no contesta.

- Estudio del sonido, la digitación y la articulación

49. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, la importancia que da en clase al estudio del sonido

Casi todos los sujetos (21) responden la casilla 5, esto es mucho, le dan mucha importancia a este ítem. 1 profesor responde con la casilla 4:



Figura 18. Importancia que le dan los docentes superiores de España al desarrollo del sonido en las clases de flauta travesera

50. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, el tiempo que dedica de promedio en sus clases a trabajar el sonido

13 sujetos dedican mucho tiempo, 6 dedican bastante (casilla 4) y 3 indican la casilla central 3, es decir, dedica un tiempo medio al sonido. Esto supone que casi un 59% dedica mucho tiempo al sonido y un 27% dedica un 4 de una escala sobre 5:



Figura 19. Tiempo que dedican los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera

51. Qué intenta conseguir con el alumnado en cuanto al sonido, mejorar el sonido personal de cada uno o influir para que consigan que la flauta suene según sus criterios

6 sujetos se basan en el sonido definido según el criterio del profesor, mientras que 14 según el sonido propio del alumno. 2 profesores no responden ninguna de las casillas, pero se añade a mano: *según mi criterio, ayudar a mejorar el sonido de cada alumno, naturalmente influyo al alumno, pero siempre para conseguir su propio sonido*. El resultado se puede apreciar en la figura 20:

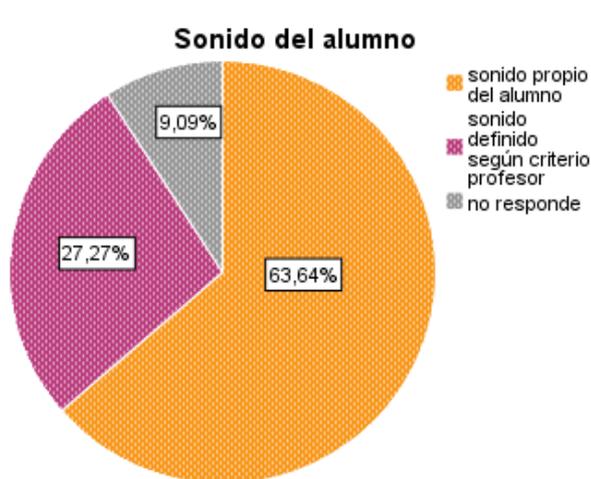


Figura 20. Intervención del docente superior de España sobre del sonido natural de su alumnado

53. Utiliza algún método o libro de ejercicios para trabajar el sonido
17 sujetos responden afirmativamente, que sí que usan métodos para el sonido. 3 profesores no usan ningún método o libro para el sonido, y otros 2 no responden:



Figura 21. Uso de metodología para el desarrollo del sonido en las clases de flauta de los centros superiores de España

56. Utiliza material de elaboración propia

16 sujetos responden afirmativamente, mientras que 5 lo hace negativamente, esto es no usan material de elaboración propia. 1 encuestado no responde. Lo que supone que más del 76% utiliza material de elaboración propia:

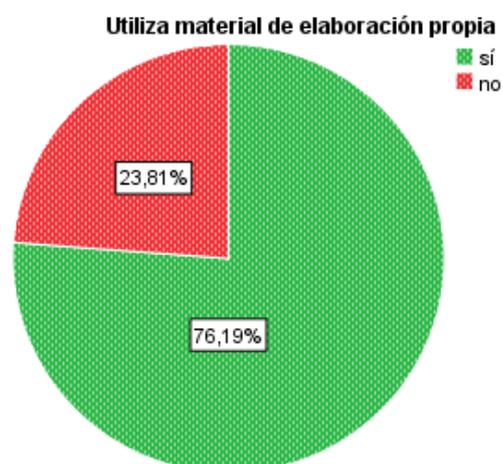


Figura 22. Elaboración de material por parte del profesorado de flauta para sus clases en los centros superiores de música españoles

57. Trabaja el vibrato en el aula

Casi el 100% de los encuestados responde afirmativamente (19). Sólo 3 sujetos no lo trabajan.

59. Cree que todo sonido debe estar vibrado

Todos los sujetos (22) responden negativamente.

60. Cómo le gusta el vibrato

En esta respuesta 18 sujetos coinciden en la casilla de En todas sus posibilidades, 1 opta por Intenso en cada nota, mientras que 3 profesores no responden a ninguna casilla y escriben: *lo adapto al carácter, estilo, etc. según convenga.*

61. Trabaja los cambios de color en el aula

Todos los sujetos (22) responden afirmativamente a esta pregunta.

63. Trabaja en clase las posibilidades tímbricas de la flauta

En este caso también los sujetos responden en su totalidad afirmativamente.

67. Con qué frecuencia se trabaja este aspecto en el aula

17 de los encuestados responden en la casilla semanalmente. 2 sujetos lo hacen mensualmente, 2 lo trabajan eventualmente y 1 no contesta. Se añade a mano que *depende de a necesidad de los alumnos:*

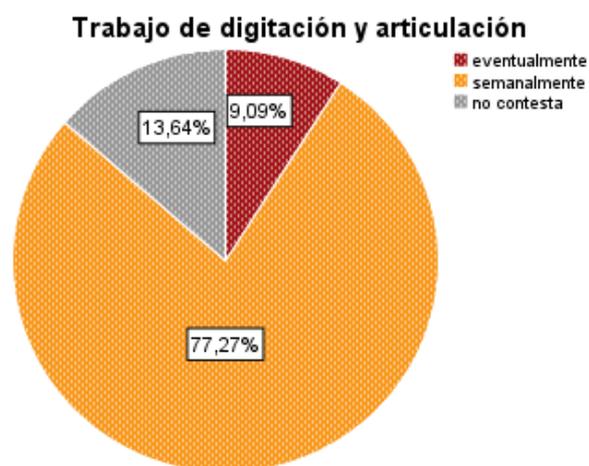


Figura 23. Periodicidad del trabajo de digitación y articulación en las clases de flauta de los centros superiores de música españoles

- Estudios

68. En la programación didáctica constan libros de estudios
 Todos los sujetos responden afirmativamente a este ítem.

70. Qué libros de estudios prefiere

Los libros preferidos por los profesores son los franceses (9), seguidos de los alemanes (8). También usan ingleses (4), españoles (3) e italianos (3). 2 sujetos marcan la casilla de otros y 4 no contestan. Algunos profesores indican que usan selecciones, recopilaciones, los que consigan mejorar al alumno, los que son buenos (2) o directamente usan todos:

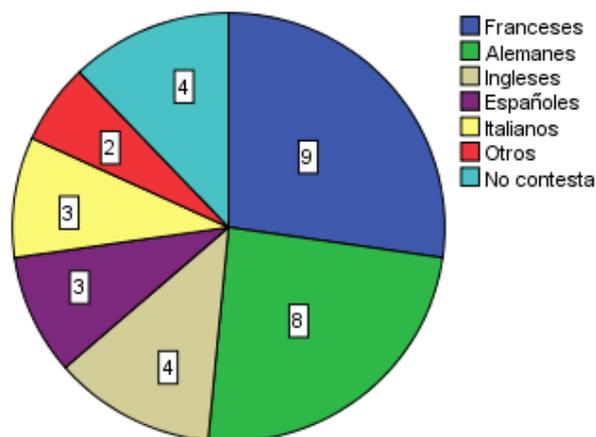


Figura 24. Uso de libros de estudios según nacionalidad, en las clases de flauta de los centros superiores de España

72. Los alumnos trabajan estudios de todos los estilos o periodos
19 sujetos responden afirmativamente y 2 responden negativamente. Un encuestado responde mal por tanto se considera nulo y no se computa para el estudio, ya que ha marcado las dos casillas dicotómicas.

73. Trabajan estudios tradicionales o también estudios contemporáneos con nuevas notaciones
15 de los sujetos responden en la casilla de ambos, mientras que 7 marcan la casilla de estudios tradicionales. Lo que supone que el 68% trabajan ambos tipos de estudios y el 32% estudios tradicionales:

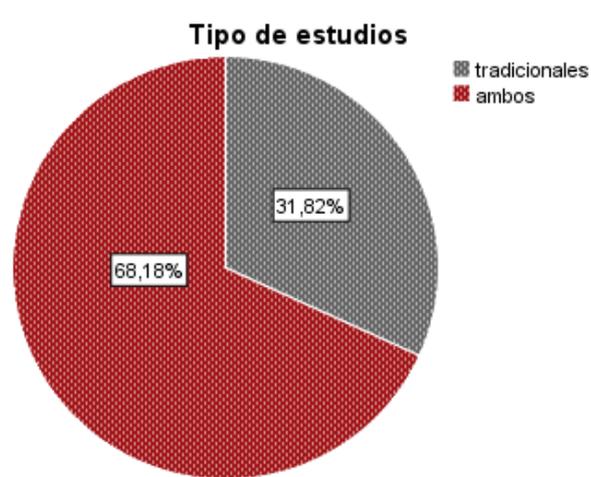


Figura 25. Tipología de estudios que se trabajan en las clases de flauta travesera en la Enseñanza Superior musical española

- Repertorio orquestal y obras del repertorio

75. Imparte esta asignatura

4 sujetos responden negativamente, esto es, ellos no imparten esta asignatura. Y 18 responden afirmativamente. Se puede deducir que hay centros donde existe profesorado específico o distinto al de instrumento para dar esta asignatura.

76. Se usa libro de solos orquestales

18 sujetos responden afirmativamente, 1 no responde (no imparte la asignatura) y 3 responden negativamente.

78. Existe en su centro un perfil de profesor determinado para impartir esta asignatura

A esta pregunta 16 de los encuestados responden negativamente. 5 sujetos responden que sí que existe un perfil en su centro, y 1 no sabe:



Figura 26. Perfil diferenciado para el profesor de repertorio orquestal del flauta en los centros españoles de Educación Musical superior

80. Tiene su centro concertadas prácticas orquestales o se da la oportunidad al alumno de interpretar los solos que se trabajan en clase

En este caso, 13 sujetos responden afirmativamente, mientras que 7 lo hacen negativamente. 2 profesores no contestan y uno de ellos añade: *se da la oportunidad de tocar en agrupaciones del centro*. Tal y como se aprecia en la figura 27:



Figura 27. Concierto de prácticas orquestales para que los alumnos de flauta de los centros superiores de España implementen sus conocimientos

83. Existe un consenso de repertorio entre profesores

14 sujetos responden afirmativamente mientras que 8 lo hace negativamente, se observan algunas dicotomías entre profesores del mismo centro. Lo que supone que un 68% si que consigue consenso y un 32% no:

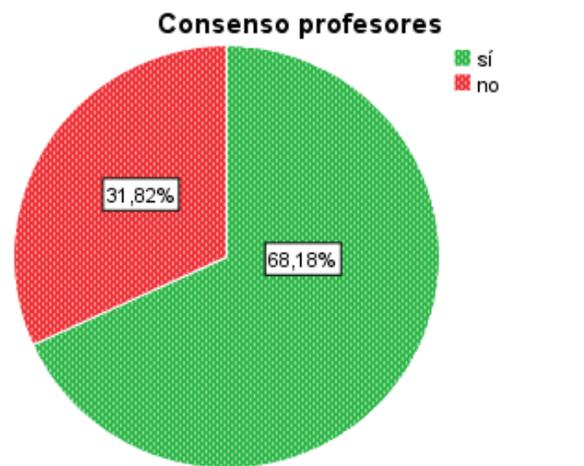


Figura 28. Consenso del repertorio entre el profesorado de flauta en los centros superiores españoles

84. Existe un consenso de repertorio entre profesores y alumnos

A esta pregunta 20 de los encuestados responden afirmativamente, mientras que 2 dicen no haber consenso profesor-alumno.

85. Se trabajan todos los estilos

Casi el 100% de los sujetos responden afirmativamente a este ítem (21). Sólo 1 profesor contesta que no se trabajan todos los estilos.

87. Se incorpora algún tipo de preparación para tocar en público

En este caso 19 profesores responden afirmativamente, mientras que 3 sujetos lo hacen negativamente. Lo que supone que el 86% si que contemplan la preparación para tocar en público y el 14% no:



Figura 29. Introducción a la preparación para tocar en público en los estudios superiores de música en España

1.2 Análisis cualitativos

Análisis de contenido de los datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas de los cuestionarios

- Perfil del profesor

10. Donde realizó los estudios de flauta

Los sujetos responden un alto número de conservatorios y centros de Educación Musical, nacionales e internacionales. Se da el caso de que algún profesor ha estudiado en más de un sitio. Sin embargo, se repiten mucho el Real CSM de Madrid (9), así como el CSM de Valencia (6) y el de Alicante (2). Destaca también París (3), aunque sin citar la institución en ningún caso.

11. Nombre a sus principales profesores

A esta pregunta han respondido muchos nombres de profesores, en la mayoría de casos más de uno por sujeto. Sin embargo, los nombres que más se repiten son el de Jesús Campos (3) y el de Andrés Carreres (4). Destacan también Antonio Arias (4), Joaquín Gericó (4), José Domínguez (3),

Dolores Tomás (4), Vicente Martínez (2), López del Cid (2) o Magdalena Martínez (5).

13. En caso afirmativo indicar dónde

Los sujetos estudiaron en multitud de ciudades europeas como La Haya (2), Niza, Ginebra, Stuttgart, destacan por no ser europeas Indianápolis y Moscú. La ciudad que más se ha repetido en las respuestas es París con 7 respuestas, y en un segundo lugar Londres con 5.

14. Con qué profesores

El profesor que más alumnos cuenta entre los sujetos investigados es Alain Marion (4), también el español Jaime Martín (3). Le siguen Peter Lukas Graf (2), Raymond Guiot (2), Michel Debost (2) y Kate Hill (2). Otros formadores han sido Maxence Larrieu, Pierre-Ives Artaud, Renate Greiss-Armin, Jean-Pierre Rampal, Aurèle Nicolet, Pierre Dumail, Trevor Wye, Frans Vester, Rien de Reede, Thies Roorda, Wilbert Hazelzet, Rachel Brown o Mme. Ducos.

18. En qué orquesta/s

Se repiten la Orquesta Sinfónica de Asturias (4), la Orquesta de Valencia (4), la de la Comunidad de Madrid (2), Orquesta Nacional de España (3), Orquesta Sinfónica de Bilbao (2), Orquesta Sinfónica de Euskadi (2), Mahler Chamber Orchestra (2) y la Orquesta de Córdoba (3). Además los sujetos han tocado en la Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Catalunya, Orquesta de París, Orquesta Filarmónica de Málaga, Orquesta de Radio Televisión Española, Gulbenkian Orquesta de Lisboa, Orquesta Sinfónica de Navarra, Sinfónica de León, Real Orquesta Sinfónica de Sevilla, Lucerne Festival Orchestra, Orquesta Sinfónica de Gran Canaria, Orquesta Sinfónica de Murica,

Orquesta de Gewandhaus de Leipzig, Orquesta de Cadaqués, Orquesta Sinfónica de Tenerife, Orquesta Sinfónica de Galicia, Orquesta Filarmónica de Rotterdam, Orquesta de la Comunitat Valenciana y Orquesta de Palma de Mallorca.

19. Ha formado parte de grupos o ensembles de música de cámara, indique su experiencia

21 sujetos responden afirmativamente, y 1 no contesta. La formación en la que más encuestados han participado es el dúo (17), ya sea de flautas, flauta y piano, flauta y guitarra, flauta y percusión o flauta y arpa. En segundo lugar el quinteto de viento con 11 respuestas. También tocan en ensembles (6) y tríos (7) heterogéneos, así como en formación de cuarteto con cuerdas (3). En algunos casos contestan el tipo de formación, y en otros el nombre de la misma. Destacan el Quinteto de viento de Andalucía, Quinteto de viento de la Orquesta Municipal de Valencia, Kammart Ensemble, Miró Ensemble, Quinteto Haizea, Quinteto Madrid Cámara, Grupo Enigma, Trío Pastorale, Ensemble Solistas de Sevilla o Grupo Cosmos²¹.

22. Con qué estilo musical se siente más identificado

Las respuestas han sido muy variadas y difíciles de categorizar, pero los estilos que más se han repetido han sido la Música del siglo XX (8) y el Romanticismo (6). Otros estilos que han respondido son el Barroco (4), el Contemporáneo (3) y el Clasicismo (2). Cabe destacar que 2 sujetos no contestan y 6 responden todos los estilos. Sólo 1 respondió el Impresionismo, 1 el Jazz y 1 se siente más identificado por la música antigua.

24. En caso afirmativo indique sus preferencias

Sólo 3 sujetos se decantan por una escuela nacional flautística y lo hacen por la francesa.

25. Quién considera que es hoy en día el flautista de referencia

12 sujetos coinciden en un nombre: Emmanuel Pahud. 8 profesores indican que hoy en día hay muchos flautistas relevantes y no se puede hablar de uno sólo. Así mismo, se nombra también a Emily Beynon y a Magdalena Martínez. No contestan 2 encuestados.

28. Qué estudios o investigaciones ha realizado

6 sujetos han escrito investigaciones acerca de La flauta en España en el s. XIX, Leopoldo Magenti, Alcàsser y su música, la Societat Musical Santa Cecilia d'Alcàsser, investigación performativa sobre el sexteto de Poulenc, aspectos relacionados con la pedagogía, recuperación de música inédita, interpretación histórica, las obras de Theobald Boehm y los músicos de la capilla de Carlos III. 4 profesores responden con sus estudios de postgrado, así 2 tienen el Diploma de Estudios Avanzados, y los otros 2 han cursado Máster en Patrimonio Cultural, Gestión Cultural e Interpretación de la flauta travesera.

30. En caso afirmativo cite cuáles

Los sujetos que responden afirmativamente la pregunta 31, han estudiado Musicología, Dirección, Profesorado de Educación General Básica, Idiomas, Composición, Filosofía y Economía.

34. En caso afirmativo indique cuáles

Los sujetos publican en *Todo Flauta* de la Asociación Española de Flautistas (6), *Flauta y Música* de la Asociación

Andaluza (4), *Música y Educación, Diferencias* del CSM de Sevilla y *Galatea* de la Sociedad Cervantina de Esquivias de Toledo.

35. Cuál es el objetivo general que pretende conseguir en los alumnos. Esboce la visión de lo que quiere conseguir en ellos
Las respuestas a esta pregunta son variadas y distintas, aunque se han categorizado y se han podido establecer paralelismos entre profesores. Solamente 1 encuestado no ha contestado. En lo que más coinciden los sujetos es en que hay que preparar a los alumnos de la forma más completa para su vida profesional (10 respuestas). Por otra parte, consideran muy importante la autonomía del alumno (7) y que sean capaces de expresar tanto su musicalidad como su personalidad (4). Otras categorías que han surgido son que toquen mejor-dominio del instrumento (4) y que disfruten de la música (3).

- Colocación y embocadura

40. Qué libros de ejercicios emplea para trabajar estos aspectos

El libro por excelencia en casi todos los profesores es el de Marcel Moyse *De la sonorité* (10). Le sigue el libro de Philippe Bernold *La technique d'embouchure* (7). También destacan las obras de Graf (4), Taffanel (4) y Reichert (3). Cabe decir que 7 sujetos indican que usan material propio. Otros utilizan los libros de Wye, Elert, López, Gericó o Espasa. 1 profesor expone que cualquier libro, ya que éste sirve como excusa para transmitir conceptos.

42. En caso de trabajarlo, qué tipos de ejercicios realiza

En este caso las respuestas han sido variadas, la categoría que más se ha repetido ha sido la de relajar y colocar las

partes del cuerpo que intervienen en la ejecución (7). Muchos han insistido en la importancia de trabajar delante de un espejo (5) o realizar estiramientos (4). Para otros es importante trabajar la respiración (2) y la técnica Alexander (2). Algunas otras ideas son el taichí, el yoga y tomar fotos del antes y después de la colocación por el profesor. 3 sujetos dicen que depende del alumno, y 4 no contestan.

44. En caso de trabajarla, qué tipos de ejercicios realiza

En este caso algunos profesores han contestado libros para trabajar este aspecto: Riquier *Pedagogía de la técnica respiratoria*, Moyse, Graf (2). Otros sujetos han explicado sus ejercicios: unos trabajan la autogestión de la respiración (4), otros pretenden ampliar la capacidad pulmonar (3), y una amalgama de estrategias como la respiración continua, inhalar y exhalar, trabajar con dinámicas, controlar el diafragma, artilugios de resistencia, sentarse doblados sobre sí mismos, sostener el aire, jadear o tablas de respiración para cantantes. 1 profesor contesta que utiliza los ejercicios necesarios y 5 no contestan.

46. Podría explicarla mediante palabras o grafías

Las respuestas presentan un gran abanico de metodologías. Cabe destacar que 5 profesores no contestan a la pregunta, aún habiendo dicho en la anterior que sí que usan ejercicios o tablas propias para trabajar la embocadura. De todos modos, las respuestas de los sujetos son: relajar la garganta (2), relajar los labios (2) relajar la cavidad bucal (2), flexibilidad (2), golpes de diafragma, articulaciones, fuerza de dedos y relajación manos-muñecas, calentamientos, ejercicios de sonido, firmeza y ejercicios de cuartas-quintas-octavas. 2 docentes usan las necesarias según el alumno/a.

- Estudio del sonido, la digitación y la articulación

52. Qué tipo de ejercicios utiliza a la hora de trabajar el sonido

Al tratarse de una pregunta abierta y un tema tan personal, que implica la manera individual de trabajar el sonido con los alumnos, las respuestas han sido muy variadas. Los ejercicios que más se usan son los de flexibilidad (6), el apoyo abdominal o golpes de diafragma (3), las escalas y arpeggios melódicos (4), cantar y tocar a la vez (3), armónicos (3) y notas tenidas (5). Sin embargo, han surgido muchos más ejercicios como la igualdad de registros (3), los sonidos silbantes (4) o la continuidad del aire a través de la dirección, la velocidad y la cantidad (2). Algunas aportaciones individuales han sido la vocalización, la relajación de la boca y la garganta, el *frullato*, los sonidos hilados, el *vibrato* o incluso estudios propios. 2 sujetos responden que depende del alumno, y 4 no responden.

54. En caso afirmativo cite cuál

Los libros de Marcel Moyse (11), en este caso se citan *De la sonorité* y *El sonido a través de la interpretación*. También el libro de sonoridad de Bernold (12). Otras obras que se emplean son las de Dick (2), Reichert (3), Graf (2) y Wye (3). Otros autores son Davies o Taffanel y Gaubert. 3 sujetos responden que depende el alumno y lo que se quiera trabajar, y 4 no contestan.

55. Por qué lo eligió

Cabe destacar que a esta pregunta no responden 7 sujetos. Algunos profesores utilizan los libros antes mencionados porque son los mejores o básicos en la literatura flautística (4), porque permiten trabajar diversos aspectos (3) o por su propia experiencia (3). Otras de las razones son por la

necesidad específica de cada alumno, por sus resultados y por sus sencillez y claridad. Un docente explica que no trabaja con un solo libro y que extrae páginas de diversos, y otro indica que no le importa el ejercicio, sino la forma de trabajarlo, y que lo hace mucho con fragmentos de obras del repertorio. Un profesor enfatiza en el libro de Bernold por ser muy completo.

58. Explique cómo lo enseña y cómo lo concibe

En este caso 5 sujetos no responden. Los que lo hacen se decantan por entender el vibrato como una oscilación controlada del sonido teniendo en cuenta la amplitud y la velocidad del aire (8). También destacan 4 profesores la importancia del apoyo diafragmático, 3 lo consideran una herramienta de expresión, y otros 2 lo piensan como si el flautista fuese un cantante. 2 docentes inciden en el control de la garganta, mientras 1 indica que el vibrato de garganta no es de calidad. 1 contesta que con los ejercicios necesarios y dice no poder explicarlo en el cuestionario.

62. Explique para qué sugiere a sus alumnos los cambios de color

5 sujetos usan los cambios de color en función de la tonalidad y las modulaciones, otros 3 lo usan para remarcar una armonía o cadencia destacada. En este sentido, ambas razones se relacionan. El cambio de color también es usado en el fraseo musical, con las tensiones y distensiones de la música (3). El estilo también es importante y determinante en el cambio de color para 3 docentes. Hay 3 profesores que lo usan en función del timbre que se precisa, y 6 que lo hacen para buscar un contraste o como recurso expresivo. Otros usos son la afinación y el carácter. Destaca una respuesta, que niega la existencia del color, afirma que es un eufemismo y que el sonido es más o menos timbrado, y con más o

menos intensidad. 2 contestan que para hacer música. No contesta 1 encuestado.

64. Es partidario de timbres brillantes, oscuros, muy vibrados, poco vibrados, puros, con armónicos...

En este caso 8 sujetos son partidarios de usar toda la gama de recursos tímbricos de la flauta. Otras 6 respuestas indican que el timbre variará en función de la obra. 2 profesores prefieren maximizar la flexibilidad y las posibilidades. Algunas respuestas individuales sugieren sonidos puros (2) y poco vibrados, sonido natural y concentrado con riqueza armónica, sonidos no muy timbrados o sonidos donde prevalezca el gusto y la elegancia. 1 contesta que la música es partidaria de todo eso. No contestaron 3 encuestados. Un profesor añade que es importante hacer ver al alumno el sonido que emite, ya que en ocasiones la autopercepción no es fiel a la realidad.

65. Qué trabajo de la digitación y la articulación (técnica) realiza en las clases

Esta pregunta dio lugar a muchas respuestas, la manera más común de trabajar este aspecto es mediante variaciones rítmicas y de articulaciones en los pasajes (3), y mediante escalas, estudios y ejercicios (7). 4 sujetos inciden en el control y la precisión de la articulación. 2 lo hacen con la rutina de articulaciones T-K-TK-TKT-KTK-KKK. Otros 2 responden que realizan cualquier tipo de ejercicio, es decir todos los que están a su alcance. Un docente se basa en su experiencia con el profesor Guiot e inventa los ejercicios. Otro lo vincula al sonido y otro realiza variaciones sobre el libro de Taffanel. Para uno de los profesores, su trabajo se basa en las máximas de velocidad, igualdad y flexibilidad. 1 profesor trabaja los necesarios. 4 encuestados no contestan.

66. Qué métodos usa

Los ejercicios diarios de Taffanel y Gaubert resultan el compendio de ejercicios técnicos que más gusta a los profesores (15). Así mismo, los de Moyse también se usan (8) y los ejercicios de Reichert (7). Otros libros de técnica que se usan son los de Wye (4), Davies, Bourgogne o Gilbert. 2 sujetos usan una selección de ejercicios, 1 los usa todos y 2 no contestan.

- Estudios

69. Qué métodos utiliza para cada curso

El método que más se usa para 1º es el de Andersen (12). El de Karg-Elert se usa indistintamente (11) y el de Paganini (9) se usa en 3º y 4º. El libro de Jean-Jean se usa más en 1º y 2º (9). Para 3º y 4º se propone la obra de Di Lorenzo (6). Otros autores son Moyse (4), Gericó (4) y Damase (6). Algunos profesores usan también los estudios de Füsternau (3), Taffanel y Gaunert (2), Piazzola (2), Kohler (2), Valverde, Gillet, Bitsch, Boehm (2), Dick, Offermans y Bernold. No contestan 2 sujetos, otros 4 usan varios métodos dependiendo del alumno, y 1 profesor usa los métodos de la guía docente.

71. Por qué

4 sujetos eligen los libros de estudio porque cumplen con sus objetivos, otros 5 lo hacen en función de una selección adaptada y musicalmente variara para cada alumno. 4 profesores no se adscriben a ninguna escuela flautística y por tanto no eligen los estudios en función de ello, todo tipo de estudios son buenos si se saben estudiar. 3 docentes lo hacen por su dificultad técnica (sobre todo alemanes), 1 por su brevedad y estilo romántico (alemanes), 1 por ser el mejor

compendio (alemanes y franceses) y otro profesor por ser más directos (franceses). Por último, 1 responde porque si y otro porqué le da igual el país, y 4 encuestados no responden.

- Repertorio orquestal y obras del repertorio

74. Cómo se trabaja en su centro la asignatura de repertorio orquestal.

8 sujetos trabajan el repertorio de manera individual, mientras que 16 lo hacen de forma colectiva. Cabe decir que hay docentes que lo hacen de las dos maneras. 8 indican que sus clases de repertorio orquestal son semanales. 2 encuestados respondieron *mediante un taller de formación técnica de 3 o 4 encuentros por curso, y con ponentes que son solistas de orquesta.*

77. En caso afirmativo indique cuál o cuáles

No contestan 6 sujetos, hay que tener en cuenta que no todos imparten la asignatura. La recopilación de solos orquestales que más se usa es Probesbiel de la editorial Peters (12), destacan los profesores (4) que usan partituras completas de las obras para trabajar en sección. También Repertorio Orquestal, Grandes Duos de J. Baxtresser (4), el de Trevor Wye (2), Müller-Dombois, Duriche, First Chair Flute Solos de la editorial Schott o extraídos de la plataforma IMSLP.

79. En caso afirmativo explique qué características debe cumplir

12 sujetos no responden a la pregunta, en todos los casos la contestación a la pregunta anterior es negativa, no hay un perfil de profesor para impartir repertorio orquestal. 3 docentes contestan que la característica es que el profesor que imparte repertorio orquestal precisa tener experiencia en orquesta (uno especifica que la persona encargada necesita 2

años mínimo de experiencia), 4 indican que todos los profesores que la imparten son solistas de orquesta, y otro dice que tiene que estar relacionado con la especialidad.

81. Qué espacio tienen los otros instrumentos de la familia en las clases

La manera más común de impartir los demás instrumentos de la familia es mediante la asignatura Instrumento afín, donde se dedica casi exclusivamente al flautín (10), sólo 2 de esos sujetos incluyen también la flauta en sol y la flauta baja. 4 le dedican el espacio mediante ensembles, cámara, colectivas de viento madera y orquesta de flautas. 2 indican que se dedica un pequeño espacio, menos del que se debiera e inciden en que no hay especialista de flautín. 1 contesta que se imparte semanalmente. 1 explica que en su centro se realizan encuentros con especialistas, y 1 encuestado no contesta. 2 dicen que el espacio necesario. 1 trabaja el flautín en la asignatura Repertorio orquestal.

82. Qué obras principales entran dentro de la programación. Ordénelas por curso

Esta pregunta ha sido de difícil respuesta y categorización. En primer lugar 9 sujetos no han contestado. 7 han contestado que trabajan todas las obras principales o básicas del repertorio. Cabe decir que algún encuestado ha confundido obras principales del repertorio con solos orquestales, por lo que se considera que no contesta a la pregunta. De los que han contestado, 6 coinciden en trabajar las Sonatas de Bach en primer curso, y 5 los conciertos de Mozart. También en primero proponen las Fantasías de Telemann 2, y 4 profesores trabajan repertorio francés de principios del s. XX, y 2 obras de Doppler. Para segundo/tercer curso algunos profesores proponen la Sonata en La menor de CPE Bach (3),

Image de Bozza (3), Sonata *Appassionata* de Karg-Elert (4), las variaciones de Schubert (6), la Sonata y el Concierto de Reinecke (4), la *Balada* de Martin (3) o la Sonatina de Sancan (3). Para cuarto curso se dejan obras como el Concierto de Ibert (4), *Chant de Linos* de Jolivet (4), Sonatina de Dutilleux (4) o la Sonata de Prokofiev (4).

86. Cuál es el tipo de obra que más se trabaja

6 sujetos trabajan más las obras para flauta y piano y los conciertos. 5 profesores trabajan todo tipo de obras y todos los estilos. 5 encuestados no han contestado. 2 se decantan más por la música del siglo XX, 1 la música del XIX, mientras que otro se centra en el barroco, el clásico y la música francesa. Otro sujeto trabaja el repertorio sinfónico-romántico y otro las obras pilares del repertorio.

88. En caso afirmativo indique cómo

En este caso, 5 sujetos consideran que es mejor realizar audiciones mensuales, 5 insisten en la formación corporal, así como en las audiciones internas comentadas (3). Otros 3 profesores indican que ya hay una asignatura dedicada a ello y 1 dice que dan cursillos y optativas. Otras técnicas son leer libros del tema (1), autocontrol mental (2), realizar clases colectivas con piano (1) o realizar algunas clases en el salón de actos (1). 1 docente intenta que tengan conciencia real de la solvencia con la que se ha preparado la obra. 1 dice que es muy largo de explicar. 4 encuestados no han contestado.

89. Trabaja algún otro aspecto en sus clases que no está contemplado en este cuestionario.

Las respuestas han sido variadas pero destacan 4 sujetos que trabajan sobre la historia del instrumento, 2 que también incluyen en la formación del flautista aspectos de motivación y

carácter psicológico, y 1 que trabaja todo tipo de cuestiones musicales, no técnicas, y estilísticas que no se mencionan en absoluto. Otras respuestas han sido sobre la regularidad y disciplina de estudio (2), la interpretación, la musicalidad, el fraseo (dónde respirar), la dirección de la música, el análisis de las obras, la mecánica, la acústica y la pedagogía del instrumento, la colaboración con la asignatura Repertorio con pianista acompañante, idiomas y deporte.

90. Observaciones y/o sugerencias

En general los sujetos agradecen que se cuente con ellos para este cuestionario y desean suerte a esta investigación, esperando conocer los resultados de la misma y ofreciendo su colaboración para lo que sea necesario. La profesora del CSM de Córdoba nos indica que su centro tiene un convenio con la orquesta de esta ciudad para que los alumnos toquen de refuerzo. Otro profesor recalca la importancia de la regularidad y disciplina en el estudio, el profesor debe inculcar esta idea como básica y fundamental y siempre dividir el trabajo en sus tres apartados principales. Algunas sugerencias se refieren al cuestionario online, en tanto que las preguntas abiertas que requieren una mayor redacción resultan incómodas de escribir en las casillas del servidor, puesto que no se lee entera la respuesta. Otro encuestado indica que a partir de la pregunta 82 no queda claro si se refiere al repertorio orquestal o al específico del instrumento, además se pregunta por la anonimidad del cuestionario en tanto que se le requiere el centro, la edad y el sexo. 1 sujeto dice sentirse escéptico respecto al cuestionario para conocer la praxis de estas enseñanzas.

1.3 Análisis relacionales

Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas.

1. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *edad* y el *centro en el que imparte docencia*, dado que se investigan distintos centros superiores, unos más antiguos y otros de creación más reciente.

Basándose en el Chi-Cuadrado de Pearson, 0'364, como es mayor que el valor 0'05 no se rechaza la hipótesis de que la edad y el centro sean independientes, por lo tanto no se puede decir que exista una correlación entre la edad y el centro en el que imparten sus clases los profesores de flauta.

2. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *número de alumnos a los que imparte docencia*, para ver si existen diferencias significativas de alumnado en cuanto a centros.

De esta comparación de variables no se obtiene un resultado significativo en tanto que el valor de significación es superior a 0'05 y los valores no se distribuyen de una forma razonada, resultando un abanico variado de alumnos por centro.

3. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años como docente de flauta* y *años impartiendo flauta en centros superiores*, esto proporcionará una imagen de la experiencia del profesorado.

Tampoco en este caso la significación se acerca al 0'05, es 0'345, no se puede decir que haya una dependencia entre las dos variables, sin embargo sí que se puede hablar de una gran experiencia de los docentes, que por lo general llevan más de 20 años e incluso algunos con más de 20 años en centros superiores.

4. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y cátedra*, observando si en todos los centros existe catedrático/a de la materia.

En este caso no existe una relación de asociación entre las dos variables, sólo se deduce que impartir la docencia en el Valencia y Zaragoza implica ser catedrático. Esto no quiere decir que todo aquel que trabaje en Valencia o Zaragoza sea catedrático, ya que la cátedra no reside en el conservatorio en el que se sea profesor, pero sí que es destacable que los catedráticos elijan o tengan su plaza en estos sitios. Esto lleva a preguntarse el porqué, cosa que queda fuera de esta investigación.

5. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *cargo directivo y número de alumnos a los que imparte docencia*, para ver si varía el número de alumnos en el caso de ocupar cargo directivo.

Sólo 2 profesores de flauta tienen cargo directivo, el Chi-cuadrado se acerca a 0'05, ya que es 0'125. Sin embargo, no se observa un número menos de alumnos por ocupar cargo.

6. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *nacionalidad y lugar de estudios*.

En este caso sí que se puede decir que existe una relación entre estas dos variables en tanto que todos los sujetos que son de nacionalidad española han estudiado en España. Por tanto, es cierto decir que estas variables son dependientes para este grupo de encuestados.

7. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de alumnos a los que imparte docencia y cátedra*, si implica o no un mayor o menor número de alumnos el ser catedrático de la asignatura.

En este caso no hay una significación entre estas dos variables, contestan cuatro catedráticos, sin embargo uno es casi el que más

número de alumnos tiene a su cargo. La cátedra no ayuda a determinar en función de qué un profesor tiene más o menos alumnos.

8. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años como docente de flauta y trabajo en orquesta*, se trata de testar la posibilidad o no de compaginar las dos vertientes, instrumentista y docente.

Mediante estas dos variables se pretende medir la actividad como instrumentistas de los profesores y se puede concluir que todos han trabajado en orquesta y que por tanto tienen esas dos vertientes, instrumentista y docente. En este caso se puede afirmar que sí que hay una relación entre el profesorado, que lleva 15 o más años en la docencia, y el haber trabajado en orquesta. El coeficiente de Chi-cuadrado es 0'194, acercándose a la significatividad.

9. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *estudios en el extranjero y preferencia por escuela nacional flautística*, si el lugar de estudios implica o no una preferencia posterior.

16 los sujetos estudiaron en el extranjero, sin embargo sólo 3 se decantan por una escuela nacional flautística, en este caso la francesa. No se puede afirmar que el lugar de estudios implique el seguir una determinada escuela nacional flautística.

10. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *cátedra y doctorado*, se trata de saber si una cosa y la otra son prescindibles o no.

Se puede decir que no hay una relación directa, ya que de todos los sujetos sólo cuatro son catedráticos y de esos uno es doctor y tres no, con lo cual no es posible afirmar que exista una asociación entre esas dos variables.

11. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años impartiendo flauta en centros superiores y investigación*, para saber si el profesorado se preocupa o no por la investigación.

En este caso si se acerca mucho la significación, es decir, el valor de Chi-cuadrado está muy cercano al indicador que marca la dependencia de las variables, los sujetos que menos y que más tiempo llevan impartiendo enseñanzas superiores son los que se dedican a la investigación. Por ello, se puede decir que un mayor número de años impartiendo flauta travesera en un conservatorio superior implica una mayor preocupación por la investigación, y a su vez, los que menos tiempo llevan en este campo se preocupan de seguir con la misma.

12. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *investigación y otros estudios superiores*, si tiene que ver o no una formación universitaria y para realizar estudios hacia la obtención de la suficiencia investigadora.

El hecho de poseer una formación universitaria no implica una mayor concienciación o interés en la investigación, ya que sólo 5 de los sujetos que se dedican a la investigación realizaron otros estudios.

13. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *profesores con los que estudió y libros de ejercicios empleados para trabajar la colocación y la embocadura*, en qué medida el bagaje del profesor influye en lo que enseña.

Si se atiende a los profesores de los encuestados en los conservatorios españoles no encontramos grandes coincidencias entre profesor y libros que proponen los sujetos, aunque casi todos coinciden en los libros para trabajar este aspecto. Sin embargo, si se atiende a los profesores que tuvieron los docentes en el extranjero sí que se observan coincidencias entre profesores y libros programados. Se ve con quien estudia con T. Wye y programa su libro, lo mismo con P. Lukas Graf. También en los sujetos que han estudiado con

Marion o Dumail y programan libros como Moyse o Bernold, representantes de la escuela francesa.

14. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y libros de ejercicios empleados para trabajar la colocación y la embocadura*.

En este caso solamente 3 sujetos se decantan por la escuela nacional francesa y sí que usan uno de los libros o métodos clave de esta corriente, la producción del flautista y profesor Marcel Moyse.

15. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *profesores con los que estudió y métodos que usa para trabajar el sonido*, en qué medida el bagaje del profesor influye en lo que enseña.

No se puede decir que exista una relación directa, al igual que en la cuestión de la colocación, los profesores coinciden en este apartado del sonido con los métodos de Moyse y Bernold, también incorporando Wye y Lucas Graff. Sin embargo, sí que se observa una implicación entre profesores y métodos que se repite, y en un cierto escoraje hacia los profesores franceses y métodos de autores galos.

16. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y métodos que usa para trabajar el sonido*.

En esta cuestión aparece el mismo problema en tanto que sólo 3 sujetos son partidarios de una escuela flautística, la francesa, sin embargo, 12 de los encuestados reflejan su predilección por los métodos franceses. Se puede hablar de una asociación entre variables encubierta.

17. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *profesores con los que estudió y métodos que usa para trabajar la digitación y articulación*, en qué medida el bagaje del profesor influye en lo que enseña.

Es difícil comprobar esta asociación teniendo en cuenta que los autores de los métodos que mencionan son bastante anteriores a la época de estudiantes de los sujetos. No obstante existe un consenso, tácito o no, en cuanto se refiere a los métodos, ya que 15 de 22 citan Taffanel y Gaubert. También se repite Moyse, incidiendo en la escuela francesa. Aunque la variedad de profesores con los que han estudiado los encuestados hace inviable una relación directa. Por tanto, se desliga la teoría de que el profesor influye en los libros para el trabajo de la digitación y la articulación, en tanto que independientemente del profesor se acaban programando casi los mismos métodos.

18. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y métodos que usa para trabajar la digitación y articulación*.

Como se ha citado anteriormente sólo 3 sujetos se decantan por una escuela flautística, sin embargo, se podría decir que los profesores que no lo hacen están programando en su mayoría métodos franceses, siendo estos el nexo de unión entre estos profesores. Cabe decir que la influencia que ha tenido el Conservatorio de Paris y la escuela francesa parece ser que predomina en los profesores de los centros españoles de música.

19. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y para qué se sugieren los cambios de color*, testando si la escuela inglesa, francesa o alemana, influyen en esto.

Los 3 sujetos que apuestan por la escuela francesa (muy rica en los cambios de color), indican en sus respuestas que trabajan los cambios de color para matizar, por interés, para el contraste y dependiendo del estilo. Las respuestas de los demás también van por este camino, marcar un contraste, generar un interés... sin embargo no se puede decir que eso se deba a que sus enseñanzas estén más

o menos ligadas o vinculadas a una escuela flautística. Cabría preguntarse si realmente lo están y no aflora en las respuestas o no son conscientes de ello, esto puede deberse a múltiples factores que no están a al alcance de ser descubiertos por esta tesis.

20. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *profesores con los que estudió y estudios que programa para cada curso*, testando si influye la educación recibida y donde, con los estudios que se programan.

No es posible realizar relaciones de causalidad en este aspecto dado que todos los sujetos responden con casi los mismos métodos, se repiten los de Andersen, Jean-Jean, Paganini, Karg Elert, Damase o Di Lorenzo. Por tanto el hecho de haber estudiado en España o el extranjero con uno u otro profesor no implica la programación de estudios, esto también entronca con la siguiente cuestión relacionada a la escuela.

21. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y libros de estudios que programa*.

Como se ha visto, y aunque solamente 3 sujetos se identifican con una escuela nacional flautística, el abanico de métodos que usan los profesores es muy amplio, todos usan libros de diversas escuelas, italiana, alemana y francesa. Sin embargo, no dicen tener una predilección por una u otra. No obstante en términos generales 9 optan por libros franceses, y 8 por los alemanes. Así y todo, con 3 respuestas no se puede generalizar al resto de la población.

22. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y libros de ejercicios que emplea para trabajar colocación y embocadura*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Se observa una gran semejanza entre los centros estudiados, a pesar de que 7 sujetos trabajen con material propio, 17 respuestas se centran en los métodos de Marcel Moyse y Bernold. Además algunos centros añaden otros. Sí que existe una relación casi perfecta entre estas dos variables y si que se puede dar una premisa: estudiar en los centros superiores de música de España implica un trabajo de la colocación y la embocadura mediante los métodos de, al menos, Moyse y Bernold.

23. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia e importancia que se le da a la posición corporal*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

En este caso la significación no es mucha, en tanto que la mayoría de los centros (12) le dan mucha importancia, mientras que sólo en 3 se le da suficiente. Se puede afirmar que en términos globales se le da consideración a la posición corporal.

24. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia e importancia que se le da a la respiración*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Para este apartado no hay una relación de asociación ya que 14 representantes de 13 centros le dan mucha trascendencia. Con lo cual la dispersión es mucha y la significación muy baja, no se puede dar una relación de causalidad.

25. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y métodos se emplean para trabajar el sonido*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Como en la relación entre centro y métodos para el trabajo de la colocación, aquí se obtiene casi una relación exacta y positiva entre

variables, esto es, se encuentran paralelismos entre centros y métodos. Se puede decir que el centro en el que se estudia, en este caso los españoles, implica estudiar sonido con unos determinados métodos, que son Moyse y Bernold.

26. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y métodos se emplean para trabajar la digitación y la articulación*.

Se sigue en este caso con la tónica principal de que el centro no determina la programación de aula, y en este caso 15 de los 22 sujetos indican que en sus clases usan el método de ejercicios técnicos de Taffanel y Gaubert. Además 8 de los encuestados coinciden también con el método escalas de Moyse, a parte de incorporar el libro del belga Reichert. En este caso sí se puede afirmar que en los centros españoles se enseña la articulación y la digitación con determinados métodos que son prácticamente los mismos.

27. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y métodos de estudios*.

Si que se observan puntos en común y por tanto una relación entre estas variables que indican que explícita o implícitamente hay un programa de estudios común en los 17 conservatorios y que por tanto cualquier alumno español podría realizar el mismo programa indistintamente del centro, polarizado en algunos métodos como Andersen, Karg-Elert, Paganini o Jean-Jean. En todo caso, hay que tener en cuenta el sesgo de los sujetos que no han respondido con títulos de libros.

28. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y libros de estudios que prefiere*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

En este aspecto no se pueden obtener conclusiones en tanto que las respuestas de los sujetos a libros que prefieren son muy divergentes. Incluso en algunos casos el mismo centro abarca un abanico en el que caben casi todos los tipos de libros de estudio. Por ello, es difícil establecer una relación entre estas variables, los que más se repiten son los alemanes y franceses. Esto indica una relación muy pobre y q no se debería de tener en cuenta.

29. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y trabajo de la asignatura repertorio orquestal*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

No se encuentran semejanzas entre los profesores. Mientras 8 sujetos dan la clase individual, 16 la dan colectiva. Así no se puede establecer una relación de causalidad entre los centros.

30. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y libros que se usan para repertorio orquestal*.

No se puede establecer relación alguna porque algunos de los profesores no imparten esta asignatura, otros sujetos no responden y los que lo hacen coinciden en gran medida en el libro de solos orquestales Probespiel, pero también se utilizan otros, o material de orquesta. De esta manera no se obtiene asociación de variables.

31. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y si hay un perfil para el profesor de repertorio orquestal*.

Una alta correlación se da aquí, aunque de forma negativa, ya que en 11 de 17 centros se responde negativamente, esto es, no existe un perfil para impartir la asignatura de repertorio orquestal. El coeficiente de Pearson es de 0'077.

32. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y si tiene concertadas practicas orquestales*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

No existe una relación de centro y prácticas, aparecen dos casos que se contradicen, en dos conservatorios un sujeto contesta que sí y otro que no. No se puede dar un resultado ni establecer una relación entre variables.

33. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y espacio que se dedica a los instrumentos de la familia*.

Se observa una gran dispersión en los datos referentes al espacio dedicado a los instrumentos de la familia. Sin embargo, 10 sujetos indican que se imparten mediante la asignatura Instrumento afín. Aún así, no es posible realizar ninguna asociación entre el centro y dicha asignatura.

34. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y obras del repertorio que se programan en cada curso*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

No se puede hacer una comparación entre centros y obras del repertorio que sería uno de los puntos más importantes de la investigación. Las obras del repertorio dicen mucho del profesor y son el reflejo del nivel flautístico al que pueden llegar sus alumnos. En este caso sólo algunos sujetos responden las obras que trabajan en cada curso, pero no son suficientes solo para establecer relaciones de causalidad.

35. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y consenso entre profesores*, se pretende establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

La significación aquí no sirve de referente ya que las respuestas son muy diferentes en los distintos centros. Sin embargo salta a la vista que se contradigan dos profesores del mismo centro, como ocurre en 3 casos. De estos datos no se pueden obtener conclusiones de relación de variables, aunque sí que es posible sacar una conclusión de incerteza, desconocimiento o poco trabajo en común de los profesores de estos centros.

36. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *consenso entre profesor y alumno*.

En este apartado casi todos los profesores han contestado que sí, es decir en todos los conservatorios existe un consenso entre profesores y alumnos. Es cierto afirmar que estudiar flauta en un centro superior de España implica, quitando el sesgo de los 2 sujetos que han contestado que no, estudiar la carrera con un consenso de obras entre el alumno y el profesor.

37. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años de docencia y trabajo de estudios contemporáneos y/o tradicionales*, de esta manera se testa si el hecho de haberse incorporado antes o después a la función docente influye en la programación de nuevas técnicas.

No se observa gran significación entre variables. De esta manera no es posible decir que a mayor experiencia docente se trabaja sobre un tipo de estudios, y programar los estudios se convierte en algo intergeneracional.

38. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *trabajo en orquesta* y *si imparte la asignatura repertorio orquesta*. Se considera que estas variables deberían ir parejas.

Casi todos los sujetos responden afirmativamente, que han trabajado en orquesta, se les supone un bagaje en orquesta del que pueden

aportar sus conocimientos. Sin embargo la significación no es alta (0'579) debido a 1 que la imparte y no ha trabajado en orquesta.

39. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *trabajo en orquesta* y *espacio que se dedica a los instrumentos de la familia*. ¿El trabajo en orquesta implica un mayor conocimiento de los instrumentos de la familia y así se plasma en el aula?

Como casi el 100% de los profesores han trabajado en orquesta, tanto como plantilla como refuerzo, se parte de la misma situación. Por tanto, no es posible dar una relación de causalidad entre una variable y la otra.

40. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *lugar de estudios* y *obras del repertorio que programa*.

Puesto que sólo 6 sujetos responden bien a la pregunta, sus respuestas no son comparables con la de los demás. Así pues no se puede establecer un paralelismo entre lugar de estudios y obras que se programan durante los estudios superiores.

41. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por una escuela nacional flautística* y *obras del repertorio que programa*.

En esta cuestión aparece el mismo problema que en la anterior, sólo 3 encuestados muestran una preferencia por la escuela francesa mientras que los demás no prefieren ninguna en especial. Además, que 16 sujetos no respondan a las obras que programan en cada curso de las enseñanzas superiores no ayuda al estudio. De esto se deduce que no se pueden trazar semejanzas o relacionar las variables.

42. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de alumnos a los que imparte docencia* y *si existe consenso entre*

profesores y alumnos. Con ello se observa si un número elevado de alumnos implica mayor o menor consenso.

La relación aquí es muy alta, con un coeficiente Chi-Cuadrado de 0'021, menor que 0'05. Así pues, se rechaza la hipótesis de que las variables sean independientes. Una depende de la otra, y los profesores con una clase de flauta entre 8 y 14 alumnos, tienen un consenso. De esto se recoge que cualquier alumno de flauta de enseñanzas superiores de España tendrá la posibilidad de estudiar con un profesor que le dará la oportunidad de consensuar las obras del repertorio para cada curso.

43. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *lugar de estudios y tipo de obra que más se trabaja*.

Las respuestas a las preguntas que miden estas dos variables no son tan claras como se desearía para hacer el estudio y la comparación de variables. Sin embargo, el tipo de obra que más se trabaja es el formato flauta y piano (6). Si se tiene en cuenta que París es la ciudad donde más sujetos han estudiado, y que el repertorio francés es vasto en la producción de este tipo de piezas, se podría establecer un grado de asociación entre estas dos variables.

44. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *preferencia por alguna escuela nacional flautística y obras del repertorio que programa*.

Por último y debido a la no respuesta de los encuestados, no es posible medir la relación entre las variables escuela flautística y obras del repertorio.

45. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de recitales y preparación para tocar en público*.

En este caso la significación es altísima, con un coeficiente de Chi-cuadrado de 0'05. Esto significa que los profesores que más actividad concertista presentan son los que más insisten en preparar al

alumnado para la interpretación en público y la vida profesional del intérprete.

46. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *consenso entre profesores* y *consenso entre profesores y alumnos*.

Se pretende relacionar estas dos variables, pero el resultado no es el esperado. No hay una relación de causalidad entre ambas. Que exista o no un acuerdo entre los docentes no implica que pase lo mismo con los alumnos.

47. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *actividad como solista, recitales y grupos de cámara e importancia que se le da a la colocación*.

Aunque la significación no es importante los resultados de la contingencia entre estas variables indican que los profesores que realizan actividad concertista le dan mucha y bastante importancia a la colocación. Sin embargo, como 20 sujetos realizan esta actividad no es significativo.

48. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *prácticas orquestales* y *preparación para tocar en público*.

Se pretende comprobar si en los centros que se ofrecen prácticas orquestales se da una preparación para tocar en público, sin embargo la significación entre variables no indica una relación de dependencia entre variables.

49. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *tiempo dedicado al sonido* y *uso de método para trabajarlo*.

Con ello se pretende encontrar una causalidad entre los sujetos que dedican mayor o menor tiempo a trabajar este apartado y si ello es en función del uso o no de libros o métodos para ello. Sin embargo la significación es de 0'877, así que no hay relación entre variables.

50. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *tiempo dedicado al sonido y material propio para trabajarlo*.

De este modo se quiere observar lo mismo que en el anterior ítem, pero con el material propio en lugar de los métodos editados. En este caso tampoco el coeficiente resultante de las contingencias indica relación.

51. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *nº de alumnos y puesto que ocupa en la orquesta*.

Se pretende si comprobar si los profesores con una actividad de plantilla en orquesta o refuerzo tienen menos alumnos para dedicarle más tiempo a su labor orquestal. Sin embargo no se consigue una significación entre variables.

52. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *nº de alumnos y actividad como solista, recitales y grupos de cámara*.

Se pretende comprobar si los profesores con una actividad como solista, recitales y grupos de cámara tienen menos alumnos para dedicarle más tiempo a su labor concertista. Sin embargo no se consigue una significación entre variables.

53. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *dedicación a la investigación y actividad como solista, recitales y grupos de cámara*.

En este caso se quiere observar si una dedicación a la investigación está reñida con una actividad de solista, si son excluyentes las dos variables. Del resultado de cruzar las dos variables no se obtiene una significación asintótica que relacione ambas, por lo que las dos actividades se dan independientemente en los sujetos investigados

2. Síntesis de los resultados

En primer lugar, se resumen los resultados de la caracterización de la muestra. Es destacable el hecho de que hay una mayoría de sujetos hombres frente a 9 mujeres. Esto es normal si se tiene en cuenta la tardía

incorporación de la mujer a la música *amateur* a través de las bandas de música en el medio rural y a través de la música de salón en las ciudades. Por supuesto, su integración a la música profesional ha sido posterior y aún es un escollo en algunos ámbitos. Por lo que se refiere a la edad, los 22 están entre los 40 y los 59 años, siendo una población joven si se tiene en cuenta que la edad de jubilación del país es a los 65 años y prorrogable a los 70. Por lo general, el número de alumnos varía bastante, y esto viene dado por el número de plazas que ofertan los centros. No obstante, también variará con el coste de las enseñanzas, ya que algunos centros son públicos y otros privados. Aunque no se ha encontrado razón alguna en los análisis relacionales, se puede fijar un promedio de entre 6 y 15 alumnos por profesor.

A continuación se observan los resultados obtenidos en el perfil del profesorado. Los profesores del Conservatorio de Valencia, Madrid y Sevilla son los que llevan dedicándose a la docencia en centros superiores más tiempo. Estos mismos profesores son los cuatro únicos catedráticos de flauta travesera de España. Así pues, se puede decir que estos conservatorios se consolidan como los centros que aglutinan a los catedráticos con más experiencia. Tal y como se ha visto en el marco teórico de esta tesis, estos tres conservatorios son de los más antiguos de España y que conservan una mayor tradición musical, es por ello que no resulte extraño que las pocas cátedras de flauta que quedan en el país residan en estos centros.

España dispone de una plantilla de profesores en su mayoría españoles y formados en los conservatorios de Madrid, Valencia y Alicante, y que además todos cuentan con el bagaje de haber trabajado en orquestas, por lo que en ellos se encuentra la doble vertiente del músico: interpretativa y pedagógica. No obstante, cabría preguntarse cuál es, hoy en día, la actividad orquestal de los docentes. Los problemas de compatibilidad laboral están muy presentes en el funcionariado. Existe una vertiente reivindicativa

en este aspecto, mientras otra aboga por seguir la legislación, limitándose a la docencia sin interpretación.

Casi el 100% de los sujetos realizó estudios en el extranjero, en Francia y Reino Unido, además de Alemania, Suiza, Holanda, Estados Unidos y Rusia. Con ello se puede decir que el profesorado español se ha perfeccionado fuera del país, cabría preguntarse si esto es necesario hoy en día. ¿No hay en España suficiente nivel musical para formar al flautista profesional que pueda desarrollar su labor como intérprete y/o docente? En la actualidad muchos estudiantes acaban los estudios superiores y continúan el 2º ciclo en centros de Europa, en ocasiones buscando a un profesor determinado o por el simple hecho de obtener un máster fuera del país. El desarrollo musical de España en los últimos años ha sido de gran impacto, con la creación de conservatorios en todo el país, la emergencia de nuevas orquestas públicas y privadas, el nivel musical de las mismas y la presencia de músicos españoles alrededor del mundo. Esto debería ser suficiente para crear un modelo educativo que atraiga alumnado del resto del continente y del planeta. Sin embargo, los estudiantes de flauta travesera y otros tantos instrumentos siguen emigrando a Alemania, Reino Unido, Suiza o Francia para perfeccionarse.

También es destacable que por lo general todos los sujetos, excepto 3, realizan actividad como concertista, con más o menos recitales anuales. Cabe decir que presentan una actividad camerística importante, integrando distintos grupos y ensembles. Tratándose de los encargados de formar a los profesionales de la flauta travesera, sería interesante conocer a nivel nacional las actuaciones de los encuestados. Ya que al tratarse de unos estudios con una alta carga interpretativa, el estudiante debería escuchar a sus profesores, y también los tutores de las enseñanzas profesionales para poder guiar a sus alumnos en la elección de centro superior.

Entre las preferencias de los encuestados destaca la música del Romanticismo y en especial la música del siglo XX. Esto puede ayudar a

entender la programación de las obras del repertorio. Solamente 3 de los 22 sujetos dice sentirse atraído o defensor de una escuela nacional flautística, se puede decir que el resto de profesores se adhieren a aquello que afirma Trevor Wye de que hoy en día hay tantas Escuelas como profesores influyentes⁴⁵. Sin embargo, un gran número de ellos coincide en destacar un flautista internacional como figura o modelo a seguir, Emmanuel Pahud. El concepto escolástico de academia queda relegado hoy en día, pero si se conserva en todas las respuestas un gusto por los cánones del Conservatorio de París, que tanto influyó en la vida musical española durante el pasado siglo.

Por tanto, y visto que usan tanto libros y métodos provenientes de todas las escuelas y han estudiado en lugares diferentes, se podría afirmar que beben de todas las corrientes y aplican lo que consideran en cada caso. Cabe destacar que aunque explícitamente no se sientan arraigados a una determinada manera de enseñar, su base se centra mucho en la Escuela Francesa, al menos en los métodos utilizados para trabajar los pilares del instrumentista: colocación, sonido, técnica de dedos y articulación.

En este grupo de profesores no se encuentra una inquietud grande por la investigación, sólo 3 sujetos son doctores, mientras que 8 de 22 se dedican a la faceta investigadora, y sólo 6 colaboran en revistas especializadas. Esto se puede deber al poco interés hacia la reflexión sobre el instrumento y su docencia, o a la falta de incentivos desde las instituciones. No obstante, el profesor superior de flauta debería tener conciencia de su materia, puesto que la investigación modela la mente del ser humano y le permite aprender nuevos conocimientos. Es innegable que el docente de instrumento experimenta y varía sus técnicas cada día con cada alumno, dada la peculiaridad de la clase individual y de la atención que se precisa en cada intérprete. Es por ello, que se hace preciso disponer de un tiempo de reflexión, de anotación en un diario de campo o en una rúbrica de los avances y de los cambios de paradigma en la enseñanza. Toda esta

⁴⁵ WYE, Trevor, *op. cit.*, p. 7

documentación puede resultar de gran utilidad para comunidad educativa presentada en forma de artículo o texto científico.

En lo que sí que existe una coincidencia grande es en el objetivo que quieren alcanzar con sus alumnos. El grueso de los sujetos insiste en preparar al alumno de forma completa para el mundo profesional, haciendo hincapié en la autonomía que tiene que alcanzar el estudiante. No obstante, la preparación que se da en los centros superiores del país sigue siendo bastante circunscrita a la tradición. Los planes de estudios obvian el mercado musical actual y la brecha entre el ámbito profesional y el académico es grande. Ninguno ha mencionado nuevas músicas, improvisación, desarrollo de la creatividad, etc. También es importante una idea que parece no surgir de las respuestas: aprender a aprender, o visto desde el punto de mira del docente enseñar a estudiar/enseñar. Si se tiene en cuenta que muchos de los egresados superiores del itinerario formativo Interpretación acaban en la docencia, se debería apreciar esta noción. Se trataría del profesor que hace reflexionar al alumno sobre cómo ha aprendido el concepto, para que éste sea consciente del proceso y pueda transmitirlo.

De este estudio se deducen ciertos nexos de unión en la praxis docente de los centros españoles. Los más destacados son los referentes a los ejercicios de autores comentados anteriormente y también los referidos a libros de estudios que programan. El abanico de métodos que usan los profesores es muy amplio. Todos usan libros de diversas escuelas (francesa, italiana, alemana), sin embargo son coincidentes los títulos. Esto implica una praxis común que puede ser objeto de generalización o extrapolación. Usándose como soporte argumental, se puede sostener que apenas hay diferencias reseñables entre centros de España al respecto. En este sentido, los métodos son el reflejo de una programación didáctica común. No obstante, el trabajo que se realice sobre los mismos será diferente en cada docente y el éxito de sus alumnos en la adquisición interpretativa del programa dependerá de distintos factores.

En cuanto a la colocación y la embocadura, se coincide en darle mucha importancia con un 68%, los tipos de ejercicios son muy parecidos en todos los sujetos, destacando los armónicos y los de embocadura, y se usan los mismos métodos, centrados en los autores Moyse y Bernold. Hay diferencia entre los que elaboran material propio y los que no, en este caso sólo 10 los realizan, pero no se explican significativamente estos ejercicios propios. El tipo de trabajo se articula entorno a la relajación y la colocación de las partes del cuerpo que intervienen en la emisión del sonido. Hubiese sido interesante conocer en qué se basan los ejercicios propios de los encuestados, qué conceptos musicales desarrollan. La no respuesta a esta pregunta deja en el aire este aspecto que podría tratarse en un compendio de material, compartiendo conocimientos y saberes.

Los ejercicios de sonido también son muy parecidos en todos los sujetos, se le dedica mucha importancia, según un 95,5% de los encuestados, y la mayoría pretenden mejorar el propio sonido del alumno sin imponer el su criterio (64%). Los ejercicios más realizados son los de notas tenidas y técnica de flexibilidad, trabajados con los métodos franceses antes mencionados. Por otra parte, todos los docentes usan el vibrato y lo comprenden en todas sus posibilidades, enseñándolo como una oscilación controlada. Así mismo, los cambios de color en todas sus vertientes, se usan para acentuar modulaciones, tonalidades, pero sobre todo para marcar un contraste, o las posibilidades tímbricas de la flauta, que se dan en toda su gama.

El trabajo de la articulación y digitación también se basa mayoritariamente en los métodos de Taffanel y Gaubert, como lo indican 15 de los 22 sujetos, lo que unifica el criterio del profesorado. Incidiendo en escalas y variaciones rítmicas. Como se puede observar, los métodos franceses siguen siendo los más utilizados, todo y la no adscripción a ninguna escuela, la bibliografía gala ha hecho mella en el ideario español.

Como han revelado los resultados, el profesorado de España utiliza libros de estudios de muchas escuelas diferentes. Se intentan trabajar de todos los estilos posibles, tanto contemporáneos como tradicionales. No obstante, destacan los de la órbita germana con el danés Andersen y el alemán Karg-Elert, y en menor medida los franceses Jean-Jean y Damase; además se complementa en algunos casos con los italianos Paganini y DiLorenzo. Sin embargo, en la preferencia de métodos un mayor número de profesores aboga por los franceses frente a los germanos. De todos modos, estas dos corrientes son las que más se trabajan. La selección de los métodos viene determinada por los objetivos del curso y por la adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno. Hubiese sido interesante que las respuestas se dieran por cursos, así se podrían haber comparado las programaciones.

Por lo que respecta al repertorio orquestal, no todos los sujetos imparten esta asignatura, pero todos coinciden en que han trabajado en orquestas. Se trata de clases colectivas o individuales, pero no en todos los casos hay una regularidad semanal, mensual, etc. No hay un perfil de profesor para hacerse cargo de esta materia y en la mayoría de las veces se da la oportunidad de trabajar los solos orquestales en orquesta, mediante prácticas artísticas. Todo ello se aprende en gran medida mediante el libro de solos Probespiel. Aquí se da una gran controversia con la especialidad que cursan la mayoría de alumnos de flauta travesera en los centros superiores de música españoles. Si el alumnado está matriculado en Interpretación de los instrumentos de la orquesta sinfónica (flauta travesera), ¿cómo se tiene tan descuidada la asignatura de repertorio orquestal? El hecho de que no exista un perfil docente para hacerse cargo de la materia ya es preocupante, pero más lo es que no tenga establecida una periodicidad, un modelo de clase y una articulación central en la carrera del flautista.

En cuanto a las obras del repertorio, los sujetos no han respondido satisfactoriamente, por lo que no se ha podido realizar un estudio comparativo. Quizás era el ítem más largo de contestar y por ello muchos lo

han dejado en blanco, o puede que la no respuesta se deba a una falta de programación en este asunto. El tipo que centra la atención es la música para flauta y piano. Así mismo, las obras que más se han mencionado han sido las sonatas de Bach y los conciertos de Mozart, así como el repertorio francés de principios del XX, los conciertos de Ibert y Reinecke, las variaciones de Schubert y *Chant de Linos* de Jolivet. No obstante, con un 73% sin responder correctamente a la pregunta es difícil extrapolar los títulos a la enseñanza española de la flauta.

Sin embargo, se sabe que hay un cierto consenso entre profesores de centro en cuanto al repertorio, así como con los alumnos, brindando la oportunidad a que cada estudiante diseñe su corpus de obras del catálogo. Esto debe controlarse, ya que podría darse la situación de que un alumno se diseñase un programa acorde a sus puntos fuertes, y no para trabajar sus necesidades. Se incorporan todos los estilos y existe una concienciación en la preparación para tocar en público, que dista la manera de enseñarla en cada centro y profesor. En algunos casos existe una asignatura dedicada a ello, mientras que en otros es el propio profesor de instrumento el que aporta una formación a los alumnos en la práctica de la interpretación en público.

Son pocos los elementos que diferencian a los profesores y los centros. Destacan el desconocimiento en algunos casos de si existe o no un programa para la práctica orquestal, si hay o no consenso entre el profesorado o si se sigue o no una determinada escuela nacional flautística. Se podría afirmar que son más las semejanzas que las diferencias, tanto a nivel de centros como de profesorado en general. Si algo se puede destacar del cruce de variables mediante las tablas de contingencia es que el profesorado cuenta con una gran experiencia independientemente del centro, además se observa que los docentes con más años al frente de las enseñanzas superiores tienden más hacia la investigación, así como el profesorado con menos experiencia. Esto puede deberse en el primer caso a una madurez en la plaza ocupada, y en el segundo a una actualización constante de los requisitos para la enseñanza en Educación Superior.

La similitud entre centros es patente en el trabajo que se realiza sobre la colocación y la embocadura, el sonido y la técnica de articulación y digitación. Además casi se podría hablar de un programa común de estudios, con grandes paralelismos. Por último, existe una gran significación entre el número de alumnos y el acuerdo a la hora de consensuar el repertorio entre éstos y el profesor. Esto implica que tener más alumnos hace que el docente consensue con cada uno su repertorio, podría deberse a que la clase ejerce más poder cuando más grande es.

En definitiva, los resultados que arroja el cuestionario muestran una praxis más o menos común, pero que no puede llegar a denominarse escuela por falta de método y doctrina a la que seguir. Se muestra un profesorado competente, comprometido y con un gran abanico de herramientas y recursos. Sin embargo, no se da una reflexión sobre la propia praxis y la de los compañeros. Tampoco se siguen las enseñanzas de ningún conservatorio nacional, y aunque en la práctica el modelo es similar, cada centro y profesor son independientes para enseñar como plazca. Una idea sería aglutinar los pensamientos sobre la flauta de estos docentes en una institución o un marco que propiciase la interacción y el intercambio de conocimientos y pareceres.

V CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La música es un arte que necesita esencialmente de la presencia de un mediador entre el creador y el público al que va destinado el producto artístico. Este mediador es el intérprete (Botella y Escorihuela, 2014). El propósito de este estudio ha sido conocer cómo es la tarea de los profesores de flauta travesera de los centros superiores de música de España. Con ello, se ha creado un prototipo, un modelo de enseñanza del instrumento en el país. Se ha tenido en cuenta que el alumno debe aprender una técnica instrumental basada en diferentes aspectos que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la pedagogía del instrumento. Además se ha demostrado la necesidad de apreciar el valor estético, al mismo tiempo que se perfecciona la destreza en el manejo del instrumento. Sólo así, la ejecución del texto musical adquiere su plena dimensión de mensaje expresamente significativo y puede transmitir así, de manera convincente, la emoción del orden estético que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura (Botella y Escorihuela, 2017).

Para alcanzar los objetivos que plantea la interpretación musical profesional, el instrumentista debe desarrollar una serie de capacidades específicas que le permitan el máximo dominio de las posibilidades de todo orden que le brinda la flauta travesera. Estas posibilidades se hayan reflejadas en la literatura que han legado los compositores a lo largo del tiempo. Toda una suma de repertorios que, por lo demás, no cesa de incrementarse.

Al desarrollo de esta habilidad y a la plena posesión de esa destreza en el manejo de la flauta, es a lo que se llama técnica instrumental. Así, para saber cómo se imparte esta técnica y cuál es el mapa territorial de la enseñanza superior de la flauta se ha elaborado un cuestionario para los

docentes de esta materia en los centros superiores de Educación Musical y tras la recogida de los datos se pueden obtener distintas conclusiones.

Se puede afirmar que lo performativo (del inglés *performative*, es decir realizativo) y su didáctica es difícil de medir en parámetros habituales de las ciencias sociales. La enseñanza de lo cambiante, de lo que carece de pautas prefijadas o formulaciones científicas, es decir hacer medible el arte del momento. Disciplinas como la danza, las artes escénicas o la música adolecen de esta problemática, frente a las artes plásticas. Para esta tesis se tiene en cuenta la técnica de lo efímero y la técnica de lo perdurable, esta última es fácil de observar en la composición, pero si atendemos a los objetivos, la interpretación se ve afectada por la primera de estas técnicas.

Si atendemos al estudio del repertorio se pueden trazar líneas pedagógicas, pero la resolución de problemas que proponen los profesores es difícil de catalogar. Ya que se trata de reflexiones críticas acerca de la reducción de problemas técnicos y de las propuestas musicales, qué entra y qué no entra en los parámetros de musicalidad. Además, analizar los objetivos del profesorado de estas enseñanzas de cara a sus alumnos ha manifestado una vertiente hacia la profesionalización del instrumentista. Los estudios internacionales que se han tratado en el Marco Teórico de esta tesis (Bowman, 2015; Carruthers, 2008; o Chaffin, 2009) hacen referencia al crecimiento personal del alumno a través del estudio del instrumento, disfrutando de la música a la vez que se reflexiona sobre la interpretación. En este caso viene ligado a los resultados del cuestionario de esta investigación, ya que los profesores del estudio esperan de sus alumnos autonomía. Los encuestados hacen hincapié en la consecución de habilidades como el desarrollo de la escucha y la autocrítica, en concordancia con los estudios antes descritos. Además algunos autores como Purser (2005) hablan de la importancia de la relación profesor-alumno, ítem que se ha demostrado también de gran consenso en los docentes de España.

Carruthers (2008) incide en un aspecto importante como es la habilidad para tocar en conjunto y la idea de que los alumnos de estudios superiores de música realicen prácticas orquestales. En este caso, el modelo español no acaba de encajar, ya que los cuestionarios reflejan un mapa muy dividido. Este autor concibe esta tipología de estudios como un programa de rendimiento, cambiando el paradigma universal de lo que ha sido la Educación Musical, de concebirlo como un producto a un proceso. En el caso del mapa educativo español se observa una tendencia hacia el modelo que propone Carruthers. Es decir, los planes de estudio de las enseñanzas superiores de música se centran en el procedimiento y la adquisición de herramientas de trabajo para la profesión de músico.

Por su parte, Molumby (2004) escribe sobre la importancia de la comprensión personal del proceso de aprendizaje del instrumento. Esto no se refleja en el cuestionario sobre la praxis de los centros superiores españoles. También Roberts (1991) pone de relieve la falta de competencias pedagógicas en los estudiantes de música. No se observa una preocupación por este aspecto en los encuestados de este estudio, por tanto, se está ante una falta de reflexión sobre la praxis, falta de revisión y de autocrítica.

El pleno dominio de los problemas de ejecución que plantea el repertorio del instrumento es, desde luego, una tarea prioritaria para el intérprete, tarea que, además, absorbe un tiempo considerable dentro del total de horas dedicadas a su formación musical global. De todas maneras, ha de tenerse muy en cuenta que el trabajo técnico, representado por esas horas dedicadas a la práctica intensiva del instrumento, debe estar siempre indisolublemente unido en la mente del intérprete a la realidad musical a la que se trata de dar cauce, evitando constantemente el peligro de que el estudio quede reducido a una mera ejercitación gimnástica.

Es evidente la disparidad de respuestas, pero en todas ellas se han logrado establecer nexos de unión entre el profesorado. Teniendo presente que solo

un 45,8% de los encuestados han respondido al cuestionario se podría pensar que este estudio carece de valor, pero hay que tener en cuenta que la población se distribuye en centros dependientes de las Comunidades Autónomas y se ha obtenido respuesta de 11/16. Por consiguiente, es representativo en tanto que al menos hay contestación de distintos profesores en cada CCAA. Como se ha visto en el apartado de metodología se ha logrado respuesta de 17 centros de los 24 censados, y si se divide el país en zonas, en todas ellas se obtiene respuesta del total de centros o más de la mitad.

Atendiendo a la fundamentación teórica de esta tesis y a los resultados aportados por el cuestionario, que ha sido la mayor fuente de recogida de datos sobre la praxis docente del profesorado, observamos similitudes en el modelo español y la sucesión de métodos para el instrumento.

Por lo que se refiere a los métodos antiguos de flauta travesera, ya Hotteterre (1707) habla del trabajo de la embocadura, al que el profesorado español otorga mucho interés. Sin embargo, el autor francés incide en ciertas reglas sobre musculatura y dirección del aire, algo que no reflejan las respuestas del cuestionario. Ya en el siglo XVIII Hotteterre critica que se enseñen trucos para la técnica y los pasajes difíciles, pero no se reflexione sobre la didáctica. Otros autores como Quantz (1752) se centran en la interpretación, el estilo o el arte ornamental. En este caso los encuestados no insisten en dichos aspectos, dejan al alumno libertad a la hora de abordarlo. Pero si en algo se centra la obra de Quantz es en el papel de profesor, formado, que debe poseer el don del habla y no enseñar de oído. El flautista germano describe un modelo de profesor reflexivo, basado en el ideal de filósofo renacentista, que no sea un mero ejecutante o intérprete que se quede en la corteza de la enseñanza musical. De las respuestas al cuestionario se desprende una falta muy grande de reflexión, puesto que no hay investigación, apenas se escribe sobre la didáctica. Si existe reflexión es a nivel particular, para el propio uso docente y no en beneficio de la comunidad educativa.

Tal y como expone Toff (1996) en su estudio sobre métodos de flauta, Delusse propone un modelo sin texto y con lecciones progresivas, que es lo que se ha visto que hacen los profesores españoles con las compilaciones de estudios. Por su parte, Tromlitz insiste en la flexibilidad y el buen sonido, se observa como los encuestados coinciden con él, ya que 6 sujetos trabajan mediante este tipo de ejercicios y todos convienen en darle mucha importancia. Este último autor también se centra en temas que han surgido en las respuestas al cuestionario: articulación, postura corporal o respiración. Por último, también cita a Vanderhagen con la preocupación por la sonoridad y su trabajo a través de notas tenidas y sonidos hilados. Estas técnicas han sido utilizadas por 6 de los sujetos encuestados y mencionadas en diferentes ítems del cuestionario.

En cuanto a los métodos modernos, Toff (1996) destaca el de Altès por la sistematización del estudio. En él se observa una reflexión teórica. Sin embargo, nadie de los encuestados habla de sistematización. Otra de las aportaciones del francés es la importancia que le da a los estudios melódicos, fruto de la tradición romántica. Es decir, se busca un aprendizaje musical y no técnico, en esto coinciden los profesores españoles.

Los autores de este período fijan las pautas para el aprendizaje de la flauta, que los profesores encuestados conservan en su gran mayoría. Por ejemplo, Hugot-Wunderlich desarrollan los sonidos hilados, los intervalos y los ejercicios de terceras. Tulou se centra en la embocadura. Drouet y Füsternau abordan la respiración abdominal que hasta el momento no estaba generalizada. El alemán Soussman distingue entre el estudio que es algo técnico, y la música de concierto con un propósito musical expresivo. Se puede observar como los profesores españoles siguen todos estos criterios y metodologías que se han tratado en el Capítulo II a través de las investigaciones de Toff (1996).

El siglo XX está centrado en el perfeccionamiento de la técnica, algo a lo que el profesorado español da una gran importancia. Taffanel es la figura

clave, desde su posición como profesor del Conservatorio de París influye en la historia de la didáctica de la flauta travesera. Conserva el modelo de clase magistral, pero individualizándola, centrando la enseñanza en el alumno y sus necesidades. Los profesores encuestados siguen este arquetipo. Además la secuencia de clases que ideó se conserva en el prototipo español, basada en ejercicios técnicos, en libros de estudios y obras del repertorio. A Taffanel se le debe la recuperación de obras clásicas y barrocas, además de promover la producción de repertorio, y transmitiendo esta práctica a su escuela y sucesores. Hay que tener en cuenta el contexto del autor francés, pero cabría preguntarse por qué los profesores españoles o los centros no encargan repertorio para sus premios o concursos, o al menos no se nombra en las respuestas de los encuestados.

Otro de los grandes hitos en la historia de la didáctica de la flauta es la producción de Moyse, tal y como refleja el marco teórico. El grueso del profesorado encuestado ha nombrado a este flautista francés como base para la técnica del instrumento. Sus trabajos tienen dos vertientes muy claras, mediante libros dedicados a la técnica de embocadura para trabajar la sonoridad, y libros específicos para la técnica de dedos. Los encuestados coinciden sobre todo en los aspectos de sonido, adoptando la idea de Moyse de tocar como si se tratase de la voz humana, utilizando sus ejercicios de vocalización.

Como se ha explicado en el marco teórico, una serie de autores como Chapman, Herfuth, Stuart o Wye se centran en las técnicas corporales. Apuntan hacia lo fisiológico como base para un buen flautista, a la toma de conciencia corporal. En los profesores españoles existe una preocupación hacia este aspecto, pero apenas se aportan ejemplos ni se citan autores.

Por último flautistas como Kincaid, Richter o Dick se centran en el trabajo de las técnicas extendidas para la música contemporánea, publicando numerosos recursos. En relación a esto, los encuestados afirman dedicar un

espacio a este tipo de música, sin embargo a penas se aporta el método de Dick en 2 sujetos, y 3 sujetos se sienten identificados con el estilo contemporáneo. Falta, en consecuencia, una mayor presencia de metodología basada en la vertiente más novedosa de la música culta.

Si atendemos a la relación de las escuelas flautísticas y los profesores de las enseñanzas superiores de España se está ante un panorama que combina distintas corrientes. Como se ha demostrado, la proyección de la escuela francesa ha sido imparable, desde Taffanel y sus alumnos en distintos puestos de relevancia docente e interpretativa. Algunos de los elementos reconocibles de dicha vertiente como el color y el interés por la calidad del sonido están presentes el profesorado español, tal y como se aprecia en los resultados del cuestionario.

La escuela americana apenas ha influido debido a su homogeneización con la francesa, y el hecho de ser menos escolástica que ésta. Por su parte, la pedagogía inglesa se centró en un intenso y rico sonido, algo que también aceptan los docentes encuestados. Destaca que por lo general dejen al alumno buscar su propio sonido y no influyan en él. De la escuela española a penas se puede hablar, por la falta de anclaje en el siglo XIX, por las convulsiones sociales y políticas del país durante décadas y por la falta de producción de material didáctico e implementación en las enseñanzas superiores. Si bien no hay una aceptación de la hegemonía francesa en España, tácitamente ha existido y existe una predilección del profesorado por libros y material galo.

La evolución de la Educación Musical en España ha sido convulsa y prueba de ello son las diferentes leyes que la han regulado, oscilando entre la enseñanza no reglada, las enseñanzas de arte, la universidad, la enseñanza secundaria, formación profesional... En la muestra de profesores de esta investigación se encuentran sujetos que han visto cambiar la situación de los estudios de música, desde la visión del alumno y la del docente.

Lo que demuestra el cuestionario es que todos los profesores de flauta han recibido formación en conservatorios, y después la han ampliado mediante clases particulares, masters y/o cursos de verano. Sin embargo, el análisis de la Educación Musical en España revela que la música se mantuvo en la Universidad hasta 1842, y que posteriormente no se hizo mucho por retornarla a esta institución, ni siquiera los regeneracionistas de 1898 lo incluyeron en sus planes educativos. Así pues, los sujetos de la muestra son herederos de un amalgama de centros docentes no definidos, que tomaron en el siglo XX la denominación de conservatorio y se incorporaron al Estado con la oficialidad de las enseñanzas.

Los profesores españoles han sido en su mayoría, alumnos y/o profesores de la ordenación académica que estableció el plan de estudios musicales de 1966. Entonces los conservatorios eran centros elementales, medios y superiores, por lo que el profesorado de flauta travesera y demás asignaturas no era específico para la Educación Superior, que es el tramo de enseñanza en el que se centra esta tesis doctoral.

Estas circunstancias no dejan de afectar a las enseñanzas que ocupan este estudio y a la percepción del profesorado que las imparte. Ya en 1970 la ley de Villar Palasí dispuso la integración de la música en la Universidad en compañía de otras artes, pero tal y como se observa en el marco teórico de este trabajo, no materializó. En este caso, y viendo el perfil del profesorado encuestado sería difícil su incorporación al claustro de una facultad de cualquier universidad española, al menos en el formato de carrera docente establecido en la Universidad Pública. Así pues, se observa una falta de actividad investigadora y divulgativa, falta de interés por la formación permanente, así como ausencia de publicaciones. Habría que plantearse la relación del profesorado con los centros universitarios, algunas ideas pasan por la coexistencia de diferentes perfiles, así como habilitar canales para la investigación performativa.

Lo cierto es que desde la LOGSE de 1990 el Título Superior de Música equivale al de licenciado⁴⁶, y hoy en día al de graduado⁴⁷. Por tanto, los profesores están evaluando alumnos que obtienen titulación al más alto nivel académico, a través de enseñanzas con identidad propia. Desde 1999, los efectos de la declaración de Bolonia afectan a todas las titulaciones, y los centros superiores de música en España expiden títulos homologados a toda la formación superior europea.

Por lo que respecta a la flauta en España, no es hasta el siglo XIX que toma relevancia y su producción bibliográfica crece con las aportaciones de Valverde, siempre bajo la influencia de los métodos franceses. Como se ha visto en los documentos de la época, el plan de estudios de 1875 del Conservatorio de Madrid incorporaba aspectos didácticos basados en la posición, la embocadura, la respiración, escalas tenidas, intervalos y escalas articuladas. El paralelismo con las prácticas del profesorado español de 2016 es idéntico, sorteando las distancias en el tiempo y en las metodologías, además de incorporar otros ítems. Otra de las conclusiones que se obtienen de la investigación es la falta de material para niveles superiores, mientras en el XIX las publicaciones didácticas españolas son muchas, en la actualidad se publica y programa poco en el aula. En esta coyuntura los profesores de flauta travesera de la muestra generada por este estudio imparten clases en centros privados y conservatorios públicos que expiden tanto títulos superiores como masters; esto es primer y segundo ciclo de Educación Superior.

La figura del profesor genera un perfil con experiencia orquestal e involucrado en la música en activo a través de tres o cinco recitales al año, sin embargo Cano (1995) afirma que por lo general, los docentes españoles sólo tienen contacto con la música en clase, así pues no parece encontrarse el profesor polifacético: docente y artista. En este caso, el marco teórico

⁴⁶ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

⁴⁷ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

difiere de los resultados del cuestionario. El perfil podría arrojar datos inciertos, no obstante tampoco se ha preguntado a los sujetos por los contratos anuales en el régimen de artistas, ni de los problemas que existe en el ámbito público con las compatibilidades laborales, problemática que no presentan los centros privados.

Uno de los ítems que no mide el cuestionario es el acceso al puesto docente. Viendo los resultados y comparando la información con el marco teórico sería interesante observar la manera de acceder a la enseñanza superior del instrumento, más aún sabiendo que sólo un 18% del profesorado es catedrático. La muestra ha generado resultados de centros tanto públicos como privados, y también ha demostrado la dicotomía en los niveles superior y profesional del ámbito público, con la distinción entre catedrático para el primero y profesor para el segundo, así como la casi inexistencia de éste último en los centros de hoy en día.

Se ha confirmado que actualmente la Educación Musical es muy accesible en España con 30 centros de enseñanzas superiores, además de los de reciente creación como Berklee en Valencia o la Escuela Superior Reina Sofía en Madrid que han ido consiguiendo los permisos para expedir titulación oficial durante el proceso de investigación.

Tal y como se ha visto la Educación Musical es distinta en cada país; esta tesis ha revisado el modelo de Estados Unidos, Alemania y Francia. Cada uno de los sistemas educativos afectan a la calidad de la enseñanza y por su puesto ello tiene mucho que ver con la ordenación de los estudios. Este campo de estudio también se ve afectado en función del lugar que las enseñanzas ocupan en el ordenamiento académico, ya que el acceso de los estudiantes de música a los estadios más altos implican un mayor reconocimiento de la misma y una visión más científicista.

El tratado de Bolonia para la educación unifica las titulaciones, las competencias, los objetivos, el control de la calidad o los resultados de

aprendizaje de Europa pero, sin embargo, no aúna sistemas educativos. Desde hace años las ciencias físicas y experimentales, así como las ciencias sociales y humanas se estudian uniformemente en la mayoría de países. No obstante, no pasa igual en las artes y, en especial, en la música.

El sistema español deja en manos de los conservatorios las enseñanzas superiores de primer ciclo y recientemente del segundo. Sin embargo, excluye las de tercer ciclo, que son exclusivas de las universidades. Faltaría crear puentes suficientes entre los centros superiores de música y las universidades, que implementasen programas de doctorado de acuerdo a los itinerarios que se dan en los conservatorios. Incluso el segundo ciclo, el de máster, no entronca con el universitario. Caso contrario al de Francia, donde existe una correlación entre el Conservatorio Superior y la Universidad, tal es así que en los centros musicales se puede estudiar el tercer ciclo en colaboración con la Universidad, y se pueden obtener hasta 5 titulaciones de doctorado.

En el país galo la música se articula entorno a una red de conservatorios cuya finalidad no es profesionalizadora, sino que puede servir para la enseñanza de la música a todos los niveles. Para los estudiantes que se quieren dedicar a la música existe un bachillerato enfocado a la música y las artes, vinculado con los conservatorios. Otra de las diferencias que encontramos con España es que la Educación Musical en Francia se da desde la escuela de manera integral y no generalista. Los conservatorios regionales franceses preparan al alumnado que quiera seguir en alguno de los dos conservatorios superiores del país, algo que contrasta con los 33 centros de españoles. De lo que no se ha encontrado información es acerca de si existen centros privados que impartan titulación superior como en España.

Por su parte, en Estados Unidos la música está regulada académicamente dentro de la Universidad. La música está en el sistema educativo desde la infancia hasta el doctorado, tanto en centros públicos como privados. Lo

que diferencia este país de España es que no hay una ordenación académica nacional, cada estado regula sus leyes educativas. La Asociación Nacional de Escuelas de Música toma acuerdos en competencias básicas de Educación Musical que influyen en todos los ámbitos musicales nacionales. Quizás la función de esta asociación (NASM) se parezca a la que ejercen en España los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas en las Comunidades Autónomas, o el propio Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas que los aglutina a nivel estatal. Cabría preguntarse qué papel juegan los profesores en estas instituciones, si son organismos de organización política o si realmente recogen las inquietudes del profesorado y los centros. Así mismo, tampoco existe una asociación de profesores de flauta de las enseñanzas superiores o algún organismo que aúne las inquietudes de estos docentes.

Por último, la República Federal de Alemania se articula en diferentes estados con libertad para regular las leyes de educación. En este sentido el sistema se parece al español. No obstante, la autonomía de los estados supera al de las comunidades autónomas de España. La música en la Educación Superior se imparte dentro de las universidades, y en cada estado se regula de distinta manera. Cada universidad es libre de ofertar los itinerarios musicales que considere dentro del cauce de la ley estatal.

Con toda la información recopilada en el Capítulo II, a la cual se ha hecho mención anteriormente, se ha podido generar un estudio de casos y la metodología resultante ha sido ventajosa para esta tesis. Se ha confeccionado un cuestionario con diferentes dimensiones, que se han podido relacionar con la revisión bibliográfica y el estudio histórico-musical, así como con el estudio de casos en base a la Educación Musical Superior en Francia, Estados Unidos y Alemania.

Así, el cuestionario da validez al estudio y puede ser utilizado para medir actitudes relacionadas con la praxis docente del profesorado de flauta travesera de centros superiores. Además puede servir de modelo para la

investigación de cualquier enseñanza performativa musical, en tanto que su estructura se ajusta al prototipo de preparación que se da en los conservatorios (Botella y Escorihuela, 2017).

Los resultados describen la praxis, tal y como pretendía el cuestionario, y permiten implementar la mejora de la didáctica de la flauta, en tanto que la comunidad docente puede tomar nuevas ideas y distintos puntos de vista a la hora de abordar los procesos educativos. Tanto las semejanzas como las diferencias encontradas enriquecen la docencia y presentan un modelo fiable y válido del paradigma de flautista profesional que se está formando.

Paradójicamente se observa en el cuestionario un sesgo de información muy importante en ciertos ítems que ayudarían a comprender los análisis relacionales. Parece ser que los sujetos omiten cierta información o en ocasiones responden inadecuadamente a las preguntas. Si a esta situación se le suma el hecho de que 26 de los encuestados no han participado del estudio es difícil poder asumir algunas generalizaciones y/o responder a algunos de los objetivos que pretende conseguir esta investigación.

Es importante destacar los comentarios que, o bien a través del correo electrónico o en el mismo cuestionario, han realizado los profesores. Se ha cuestionado el anonimato de las respuestas, se ha puesto en duda la herramienta de recogida de datos, incluso la propia investigación. Todo ello, da una perspectiva poco abocada a la investigación y la ciencia de este profesorado, que se presenta reticente a compartir su metodología, puede que debido a la poca reflexión sobre la misma. Cabe decir que han sido casos puntuales.

Se han descrito las metodologías del profesorado de flauta travesera y ha podido determinar un perfil de flautista al que se forma de manera ecléctica, basándose en diferentes escuelas nacionales flautísticas, sin potencial ninguna en concreto. Destacan los métodos alemanes, franceses e italianos y, en menor medida, los españoles e ingleses. Es remarcable el hecho de

que los profesores emplean casi los mismos libros de ejercicios para el estudio del sonido, la técnica digital y la de articulación. El sonido es uno de los principales aspectos que definen la práctica instrumental. Es la base en la que se sustenta todo estudio de un instrumento, y la mejora, refinamiento y búsqueda de su perfeccionamiento es una constante en el estudio de la flauta. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede establecer una pedagogía común en los centros estudiados entorno a esto, basada en: escalas y arpeggios melódicos, notas tenidas, golpes de diafragma, armónicos, ejercicios de cantar (voz y sonido) y ejercicios de flexibilidad.

Hay algunos puntos que deberían centrar la atención de los docentes para una posible revisión. Uno de ellos es el hecho de que, en general no haya un perfil para hacerse cargo de la asignatura de repertorio orquestal. Se ha comprobado en la investigación que los profesores que la imparten tienen un bagaje en orquesta y pueden aportar sus conocimientos, pero podría no ser así. En otros centros españoles y europeos la adjudicación de esta materia se hace a solistas de orquesta en activo, que en la mayoría de ocasiones toman el puesto de profesor asociado al conservatorio.

No se puede hablar de una escuela de flauta autóctona o de carácter singular, sin embargo sí que se puede afirmar que existe un modelo común en el país, que se trabaja de manera muy similar con los mismos métodos. Por tanto, no existen grandes diferencias entre el profesorado. Otra cosa sería analizar si esto es así de forma tácita o formal. Para estar ante una escuela española de flauta sería preciso la elaboración de material propio, de un modelo más o menos consensuado, que muchas veces va ligado a una generación de profesores. Haría falta una producción de ejercicios y estudios, así como una marca de identidad que se diferenciara del resto.

Cabe decir que, tal y como se ha visto en el marco teórico de este trabajo, las grandes escuelas nacionales proceden del siglo XIX, y en un mundo globalizado en el siglo XXI es difícil mantener y/o crear una escuela nacional española de flauta. La globalización cultural da sentido a la globalización

puesto que es necesaria para una cosmovisión de lo global, es a través de la cultura donde se reproduce la globalización y, al mismo tiempo, a través de la globalización donde se reproduce la cultura. Abordar este fenómeno supone enfrentarse a una serie de procesos que parecen contradictorios pero que se complementan alrededor del eje global-local. Son los procesos de homogeneización, diferenciación e hibridación cultural. En este sentido, una exportación del modelo español se podría considerar, pero entendiendo todo lo global que a su vez afecta al profesorado estudiado.

Se han dado a conocer los autores de referencia que se interpretan en las diferentes áreas del estudio de la flauta, sin embargo, no se ha podido determinar con seguridad y certeza los cursos para los cuales se programa cada uno de ellos. Se han trazado paralelismos entre los conservatorios, descubriendo los fundamentos generales en que se basa la enseñanza de este instrumento, describiendo cuáles son los aspectos que más o menos se trabajan y de qué manera se hace, además de con qué métodos.

Uno de los aspectos que se estudia con hincapié en los centros es la preparación para tocar en público, que es una de las principales competencias que debe adquirir un músico profesional y que recoge el currículum. Se trata de ser capaz de realizar conciertos, recitales, en definitiva poder interpretar un programa en público, tanto individual como conjuntamente. Es por ello que se deben realizar audiciones en los conservatorios y si es posible también fuera de ellos, para que no sea sólo en el ámbito de la comunidad educativa donde el alumno se acostumbre a tocar. En líneas generales, los docentes abogan por conseguir que los alumnos disfruten con lo que hacen y puedan llegar a la mayor profesionalidad posible, siendo autónomos en su estudio diario para conseguir la excelencia técnica e interpretativa ante el público. Se trata de preparar a los alumnos de la forma más completa para su vida profesional, concienciándolos a través de la autonomía y la capacidad de expresar tanto su musicalidad como su personalidad.

Todo ello lo consiguen dedicando mucha atención tanto a aspectos técnicos como musicales, entendiendo la pedagogía de la flauta como un concepto que engloba no sólo el estudio de grandes obras. De esta manera se hace hincapié en todas las dimensiones que se recogen en el cuestionario. Los autores más destacados que influyen en la formación del sonido y en la colocación de los alumnos de flauta españoles son Bernold y Moyse. Si atendemos a la técnica digital y de articulaciones despuntan los métodos de Taffanel y Gaubert, Moyse y Reichert. Y en cuanto a los estudios, los libros que se subrayan son los de Andersen, Karg-Elert, Paganini, Jean-Jean y Di Lorenzo. En menor medida los de Moyse, Gericó y Damase. Los estudios se han constituido, desde su evolución y gran producción a partir del s. XIX, en la manera en que se enseña en mayor medida un instrumento. En flauta travesera destaca el método de Joseph-Henri Altès, que se ha utilizado y se sigue utilizando. A partir de aquí se ha formado un gran abanico de libros de estudios, en su mayoría franceses o alemanes. Son la mejor forma de trabajar todos los aspectos flautísticos, no en vano, son necesarios para que el alumno tenga una guía de programa basada la consecución técnica de una música que le permita trabajar de manera melódica y no mecánica aquello que se practica en los ejercicios.

No se han obtenido resultados fiables acerca de en qué grado el bagaje musical de cada profesor (experiencia orquestal, estudios en el extranjero...) influye en su manera de impartir clase de flauta y de programar. En cuanto a la asociación entre variables centro y métodos destacan los puntos en común y por tanto explícita o implícitamente hay un programa de estudios común en los conservatorios. Otra relación que ha resultado interesante es la que compara centro y perfil del profesor de repertorio orquestal, obteniendo una alta correlación, aunque de forma negativa, ya que el 65% responde negativamente, es decir no existe un perfil para la asignatura. También es destacable que cualquier alumno de flauta de enseñanzas superiores tendrá la posibilidad de consensuar el repertorio con su profesor, ya que la relación entre variables es muy alta.

Cabe remarcar la relación entre los profesores que realizan una actividad concertista y la importancia que le dan a la preparación para actuar en público, pues éstos son los que más insisten en preparar al alumnado para la vida profesional del intérprete. Las respuestas no han sido concretas en algunos ítems y han faltado datos de sujetos para poder establecer relaciones y comparaciones entre ellos. No obstante, sí que se ha comprobado un alto grado de asociación entre las variables *profesores con los que estudió* y *libros de ejercicios empleados para trabajar la colocación y la embocadura*. No es así en los aspectos de otras dimensiones.

Con todo ello se han obtenido unos resultados que describen una praxis y que pueden mejorar la implementación de la didáctica de la flauta, es decir, generar conocimiento científico sobre la enseñanza del instrumento que permita a la comunidad docente tomar nuevas ideas y distintos puntos de vista a la hora de abordar los procesos educativos. Dado que solamente han respondido 22 sujetos, el producto de esta investigación puede servir como revulsivo al resto de profesorado y a la búsqueda de la mejora educativa.

Se encuentran las semejanzas citadas pero también las diferencias que enriquecen en cada caso la docencia y de donde se puede aprender, pudiendo constituir este estudio un punto de referencia para el profesorado del Estado.

La utilidad de este trabajo para los estudiosos de la didáctica de la flauta puede ser interesante si se tiene en cuenta la cantidad de horas que se podría ahorrar al tener las fuentes de información localizadas y de rápido acceso. A todo ello hay que sumarle el hecho de que no existan precedentes conocidos, excepto los trabajos sobre la Comunidad Valenciana (Botella y Escorihuela, 2014; 2016 y 2017). Es necesaria una constante actualización de los datos aquí contenidos, e inclusive su aumento de forma periódica y sistemática para darle continuidad y que pueda servir mejor a los propósitos del investigador. Tanto para alumnos

como para profesores sería un buen ejercicio tener acceso a algunos de los datos que aquí se recogen, ya sea de cara a la implementación de nuevas estrategias pedagógicas por parte de los docentes o para que los flautistas puedan decidir cómo quieren realizar sus estudios superiores.

Una vez concluido el estudio y con los datos obtenidos se extrae un modelo de enseñanza de la flauta travesera en los centros superiores de España que se basa en el trabajo de la colocación y la embocadura, el sonido, la digitación, la articulación, los estudios y las obras del repertorio. Dicho trabajo implica una práctica común en los conservatorios y centros estudiados, que con las pocas diferencias encontradas hacen del sistema español un prototipo ecléctico en el que caben diferentes vertientes de las escuelas nacionales establecidas y conocidas.

Con todo ello el joven flautista español puede estudiar en distintos centros donde los profesores trabajan de forma muy semejante al resto de sus compañeros y un programa similar. Otra cosa será el nivel interpretativo que se adquiera en cada uno de ellos en función del nivel de exigencia de cada docente y el de autoexigencia de cada alumno.

Este trabajo abre la puerta a posibles investigaciones posteriores de mayor envergadura a nivel europeo, o más minuciosas que se centren en alguna de las dimensiones tratadas. Teniendo en cuenta el alcance de esta Tesis Doctoral se ha circunscrito la investigación al Estado Español, y en los ítems y campos que se han considerado. No obstante en el transcurso de obtención de la información se han encontrado más datos que son susceptibles de incorporar en una posterior revisión, así como ideas de nuevos campos sobre los que investigar, aportadas por los encuestados.

Continuando con esta investigación, un siguiente paso sería ampliar el campo de estudio y poder obtener conclusiones con un mayor número de profesorado, incluyendo catedráticos, profesores, interinos..., en un estudio sobre la didáctica del instrumento general. La población de estudio serían

los profesores de flauta travesera de todos los centros musicales de España, para así poder definir un modelo nacional. En otro caso se podría establecer un análisis comparativo entre diferentes países teniendo en cuenta las características de las escuelas nacionales de flauta y los resultados obtenidos en el estudio a nivel de todos los conservatorios españoles. En definitiva, una serie de trabajos posteriores que podrían perseverar en esta línea de investigación.

VI REFERENCIAS

REFERENCIAS

1. Bibliografía

Ahearne, J. (2003). Cultural policy in the old Europe: France and Germany. *International journal of cultural policy*, 9, 127-131.

Altenburg, D., Bässler, H. y Nimczik, O. (2011). Education for Musical Professions. En VV. AA. *Musical Life in Germany. Structure, facts and figures* (pp. 68-92). German Music Council.

Artaud, P-Y. (1986). *La flauta*. Cooper City: SpanPress Universitaria.

Arias, A. (1999a). La técnica de la flauta travesera: Evolución de las diferentes escuelas y sistemas pedagógicos a lo largo de la historia. La técnica moderna de la flauta: Estudio comparativo de diferentes escuelas. En VV. AA. *Aspectos Técnicos, Históricos e interpretativos. Cuestiones metodológicas y didácticas* (pp. 1-10). Murcia: Master Oposiciones.

Arias, A. (1999b). Características referidas a la evolución del estilo y la escritura instrumental del repertorio de la música francesa entre dos siglos: Fauré, Debussy, Roussel y el Impresionismo. En VV. AA. *Aspectos Técnicos, Históricos e interpretativos. Cuestiones metodológicas y didácticas* (pp. 1-16). Murcia: Master Oposiciones.

Arias, A. (1999c). Características referidas a la evolución del estilo y de la escritura instrumental del repertorio flautístico del Romanticismo y Posromanticismo. En VV. AA. *Aspectos Técnicos, Históricos e interpretativos. Cuestiones metodológicas y didácticas* (pp. 1-15). Murcia: Master Oposiciones.

Baden-Württemberg Kultusministerium. (2004). *Bildungsplan 2004*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

Bania, M. (2008). *"Sweetenings" and "Babylonish Gabble". Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*. Tesis doctoral. Göteborgs Universitet.

Berliner, D.C., y Casanova, U. (1997). La investigación educativa en los Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80.

Blakeman, E. (2007). Taffanel: Genius of the Flute. *Music and Letters*, 88, 685-688.

Botella, A. M. (2012). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Revista Docencia e Investigación*, 22, 139-157.

Botella, A. M. y Escorihuela, G. (2014). Análisis de la praxis docente de los profesores de las enseñanzas superiores de flauta travesera de la Comunidad Valenciana. *El Artista*, 11, 65-87.

Botella, A. M. y Escorihuela, G. (2016). Educación performativa: La enseñanza superior de la flauta travesera en la Comunidad Valenciana. *Actas del II Congreso Nacional de Conservatorios Superiores de Música*, pp. 410-425.

Botella, A. M. y Escorihuela, G. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer la praxis docente del profesorado de flauta travesera en centros superiores de la Comunidad Valenciana. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Marzo 2017. Año XXI, 42, 01-13.

Bowman, W. D. (2005). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. En D. J. Elliott (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 3-

18). New York: Oxford University Press.

Brookhart, E. (1988). *Music in American higher education: an annotated bibliography*. Warren, Mich.: Harmonie Park Press.

Cano, A. (1995). Aprender música en el conservatorio. *Eufonía*, 1, 65-72.

Cantera-Garde, M. A., & Devís-Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.

Cardona, J. y Lacroix, C. (2008). *Statistiques de la culture—Chiffres clés 2008*. Paris: La Documentation Française.

Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music Education*, 26, pp. 127-135.

If university music programmes, especially in performance, were to become more like school music programmes – that is, if they were to shift some emphasis from product to process, from marketable skills to life skills – the relevance of professional musicians to the wider community would evolve apace (p. 132). Traducción de G. Escorihuela.

Chaffin, C. (2009). Perceptions of Instrumental Music Teachers regarding the Development of Effective Rehearsal Techniques. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 181, 21-36. University of Illinois. Extraído el 18 de enero de 2015 desde <http://www.jstor.org/stable/40319225>

Clapés, J. (s.f.). *La flauta clásica de 1750-1830*. Extraído el 3 de julio de 2012, desde <http://jordiclapes.files.wordpress.com/2008/08/clapes-jj-la-flauta-clasica-1750-18302.pdf>

Dartsch, M. (2011). Music Education Outside the State School System. En VV. AA. *Musical Life in Germany. Structure, facts and figures* (pp. 47-67). German Music Council.

Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.

Dorgeuille, C. (1988). The French Flute School 1860–1950. *British Journal of Music Education*, 5, 102-103.

Elliott, D. J. (2005). Introduction. En D. J. Elliott (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.

Each musical work that students are learning to interpret and perform (and improvise, compose, arrange, and so on) should be approached fully—as a full-course meal—as a multidimensional challenge to be made artistically and listened for intelligently in all its relevant dimensions (interpretive, structural, expressional, and so on).

[...] The praxial music curriculum is deliberately organized to engage learners in musical actions, transactions, and interactions with close approximations of real music cultures. The praxial curriculum immerses students in music-making projects that require them to draw upon the musical standards, traditions, lore, landmark achievements, symbol systems, gestures, and creative strategies of the musical practices of which their projects are a part.

From this perspective, the music teaching and learning environment is itself a key element in the music education enterprise. The musical actions of learners are enabled and promoted by the interactive, goal-

directed swirl of questions, issues, and knowings that develop around our students' efforts as reflective musical practitioners (pp. 12-13).

Traducción de G. Escorihuela.

Espona, I. (2004). *Estudio de la motricidad fina en el proceso de aprendizaje de la flauta de pico*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Fair, D. (2003). *Flutists' family tree: in search of the American Flute School*. Tesis doctoral. Ohio State University.

Fernández, C. J. (2010). *La metodología europea para clarinete anterior al método completo para clarinete de Antonio Romero: influencias y aportaciones del autor a la misma*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Fleury, L. y Martens, F. (1923). The flute and flutists in the French art of the Seventeenth and Eighteenth centuries. *Musical Quarterly*, 4 (IX), 515-537.

Fontestad, A. (2005). *El Conservatorio de Música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Galbis, V. (1999). La educación musical española en el siglo XIX: el caso valenciano. *Eufonía*, 17, 79-88.

Gallo, E.M. (2011). *Dificultades de lectoescritura y ejecución musical con flauta dulce en alumnos de E.S.O. de un medio rural. Propuesta de mejora con el uso de las nuevas tecnologías*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gauthier, P. L. (1999). Evolución de la educación en Francia: diez años de reformas: 1990-2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 185-208.

Gericó, J. y López, F. J. (2008). *La didáctica de la flauta en España desde 1800 hasta nuestros días*. Valencia: Dasí-Flautas S.L.

Gericó, J. y López, F. J. (2011). *La flauta en España en el siglo XIX*. Madrid: Real Musical.

Gil, I. P. (2010). *El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.

Gustems, J. (2003). *La flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Hipp, W. (s.f.). *National Issues*. Extraído el 2 de febrero de 2015, desde <http://www.music.org/pdf/mihe/national.pdf>

Hotteterre, J. (1707). *Principes de la flûte traversière, ou flûte d'Allemagne, de la flûte à bec ou flûte douce et du hautbois, divisez par traictez*. Extraído el 4 de julio 2012, desde <http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/b9/IMSLP60623-PMLP124167-005hotteterre.pdf>

Jambrina, M. E. (2007). *La flauta dulce en el área de expresión artística de la Educación Primaria. Comunidad Autónoma de Extremadura. Realidad, implicación y propuestas para el profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Johansson, K. (2011). *Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education*. Tesis doctoral. Malmö Academy of Music, Lund University Sweden. *Music Education Research*, 1(14), March 2012, 45-62.

Klotman, R. H. (1988). *Teaching strings: technique and pedagogy*. Simon & Schuster Children's Publishing.

Koh, K., Kwon, H.J., Yoon, B.C., Cho, Y., Shin, J.H., Hahn, J.O., Miller, R.H., ; Kim, Y.H. y Shim, J.K. (2015). The role of tactile sensation in online and offline hierarchical control of multi-finger force synergy. *Experimental Brain Research*, 233, 2539-2548.

Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. En D. J. Elliott (ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues* (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.

Lizandra, J. (2012). *Estudio sobre la motivación hacia la actividad física en adolescentes españoles: una aproximación cualitativa*. Trabajo Fin de Máster. Universitat de València.

Llimerá, V. (2006). *Análisis y estudio comparado del "método de oboe" de Enrique Marzo*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Lohmar, B. y Eckhardt, T. (2013). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn: KMK.

López, F. J. (1997). Johann Joachim Quantz. Semblanza de un pedagogo. *Flauta y Música*, 4, 4-9.

López F. J. (1999). Descripción y estudio comparado de los sistemas metodológicos más importantes de iniciación al instrumento. En VV. AA. *Aspectos Técnicos, Históricos e interpretativos. Cuestiones metodológicas y didácticas* (pp. 1-12). Murcia: Master Oposiciones.

López, F.J. (2000). Escuelas Flautísticas. *Flauta y Música*, 9, 17-24.

López, F.J. (2012). Quantz: la dimensión pedagógica e ideológica del tratado flauta y vigencia de sus enseñanzas. *Flauta y Música*, 34, 16-20.

Lozano, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Martínez, S (2013). *El repertorio para flauta a solo del siglo XVIII al siglo XX. Historia, análisis y proyección*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant.

Molumby, N. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the University Flute Studio*. Tesis doctoral. Ohio State University.

Montes, B. (1997). La influencia de Francia e Italia en el Real Conservatorio de Madrid. *Revista De Musicología*, 20, 467-478.

Morales, M. (2012a). Tromlitz. *Todo Flauta. Revista oficial de la Asociación de Flautistas de España*, 5, 11-15.

Morales, M. (2012b). La flauta Boehm. *Todo Flauta. Revista oficial de la Asociación de Flautistas de España*, 6, 11-17.

Morales, M. (2013). La flauta después de Boehm. *Todo Flauta. Revista oficial de la Asociación de Flautistas de España*, 8, 7-19.

Navarro, M.A. (2014). *Evolución de la enseñanza del clarín y el cornetín de pistones en Madrid en el siglo XIX*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Nimczik, O. (2011). Music in Germany's State Education System. En VV. AA. *Musical Life in Germany. Structure, facts and figures* (pp. 32-46). German Music Council.

Pérez, J. R. (2005). *El fagot en Extremadura. Aportaciones a la investigación sobre su genealogía histórico-evolutiva y su técnica propuesta didáctica y la pedagogía para la enseñanza del mismo*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Pastor, P. (2012). La música a la universidad. Por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía*, 56, 52-69.

Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los Estudios Superiores de Música en España al Espacio Europeo de Educación Superior. *ArtsEduca*, 7, 44-64.

Peiró-Velert, C., Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J., & Fox, K. R. (2008). Variability of Spanish adolescents' physical activity patterns by seasonality, day of the week and demographic factors. *European Journal of Sport Science*, 8(3), 163-171.

Pellerite, J. (1963). *A Handbook of Literature for the Flute*. Bloomington: Zālo Publications.

Perlove, N. (s.f.). L'Esprit Français: The Mysterious Workings of the French Flute School. *Windplayer Magazine*, 60, 31-37.

The lineage of the French School can be traced to Paul Taffanel (1844-1908), who was appointed flute professor at the Paris Conservatory in 1813. Known for his rich, homogenous tone and technical virtuosity, critics of the period called him a *Paganini of the flute*. Examining his impressive list of students, which includes Marcel Moyse, Louis Fleury, Georges Laurent, Georges Barrère, and Philippe Gaubert, confirms his talent as a teacher. With his pupil Gaubert, Taffanel wrote a book of

scale studies that remains a primary method internationally. To the French, the studies are gospel. Taffanel also championed repertoire (which had been neglected by his predecessors), including now-standard works by Bach and Mozart, and was responsible for the Paris Conservatory tradition of commissioning original works for the school's annual competition (p. 33). Traducción de G. Escorihuela.

Pine, R.B. (2014). Violin technique. *The Strad*, 125, 87.

Pinksterboer, H. (2002). *Flauta y Flautín*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.

Powell, A. (1996). Les méthodes pour flûte des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles. *La Traversiere, Janvier*, 22-36. "un désir incessant, de l'amour, de l'avidité, une volonté d'acier et une patience à toute épreuve" (p. 25). Traducción de G. Escorihuela.

L'embouchure doit être légèrement en-dedans, afin que son bord extérieur soit en ligne avec le centre des trous. La lèvre du bas doit couvrir un quart ou plus du trou d'embouchure, mais pas plus de la moitié ou des trois-quarts, sinon le son perdrait son égalité, serait faible dans le grave et faux (p. 28). Traducción de G. Escorihuela.

L'Enseignement Complet de Marcel Moyse consiste en une vaste série d'exercices, destinés à venir en complément, et non en remplacement, de l'une ou l'autre des méthodes existantes, par exemple celles d'Altès ou de Taffanel & Gaubert. Mais en réalité l'ensemble couvre bel et bien tous les domaines, à l'image d'autres ouvrages qui laissent de côté tout ce qui concerne le solfège. On trouve au départ des études simples pour l'obtention d'une belle sonorité: note par note, en intervalles, en liaisons par deux, et des formules faciles sur un registre limité. L'élève voit sa route toute tracée. Les diverses cellules sont écrites et ré-écrites dans toutes les tonalités et dans chaque combinaison possibles, les 480 exercices des *Gammes et arpèges*, noircissant page sur page, en sont l'un des plus frappants exemples. Une initiation au travail lent contient en elle-même une justification de tout ce programme: La raison

a le temps de prendre le pas sur l'instinct, de guider, nom de réprimer le tempérament, et c'est à mon avis sur cet heureux équilibre que doit être basée une belle interprétation (extrait de *De la sonorité, Art et technique*, éd. Leduc, 1934). Dans un autre recueil d'exercices journaliers paru en 1974, Moyse parle du vibrato, qui, avant d'être admis, était tout à fait banni au début du siècle, tout au moins à Paris (p. 29). Traducción de G. Escorihuela.

Il faut décider l'élève à faire preuve de créativité afin qu'il découvre ses propres méthodes dans l'approche de certaines formules ou de certaines phrases. Tout musicien sérieux doit s'intéresser par-dessus tout à trouver de nouveaux concepts d'interprétation. Son niveau ne pourra qu'augmenter s'il adopte une telle philosophie (p. 30). Traducción de G. Escorihuela.

Powell, A. (2002). The French Flute School. En A. Powell, *The Flute* (208-224). Yale University Press.

Prats, J., Raventós, F., Gasòliba, E., Cowen, R., Creemers, B., Gauthier, P-L., Maes, B., Schulte, B. y Standaert, R. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?. *Colección Estudios Sociales*, 18. Obra Social La Caixa.

Purser, D. (2005). Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education*, 22, pp. 287-298.

Teachers of orchestral instruments in conservatoires have often been appointed on the strength of their status as performing musicians. It is unusual to find an established principal player in one of London's symphony orchestras who is not employed by one or more of the conservatoires. Playing, rather than teaching ability has generally appeared to be the major factor in making an appointment (p. 287). Traducción de G. Escorihuela.

it is hard not to draw the conclusion that some forum for sharing experience and modes of good teaching practice would be beneficial. It may take the form of a specialised instrumental seminar, or of a written record, perhaps derived from the fledgling peer observation schemes currently taking shape in most conservatoires (p. 298). Traducción de G. Escorihuela.

Quantz, J. J. (1752). *Ensayo de un método para tocar la flauta travesera, acompañado de varias indicaciones para mejorar el buen gusto en la práctica musical, e ilustrado con varios ejemplos*. Londres: Faber and Faber.

Riveiro, L.E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las enseñanzas artísticas musicales. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 295-308.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, 1-6.

Roberts, B. (1991). Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39.

Rocosa, X. (2006). Algunas propuestas de estrategias en torno al aprendizaje de la flauta travesera. *Eufonía*, 36, 69-76.

Rolland, P., Mutchler, M., & Hellebrandt, F. (1986). The teaching of action in string playing. *Urbana*, 51, 61801.

Rossing, T. D. (ed.) (2010). *The Science of Strings Instruments*. New York: Springer.

Sánchez, A. (2011). Jean Louis Tulou: Le Rossignol en Madrid. *Todo Flauta. Revista oficial de la Asociación de Flautistas de España*, 4, 21-24.

Seaton, D. (s.f.). *Music and American Higher Education*. Extraído el 2 de febrero de 2015, desde <http://www.music.org/pdf/mihe/m&ahe.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Subirats, M.A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 39-52.

Tery-Smith, M. (2001). One hundred years of violoncello: A history of technique and performance practice, 1740-1840. *Music and Letters*, 82, 310-311.

Toff, N. (1996). *The flute book. A complete guide for students and performers*. Oxford University Press.

As with de French, the typical English tone ideal correlates with vowel sound of the language. Compare the English pronunciation of *the flute* with the French *la flûte*: The mouth is more open and relaxed, the sound looser. The English flute sound requires more air pressure in blowing and a harder attack, a tighter embouchure, often with the flute pressed rather hard against the lips. The result, typically, is a very, very rich sound, reedy, like Nicholson's in the lowest register (p. 103). Traducción de G. Escorihuela.

Tromlitz, J. G. (1791). *Método minucioso y detallado para tocar la flauta*. Valencia: Dasí Flautas Ediciones.

Tromlitz, J. G. (1800). *Über die flöte mit meheren Klappen*. Extraído el 20 de Julio de 2013, desde <http://erato.uvt.nl/files/imglnks/usimg/e/e4/IMSLP75105-PMLP150692-TromlitzAusfhrlicherUndGrndlicherUnterrichtDieFlteZuSpielen1791.pdf>

Valverde, J. (1997). *La Flauta: Su Historia, Su Estudio*. Sevilla. Conservatorio Superior de Música de Sevilla.

Wye, T. (1988). *La flauta como es debido*. Madrid: Mundimúsica Garijo.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y “performativa”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-122.

2. Páginas web

<http://www.conservatoiredeparis.fr>

<http://www.cnsmd-lyon.fr>

<http://www.eas-music.org>

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.mecd.gob.es>

3. Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

VII ANEXOS

VII. ANEXOS

ANEXO I: CLASIFICACIÓN DE MÉTODOS DE FLAUTA SEGÚN TOFF (1996)¹

Autor	Título	Editorial
Altès, Henry	Célèbre Méthode Complète, 2 vols. Method for the Boehm Flute, Part 1	Leduc (ed. Cartagé) C. Fischer
Andersen, Mark & Irene Maddox	An Artist's Guide to Alto and Bass Flute Playing	Pan
Barone, Clemente	Learning the Piccolo	Edu-Tainment
Brooke, Arthur	Method for Flute, 2 vols	C. Fischer (ed. Pappoutsakis)
Devienne, François	Célèbre Méthode Complète de Flûte, 2 vols.	Leduc (rev. Gaubert)
Dick, Robert	The Other Flute	Oxford; Dick
Eck, Emil	Method for Flute, Book I	Belwin
Gariboldi, Giuseppe	Complete Method, op. 128, 2 vols.	Leduc
Gümel, Martin	Lern und Spielbuch für Flöte	Bärenreiter
Hugues, Luigi	School of the Flute, 3 vols.	Ricordi
Kincaid, William & Claire Polin	The Advanced Flutist, 2 vols. The Art and Practice of Modern Flute Technique, 3 vols.	Elkan-Vogel MCA
Kujala, Walfrid	The Flutist's Progress	Progres
Lejeune, Harriet Peacock	A Flutist's Manual	Summy-Birchard
Le Roy, René	Traité de la Flûte	EMT
McCaskill, Mizzy & Dona Gilliam	The Flutist's Companion	Mel Bay
Paubon, Pierre	La Flûte Traversière	Leduc
Schmitz, Hans Peter	Flötenlehre, 2 vols.	Bärenreiter
Soussman, Heinrich	Complete Method for Flute, 3 vols.	C. Fischer (ed. Popp)
Stokes, Sheridan & Richard Condon	Illustrated Method for Flute	Trio

¹ Se muestran los principales autores y sus métodos para el aprendizaje de la flauta, así como las posibles editoriales donde encontrarlos. Adaptado de la información contenida en *The flute book. A complete guide for students and performers*, por N. Toff, 1996, p. 433. Oxford University Press.

La enseñanza de la flauta travesera en los Centros Superiores de Música de España.

Taffanel, Paul & Philippe Gaubert	Méthode Complète, 2 vols.	Leduc
Wye, Trevor	Proper Flute Playing	Novello

ANEXO II: CLASIFICACIÓN DE ESTUDIOS Y EJERCICIOS TÉCNICOS DE FLAUTA SEGÚN TOFF (1996)²

Autor	Título	Editorial
Altès, Henri	26 Selected Studies	G. Sschirmer (ed. Barrère)
Andersen, Joachim	24 Études, op. 15 24 Études, op. 21 24 Instructive Études, op. 30 24 Progresive Studies, op. 33 26 Small Caprices, op. 37 18 Studies, op. 41 24 Grand Studies (The School of Virtuosity), op. 60 24 Techical Studies, op. 63 26 Selected Études	Billaudot; Edu-Tainment; C. Fischer; InternationalG. Schirmer; Southern
Artaud, Pierre-Yves	Harmoniques	Billaudot
Bakes, Julius	Daily Exercices	Ludwig
Barrère, Georges	The Flustit's Formulae	G. Sschirmer
Berbiguier, Tranquille	Great Characteristic Études 18 Studies in All Keys	Leduc (ed. M. Moyse)
Bitsch, Marcel	12 Études	Leduc (ed. Rampal)
Boehm, Theobald	12 Études, op. 15 24 Caprices, op. 26 24 Melodious Studies, op 37	Amadeus; Armstrong; Billaudot; C. Fischer; International; Kalmus; Leduc; Schott
Bozza, Eugène	10 Études sur des modes karnatiques 14 Études Arabesques Graphismes	Leduc
Briccialdi, Giulio	Exercise indispensable 18 Grand Studies, op. 31 24 Studies	Billaudot Ricordi Zimmermann
Brooke, Arthur	Harmonic Fingerings for the Flute	C. Fischer
Camus, Paul	12 Studies	Pan Educational
Castèrède, Jacques	12 Studies	Leduc
Cavally, Robert	Melodious and Progressive Studies, 4 vols.	Southern
Colquhoun, Michael	9 Études for the Contemporary Flutists	McGinnis & Marx
Di Lorenzo, Leonardo	9 Great Studies Das "Non plus ultra" des Flötisten, op. 34 18 Caprices, op. 35	Zimmermann

² Se muestran los principales autores y su material de estudio para flautistas, así como las posibles editoriales donde encontrarlos. Adaptado de la información contenida en *The flute book. A complete guide for students and performers*, por N. Toff, 1996, p. 434. Oxford University Press.

Demersseman, Jules	50 Études Melodiques, op. 4	Billaudot; Leduc
Dick, Robert	Flying Lessons, 2 vols.	Dick
Donjon, Johannes	8 Études de Salon	Amadeus
Drouet, Louis	62 Étüten Étude Modulée 25 Études Célèbres 18 Préludes et 6 Cadences 47 Studies	Zimmermann Heuwekemeijer Leduc Heuwekemeijer Broekmans
Dubois, Pierre Max	13 Études de Moyenne Difficulté	Leduc
Eck, Emil	Tone Development for the Flute	Belwin
Filas, Thomas	Leger-Domain-Top Register Studies 52 Top Register Studies 90 Top Register Studies	C. Fischer
Floyd, Angeleita	The Gilbert Legacy: Methods, Exercises, and Techniques for the Flutist	Winzer
Füsternau, Anton Bernhard	Exercises or Études, op. 15 6 Grandes Études, op. 29 26 Exercises, op. 107 Bouquet de Tons (24 Übungen, Capricen und Präludien), op. 125 12 Grand Studies	Billaudot; Leduc Leduc C. Fischer Belwin; Leduc C. Fischer
Gariboldi, Giuseppe	L'Indispensable-Caprice Étude, op. 48 20 Études chantantes, op. 88 Exercices Journaliers, op. 89 Étude Complète des Gammes, op. 127 Études Mignonnes, op. 131 20 Petites Études, op. 132 Grandes Études de Style, op. 134 Grands Exercices, op. 139 30 Easy and Progressive Studies Die ersten Übungen 15 Études 58 Exercises	Ed. Musicus Leduc International; Kalmus Leduc Kalmus Peters Broekmans Peters
Gates, Everett	Odd Meter Études	Sam Fox
Genzmer, Harald	Modern Studies, 2 vols.	Schott
Gilbert, Geoffrey	Sequences Technical Flexibility	Southern
Hotteterre, Jacques	L'Art de Préluder, sur la Flûte Traversière, op. 7 48 Preludes from op. 7	Zurfluh Schott
Hugues , Luigi	30 Studies, op. 32 40 New Studies, op. 75 40 Studies, op. 101	Ricordi
Hunt, Simon	Flute Gymnastics Workbook, Book 1-4	Pan Educational
Jeanjean, Paul	16 Études Modernes	Leduc
Karg-Elert, Sigfrid	30 Caprices, op. 107	C. Fischer; International; Kalmus

Prill, Emil	30 Etüden in allen Tonarten, op. 6, 2 vols. Technischen Studien, op. 11 24 Technical Studien, op. 12 24 Etüden, op. 14 24 Etüden, op. 15	Zimmermann Benjamin Zimmermann
Quantz, J. J.	Solfeggi	Amadeus
Reichert, Mathieu	7 Daily Exercises, op. 5 6 Études, op. 6	Schott Leduc
Robinson, Paula	Flute Warmups Book	EAM
Rynearson, Paul	11 Contemporary Flute Études	WIM
Soussman, Heinrich	24 Daily Studies, op. 53 24 Grand Studies 20 Grand Études	Billaudot; Edu-Tainment; Leduc C. Fischer Schott
Taffanel, Paul & Philippe Gaubert	17 Daily Exercises	Leduc
Terschak, Adolf	64 Übungen, op. 67 Daily Exercises, op. 71 12 Melodischen Studien, op. 127	Granz Schott Forberg
Vester, Frans	50 Classical Studies 100 Classical Studies 125 Easy Classical Studies	Universal
Vinci, Domenico	12 Studies	Ricordi
Wummer, John	12 Daily Exercises 6 Daily Exercises	C. Fischer International
Wye, Trevor	Practice Book, Vol. 1: Tone Practice Book, Vol. 2: Technique Practice Book, Vol. 3: Articulation Practice Book, Vol. 4: Intonation Practice Book, Vol. 5: Breathing and Scales Practice Book, Vol. 6: Advanced	Novello
Wye, Trevor & Patricia Morris	Piccolo Practice Book	Novello

ANEXO III: CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA POR AUTONOMÍAS Y NÚMERO DE PROFESORES DE FLAUTA TRAVESERA EN EL CURSO 2014/2015

Comunidad Autónoma	Centro Superior de Educación Musical	Nº Profesores
Andalucía	CSM Rafael Orozco de Córdoba	3
	CSM Victoria Eugenia de Granada	2
	CSM de Jaén	1
	CSM de Málaga	2
	CSM Manuel Castillo de Sevilla	3
Aragón	CSM de Aragón (Zaragoza)	3
Asturias	CSM Eduardo Martínez Torner de Oviedo	2
Castilla-La Mancha	CSM de Castilla-La Mancha (Albacete)	1
Castilla y León	CSM de Castilla y León (Salamanca)	2
Cataluña	ESMUC (Barcelona)	3
	<i>Centre Superior de Música Liceu</i> (Barcelona)	1
Comunidad de Madrid	Real CSM de Madrid	2
	Centro de Enseñanza Musical Katarina Gurska (Madrid)	2
Comunidad Valenciana	CSM Oscar Esplà de Alicante	2
	CSM Joaquín Rodrigo de Valencia	2
	CSM Salvador Seguí de Castellón	2
Extremadura	CSM de Badajoz	1
Galicia	CSM de A Coruña	2
	CSM de Vigo	2
Islas Baleares	CSM de les Illes Balears (Palma)	1
Islas Canarias	CSM de Canarias (Santa Cruz de Tenerife y La Palma)	2
Murcia	CSM Manuel Massotti Littel de Murcia	2
Navarra	CSM de Navarra (Pamplona)	2
País Vasco	<i>Musikene</i> . Centro Superior de Música del País Vasco	3
TOTAL	24	48

ANEXO IV: CUESTIONARIO



Cuestionario para conocer la Praxis Docente del Profesorado de Flauta Travesera en Centros Superiores de Música de España

El objetivo de este cuestionario es conocer la actitud que el profesorado de flauta travesera tiene sobre la praxis docente en el aula.
Es conveniente que lea todas las preguntas antes de contestar.
Este cuestionario es anónimo y confidencial.
Por favor, conteste con total libertad y sea lo más objetivo posible, ya que los resultados obtenidos se analizarán globalmente.
Su participación al completarlo es muy apreciada.
Al completar el cuestionario introducirlo en el sobre pequeño matasellado y enviar por Correos

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

1. Sexo:
 Hombre Mujer
2. Edad:
3. Nacionalidad:
4. Centro en el que imparte docencia:
5. ¿Ocupa cargo directivo?
 Sí No
6. ¿A cuántos alumnos imparte docencia?

PERFIL DEL PROFESOR

7. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la docencia de la flauta travesera?
 1 a 5 5 a 10 10 a 15 15 a 20 Más de 20
8. ¿Cuántos años lleva impartiendo esta disciplina en las enseñanzas superiores?
 1 a 5 5 a 10 10 a 15 15 a 20 Más de 20
9. ¿Es catedrático?
 Sí No

10. ¿Dónde realizó los estudios de flauta?
11. Nombre a sus principales profesores
12. ¿Realizó estudios en el extranjero?
 Sí No
13. En caso afirmativo, ¿Dónde?
14. ¿Con qué profesor o profesores?
15. ¿Cuántas horas dedica al día al estudio del instrumento?
 0 1 2 3 4 o más
16. ¿Ha trabajado en orquesta?
 Sí No
17. En caso afirmativo ¿Como plantilla, refuerzo o ambas?
 Plantilla Refuerzo Ambas
18. ¿En qué orquesta/s?
19. ¿Ha formado parte de grupos o ensembles de música de cámara? Indique su experiencia.
20. ¿Realiza alguna actividad de solista en conciertos o recitales?
 Sí No
21. En caso afirmativo, ¿cuántos realiza anualmente?
 1 2 3 4 5 o más
22. ¿Con qué estilo musical se siente más identificado?

23. ¿Se decanta por algún tipo de escuela nacional flautística?
- Sí No
24. En caso afirmativo indique sus preferencias.
25. ¿Quién considera que es hoy en día el flautista de referencia?
26. ¿Se dedica a la investigación?
- Sí No
27. ¿Está realizando estudios de doctorado?
- Sí No
28. ¿Posee la suficiencia investigadora?
- Sí No
29. ¿Es doctor/a?
- Sí No
30. ¿Qué estudios o investigaciones ha realizado?
31. ¿Realizó otros estudios superiores?
- Sí No
32. En caso afirmativo cite cuáles.
33. ¿Acude a seminarios o cursos de profesorado?
- Sí No
34. ¿Imparte seminarios o cursos?
- Sí No
35. ¿Realiza aportaciones en revistas y/o publicaciones especializadas en el instrumento?
- Sí No
36. En caso afirmativo indique cuáles.

37. ¿Cuál es el objetivo general que pretende conseguir en los alumnos? Esboce la visión de lo que quiere conseguir en ellos.

COLOCACIÓN Y EMBOCADURA

38. ¿Qué importancia le da a la colocación (diafragma, garganta, presión...) y al cuidado de la embocadura en las clases?

Ninguna Poca Suficiente Bastante Mucha

39. ¿Cuánto tiempo dedica en clases a este apartado?

No se practica 5 minutos 10 minutos 15 minutos 20 minutos o más

40. ¿Realiza en las clases referencias a los órganos y músculos que toman parte del proceso respiratorio y sonoro del instrumento?

Sí No

41. Indique el tipo de ejercicios que realiza con los alumnos: ejemplo

Embocadura
 Diafragmáticos
 Respiratorios
 Relajación
 Garganta
 Cantar-tocar
 Armónicos
 Otros (indicar)

42. ¿Qué libros de ejercicios emplea para trabajar estos aspectos?

43. ¿Qué importancia le da a la posición corporal en las clases?

Ninguna Poca Suficiente Bastante Mucha

44. En caso de trabajarlo, ¿qué tipos de ejercicios realiza?

45. ¿Qué importancia le da a la respiración en las clases?

Ninguna Poca Suficiente Bastante Mucha

46. En caso de trabajarlo, ¿qué tipos de ejercicios realiza?

47. ¿Usa algún tipo de tabla de ejercicios o metodología propia para trabajar embocadura y colocación?
- Sí No
48. ¿Podría explicarla mediante palabras o grafías?
49. ¿En los ejercicios para trabajar estos aspectos piensa que es importante que el alumno no sienta que se trata de un trabajo mecánico?
- Sí No
50. ¿Estos ejercicios se trabajan a través de ejemplos: melódicos, técnicos o ambos?
- Melódicos Técnicos Ambos

ESTUDIO DEL SONIDO, LA DIGITACIÓN Y LA ARTICULACIÓN

51. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, la importancia que da en clase al estudio del sonido.
- 1 2 3 4 5
52. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, el tiempo que dedica de promedio en sus clases a trabajar el sonido.
- 1 2 3 4 5
53. ¿Qué intenta conseguir con el alumnado en cuanto al sonido, mejorar el sonido personal de cada uno o influir para que consigan que la flauta suene según sus criterios?
- Sonido propio del alumno Sonido definido según criterio del profesor
54. ¿Qué tipo de ejercicios utiliza a la hora de trabajar el sonido?
55. ¿Utiliza algún método o libro de ejercicios para trabajar el sonido?
- Sí No
56. En caso afirmativo cite cuál.
57. ¿Por qué lo eligió?

58. ¿Utiliza material de elaboración propia?
- Sí No
59. ¿Trabaja el vibrato en el aula?
- Sí No
60. Explique cómo lo enseña y cómo lo concibe.
61. ¿Cree que todo sonido debe estar vibrado?
- Sí No
62. ¿Cómo le gusta el vibrato?
- Intenso en cada nota (rápido)
 - Ancho en cada nota (lento)
 - Intenso sólo en las notas de reposo (rápido)
 - Ancho sólo en las notas de reposo (lento)
 - En todas sus posibilidades
63. ¿Trabaja los cambios de color en el aula?
- Sí No
64. Explique para qué sugiere a sus alumnos los cambios de color.
65. ¿Trabaja en clase las posibilidades tímbricas de la flauta?
- Sí No
66. ¿Es partidario de timbres brillantes, oscuros, muy vibrados, poco vibrados, puros, con armónicos...?
67. ¿Qué trabajo de la digitación y la articulación (técnica) realiza en las clases?
68. ¿Qué tipo de ejercicios realizan los alumnos?

69. ¿Qué métodos usa?

70. ¿Con qué frecuencia se trabaja este aspecto en el aula?

- Nunca Eventualmente Mensualmente Cada dos semanas Semanalmente

ESTUDIOS

71. ¿En la programación didáctica constan libros de estudios?

- Sí No

72. ¿Qué métodos utiliza para cada curso?

73. ¿Qué libros de estudios prefiere?

- Italianos Franceses Alemanes Españoles Ingleses Otros (indicar)

74. ¿Por qué?

75. ¿Los alumnos trabajan estudios de todos los estilos o periodos?

- Sí No

76. ¿Trabajan estudios tradicionales o también estudios contemporáneos con nuevas notaciones?

- Tradicionales Contemporáneos Ambos

REPERTORIO ORQUESTAL Y OBRAS DEL REPERTORIO

77. ¿Cómo se trabaja en su centro la asignatura de repertorio orquestal? Seleccione las casillas que correspondan.

- Clases individuales Clases colectivas Clases semanales Clases mensuales Otros (indicar)

78. ¿Imparte esta asignatura?

- Sí No

79. ¿Se usa libro de solos orquestales?

- Sí No

80. En caso afirmativo indique cuál o cuáles.
81. ¿Existe en su centro un perfil de profesor determinado para impartir esta asignatura?
- Sí No No sabe
82. En caso afirmativo explique qué características debe cumplir.
83. ¿Tiene su centro concertadas prácticas orquestales o se da la oportunidad al alumno de interpretar los solos que se trabajan en clase?
- Sí No Ambos
84. ¿Qué espacio tienen los otros instrumentos de la familia en las clases?
85. ¿Qué obras principales entran dentro de de la programación? Ordénelas por curso
86. ¿Existe un consenso de repertorio entre profesores?
- Sí No
87. ¿Existe un consenso de repertorio entre profesores y alumnos?
- Sí No
88. ¿Se trabajan todos los estilos?
- Sí No
89. ¿Cuál es el tipo de obra que más se trabaja?
90. ¿Se incorpora algún tipo de preparación para tocar en público?
- Sí No

91. En caso afirmativo indique cómo.

92. ¿Trabaja algún otro aspecto en sus clases que no está contemplado en este cuestionario?

93. Observaciones y/o sugerencias

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN.

ANEXO V: CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

UNIVERSITAT (ÓÆ) VALÈNCIA Facultat de Magisteri
Departament de Didàctica
de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Valencia, 14 de abril de 2014

Estimado/a señor/a:

El cuestionario que ha recibido forma parte de una investigación que realiza D. Guillem Escorihuela Carbonell sobre la Praxis Docente del Profesorado de Flauta Travesera en Centros Superiores de España dentro del Programa de Doctorado en Didáctica de la Música de la Universitat de València.

El objetivo de este cuestionario es conocer la actitud que el profesorado de flauta travesera tiene sobre la praxis docente en el aula y aportar la información necesaria a la investigación para poder obtener resultados empíricamente probables y generar conocimiento a la comunidad científica.

Esta tesis doctoral está dirigida por la Doctora Dña. Ana Maria Botella Nicolás dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Quiero expresar mi gratitud por la participación en esta investigación y así mismo le agradezco el tiempo dedicado a la respuesta de este cuestionario.

Atentamente,



Dra. Dña. Ana Botella Nicolás

Directora de la Investigación

ANEXO VI: RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1: <i>Conservatorios y Centros Superiores de Música en España en 2015</i>	90
Tabla 2: <i>Cuestionario para conocer la Praxis Docente del Profesorado de Flauta Travesera en Centros Superiores de la Comunidad Valenciana</i>	115
Tabla 3: <i>Centros Superiores de Música por zonas de España</i>	121

ANEXO VII: RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1: Nacionalidad de los profesores de flauta en centros superiores de música españoles.	128
Figura 2: Número de alumnos por profesor de flauta travesera en centros superiores españoles.	129
Figura 3: Años de experiencia docente de los profesores de flauta de los centros superiores de España.	130
Figura 4: Años de experiencia docente de los profesores de flauta en los centros superiores de España.	131
Figura 5: Docentes de flauta travesera que son catedráticos en España.	131
Figura 6: Profesores de flauta que realizaron estudios fuera del país.	132
Figura 7: Horas de estudio instrumental del profesorado español de los centros superiores de música.	132
Figura 8: N° de recitales anuales que realizan los profesores españoles de los centros superiores de música.	134
Figura 9: Preferencia del profesorado superior español por una determinada escuela nacional flautística.	134
Figura 10: Docentes de flauta de los centros superiores de música de España que investigan.	135
Figura 11: Docentes de flauta de los centros superiores de música de España que realizaron otros estudios diferentes a los de música.	135
Figura 12: Aportaciones en revistas especializadas de los docentes superiores de flauta de España.	136
Figura 13: Importancia que le dan los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera.	137
Figura 14: Tiempo que dedican los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera.	137
Figura 15: Tipología de ejercicios dedicados a la colocación que se realizan en las clases de flauta travesera de los centros superiores de música españoles.	138
Figura 16: Importancia que le dan los docentes superiores de España a la posición corporal en las clases de flauta travesera.	139

Figura 17: Importancia que le dan los docentes superiores de España a la respiración en las clases de flauta travesera.	139
Figura 18: Importancia que le dan los docentes superiores de España al desarrollo del sonido en las clases de flauta travesera.	141
Figura 19: Tiempo que dedican los docentes superiores de España a la colocación en las clases de flauta travesera.	141
Figura 20: Intervención del docente superior de España sobre del sonido natural de su alumnado.	142
Figura 21: Uso de metodología para el desarrollo del sonido en las clases de flauta de los centros superiores de España.	143
Figura 22: Elaboración de material por parte del profesorado de flauta para sus clases en los centros superiores de música españoles.	143
Figura 23: Periodicidad del trabajo de digitación y articulación en las clases de flauta de los centros superiores de música españoles.	145
Figura 24: Uso de libros de estudios según nacionalidad, en las clases de flauta de los centros superiores de España.	146
Figura 25: Tipología de estudios que se trabajan en las clases de flauta travesera en la Enseñanza Superior musical española.	147
Figura 26: Perfil diferenciado para el profesor de repertorio orquestal del flauta en los centros españoles de Educación Musical superior.	148
Figura 27: Concierto de prácticas orquestales para que los alumnos de flauta de los centros superiores de España implementen sus conocimientos.	148
Figura 28: Consenso del repertorio entre el profesorado de flauta en los centros superiores españoles.	149
Figura 29: Introducción a la preparación para tocar en público en los estudios superiores de música en España.	150

ANEXO VIII: TABLAS DE FRECUENCIA

- Caracterización de la muestra

1. Sexo

Estadísticos

sexo

N	Válidos	22
	Perdidos	0

sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	masculino	13	59,1	59,1	59,1
	femenino	9	40,9	40,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

2. Edad

Estadísticos

edad

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		46,73

edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	36	2	9,1	9,1	9,1
	37	1	4,5	4,5	13,6
	41	1	4,5	4,5	18,2
	42	2	9,1	9,1	27,3
	44	2	9,1	9,1	36,4
	45	2	9,1	9,1	45,5
	48	2	9,1	9,1	54,5
	49	1	4,5	4,5	59,1
	50	2	9,1	9,1	68,2

51	1	4,5	4,5	72,7
52	2	9,1	9,1	81,8
53	1	4,5	4,5	86,4
54	2	9,1	9,1	95,5
55	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

3. Nacionalidad

Estadísticos

nacionalidad

N	Válidos	21
	Perdidos	1

nacionalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	española	20	90,9	95,2	95,2
	italiana	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

4. Centro en el que imparte docencia

Estadísticos

centro

N	Válidos	22
	Perdidos	0

centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Valencia	2	9,1	9,1	9,1
	Castellón	2	9,1	9,1	18,2
	Alicante	2	9,1	9,1	27,3
	Sevilla	2	9,1	9,1	36,4
	RCSM Madrid	1	4,5	4,5	40,9
	Canarias	1	4,5	4,5	45,5
	Jaén	1	4,5	4,5	50,0

Liceu Barcelona	2	9,1	9,1	59,1
Esmuc Barcelona	1	4,5	4,5	63,6
Córdoba	1	4,5	4,5	68,2
Albacete	1	4,5	4,5	72,7
Zaragoza	1	4,5	4,5	77,3
Badajoz	1	4,5	4,5	81,8
Vigo	1	4,5	4,5	86,4
Pamplona	1	4,5	4,5	90,9
Katarina Gurska	1	4,5	4,5	95,5
Musikene	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

5. Ocupa cargo directivo

Estadísticos

directivo

N	Válidos	22
	Perdidos	0

directivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	2	9,1	9,1	9,1
	no	20	90,9	90,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

6. A cuántos alumnos imparte docencia

Estadísticos

Nº alumnos

N	Válidos	21
	Perdidos	1
Media		11,38

Nº alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	4,5	4,8	4,8
	5	1	4,5	4,8	9,5
	6	1	4,5	4,8	14,3

8	2	9,1	9,5	23,8
10	6	27,3	28,6	52,4
11	1	4,5	4,8	57,1
12	4	18,2	19,0	76,2
14	2	9,1	9,5	85,7
18	1	4,5	4,8	90,5
21	1	4,5	4,8	95,2
22	1	4,5	4,8	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Perdidos Sistema	1	4,5		
Total	22	100,0		

- Perfil del profesor

7. Cuántos años lleva dedicándose a la docencia de la flauta travesera

Estadísticos

Años docencia

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		,68

Años docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	más de 20	14	63,6	63,6	63,6
	15 a 20	4	18,2	18,2	81,8
	10 a 15	1	4,5	4,5	86,4
	5 a 10	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

8. Cuántos años lleva impartiendo esta disciplina en las enseñanzas superiores

Estadísticos

Años en superior

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		2,45

Años en superior

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	más de 20	3	13,6	13,6	13,6
	15 a 20	1	4,5	4,5	18,2
	10 a 15	7	31,8	31,8	50,0
	5 a 10	5	22,7	22,7	72,7
	1 a 5	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

9. Es catedrático

Estadísticos

catedrático

N	Válidos	22
	Perdidos	0

catedrático

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	4	18,2	18,2	18,2
	no	18	81,8	81,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

12. Realizó estudios en el extranjero

Estadísticos

Estudios extranjero

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Estudios extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	si	16	72,7	72,7	72,7
	no	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

15. Cuántas horas dedica al día al estudio del instrumento

Estadísticos

Horas instrumento

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		2,45

Horas instrumento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	14	63,6	63,6	63,6
	3	6	27,3	27,3	90,9
	4 o más	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

16. Ha trabajado en orquesta

Estadísticos

orquesta

N	Válidos	22
	Perdidos	0

orquesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	21	95,5	95,5	95,5
	no	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

17. En caso afirmativo, como plantilla, refuerzo o ambas

Estadísticos

Puesto orquesta

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Puesto orquesta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	plantilla	7	31,8	33,3	33,3
	refuerzo	4	18,2	19,0	52,4
	ambos	10	45,5	47,6	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

20. Realiza alguna actividad de solista en conciertos o recitales

Estadísticos

solista

N	Válidos	22
	Perdidos	0

solista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	90,9	90,9	90,9
	no	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

20. En caso afirmativo, cuántos realiza anualmente

Estadísticos

nº recitales

N	Válidos	19
	Perdidos	3
Media		3,68

nº recitales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	9,1	10,5	10,5
	2	3	13,6	15,8	26,3
	3	4	18,2	21,1	47,4
	5 o más	10	45,5	52,6	100,0
	Total	19	86,4	100,0	

Perdidos	Sistema	3	13,6	
Total		22	100,0	

23. Se decanta por algún tipo de escuela nacional flautística

Estadísticos

Escuela flauta

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Escuela flauta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	3	13,6	13,6	13,6
	no	19	86,4	86,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

26. Se dedica a la investigación

Estadísticos

investigación

N	Válidos	22
	Perdidos	0

investigación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	9	40,9	40,9	40,9
	no	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

27. Es doctor/a

Estadísticos

doctor

N	Válidos	22
	Perdidos	0

doctor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	si	3	13,6	13,6	13,6
	no	19	86,4	86,4	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

29. Realizó otros estudios superiores

Estadísticos

Otros estudios

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Otros estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	9	40,9	40,9	40,9
	no	13	59,1	59,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

31. Acude a seminarios o cursos de profesorado

Estadísticos

seminarios

N	Válidos	22
	Perdidos	0

seminarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	16	72,7	72,7	72,7
	no	6	27,3	27,3	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

32. Imparte seminarios o cursos

Estadísticos

Imparte cursos

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Imparte cursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	90,9	90,9	90,9
	no	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

33. Realiza aportaciones en revistas y/o publicaciones especializadas en el instrumento

Estadísticos

publicaciones

N	Válidos	22
	Perdidos	0

publicaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	6	27,3	27,3	27,3
	no	15	68,2	68,2	95,5
	no responde	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

- Colocación y embocadura

36. Qué importancia le da a la colocación (diafragma, garganta, presión...) y al cuidado de la embocadura en las clases

Estadísticos

colocación

N	Válidos	22
	Perdidos	0

colocación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mucha importancia	15	68,2	68,2	68,2
	bastante importancia	6	27,3	27,3	95,5
	suficiente importancia	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

37. Cuánto tiempo dedica en clases a este apartado

Estadísticos

Tiempo dedicado

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		,77

Tiempo dedicado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 minutos o más	13	59,1	59,1	59,1
	15 minutos	4	18,2	18,2	77,3
	10 minutos	4	18,2	18,2	95,5
	no responden	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

38. Realiza en las clases referencias a los órganos y músculos que toman parte del proceso respiratorio y sonoro del instrumento

Estadísticos

Órganos y músculos

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Órganos y músculos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	21	95,5	95,5	95,5
	no	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

39. Indique el tipo de ejercicios que realiza con los alumnos

Estadísticos

Ej. colocación

N	Válidos	56
	Perdidos	0

Ej. colocación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Armónicos	11	19,6	19,6	19,6
	Embocadura	9	16,1	16,1	35,7
	Relajación	7	12,5	12,5	48,2
	Respiración	7	12,5	12,5	60,7
	Diafragmáticos	7	12,5	12,5	73,2
	Garganta	5	8,9	8,9	82,1
	Cantar-tocar	5	8,9	8,9	91,1
	Otros	5	8,9	8,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

41. Qué importancia le da a la posición corporal en las clases

Estadísticos

Posición corporal

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Posición corporal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mucha importancia	14	63,6	63,6	63,6
	bastante importancia	5	22,7	22,7	86,4
	suficiente importancia	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

43. Qué importancia le da a la respiración en las clases

Estadísticos

respiración

N	Válidos	22
	Perdidos	0

respiración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mucha importancia	14	63,6	63,6	63,6
	bastante importancia	6	27,3	27,3	90,9

suficiente importancia	2	9,1	9,1	100,0
Total	22	100,0	100,0	

45. Usa algún tipo de tabla de ejercicios o metodología propia para trabajar embocadura y colocación

Estadísticos

Ejercicios propios

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Ejercicios propios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	10	45,5	45,5	45,5
	no	12	54,5	54,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

47. En los ejercicios para trabajar estos aspectos piensa que es importante que el alumno no sienta que se trata de un trabajo mecánico

Estadísticos

ej. no mecánicos

N	Válidos	22
	Perdidos	0

ej. no mecánicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	18	81,8	81,8	81,8
	no	2	9,1	9,1	90,9
	no responde	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

48. Estos ejercicios se trabajan a través de ejemplos: melódicos, técnicos o ambos

Estadísticos

Tipo ejercicios

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Tipo ejercicios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	melódicos	1	4,5	4,8	4,8
	ambos	20	90,9	95,2	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

- Estudio del sonido, la digitación y la articulación

49. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, la importancia que da en clase al estudio del sonido

Estadísticos

Estudio sonido

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Estudio sonido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	4,5	4,5	4,5
	5	21	95,5	95,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	

50. Valore del 1 al 5, donde el 1 es muy poco y el 5 es mucho, el tiempo que dedica de promedio en sus clases a trabajar el sonido

Estadísticos

Tiempo sonido

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		4,45

Tiempo sonido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	3	13,6	13,6	13,6
	4	6	27,3	27,3	40,9
	5	13	59,1	59,1	100,0
Total		22	100,0	100,0	

51. Qué intenta conseguir con el alumnado en cuanto al sonido, mejorar el sonido personal de cada uno o influir para que consigan que la flauta suene según sus criterios

Estadísticos

Sonido alumno

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Sonido alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sonido propio del alumno	14	63,6	63,6	63,6
	sonido definido según criterio profesor	6	27,3	27,3	90,9
	no responde	2	9,1	9,1	100,0
Total		22	100,0	100,0	

53. Utiliza algún método o libro de ejercicios para trabajar el sonido

Estadísticos

Método sonido

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Método sonido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	17	77,3	77,3	77,3
	no	4	18,2	18,2	95,5
	no responde	1	4,5	4,5	100,0
Total		22	100,0	100,0	

56. Utiliza material de elaboración propia

Estadísticos

Material propio

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Material propio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	16	72,7	76,2	76,2
	no	5	22,7	23,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

57. Trabaja el vibrato en el aula

Estadísticos

vibrato

N	Válidos	22
	Perdidos	0

vibrato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	19	86,4	86,4	86,4
	no	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

59. Cree que todo sonido debe estar vibrado

Estadísticos

Siempre vibrato

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Siempre vibrato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	22	100,0	100,0	100,0

60. Cómo le gusta el vibrato

Estadísticos

Gusto vibrato

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		3,95

Gusto vibrato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	intenso en cada nota	1	4,5	4,5	4,5
	en todas sus posibilidades	18	81,8	81,8	86,4
	no responde	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

61. Trabaja los cambios de color en el aula

Estadísticos

Cambios de color

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Cambios de color

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	22	100,0	100,0	100,0

63. Trabaja en clase las posibilidades tímbricas de la flauta

Estadísticos

Todos timbres

N	Válidos	22
	Perdidos	0
Media		,00

Todos timbres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	----------------------	-------------------------

Todos timbres

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos si	22	100,0	100,0	100,0

67. Con qué frecuencia se trabaja este aspecto en el aula

Estadísticos

Digitación y articulación

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Digitación y articulación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos eventualmente se trabaja	2	9,1	9,1	9,1
semanalmente se trabaja	17	77,3	77,3	86,4
no contesta	3	13,6	13,6	100,0
Total	22	100,0	100,0	

- Estudios

68. En la programación didáctica constan libros de estudios

Estadísticos

Libros estudio

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Libros estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos si	22	100,0	100,0	100,0

70. Qué libros de estudios prefiere

Estadísticos

Tipo libro estudios

N	Válidos	33
	Perdidos	23

Tipo libro estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Franceses	9	16,1	27,3	27,3
	Alemanes	8	14,3	24,2	51,5
	Ingleses	4	7,1	12,1	63,6
	Españoles	3	5,4	9,1	72,7
	Italianos	3	5,4	9,1	81,8
	Otros	2	3,6	6,1	87,9
	No contesta	4	7,1	12,1	100,0
	Total	33	58,9	100,0	
Perdidos	Sistema	23	41,1		
Total		56	100,0		

72. Los alumnos trabajan estudios de todos los estilos o periodos

Estadísticos

Todos los estilos

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Todos los estilos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	19	86,4	90,5	90,5
	no	2	9,1	9,5	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

73. Trabajan estudios tradicionales o también estudios contemporáneos con nuevas notaciones

Estadísticos

Tipo estudios

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Tipo estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	tradicionales	7	31,8	31,8	31,8
	ambos	15	68,2	68,2	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

- Repertorio orquestal y obras del repertorio

75. Imparte esta asignatura

Estadísticos

repertorio

N	Válidos	22
	Perdidos	0

repertorio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	17	77,3	77,3	77,3
	no	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

76. Se usa libro de solos orquestales

Estadísticos

Libro de solos

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Libro de solos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	18	81,8	81,8	81,8
	no	3	13,6	13,6	95,5
	no responde	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

78. Existe en su centro un perfil de profesor determinado para impartir esta asignatura

Estadísticos

Perfil repertorio

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Perfil repertorio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	5	22,7	22,7	22,7
	no	16	72,7	72,7	95,5
	no sabe	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

80. Tiene su centro concertadas prácticas orquestales o se da la oportunidad al alumno de interpretar los solos que se trabajan en clase

Estadísticos

Prácticas orquestales

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Prácticas orquestales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	13	59,1	61,9	61,9
	no	7	31,8	33,3	95,2
	no responde	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

83. Existe un consenso de repertorio entre profesores

Estadísticos

consenso

N	Válidos	22
	Perdidos	0

consenso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	15	68,2	68,2	68,2
	no	7	31,8	31,8	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

84. Existe un consenso de repertorio entre profesores y alumnos

Estadísticos

Alumno profesor

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Alumno profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	90,9	90,9	90,9
	no	2	9,1	9,1	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

85. Se trabajan todos los estilos

Estadísticos

Todos estilos

N	Válidos	22
	Perdidos	0

Todos estilos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	21	95,5	95,5	95,5
	no	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

87. Se incorpora algún tipo de preparación para tocar en público

Estadísticos

Preparación público

N	Válidos	21
	Perdidos	1

Preparación público

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	18	81,8	85,7	85,7
	no	3	13,6	14,3	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	4,5		
Total		22	100,0		

ANEXO IX: TABLAS DE CONTINGENCIA

1. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *edad* y el *centro en el que imparte docencia*, dado que nos encontramos con distintos centros superiores, unos más antiguos y otros de creación más reciente.

Tabla de contingencia edad * centro

Recuento

		centro						
		Valencia	Castellón	Alicante	Sevilla	RCSM Madrid	Canarias	Jaén
edad	36	0	0	0	0	0	0	0
	37	0	0	0	0	0	0	1
	41	0	1	0	0	0	0	0
	42	0	0	0	0	0	1	0
	44	0	0	0	0	0	0	0
	45	0	1	1	0	0	0	0
	48	0	0	0	0	1	0	0
	49	0	0	0	1	0	0	0
	50	1	0	1	0	0	0	0
	51	0	0	0	0	0	0	0
	52	1	0	0	0	0	0	0
	53	0	0	0	0	0	0	0
	54	0	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	1	0	0	0
Total		2	2	2	2	1	1	1

Tabla de contingencia edad * centro

Recuento

		centro					
		Liceu Barcelona	Esmuc Barcelona	Córdoba	Albacete	Zaragoza	Badajoz
edad	36	1	0	0	0	0	0
	37	0	0	0	0	0	0
	41	0	0	0	0	0	0
	42	1	0	0	0	0	0
	44	0	0	0	0	0	1
	45	0	0	0	0	0	0
	48	0	0	0	1	0	0
	49	0	0	0	0	0	0
	50	0	0	0	0	0	0
	51	0	0	1	0	0	0
	52	0	0	0	0	1	0
	53	0	0	0	0	0	0
	54	0	1	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	0	0
Total		2	1	1	1	1	1

Tabla de contingencia edad * centro

Recuento

		centro				Total
		Vigo	Pamplona	Katarina Gurska	Musikene	
edad	36	0	0	0	1	2
	37	0	0	0	0	1
	41	0	0	0	0	1

La enseñanza de la flauta travesera en los Centros Superiores de Música de España.

42	0	0	0	0	2
44	1	0	0	0	2
45	0	0	0	0	2
48	0	0	0	0	2
49	0	0	0	0	1
50	0	0	0	0	2
51	0	0	0	0	1
52	0	0	0	0	2
53	0	1	0	0	1
54	0	0	1	0	2
55	0	0	0	0	1
Total	1	1	1	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	214,500 ^a	208	,364
Razón de verosimilitudes	99,962	208	1,000
Asociación lineal por lineal	,057	1	,811
N de casos válidos	22		

a. 238 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

2. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *número de alumnos a los que imparte docencia*, para ver si existen diferencias significativas de alumnado en cuanto a centros.

Tabla de contingencia nºalumnos * centro

Recuento

	Recuento	centro					
		Valencia	Castellón	Alicante	Sevilla	RCSM Madrid	Canarias
nºalumnos	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0
	6	0	0	0	0	0	1
	8	0	0	0	0	1	0
	10	1	1	1	0	0	0
	11	0	0	0	0	0	0
	12	0	1	0	2	0	0
	14	0	0	1	0	0	0
	18	0	0	0	0	0	0
	21	1	0	0	0	0	0
	22	0	0	0	0	0	0
Total		2	2	2	2	1	1

Tabla de contingencia nºalumnos * centro

Recuento

	Recuento	centro					
		Jaén	Liceu Barcelona	Córdoba	Albacete	Zaragoza	Badajoz
nºalumnos	4	0	0	0	1	0	0
	5	0	0	0	0	0	0
	6	0	0	0	0	0	0
	8	0	0	0	0	0	0
	10	1	0	1	0	0	1
	11	0	0	0	0	0	0

12	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	1
18	0	1	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	1	0	0	0	0
Total	1	2	1	1	1	1

Tabla de contingencia nºalumnos * centro

Recuento

	Recuento	centro				Total
		Vigo	Pamplona	Katarina Gurska	Musikene	
nºalumnos	4	0	0	0	0	1
	5	0	0	1	0	1
	6	0	0	0	0	1
	8	0	0	0	1	2
	10	0	0	0	0	6
	11	0	1	0	0	1
	12	1	0	0	0	4
	14	0	0	0	0	2
	18	0	0	0	0	1
	21	0	0	0	0	1
	22	0	0	0	0	1
Total		1	1	1	1	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	165,375 ^a	150	,185
Razón de verosimilitudes	78,643	150	1,000
Asociación lineal por lineal	1,781	1	,182
N de casos válidos	21		

a. 176 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

3. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años como docente de flauta y años impartiendo flauta en centros superiores*, esto nos dará una imagen de la experiencia del profesorado.

Tabla de contingencia años docencia * años en superior

Recuento

	Recuento	Años en superior					Total
		más de 20	15 a 20	10 a 15	5 a 10	1 a 5	
añosdocencia	más de 20	3	1	6	1	3	14
	15 a 20	0	0	0	2	2	4
	10 a 15	0	0	1	0	0	1
	5 a 10	0	0	0	2	1	3
Total		3	1	7	5	6	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,337 ^a	12	,345
Razón de verosimilitudes	16,003	12	,191
Asociación lineal por lineal	2,830	1	,093

N de casos válidos	22	
--------------------	----	--

a. 20 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

4. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *cátedra*, comprobaremos si en todos si en todos los centros existe catedrático/a de la materia.

Tabla de contingencia centro * catedrático

Recuento

		catedrático		Total
		si	no	
centro	Valencia	2	0	2
	Castellon	0	2	2
	Alicante	0	2	2
	Sevilla	1	1	2
	RCSM Madrid	0	1	1
	Canarias	0	1	1
	Jaén	0	1	1
	Liceu Barcelona	0	2	2
	Esmuc Barcelona	0	1	1
	Córdoba	0	1	1
	Albacete	0	1	1
	Zaragoza	1	0	1
	Badajoz	0	1	1
	Vigo	0	1	1
	Pamplona	0	1	1
	Katarina Gurska	0	1	1
	Musikene	0	1	1
Total		4	18	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,639 ^a	16	,288
Razón de verosimilitudes	18,090	16	,319
Asociación lineal por lineal	2,000	1	,157
N de casos válidos	22		

a. 34 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

5. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *cargo directivo* y *número de alumnos a los que imparte docencia*, veremos si varía el número de alumnos en el caso de ocupar cargo directivo.

Tabla de contingencia directivo * nºalumnos

Recuento

		nºalumnos						
		4	5	6	8	10	11	12
directivo	si	0	0	0	0	0	1	0
	no	1	1	1	2	6	0	4
Total		1	1	1	2	6	1	4

Tabla de contingencia directivo * nºalumnos

Recuento		nºalumnos				Total
		14	18	21	22	
directivo	si	1	0	0	0	2
	no	1	1	1	1	19
Total		2	1	1	1	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,197 ^a	10	,125
Razón de verosimilitudes	10,436	10	,403
Asociación lineal por lineal	,131	1	,718
N de casos válidos	21		

a. 21 casillas (95,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

7. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de alumnos a los que imparte docencia y cátedra*, si implica o no un mayor o menor número de alumnos el ser catedrático de la asignatura.

Tabla de contingencia catedrático * nºalumnos

Recuento		nºalumnos						
		4	5	6	8	10	11	12
catedrático	si	0	0	0	0	1	0	1
	no	1	1	1	2	5	1	3
Total		1	1	1	2	6	1	4

Tabla de contingencia catedrático * nºalumnos

Recuento		nºalumnos				Total
		14	18	21	22	
catedrático	si	1	0	1	0	4
	no	1	1	0	1	17
Total		2	1	1	1	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,489 ^a	10	,679
Razón de verosimilitudes	7,772	10	,651
Asociación lineal por lineal	1,923	1	,165
N de casos válidos	21		

a. 22 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

8. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años como docente de flauta y trabajo en orquesta*, se trata de testar la posibilidad o no de compaginar las dos vertientes, instrumentista y docente.

Tabla de contingencia añosdocencia * orquesta

Recuento

		orquesta		Total
		si	no	
añosdocencia	más de 20	14	0	14
	15 a 20	3	1	4
	10 a 15	1	0	1
	5 a 10	3	0	3
Total		21	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,714 ^a	3	,194
Razón de verosimilitudes	3,637	3	,303
Asociación lineal por lineal	,090	1	,764
N de casos válidos	22		

a. 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

9. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *estudios en el extranjero y preferencia por escuela nacional flautística*, si el lugar de estudios implica o no una preferencia posterior.

Tabla de contingencia estudioextranjero * escuelaflauta

Recuento

		escuelaflauta		Total
		si	no	
estudioextranjero	si	3	13	16
	no	0	6	6
Total		3	19	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,303 ^a	1	,254		
Corrección por continuidad ^b	,197	1	,657		
Razón de verosimilitudes	2,083	1	,149		
Estadístico exacto de Fisher				,532	,364
Asociación lineal por lineal	1,243	1	,265		
N de casos válidos	22				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

10. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *cátedra y doctorado*, se trata de saber si una cosa y la otra son prescindibles o no.

Tabla de contingencia catedrático * doctor

Recuento

		doctor		Total
		si	no	
catedrático	si	1	3	4
	no	2	16	18
Total		3	19	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,536 ^a	1	,464		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,469	1	,494		
Estadístico exacto de Fisher				,470	,470
Asociación lineal por lineal	,512	1	,474		
N de casos válidos	22				

a. 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,55.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

11. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años impartiendo flauta en centros superiores y investigación*, sabremos si el profesorado se preocupa o no por la investigación.

Tabla de contingencia años superior * investigación

Recuento

		investigación		Total
		si	no	
años superior	más de 20	2	1	3
	15 a 20	0	1	1
	10 a 15	3	4	7
	5 a 10	0	5	5
	1 a 5	4	2	6
Total		9	13	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,635 ^a	4	,156
Razón de verosimilitudes	8,749	4	,068
Asociación lineal por lineal	,001	1	,976
N de casos válidos	22		

a. 10 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

12. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *investigación y otros estudios superiores*, si tiene que ver o no una formación universitaria y para realizar estudios hacia la obtención de la suficiencia investigadora.

Tabla de contingencia otros estudios * investigación

Recuento

		investigación		Total
		si	no	
otros estudios	si	5	4	9
	no	4	9	13
Total		9	13	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,352 ^a	1	,245		

La enseñanza de la flauta travesera en los Centros Superiores de Música de España.

Corrección por continuidad ^b	,521	1	,471		
Razón de verosimilitudes	1,354	1	,245		
Estadístico exacto de Fisher				,384	,235
Asociación lineal por lineal	1,290	1	,256		
N de casos válidos	22				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,68.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

23. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia e importancia que se le da a la posición corporal*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * posición corporal

Recuento

		posición corporal			Total
		mucha importancia	bastante importancia	suficiente importancia	
centro	Valencia	2	0	0	2
	Castellón	0	1	1	2
	Alicante	1	1	0	2
	Sevilla	0	1	1	2
	RCSM Madrid	1	0	0	1
	Canarias	1	0	0	1
	Jaén	0	1	0	1
	Liceu Barcelona	2	0	0	2
	Esmuc Barcelona	1	0	0	1
	Córdoba	1	0	0	1
	Albacete	1	0	0	1
	Zaragoza	1	0	0	1
	Badajoz	1	0	0	1
	Vigo	1	0	0	1
	Pamplona	1	0	0	1
	Katarina Gurska	0	0	1	1
	Musikene	0	1	0	1
Total		14	5	3	22

24. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia e importancia que se le da a la respiración*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * respiración

Recuento

		respiración			Total
		mucha importancia	bastante importancia	suficiente importancia	
centro	Valencia	1	0	1	2
	Castellón	0	2	0	2
	Alicante	1	1	0	2
	Sevilla	0	1	1	2

RCSM Madrid	1	0	0	1
Canarias	1	0	0	1
Jaén	1	0	0	1
Liceu Barcelona	2	0	0	2
Esmuc Barcelona	1	0	0	1
Córdoba	1	0	0	1
Albacete	1	0	0	1
Zaragoza	0	1	0	1
Badajoz	1	0	0	1
Vigo	1	0	0	1
Pamplona	1	0	0	1
Katarina Gurska	0	1	0	1
Musikene	1	0	0	1
Total	14	6	2	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,762 ^a	32	,681
Razón de verosimilitudes	29,521	32	,593
Asociación lineal por lineal	3,334	1	,068
N de casos válidos	22		

a. 51 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

31. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *si hay un perfil para el profesor de repertorio orquestal*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * perfilrepertorio

Recuento

		perfilrepertorio			Total
		si	no	no sabe	
centro	Valencia	0	2	0	2
	Castellón	0	2	0	2
	Alicante	0	2	0	2
	Sevilla	0	2	0	2
	RCSM Madrid	0	1	0	1
	Canarias	1	0	0	1
	Jaén	1	0	0	1
	Liceu Barcelona	0	2	0	2
	Esmuc Barcelona	0	1	0	1
	Córdoba	0	1	0	1
	Albacete	0	0	1	1
	Zaragoza	1	0	0	1
	Badajoz	0	1	0	1
	Vigo	0	1	0	1
	Pamplona	0	1	0	1
	Katarina Gurska	1	0	0	1
	Musikene	1	0	0	1
Total		5	16	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
--	-------	----	--------------------------------

Chi-cuadrado de Pearson	44,000 ^a	32	,077
Razón de verosimilitudes	31,189	32	,507
Asociación lineal por lineal	1,833	1	,176
N de casos válidos	22		

a. 51 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

32. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y si tiene concertadas practicas orquestales*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * prácticasorquestales

Recuento

		prácticasorquestales			Total
		si	no	no responde	
centro	Valencia	1	1	0	2
	Castellón	0	1	1	2
	Alicante	2	0	0	2
	Sevilla	1	1	0	2
	RCSM Madrid	1	0	0	1
	Canarias	1	0	0	1
	Jaén	1	0	0	1
	Liceu Barcelona	1	0	0	1
	Esmuc Barcelona	1	0	0	1
	Córdoba	1	0	0	1
	Albacete	1	0	0	1
	Zaragoza	0	1	0	1
	Badajoz	1	0	0	1
	Vigo	0	1	0	1
	Pamplona	1	0	0	1
	Katarina Gurska	0	1	0	1
	Musikene	0	1	0	1
Total		13	7	1	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,385 ^a	32	,790
Razón de verosimilitudes	25,621	32	,780
Asociación lineal por lineal	,000	1	,992
N de casos válidos	21		

a. 51 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

35. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia y consenso entre profesores*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * consenso

Recuento

		consenso		Total
		si	no	

centro	Valencia	1	1	2
	Castellón	1	1	2
	Alicante	2	0	2
	Sevilla	2	0	2
	RCSM Madrid	1	0	1
	Canarias	0	1	1
	Jaén	1	0	1
	Liceu Barcelona	1	1	2
	Esmuc Barcelona	0	1	1
	Córdoba	1	0	1
	Albacete	1	0	1
	Zaragoza	1	0	1
	Badajoz	0	1	1
	Vigo	1	0	1
	Pamplona	1	0	1
	Katarina Gurska	1	0	1
	Musikene	0	1	1
Total		15	7	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,086 ^a	16	,518
Razón de verosimilitudes	19,204	16	,258
Asociación lineal por lineal	,020	1	,887
N de casos válidos	22		

a. 34 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,32.

36. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *centro en el que imparte docencia* y *consenso entre profesor y alumno*, pretendemos establecer paralelismos entre centros, semejanzas y diferencias.

Tabla de contingencia centro * alumno profesor

Recuento

		alumno profesor		Total
		si	no	
centro	Valencia	2	0	2
	Castellón	2	0	2
	Alicante	2	0	2
	Sevilla	2	0	2
	RCSM Madrid	1	0	1
	Canarias	1	0	1
	Jaén	1	0	1
	Liceu Barcelona	1	1	2
	Esmuc Barcelona	1	0	1
	Córdoba	1	0	1
	Albacete	0	1	1
	Zaragoza	1	0	1
	Badajoz	1	0	1
	Vigo	1	0	1
	Pamplona	1	0	1
	Katarina Gurska	1	0	1
	Musikene	1	0	1
Total		20	2	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,950 ^a	16	,456
Razón de verosimilitudes	10,631	16	,832
Asociación lineal por lineal	,251	1	,617
N de casos válidos	22		

a. 34 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

37. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *años de docencia y trabajo de estudios contemporáneos y/o tradicionales*, de esta manera testaremos si el hecho de haberse incorporado antes o después a la función docente influye en la programación de nuevas técnicas.

Tabla de contingencia años docencia * tipo estudios

Recuento

		tipo estudios		Total
		tradicionales	ambos	
años docencia	más de 20	5	9	14
	15 a 20	1	3	4
	10 a 15	0	1	1
	5 a 10	1	2	3
Total		7	15	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,654 ^a	3	,884
Razón de verosimilitudes	,955	3	,812
Asociación lineal por lineal	,106	1	,745
N de casos válidos	22		

Tabla de contingencia añosdocencia * tipoestudios

Recuento

		tipoestudios		Total
		tradicionales	ambos	
añosdocencia	más de 20	5	9	14
	15 a 20	1	3	4
	10 a 15	0	1	1
	5 a 10	1	2	3

a. 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,32.

38. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *trabajo en orquesta y si imparte la asignatura repertorio orquesta*. Consideramos que deberían ir parejas estas variables.

Tabla de contingencia orquesta * repertorio

Recuento

		repertorio		Total
		si	no	
orquesta	si	16	5	21
	no	1	0	1
Total		17	5	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,308 ^a	1	,579		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,530	1	,467		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,773
Asociación lineal por lineal	,294	1	,588		
N de casos válidos	22				

a. 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

42. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de alumnos a los que imparte docencia y si existe consenso entre profesores y alumnos*. Con ello veremos si un número elevado de alumnos implica mayor o menor consenso.

Tabla de contingencia nºalumnos * alumnoprofesor

Recuento

		alumno profesor		Total
		si	no	
nºalumnos	4	0	1	1
	5	1	0	1
	6	1	0	1
	8	2	0	2
	10	6	0	6
	11	1	0	1
	12	4	0	4

	14	2	0	2
	18	0	1	1
	21	1	0	1
	22	1	0	1
Total		19	2	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,000 ^a	10	,021
Razón de verosimilitudes	13,209	10	,212
Asociación lineal por lineal	,015	1	,902
N de casos válidos	21		

a. 21 casillas (95,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

45. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *número de recitales y preparación para tocar en público*.

Tabla de contingencia nºrecitales * preparaciónpúblico

Recuento

		preparaciónpúblico		Total
		si	no	
nºrecitales	1	0	1	1
	2	2	1	3
	3	3	1	4
	5 o más	10	0	10
Total		15	3	18

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,800 ^a	3	,050
Razón de verosimilitudes	7,902	3	,048
Asociación lineal por lineal	5,962	1	,015
N de casos válidos	18		

a. 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

46. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *consenso entre profesores y consenso entre profesores y alumnos*.

Tabla de contingencia consenso * alumnoprofesor

Recuento

		alumnoprofesor		Total
		si	no	
consenso	si	14	1	15
	no	6	1	7
Total		20	2	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,335 ^a	1	,563		

Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,314	1	,575		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,545
Asociación lineal por lineal	,320	1	,572		
N de casos válidos	22				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,64.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

47. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *actividad como solista, recitales y grupos de cámara e importancia que se le da a la colocación*.

Tabla de contingencia solista * colocación

Recuento

		colocación			Total
		mucha importancia	bastante importancia	suficiente importancia	
solista	si	13	6	1	20
	no	2	0	0	2
Total		15	6	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,027 ^a	2	,598
Razón de verosimilitudes	1,624	2	,444
Asociación lineal por lineal	,862	1	,353
N de casos válidos	22		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

48. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *prácticas orquestales y preparación para tocar en público*.

Tabla de contingencia prácticasorquestales * preparaciónpúblico

Recuento

		preparaciónpúblico		Total
		si	no	
prácticasorquestales	si	12	1	13
	no	4	2	6
	no responde	1	0	1
Total		17	3	20

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,303 ^a	2	,316
Razón de verosimilitudes	2,219	2	,330
Asociación lineal por lineal	,701	1	,402
N de casos válidos	20		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

49. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *tiempo dedicado al sonido y uso de método para trabajarlo*.

Tabla de contingencia tiemposonido * métodosonido

Recuento

		métodosonido			Total
		si	no	no responde	
tiemposonido	3	2	1	0	3
	4	5	1	0	6
	5	10	2	1	13
Total		17	4	1	22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,207 ^a	4	,877
Razón de verosimilitudes	1,496	4	,827
Asociación lineal por lineal	,021	1	,884
N de casos válidos	22		

a. 8 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

50. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *tiempo dedicado al sonido y material propio para trabajarlo*.

Tabla de contingencia tiemposonido * materialpropio

Recuento

		materialpropio		Total
		si	no	
tiemposonido	3	2	1	3
	4	3	2	5
	5	11	2	13
Total		16	5	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,381 ^a	2	,501
Razón de verosimilitudes	1,341	2	,511
Asociación lineal por lineal	,891	1	,345
N de casos válidos	21		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,71.

51. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *nº de alumnos y puesto que ocupa en la orquesta*.

Tabla de contingencia nºalumnos * puestoorquesta

Recuento

		puestoorquesta			Total
		plantilla	refuerzo	ambos	
nºalumnos	4	1	0	0	1
	5	1	0	0	1
	6	0	1	0	1

8	1	0	1	2
10	1	1	3	5
11	0	1	0	1
12	1	1	2	4
14	0	0	2	2
18	0	0	1	1
21	0	0	1	1
22	1	0	0	1
Total	6	4	10	20

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,017 ^a	20	,457
Razón de verosimilitudes	20,593	20	,421
Asociación lineal por lineal	1,463	1	,226
N de casos válidos	20		

a. 33 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

52. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *nº de alumnos y actividad como solista, recitales y grupos de cámara.*

Tabla de contingencia nºalumnos * solista

Recuento

		solista		Total
		si	no	
nºalumnos	4	1	0	1
	5	1	0	1
	6	1	0	1
	8	2	0	2
	10	5	1	6
	11	1	0	1
	12	4	0	4
	14	2	0	2
	18	1	0	1
	21	0	1	1
	22	1	0	1
Total		19	2	21

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,329 ^a	10	,332
Razón de verosimilitudes	7,802	10	,648
Asociación lineal por lineal	1,773	1	,183
N de casos válidos	21		

a. 21 casillas (95,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

53. Se comprueba el grado de asociación entre la variable *dedicación a la investigación y actividad como solista, recitales y grupos de cámara.*

Tabla de contingencia investigación * solista

La enseñanza de la flauta travesera en los Centros Superiores de Música de España.

Recuento

		solista		Total
		si	no	
investigación	si	8	1	9
	no	12	1	13
Total		20	2	22

o

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,075 ^a	1	,784		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,074	1	,785		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,662
Asociación lineal por lineal	,072	1	,789		
N de casos válidos	22				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,82.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.